

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 XVII no 33 jul./dez. 2015

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](http://www.base-search.net)

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

IRIESIE/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](http://scholar.google.com.br)

Scirus/Elsevier - [www.scirus.com](http://www.scirus.com)

New Jour/Georgetown University - [gulib.georgetown.edu](http://gulib.georgetown.edu)

Index Copernicus - [www.indexcopernicus.com](http://www.indexcopernicus.com)

Public Knowledge Project - [pkp.sfu.ca](http://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](http://diadorim.ibict.br)

LivRe! - [livre.cnen.gov.br](http://livre.cnen.gov.br)

Sumários de Revistas Brasileiras - [www.sumarios.org](http://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. 33 (2015) -

Ano XVII no 33 jul./dez. 2015

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](mailto: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 XVII no 33 jul./dez. 2015

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

Prof. Dr. Ascísio dos Reis Pereira – PUCPR/Curitiba-PR – Brasil

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

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

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

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

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. 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 de Salamanca – Espanha

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

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-SP – Brasil

Profa. Dra. Sônia Maria Ferreira Koehler – UNISAL/Lorena – SP – Brasil

Profa. Dra. Sueli Maria Pessagno Caro – UNISAL/Americana – 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

**Revisor de português:** Paulo César Borgi Franco

**Projeto gráfico de capa:** Camila Martinelli Rocha

**Diagramação:** Solange Rigamont

**Publicação:** Editora Setembro ([www.editorasetembro.com.br](http://www.editorasetembro.com.br))

**Linha Editorial:** Revistas Científicas

## Editorial

Prezado leitor,

Esta edição, de número 33, marca importantes melhorias implantadas em nosso processo editorial. Dentro dos princípios de aprimorar qualitativamente nosso periódico, incorporamos, a partir deste número, procedimentos sugeridos por entidades indexadoras internacionais, visando melhor garantir a confiabilidade e a responsabilidade ética, que deve pautar a construção e a publicação do conhecimento.

Dentre esses procedimentos, destacamos: o uso do software iThenticate/Crosscheck, para avaliar a originalidade dos manuscritos a nós submetidos, favorecendo o discernimento quanto a possíveis questões de plágio, e a atribuição do DOI (digital object identifier) aos nossos artigos, colaborando para a preservação dos direitos à propriedade intelectual disponibilizada em meio eletrônico e a salvaguarda do conhecimento assim divulgado. Ainda, e reforçando nosso compromisso com o direito de todos ao acesso à informação e aos saberes, sócio-históricos e culturalmente constituídos, aderimos à licença creative commons CC BY NC, que permite o livre uso do material publicado em nosso periódico, desde que reconhecidos os créditos de autoria, e para fins não comerciais.

Também passamos a disponibilizar, tanto na versão impressa como naquela eletrônica, o Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa (CNPq, 2011), afirmando nosso compromisso em defesa de atitudes éticas de investigação e de difusão do conhecimento científico, juntando-nos aos esforços da comunidade acadêmica, nacional e internacional, que se encaminham nesse sentido.

Essas atualizações requereram diversos aperfeiçoamentos de outros tantos processos editoriais, variando desde aqueles de avaliação dos originais, passando pelos contatos mais frequentes com os autores, comuni-

cando-os de todo o andamento de editoração, inclusive com notificações sobre a originalidade dos manuscritos, até a alterações no design final dos artigos, de forma a permitir a inclusão de novos dados indexadores. Ampliamos, dessa forma, a transparência do nosso processo editorial.

Os artigos que compõem este número, e que já são frutos das modificações que vêm sendo efetuadas, têm como fio condutor a abordagem da educação em diversos espaços/tempos, em especial naqueles não escolares, ou focando a escola como comunidade, e não como mera agregação de sujeitos, discutindo criticamente práticas e saberes pertinentes à autonomia e à emancipação dos sujeitos. A defesa da humanização das relações que se estabelecem em contextos educativos e educacionais, em suas especificidades, é centralmente tratada neste número, quer em referência a práticas institucionalizadoras (ambientes hospitalares, escolares e de segregação social), quer em termos de concepções teóricas, envolvendo a reflexão quanto a fundamentos epistemológicos da educação e a própria ideia contemporânea de universidade.

Esperamos que desfrutem da leitura e que apreciem nosso esforço por apresentar-lhes uma revista cada vez melhor.

A comissão editorial

# Sumário

## SEÇÃO INTERNACIONAL

INTERNATIONAL SECTION

SECCIÓN INTERNACIONAL

A parábola da universidade: da disciplina da obediência à codificação da liberdade

*La parabola dell'università: dalla disciplina dell'obbedienza alla codificazione della libertà*

*The parable of the university: the discipline of obedience to coding of freedom*

*La parábola de la universidad: la disciplina de obediencia a codificación de la libertad*

GIANFRANCO PETRONIO ..... 15

Uma pedagogia através do olhar do palhaço no contexto de saúde: subsídios para a humanização pediátrica

*A pedagogy through the clown look at the health context: subsidies for pediatric humanization*

*Una pedagogía a través de la mirada del payaso en el contexto de la salud: subvenciones para la humanización pediátrica*

SUSANA CAIRES E MORGANA MASETTI ..... 39

## SEÇÃO NACIONAL

NATIONAL SECTION

SECCIÓN NACIONAL

Fundamentos noéticos para a educação: o princípio amor e a transcendência

*Noetic foundation for education: the first love and transcendence*

*Fundación noética de la educación: el primer amor y la transcendencia*

PATRICIA MARIA FORTE RAULI E RICARDO TESCAROLO ..... 61

A dimensão afetiva na prática pedagógica de professores da educação infantil sob a perspectiva freireana

*The affective dimension in teaching practice of teachers of early childhood education under the freirian perspective*

*La dimensión afectiva en la práctica pedagógica de los profesores de educación infantil bajo la perspectiva de Freire*

LIGIA CARVALHO ABÔES VERCELLI..... 81

Infância e culturas infantis: um diálogo com Florestan Fernandes

*Childhood and children's cultures: a dialogue with Florestan Fernandes*

*Infancia y culturas de los niños: un diálogo con Florestan Fernandes*

MICHELE GUEDES BREDEL..... 99

A importância da leitura literária para o desenvolvimento psicológico da criança no ensino fundamental

*The importance of literary reading for the psychological development of children in elementary school*

*La importancia de la lectura literaria para el desarrollo psicológico de los niños en la escuela primaria*

FABÍOLA FERNANDES ANDRADE ..... 115

Tratamento e institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil: breve resenha histórica

*Treatment and institutionalization of children and adolescents in Brazil: brief historical overview*

*El tratamiento y la institucionalización de los niños y adolescentes en Brasil: breve reseña histórica*

JULIO CESAR FRANCISCO E ANDRÉ SANTOS LUIGI..... 127

A trajetória do MEB (Movimento de Educação de Base) e o significado dos programas de educação rural instituídos pelo governo militar (1964-1985)

*The trajectory of the MEB (Basic Education Movement) and the significance of rural education programs instituted by the military government (1964-1985)*

*La trayectoria de la MEB (Movimiento de Educación de Base) y la importancia de los programas de educación rural instituidos por el gobierno militar (1964-1985)*

VÍTOR MACHADO E ANTONIO FRANCISCO MARQUES..... 149

O uso da DEA como ferramenta alternativa para a gestão escolar: gerando indicadores na/para a comunidade escolar

*The use of DEA as an alternative tool for school management : leading indicators in / to the school community*

*El uso de DEA como una herramienta alternativa para la gestión de la escuela: los principales indicadores en / para la comunidad escolar*

ANTONIO CARLOS MIRANDA E LUIZ CARLOS DE FREITAS ..... 173

A influência da Pedagogia Salesiana na prática docente em disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra

*Influence of Salesian Pedagogy in teaching practice disciplines in the area of exact sciences and earth*

*Influencia de la Pedagogía Salesiana en disciplinas de práctica docente en el área de las ciencias exactas y de la tierra*

ADRIANA PAULA ZAMIN SCHERER ..... 197

## SEÇÃO RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

RELATO DE EXPERIENCIA

Os desafios e as possibilidades da prática curricular articulada ao uso das tecnologias: suscitando reflexões em relação à escola e para além dela

*The challenges and possibilities of the articulated curriculum practice to the technology usage: provoking reflections about school and beyond*

*Los retos y posibilidades de la práctica curricular articulada al uso de las tecnologías: provocando reflexiones acerca de la escuela y más allá*

MARIANA DOS REIS ALEXANDRE E THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI ..... 223

## SEÇÃO RESENHA

REVIEW

RESEÑA

A educação em saúde pública e a Educação Sociocomunitária: articulações teóricas e didático-metodológicas

*Education in public health and Socio-Communitarian Education: theoretical and didactic-methodological*

*La educación en salud pública y Educación Socio-Comunitaria: articulaciones teóricas y didactic-metodológicas*

ANA CAROLINA STEFANINI LEONE ..... 253

## SEÇÃO EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

.....

SUZANA MARLY DA COSTA MAGALHÃES.....	267
SOBRE A REVISTA .....	269
DIRETRIZES PARA AUTORES .....	271
<i>GUIDELINES FOR AUTHORS (SYNTHESIS)</i> .....	281
<i>DIRECTRICES PARA AUTORES (SÍNTESES)</i> .....	285
RELATÓRIO DA COMISSÃO DE INTEGRIDADE DE PESQUISA DO CNPq .....	289
LISTA DE PARECERISTAS.....	297
LISTA DE PERMUTAS.....	299



Seção Internacional





# A parábola da universidade: da disciplina da obediência à codificação da liberdade<sup>1</sup>

GIANFRANCO PETRONIO<sup>2</sup>

## Resumo

Neste ensaio, que tem como objeto a análise da parábola transformativa concernente à universidade, da sua fundação medieval aos dias atuais, focalizam-se eventos centrais que predominantemente a determinaram, ou seja, as mudanças culturais e político-sociais, que, advindas com a Modernidade do século XVI, afirmaram-se com a difusão do iluminismo e se concretizaram com a Revolução Francesa, íntima e radicalmente, modificando os paradigmas de poder. Essa “revolução” não poderia não capitalizar também destinatários, escopos e valores da instrução superior, provocando nela uma reforma integral e substancial, sobre a qual destacam-se, principalmente, alguns imprevistos e resultantes paradoxais que estão, contemporaneamente, na base de críticas relevantes, voltadas à universidade moderna.

Palavras-chave: Universidade. Liberdade. Criatividade. Estado.

## Riassunto

Nell’analisi della parabola trasformativa che ha interessato le università, dalla fondazione medievale fino ad oggi, sono focalizzati gli eventi centrali che l’hanno maggiormente determinata, ossia i cambiamenti prima culturali poi politici e sociali che avviati con il sorgere della modernità (XVI secolo) si sono affermati con la diffusione dell’illuminismo e si sono infine concretizzati con la Rivoluzione francese, e hanno intimamente e radicalmente mutato i paradigmi del potere. Questa “rivoluzione” non poteva non investire anche destinatari, scopi e valori dell’istruzione superiore, provocandone un’integrale e sostanziale riforma di cui vengono principalmente sottolineati alcuni imprevisti e paradossali risultati che oggi probabilmente sono alla base di alcune importanti criticità che interessano l’università moderna.

Parole chiave: Università. Libertá. Creativítá. Stato.

## Abstract

In the analysis of the transformative parable that has concerned the university, from the medieval foundation until now, and focused on the central events that have most determined them, i.e., the cultural and social-political changes that started with the rise of modernity (XVI century), have emerged with the spread of the Enlightenment and were finally materialized with the French Revolution, and have deeply and radically changed the paradigms of power. This “revolution” could not invest recipients, purposes and values of higher education, causing an integral and substantial reform, on which we highlight some unexpected and paradoxical results that today are probably the base of some important critical issues directed to the modern university.

Keywords: University. Freedom. Creativity. State.

## Resumen

En el análisis de la parábola de transformación que ha afectado a la universidad, desde la fundación medieval hasta ahora, se han centrado en los acontecimientos centrales que más han determinado, es decir, los cambios antes de esa política cultural y social que comenzó con el surgimiento de la modernidad (siglo XVI) han surgido con la difusión del Iluminismo y fueron finalmente materializado con la Revolución Francesa, y han cambiado profundamente y radicalmente los paradigmas de poder. Esta “revolución” no podía también invertir a los destinatarios, objetivos y valores de la educación superior, causando una reforma integral y sustancial es destacado principalmente algunos resultados inesperados y paradójicos que hoy son probablemente la base de algunas cuestiones críticas importantes que afectan a la universidad moderna.

Palabras clave: Universidad. Libertad. Creatividad. Estado.

*Fuja daqueles que com o pretexto de explicar a natureza semeiam nos corações dos homens doutrinas desoladoras, e cujo ceticismo aparente é cem voltas mais afirmativo e dogmático do que o tom decidido dos seus adversários*  
(ROUSSEAU, 1989, p. 576).

## Introdução

A universidade é uma das poucas instituições natas em plena Idade Média (entre os séculos XI e XIII), sob o encorajamento de exigências e perspectivas culturais radicadas no cerne dessa época histórica, e que,

quase integralmente, ao menos do ponto de vista formal, manteve-se conservada, acolhida e até mesmo exaltada e reinventada pelo mundo contemporâneo. Isso, de algum modo, é uma exceção, desde que a Modernidade (no sentido amplo, e não estritamente historiográfico) nasceu e se desenvolveu propriamente em antagonismo com o conjunto de valores, das estruturas e das instituições do mundo medieval (e, de modo indireto, do mundo antigo), com a explícita vontade e finalidade de restabelecer e superar aquela experiência mais que milenária. Outras instituições medievais, como a Igreja Católica, também se mantiveram efetivamente conservadas na contemporaneidade, mas, de fato, contra a vontade (assim, não obstante a vontade contrária) dos nossos tempos.

A universidade, dessa forma, em alguns aspectos do seu ritualismo formal, das denominações empregadas, frequentemente (no caso daquelas de fundação mais antiga) também dos espaços físicos que ocupam, sobretudo as sedes centrais dos institutos, além da vaga imaterialidade que a anima, amiúde preza recordar e remarcar sua descendência medieval. Isso não impede que, por detrás dessa fachada medieval da universidade moderna, esconda-se uma instituição em grandíssima parte diferente, nos objetivos e conteúdos, daquela original. As transformações radicais que afetaram não somente a natureza, as metodologias e as finalidades de todas as disciplinas de estudo e pesquisa, mas, antes ainda, o horizonte coletivo comum, social, político, econômico, técnico e cultural, no qual a instituição universitária se encarna e vive, penetraram profundamente na sua real substância.

Dentre tais transformações, talvez aquela mais relevante, podendo ser considerada arquétipo e fundamento, em certo sentido, de todas as demais, diz respeito ao sujeito soberano, à nova concepção e, portanto, à nova configuração política e social (e, conseqüentemente, cultural, econômica etc.) da soberania (do poder)<sup>3</sup>. Simplificando: depois de um longo e lento percurso de elaboração intelectual, ao fim dos anos de 1700, assistiu-se, na Europa, de forma tangível, à passagem de um mundo em que a soberania (legal e política) era considerada e sentida como de origem divina, e vinha constituída de forma a convergir com uma instituição individual e personificada (o rei, o príncipe, o imperador), à sua volta apoiada (e sustentada) por uma estrutura de controle (e de poder de segundo nível), com base legal e explicitamente elitista (a aristocracia), em que, diversamente, eliminada toda a transcendência do conceito de

poder soberano, que era integral e igualmente atribuído ao “povo” e à sua “vontade geral”, um poder a exercer-se por meio de formas representativas e por meio de órgãos de natureza tendencialmente coletivos e impessoais (conselhos, parlamentos etc.).

As repercussões, diretas e indiretas, de uma transformação dessa monta e dessa profundidade resguardam, naquilo que diz respeito à universidade, que aqui importa analisar, são em substância duas, das quais se irradiam um certo número de consequências fundamentais.

## O novo destinatário da instrução e da educação

Poderá assombrar a nós, modernos, que consideramos com certo incômodo, vista a nossa acrítica sensibilidade igualitária, a universidade como suprema “escola de elite e para a elite”, ou seja, aparato de instrução destinado a “formar” os vértices absolutos da nossa estrutura social, descobrir que na origem as universidades não tinham tal papel nem eram, na verdade, prepostas a formar a verdadeira classe dirigente do tempo (a aristocracia soberana), mas, essencialmente, somente aqueles que, atualmente, chamaríamos dos “quadros intermédios” da sociedade.

Dos estudos conduzidos sobre as matrículas nos principais ateneus da Europa nas últimas fases de existência da universidade “antiga” (séculos XVII e XVIII) emerge claramente como, não obstante as tantas transformações (se bem que ainda não radicais) que estimularam a estrutura da sociedade e da cultura desse tempo, a população estudantil fosse primeiramente composta, em sua maioria, por indivíduos provenientes da classe média – filhos de funcionários públicos e cartoriais, advogados, médicos, proprietários de terras e comerciantes – e em medida muito mais reduzida, por jovens pertencentes aos estratos socioeconômicos mais baixos, como os filhos de camponeses, e só marginalmente pelos descendentes da pequena nobreza de espada, mas praticamente nunca pela aristocracia de corte, muito menos por aquela soberana<sup>4</sup>.

A formação daqueles que pertenciam à verdadeira elite da sociedade naquele período e, assim, à corte, isto é, à alta aristocracia, e daqueles que eram mais intimamente relacionados ao soberano (por laços de sangue, por exemplo), além do soberano em si, não era, na época medieval, no Renascimento e em toda a primeira fase do desenvolvimento do Estado Moderno, demandada às universidades ou a instituições similares, como as

academias, colégios etc. (BRIZZI, 1992). A instrução do “príncipe soberano” não seguia um currículo regular de estudos nem estava subordinada à frequência rígida de cursos ou ensinamentos; tanto menos era considerada como resultante de estudos teóricos precisos, sediados em estruturas específicas, distantes da corte e da vida prática, que se desenvolvia. Os inúmeros textos referentes à educação dos príncipes soberano<sup>5</sup>, que chegaram a nós, demonstram que a sua formação seguia percursos notavelmente diferentes, quer em sua forma, quer em conteúdo, daqueles propostos para os quadros intermédios da sociedade.

Era a corte, em si, a “academia da vida prática”, na qual o futuro soberano, os seus íntimos e os colaboradores mais próximos deveriam aprender a exercer o papel ao qual, pela vontade divina, eram chamados e, em um certo sentido, constringidos a fazê-lo. Os exemplos e as máximas do passado<sup>6</sup>, os conselhos, geralmente sob a forma de cartas, redigidas ou feitas redigir pelo genitor reinante<sup>7</sup>, o aparato coletivo da vida de corte, no qual não eram sentidas como primárias algumas “experiências” que dificilmente teriam podido entrar em um curso de estudos universitários regular, como o uso das armas, o adestramento na caça, o controle das paixões, a disciplina do gosto e do comportamento, e aquela mesma do eludir do sentir, do dizer, do agir, do comprometer-se e do pensar, que caracterizavam a “cortesias”, constituíam o complexo articulado e anômalo “curso de estudos”, do qual derivava o saber do soberano. Também para aqueles aos quais a corte revestia com papéis de vértices, ainda que não soberanos, os assim ditos cortesãos, a formação seguia regras, modalidades e rituais bastante similares, e não compreendiam, via de regra, a aquisição de graus acadêmicos ou diplomas universitários.

Não é aqui a via para adentrar-se no interessante campo da educação dos príncipes (que de certo mereceria ulteriores estudos e aprofundamentos), basta destacar uma importante consequência do fato de que a educação não viesse confiada diretamente às universidades: os ateneus não eram para os soberanos e, substancialmente, não eram do soberano. Os acontecimentos relativos à fundação das principais e mais antigas universidades (Bolonha, Paris, Oxford etc.) o demonstram. Esses ateneus, de fato, surgiram, em certo sentido, espontaneamente: resultado necessário das exigências das comunidades urbanas, ou territoriais, nas quais se originaram. Comunidades que, com a crescente complexidade organizativa e das entidades quantitativas das suas estruturas, do seu comércio, e, de forma

geral, de todas as atividades estratégicas necessárias à sua subsistência, perceberam a necessidade de “quadros dirigentes”, mais bem preparados para gerirem-nas e, posteriormente, desenvolvê-las<sup>8</sup>. Apenas secundariamente, a passo com o aumento da sua importância e o aumento do seu poder autônomo, o poder soberano (papas, reis e imperadores etc.) começou a fundar ou a reconhecer – e a parcialmente controlar – essas novas entidades; também em função da sua utilidade prática, da vantagem concreta, que também para as cortes representava poder contar com “quadros de funcionários” mais bem preparados. Mas também esse controle, e dentre os primeiros está aquele da Igreja Católica, manifestava-se, essencialmente, no reconhecimento oficial da validade dos títulos conferidos, e não em uma ingerência estridente na organização interna. Assim, de modo geral, o intervenção/reconhecimento das “distantes” autoridades soberanas (primeiramente, ainda uma vez, aquele da Igreja Católica) constituía uma proteção real para os ateneus (ou seja, para os “colégios” de estudantes ou docentes, que a vários títulos os geriam) da sempre possível ingerência (bem mais diretas, imediatas e perigosas) das autoridades locais.

Os primeiros três ou quatro séculos de vida das instituições universitárias estão, dessa forma, caracterizados por uma concreta e substancial autonomia em relação ao poder soberano do seu tempo; autonomia que, em certos casos, causou confrontos com aquelas autoridades instituídas, mas que a longo termo acabou por ser defendida e tutelada. Tal autonomia começou a ser corroída somente com a formação das grandes monarquias nacionais. Mas foi propriamente no momento da passagem da estrutura política e social do antigo regime (segunda metade do século XVIII) àquele posterior, no qual se consolidaram os princípios de uma laicidade sempre mais acelerada, que se colocou em discussão a sacralidade transcendente e a configuração mesma do poder soberano, direcionando a afirmação definitiva da estrutura estatal e social contemporâneas, que aquela autonomia secular das instituições universitárias vinha a ser efetivamente suprimida<sup>9</sup>.

O Estado moderno, agora ainda por pouco, e sempre mais somente formalmente, nas mãos do monarca e da sua corte, estava assumindo os traços do “domínio absoluto”, referente e controlador único de qualquer organização ou instituição (social, cultural, política etc.), que dependesse do seu território. Os corpos e poderes intermédios, difusos, espontâneos, não podiam mais subsistir sem submeter-se à aprovação e ao controle real do poder total e exclusivo que as organizações estatais andavam assumindo.

Era o triunfo do princípio da “coisa pública”, segundo o qual toda situação relevante tanto para a comunidade como para o indivíduo singular deveria ser considerada como pública e, como tal, ser controlada, gerida e determinada pelo Estado<sup>10</sup>. A instrução não poderia fugir a esse princípio<sup>11</sup>: atividade de importância “pública” por excelência não poderia continuar a ser administrada na quase completa autonomia daqueles potentes corpos intermédios, que tinham sido, por séculos, as universidades.

Também esse aspecto, como já afirmado, está em conexão com a transformação do paradigma de poder: pouco a pouco o conceito tradicional de soberania (monárquica-aristocrática pela graça divina) se fragilizava, perdendo legitimidade e preparando-se para deixar o campo ao novo poder soberano (imane e de base democrático-popular). Aumentava o envolvimento no exercício direto e no pináculo do poder, de sujeitos provenientes, quanto à sua formação, dos quadros da universidade. As reformas, efetuadas ou começadas sob o sopro dos anos de 1700, tinham sempre finalidade egocêntrica, embora acompanhadas da vontade de difundir as novas descobertas científicas e, em geral, aqueles que se definiam os “iluministas”: em essência, vão difundidos, mas sob controle atento do poder estatal.

O novo “soberano popular”, dotado de muitas cabeças e braços para agir sozinho, requeria, naturalmente, de representantes que exercitassem, de fato, o seu poder: tais representantes provinham daquelas elites específicas, formadas por sujeitos dotados de instrução superior, e assim universitária, que precedentemente outros não eram que os quadros intermédios, submissos às aristocracias da corte<sup>12</sup>. Desse momento, então, não só as universidades se tornaram formalmente centros de instrução para o soberano (o que agora coincidia com a plena cidadania), mas também, concretamente, para aquela classe de indivíduos que de fato gestavam (possuíam) o poder como representantes do soberano popular.

Essa transformação complexa da natureza basal da soberania não comportava somente mudanças na estrutura e no controle dos centros de estudo e de pesquisa, mas também nos sujeitos para os quais a instrução se direcionava (quadros intermédios um tempo; povo soberano e elite que exerciam concretamente o supremo poder, doravante), por meio de uma relação circular e biunívoca de causa e efeito, e também nas finalidades e nos valores da instrução.

## Os novos quadros de valores

Aos dois elementos “revolucionários” que caracterizavam a universidade moderna, que nascia entre não poucas fadigas e perigos<sup>13</sup>, entre fins do século XVIII e início do século XIX, das cinzas daquela medieval, ou seja, o novo sujeito ao qual a educação era endereçada (o povo soberano e, em particular, a elite que o representava, em vez dos quadros de dirigentes intermédios) e a perda da autonomia (imposta pelo controle capilar que o novo soberano, e o Estado, no qual o seu poder se centralizava, conseguia, enfim, exercitar-se sobre essa<sup>14</sup>), juntava-se, inevitavelmente, um terceiro: a transformação profunda das coordenadas, das íntimas finalidades do ensino em si mesmo.

Que, em geral, a nova educação, filha dos novos princípios que se iam pouco a pouco impondo nas sociedades, no ocaso do antigo regime, não fosse mais compatível, por finalidade, métodos e valores, com a educação de um mundo, em cujo centro se sobressaía a figura do príncipe por graça divina, emerge emblematicamente dessa passagem do Emílio, de a “nova” educação, descendente dos novos princípios que difundiam-se na sociedade no ocaso do antigo regime, não era mais compatível em suas finalidades, métodos e valores, com a educação de um mundo centralizado na figura do “príncipe por graça divina”. O que é exposto, de modo emblemático, por essa citação de Rousseau (1989, p. 362):

Alguém, de quem conheço somente a posição social, propôs-me de educar seu filho. Sem dúvida, me fez muita honra; mas, longe de lamentar-se da minha recusa, ele deve ter ficado satisfeito com a minha discricção. Se eu tivesse aceitado a sua oferta e tivesse errado no método, teria sido uma educação falha: se eu tivesse sido bem sucedido teria sido ainda pior; seu filho renegaria o próprio título e não desejaria mais ser príncipe.

Rousseau, que é um dos pensadores ao qual mais se deve a definitiva afirmação, especialmente no âmbito político e educativo, das “novas” ideias que desmontaram as raízes do mundo do antigo regime, já no início da sua fundamental obra pedagógica, mostra-se perfeitamente consciente – e assim pretende tornar também os próprios leitores – da incompatibilidade dos postulados essenciais, dos paradigmas profundos da nova edu-

cação/instrução com aqueles da educação/instrução antiga ou medieval. Mas quais eram os pontos-chave da educação e, assim também da instrução, antes do advento da nova sociedade, de base popular e igualitária? A resposta é facilmente cavada a partir mesmo da análise da estrutura social e política do antigo regime: se a sociedade medieval ou do antigo regime (mas, em essência, também aquela clássica) é uma sociedade de ordem, na qual não são ocultadas, mas reconhecidas as desigualdades, e na qual a soberania é oficialmente detida e exercida somente por uma pessoa, ou por uns poucos, e, sobretudo, não é considerada como um poder imanente, derivante da base da pirâmide social (do povo), mas conferido do alto, pela divindade, resultante da relação com o sagrado e com a transcendência, que caracterizava aquele modelo de comunidade<sup>15</sup>, os princípios fundantes de qualquer educação não poderiam que ser aqueles ligados à ideia de disciplina/obediência, temor de Deus, certeza/fé.

Tais princípios estavam na base universal da educação daquele tempo e não valiam, como se poderia imaginar, somente para a instrução das “classes” inferiores ou intermédias da sociedade; estes últimos, como já visto, formados pelas universidades, mas, do mesmo modo, para aquele peculiar “currículo de estudos”, que não se desenvolvia no interior de academias específicas, mas, antes, na corte mesma, e que era endereçado à criação do príncipe e da aristocracia. A obediência e a disciplina, de fato, eram devidas pelos súditos (ainda que fossem funcionários instruídos e influentes) no relacionamento com o soberano, detentor do poder, e requeridas também do próprio soberano na sua relação com Deus, aquele sumo fator do qual, em última instância, o próprio poder emanava. Ninguém e nada, na sociedade do antigo regime, era completamente *causa sui*; nada era tão imanente (nem mesmo o poder, nem mesmo o direito) nem tão absolutamente terreno, a ponto de ser considerado integralmente próprio e disponível (exercível), para além de qualquer sujeição ou obediência<sup>16</sup>.

Próxima à função de fornecer noções precisas e técnicas adequadas, a “escola” de então se encarregava, explicitamente, de “disciplinar”, de forma geral, o estudante, de enquadrá-lo e introduzi-lo no sistema de valores ligados à obediência, ao respeito à autoridade – partindo mesmo do princípio “natural” da desigualdade –, chave sobre a qual se baseava a aceitação de toda a estrutura social e política de então. Um princípio de autoridade configurável como um tipo de escala hierárquica, que não se interrompia a não ser atingindo à divindade, cume supremo, fonte de toda

soberania, de todo poder e justificação de toda a obediência. Cume supremo diante do qual, e somente defronte ao qual, é possível reencontrar aquela íntima igualdade, que na concretude terrena era pelos fatos, antes do que pela lei, negada.

Essa complexa arquitetura de princípios e valores educativos era, intrinsecamente, incompatível com a nova estrutura de poder que foi se instaurando e se consolidando, definitivamente, nas transformações dos 1700. Um povo soberano, que não reconhecia no interior, ao lado ou acima de si algum poder superior, que recusava qualquer transcendência “efetiva” (ao limite aceitava tolerá-la na intimidade subjetiva de qualquer um), não podia por certo considerar como valores fundantes aqueles vinculados à obediência, à disciplina, ao temor de Deus. Igualdade e liberdade<sup>17</sup> eram os dois polos concretos que determinavam todas as dinâmicas políticas e sociais que tinham estimulado a humanidade nos últimos dois séculos e meio. Ambos os conceitos cardinais do novo mundo (na ingênua e pouco apurada configuração que deles foram elaboradas pelos pensadores iluministas e seus sucessivos seguidores), que, radicalizando-se, com o tempo, entraram em confronto entre si, considerando como inimigos a vencer os “contravalores” representados pelo poder, pela autoridade e pela obediência. Procuraram-nos e os encontraram com o intuito de liquidá-los, sob qualquer forma e estrutura com que se apresentassem; desse modo, não somente no âmbito político ou social, mas também cultural e religioso. A autoridade, em âmbito cultural, denominava-se certeza, e naquele religioso, dogma; em ambas as formas foram eliminadas. E se a autoridade política se combatia com a liberdade, aquela representada pelos dogmas ou pelas certezas absolutas, em âmbito cultural, precisavam ser erodidas, contrapondo-se a ambas à “capacidade crítica” e à “criatividade”; ou seja, àquele binômio nunca maculado de “posições”, que em essência se opunham às regras fixadas, às tradições, aquela vontade insaciável de ir mais longe, de não confiar nunca em nada nem em ninguém, salvo em quem ensinava a necessidade de não confiar.

Aos filósofos, aos pensadores, bem como aos primeiros defensores da grande transformação contemporânea, um fato evidente logo apareceu: o triunfo, isto é, a concreta e estável efetivação dos novos princípios e das novas estruturas, não poderia ter lugar sem o total cancelamento, nas mentes, nos costumes, no mais profundo sentir dos povos, das velhas coordenadas valorativas. Um povo – assim, em síntese – por séculos ou

milênios habituado a ser escravo, súdito, não podia tornar-se soberano sem esforço, de hoje para amanhã. Eis, então, que a educação apareceu imediatamente como oportunidade central e insubstituível desse esforço, a educação obviamente aos novos valores; assim, a educação à liberdade, à crítica, à criatividade, como antídoto à rigidez dogmática, ao antigo poder soberano. A nova imperiosa exigência de educar o povo à liberdade era tão sentida, que a encontramos não somente nos tratados educativos, mas também nas obras que mais geralmente tratavam das reformas políticas. Voltando ainda uma vez ao caso de Rousseau (filósofo tão emblemático de todo o fenômeno iluminista e pós-iluminista, porquanto sua complexidade e ambiguidade o tornaram, a um só tempo, precursor e antagonista de quase todos as correntes de pensamento que se sucederam a partir da sua época), a ideia de uma necessária educação dos indivíduos e dos povos à liberdade, à capacidade crítica etc., era um verdadeiro e próprio fio condutor, que atravessava todas as suas principais obras.

Tudo isso se concretizaria, porquanto se relacionava à educação superior, nas amplas reformas que afetaram o sistema de estudos universitários. Controle estatal, uniformidade dos programas e dos métodos, profunda laicização (a caça aos jesuítas foi um evento importante para esse fim), a maciça introdução das disciplinas técnicas e científicas<sup>18</sup>, eram todos caminhos destinados a criar as justas condições para a enculturação aos novos valores democráticos. Assistia-se, assim, a um primeiro paradoxo singular: depois de séculos de autonomia, as universidades, no momento em que perderam as liberdades concretas atinentes, colocaram-se como centros de difusão e de ensino da liberdade mesma.

## **Um paradoxo e os seus efeitos: ensinar o não ensinável**

À primeira vista, a parábola histórica da universidade parece poder ser recapitulada na sucessão de duas fases distintas: a primeira, com duração de cerca de seis séculos e caracterizada como uma instituição universitária rígida, conservadora, fundada sob princípios de autoridade, obediência e disciplina, além de pesadamente impregnada do dogmatismo religioso, e, portanto, imóvel, estática etc.; a segunda, que teve início com o fim do século XVIII e permanece até o presente, na qual a universidade se tornou móvel, laica, capaz de transformar-se e de adequar-se às exigências do humano ao qual ensina mesmo os princípios fundamentais – liberdade,

crítica, criatividade –, por meio dos quais se atinge a total emancipação de todas as formas de autoridade e de opressão.

A aventura concreta histórica da universidade, do seu surgir na idade medieval até a sua reforma definitiva e radical, às portas da contemporaneidade, demonstra que as coisas não foram propriamente assim. A universidade “antiga” resultou a mais aberta, capaz de transformar-se e de adequar-se às novas lógicas e novas necessidades; tratava-se, por certo, de transformações não revolucionárias, sobretudo por ser mola, autônoma (como aquelas que impulsionavam toda a sociedade daquele tempo), e não fruto de uma mania reformista, estudada em secretarias e artificialmente forçadas. Não se observavam saltos repentinos, mas, antes, uma constante transformação – imprevista e imprevisível, em seus resultados –, que seguia a mudança, também espontânea, da sociedade<sup>19</sup>. Por mais que possa parecer ainda anômalo, nem mesmo o sumário kit identitário da nova universidade era plenamente realístico. Forma, antes desconhecida, de rigidez e de imobilismo, de incapacidade de adequação às reais necessidades humanas, enigmático dogmatismo de matriz não religiosa e tendência subjacente a um autoritarismo ideológico difuso, impessoal e mecânico, foi aos poucos se manifestando nos novos ateneus, e não como resíduos e reação tenaz aos novos valores, nem como resultado de uma reforma ou modernização ainda incompleta, mas, e esse é o paradoxo, como portada natural daqueles mesmos valores, como resultantes mesmo das reformas modernizadoras.

Para buscar a razão que justificasse o paradoxo de uma universidade que nascia com a pretensão de ser finalmente aberta, crítica, móvel, antidogmática, livre, capaz de promover dinamismos e transformações e, depois de dois séculos – analisando o seu advir com real “desencanto” – demonstrava-se rigidamente esclerosada em seus próprios paradigmas, seus próprios mitos, impermeável a inovações reais (ou seja, inovações que não entravam no paradigma do “novo”, que ela mesma propunha e difundia), incapaz de reconhecer e catalisar tendências e finalidades diferentes daquelas que emergiram no momento do renovamento da sua fundação (fim dos anos de 1700), era preciso considerar atentamente a natureza dos valores que pretendia ensinar.

A diferença fundamental que se interpõe entre liberdade, crítica e criatividade, e valores como obediência e disciplina, está no fato de que estes últimos podem ser definidos como “positivos”, “estruturados”, de-

terminados e “forçáveis”, e, portanto, transformáveis em uma “doutrina” e em ensinamentos; não é assim para os primeiros, os quais têm na espontaneidade, na indeterminação, a sua mais profunda essência e razão de ser. A ideia de que ao ser humano deva ser ensinada a capacidade de crítica, ou a inquietação com a liberdade, ou, enfim, a tendência à criatividade, parte do falso princípio de que esses “estímulos” não estão nele naturalmente presentes, ou que possam ser completamente aniquilados com um condicionamento exterior adequado, baseado na repressão, no autoritarismo, também na coerção física e violenta. Essa segurança, difusa nos pensadores e reformadores iluministas dos 1700, era reforçada (além da tendência a configurar, em termos ideológicos e abstratos o humano) também por um mal conhecimento ou um conhecimento maldisposto da história medieval, considerada, de forma circunscrita, como um período obscuro, cinza, rígido e não liberal, dominado pela presença opressora e invasiva da religião, em especial, católica. A convicção (hoje ainda presente como opinião difusa no senso comum) de que a tirania clerical plurissecular e feudal tivesse conseguido apagar, ou não fazer desenvolver, algum instinto de liberdade, de crítica ou de criatividade nos povos, induzia, inevitavelmente, a considerar necessária a construção de um aparato de instrução coletiva (no qual um papel não secundário concernia aos institutos superiores), nos quais era necessário ensinar esses valores perdidos, ou nunca possuídos.

Na realidade, e a história (com a sua série ininterrupta de transformações surpreendentes na aventura humana<sup>20</sup>) o demonstra, esses impulsos inatos não só não têm sido nunca, de fato, aniquilados pelas manifestas “repressões” externas, dessa forma, da insistência sobre valores como a obediência e a disciplina, mas em qualquer medida têm sido, por esses próprios, afinadas e estimuladas. Um início, para dar um exemplo banal, é aquele da pólvora de disparo, no qual o proponente potencial é diretamente proporcional à “limitação”, à “repressão” que sofre, isto é, à resistência do invólucro que tenta contê-la: a mesma quantidade de pólvora, que depositada e forçada dentro de um cilindro metálico resistente, se acendido, deflagra-se gerando uma explosão potente e violenta; se espalhada livremente sobre um terreno, produz, uma vez acesa, somente uma chama inócua e muita fumaça.

No ser humano (obviamente de maneira diferente entre os indivíduos, seja quanto à modalidade, seja quanto ao objeto ao qual se refere) tanto o espírito crítico, isto é, o constante entrar em discussão sobre o existente,

daquilo que nos circunda, assim como o impulso ao desvincular-se, ao libertar-se e, enfim, também à inelutável imaginação, que transfigura a realidade, são forças não somente inatas, mas constante e inevitavelmente – desse modo, espontaneamente – estimuladas ulteriormente à sua condição de fragilidade e insegurança, da mesma irrefreável inquietude existencial que o atormenta, da sua sede de infinito e eterno<sup>21</sup>, galvanizado do seu estar centrado entre a esperança de poder atingir o quanto cobiça e o temor de desejar aquilo que não será nunca atingível.

A característica peculiar dessa incessante atividade interna, que não se apaga, mas vem frequentemente realçada pelos obstáculos óbvios, que ao limite a reprimem nas suas expressões externalizadas, mas não interrompem a ação interna<sup>22</sup>, é, porém, pertinente à sua indeterminação e incerteza. Diante de uma dada situação, a reação “efetivamente crítica” é somente aquela incontrolada, imprevista ou imprevisível, aquela que não segue nenhuma regra ou doutrina precedentemente estabelecida, tanto no resultado da reação como na sua modalidade de abordagem reativa. Não existem guias, ou mapas, ou regras, ou doutrinas a seguir para pôr em ação uma verdadeira reação crítica, ou melhor, se existissem e fossem empregadas, não nos encontraríamos mais diante de uma reação crítica verdadeira. Mas todo o ensino institucional, tanto em nível elementar como superior, substancia-se, basicamente, ou melhor, pode em concreto instaurar-se somente em presença de um conjunto de conteúdos (noções), de práticas e de técnicas, organizáveis de modo suficientemente rígido, coerente e estável (certo), a modelar uma disciplina. A redução do “material” a ser ensinado à “disciplina” é uma premissa inevitável (por quanto possa assumir formas notavelmente diferentes entre si, muitas das quais, à primeira vista, afastadas do esquema clássico), da qual não se pode prescindir, porquanto se busque ou iluda-se de concretizar tipologias de fato não dogmáticas ou fluidas de ensinamento. E o destinatário da instrução, o discente, é chamado, não obstante tudo (as formas ou as modalidades que assumem ou os ideários que penetram o ensino), a sujeitar-se a isso, a disciplinar-se. Isso não é absolutamente um mal, ou um problema, se aquilo que vem ensinado é, pela sua natureza, uma “substância” compatível com a possibilidade de tornar-se disciplina, “doutrina” suscetível de ser apreendida, formalmente aceita e reproduzida, ainda que com esforço, como podem ser a matemática, as regras gramaticais de uma língua, as técnicas de uma arte, as normas do direito ou os acontecimentos históricos, assim como os

mesmos princípios da disciplina formal (o portar-se à mesa, o bem vestir, o decoro no comportar-se).

O problema, a insanável contradição, que se torna paradoxo<sup>23</sup> e depois verdadeiro curto-circuito, manifesta-se quando se pretende ensinar um “não ensinável”, um valor que está, pela sua essência profunda, impossibilitado (sob pena de perder a “verdade de si”) de tornar-se regra, doutrina, dado estável, modalidade específica e codificada.

Liberdade, crítica, criatividade são consideradas como articulações inefáveis, pontos em branco, das inevitáveis construções rígidas determinadas pela cultura, pela política, pela sociedade e, por fim, pela natureza de fundo do humano. A rigidez das construções não é sempre um impedimento ao movimento, desde que a pretensão de construir e de estabelecer não se chegue ao ponto de querer intervir também naquele indispensável vazio que está em tal junção. Um cardan entre duas estruturas metálicas, assim como um joelho humano ou qualquer outra articulação, não terá os movimentos impedidos, não será jamais bloqueado da rigidez dos materiais que o compõem (rigidez, antes, indispensável para suportar as inevitáveis solicitações e permitir um adequado funcionamento), desde que esteja sempre presente aquele espaço vazio (que pode ser mesmo mínimo), aquela total ausência de matéria, que é ulteriormente o verdadeiro e único fator que consente a mobilidade da estrutura. Por séculos, a educação e a própria instrução superior ocuparam-se exclusivamente de projetar e construir as partes rígidas da estrutura, deixando (involuntariamente, isto é, não se ocupando da coisa) ao espontâneo o encorajamento humano, o encontrar e determinar-lhe os espaços vazios. A nova educação parece haver alterado esse princípio.

O efeito de uma codificação (ineliminável pressuposto para o ensino) não dos conceitos abstratos de liberdade, de criatividade, ou de crítica, mas das concretas modalidades do seu exercício<sup>24</sup>, isto é, um estabelecimento de regras ou de dados conteudísticos ou também só de normas formais disciplinantes das modalidades de abordagem à ação livre ou crítica, é coisa intimamente contraditória. Porque se existe um modo para bloquear a espontaneidade, esse modo é seguramente aquele de ensinar a ser espontâneo<sup>25</sup>.

Os males que a universidade moderna manifesta, o seu oculto e ideológico dogmatismo, certa rigidez e repetição, uma fossilização sobre os mesmos princípios e valores de mais de dois séculos, a incapacidade de

meter-se verdadeiramente em discussão (isto é, não continuando a discutir e a criticar os valores que há tempos abandonou, mas propriamente aqueles sobre os quais hoje se fundamenta) derivam essencialmente, em larga medida, do fato de haver cristalizado, na forma e na modalidade disciplinar rígida, ensináveis e ensinadas, as naturais e espontâneas “sinergias” evolutivas humanas.

A crescente uniformização social atual, fenômeno cuja realidade bem poucos negam, não pode ser influenciada como todo fenômeno de massa, principalmente dos comportamentos das elites que, nos nossos tempos, são essencialmente de origem e formação universitária. Da universidade os estudantes aprendem metodologias, técnicas e coordenadas com base nas quais plasmam sua abordagem crítica à realidade, à concreta direção para a qual encaminhar os impulsos inatos libertários ou a sua imaginação criativa<sup>26</sup>.

Uma vez que lhe vem indicada uma via, uma técnica, uma metodologia para abordar criticamente um texto, uma situação, um valor, será muito mais difícil para o sujeito procurar formas realmente alternativas; a mente permanecerá inevitavelmente influenciada pela “sugestão” e terá dificuldade em ver outro<sup>27</sup>, percorrerá a via indicada e a seguirá em métodos e em escopos. A reação de “rebelião” natural e indeterminável, que investe o indivíduo diante do comando rígido, da norma disciplinar que convida, explicitamente, a obedecer, que se põe expressamente como autoridade superior, que quer comprimir e disciplinar os nossos impulsos, tende a enfraquecer, a perder força, a canalizar-se plácida e conformista, quando se contrapõem obstáculos claros, mas, sub-repticiamente, que lhe vem traçada uma simples e “prestigiosa” válvula de escape.

Dessa forma, por absurdo, aquela “dúvida” (como aquela na liberdade ou na criatividade) pode tornar-se, involuntariamente, a fé mais certa, rígida e paralisante. E, eis porque, em certo sentido, a célebre frase de Ortega y Gasset (1983, p. 63) – “Se ensina, ensine também a duvidar daquilo que ensinou” – poderia considerar-se, ao par do paradoxo de Epimênides, um verdadeiro sofisma, ou seja, um perigoso engano da razão humana.

Recebido em: 04/07/2015

Aprovado em: 11/10/2015

## Notas

1. Traduzido do original pela Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: maria.bissoto@am.unisal.br
2. Pesquisador independente. Escritor e ensaísta italiano, vinculado ao setor administrativo da Università di Milano-Bicocca. E-mail: gianfranco.petronio@unimib.it
3. Uma nova configuração do poder, que é também uma nova relação da sociedade e da cultura com ele: do paradigma do respeito, da fidelidade e da fascinação, passa-se àquele do suspeito, da hostilidade e da repressão; para o mundo moderno, o poder, a autoridade etc., são situações que vão, o mais possível, sendo contidas, obscurecidas, reprimidas e controladas.
4. Jacques Verger escreve, em seu ensaio “Le Università francesi”, considerando a situação dos ateneus transalpinos às vésperas da revolução: “[...] nobreza de espada [...] e estudantes de origem popular, também rica (filhos de camponeses e artesãos) [...] juntos não representam nem mesmo os 10% do total dos inscritos. Os filhos dos ‘burgueses’ e dos comerciantes parecem aumentar no curso do século XVIII, enquanto constituindo ainda uma minoria, presumivelmente dos 10 aos 20% do total. A grande maioria dos estudantes de direito e de medicina era, de fato, constituída por descendentes de funcionários e profissionais liberais” (VERGER, 1992, p. 58). Isso fica ainda mais explícito, quando se refere à Idade Média (época das primeiras fundações universitárias), o arrazoado de Rainer C. Schwinges (1990, p. 251): “Não obstante os numerosos privilégios, o número de nobres nas universidades não superam nunca a cota que tinha no percentual que diz respeito à população em geral e que, na Alemanha, era mínima. A nobreza medieval não considerava geralmente importante para o desempenho do seu papel político a frequência universitária e, na prática, o estudo”.
5. Para uma primeira bibliografia abrangente, seja como fonte original, seja como estudos críticos sobre o tema, ver o volume “Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)”, de Monica Ferrari (2007).
6. Interessante, a esse respeito, é o ensaio de Valeria Tocco e Monica Lupetti, “Educare per sentenze nelle corti portoghesi tra Cinque e Seicento” (2007, p. 119), no qual evidencia-se e analisa-se uma modalidade muito em uso, nomeadamente, de modo especial, nas cortes lusitanas, da educação dos príncipes baseada nos estudos também mnemônicos, de ampla recolha de sentenças (aforismos célebres, máximas de sabedoria) não somente antigas, igualmente a compensar a carência geral de cursos teóricos de estudos aprofundados e específicos. Escrevem as autoras: “Já tivemos ocasião de assinalar que, além disso, dos numerosos textos pedagógicos-políticos redigidos nos anos portugueses de 1500, pouquíssimos fizeram referência (embora não de modo sistemático) a um currículo específico para a formação cultural do soberano ou das classes nobres em geral, e como dos tratados desse gênero emergiu uma figura um tanto monótona, do ponto de vista cultural, de quem está no poder (reis e príncipes na liderança). O cortesão, por sua volta, é muitas vezes ridicularizado em obras literárias, por sua cultura superficial, por aquele ‘pouco’ de latim que demonstra possuir” (FERRARI, 2007, p. 119).

7. Célebres as cartas endereçadas ao filho Filippo II, por Carlos V d'Asburgo ou, em âmbito não de nobreza soberana, mas, da mesma forma, da alta nobreza cortesã da dinastia Otoniana, o manual elaborado especialmente para o filho primogênito, Guglielmo, pela mãe, Dhuoda, no século IX. Emblemático o fato de que, quase mil anos depois da redação do manual de Dhuoda, a um passo do tramonto do mundo das cortes, ainda uma vez mais, uma mãe, a imperatriz Maria Teresa da Áustria, endereçou uma série de cartas para ensinar, à desventurada filha Maria Antonieta, o ofício de rainha.

8. Escreve Girolamo Arnaldi, em seu ensaio “L’Università di Bologna”, relativamente à fundação daquele que é considerado o ateneu mais antigo do mundo (fundação tradicionalmente fixada no ano de 1088). “Na metade do século XIII, o renome de Bologna como centro internacional de estudos superiores tanto de direito civil como canônico, tinha atingido o seu ponto mais alto. [...] Simplesmente porque os sinais, quer internos, quer externos indicam, unanimemente, a boa saúde e maturidade alcançada, torna-se difícil pensar que se advertisse como um prejuízo, a circunstância de que reinou uma notável incerteza acerca do como e quando tudo tinha começado, embora se soubesse, vagamente, que deveria ter sido dezenas e dezenas de anos antes” (1990, p. 87). Analogamente, exprime-se falando do nascimento dos dois mais prestigiosos e antigos ateneus ingleses, Ralph Evans, em seu trabalho “Le università di Oxford e Cambridge” (1990, p. 153): “Como Bolonha e Paris [...] Oxford e Cambridge não foram instituídas em uma data precisa, por vontade de um poder secular ou eclesiástico: nenhuma das duas têm um decreto de fundação”.

9. Quase contemporaneamente, ao redor do último quarto de 1700, em grande parte da Europa se assistiu, sob o impulso dos “reformadores iluminados”, à “nacionalização” (isto é, ao definitivo e estrito controle do soberano e, assim, do Estado) da universidade. Primeiro foi Portugal: “Portugal, sob o controle férreo do Marquês de Pombal, o qual gozava do favor do rei José I, foi, sem dúvida alguma, o primeiro país a promover a reforma do ensino público. [...] O primeiro passo da reforma foi a expulsão dos jesuítas, que permitiu liberar muitas aulas e modificar o ensino das ciências. [...] A verdadeira reforma teve início nos anos setenta (paralelamente à Espanha, como veremos) com a designação de Francisco de Lemos como reitor reformador em Coimbra e a criação de duas comissões de fundamental importância para os propósitos de Pombal. A ‘real comissão censora’, instituída em 1771, tinha a tarefa de controlar os textos dos ensinamentos [...] A ‘comissão para o aprovisionamento literário’, ao invés, nasceu no ano anterior, e estava empenhada a fundo em reformar a universidade de Coimbra” (PESET; PESET, 1992, p. 95). Angela de Benedictis, tratando dos ateneus italianos, escreve: “A solução similar àquela adotada em Pavia abordou a reestruturação da universidade de Parma, promovida por Guillaume Du Tillot (entre 1768 e 1769), com o escopo de uniformizar todas as instituições culturais e escolares existentes [...] a fim de construir e reforçar o Estado. [...] Uma política análoga àquela de Turim e de Milão foi executada nos anos setenta e oitenta pelo Grã-Duque Leopoldo de Toscana, o ‘príncipe filósofo’. [...] Em 1788 foi concentrada na Superintendência Geral de Florença o controle de todas as escolas públicas do grão-ducado e foram afastados os religiosos das estruturas educativas. [...] Os casos de Turim, Pavia e Parma, Modena e Toscana mostram como as reformas das universidades

conseguiram, ao longo dos Setecentos, lá onde, na sociedade policêntrica do antigo regime, aqueles corpos dotados de poderes ‘políticos’ e ‘públicos’, que eram os colégios doutorais, foram depostos e os seus membros tornaram-se, ao par de outros, súditos subordinados de um só soberano. [...] Em outro lugar deveu-se esperar as reformas napoleônicas” (BRIZZI; VERGER, 1992, p. 77-79). Na abertura da introdução do mesmo volume, os estudiosos e curadores da obra, Gian Paolo Brizzi e Jacques Verger (1992, p. 7), referindo-se à situação alemã e colocando-a quase como paradigmática de todo o movimento reformador, escrevem: “Em 1794 a Allgemeine Landrecht dos estados prussianos sancionou o caráter público das universidades, declarando-as ‘instituições do Estado’. O ato pretendia por fim ao seu caráter corporativo, progressivamente erodido durante a era do absolutismo, e refletia o ponto de vista modificado do poder político, que não concebia mais a universidade como ‘causa pia’, nem como ‘coisa política’. Com a superação do caráter corporativo das universidades não se exauria somente o papel de um dos seus elementos constitutivos, que tinha conotado a sua evolução desde a origem: tal passagem constituía, outrossim, na premissa indispensável a uma reviravolta radical, a uma nova fase do evento plurissecular dessa instituição, que com a fundação da Universidade de Berlim, projetada por W. Von Humboldt (1810), emborcaria na estrada que conduz ao modelo de universidade que ainda hoje domina o campo do ensino superior”.

10. A teoria da soberania total, única e onipotente, formulada em meados do século XVII por Thomas Hobbes, em função da monarquia tradicional, só se concretizará agindo efetivamente somente na estrutura do poder estatal, nato em oposição ao poder do monarca absoluto.

11. Obviamente, esse impulso à centralização, à estatização e ao controle não diz respeito só à instrução superior, assim, universitária, mas a todo o aparato preposto à educação.

12. Emblemático o fato de que os reais artífices da Revolução Francesa, aqueles que dirigiram e determinaram sua sorte com a habilidade na gestão das assembleias, de informar, mas também de animar e fanatizar a massa, e que, por fim, assumiram, caída a monarquia e abolida a nobreza, o total controle político do novo Estado francês republicano, são quase todos laureados em leis e em Medicina, provenientes, então, da classe média universitária.

13. Houve mesmo um momento em que, durante a Revolução Francesa, muitos expoentes proeminentes do novo regime, temendo que as universidades francesas, vista a sua natureza intimamente ligada ao antigo regime, pudessem permanecer como centros autônomos de difusão de um pensamento não homologado àquele que estavam impondo os novos tempos, pensaram em aboli-las, integralmente. Escreve Jacques Verger, em “Le università francesi” (1992, p. 65): “Diderot escreve em 1776: ‘Carlos Magno [...] fundou a nossa pobre universidade; fundou-a gótica e permaneceu ‘gótica’. É uma fórmula evidentemente caricata, mas conhecendo a força do epíteto ‘gótico’, que no dicionário dos Iluministas é sinônimo de bárbarie medieval e de obscurantismo, se compreende porque para os leitores revolucionários de Diderot as universidades francesas em 1789 fossem irreformáveis. Deveriam desaparecer junto à velha ordem, da qual eram parte integrante, e da qual tinham por quase seis séculos, no bem e no mal, expressado a cultura e a ideologia”.

14. Nisso é fundamental a fase de laicização, porque a Igreja tinha sempre sido a força externa, bastante distante, para não oprimir diretamente as universidades, mas suficientemente potente para impedir que as forças estatais e os poderes centrais do antigo regime pudessem, por sua vez, fazê-lo.

15. A corte é um “[...] sistema, como dirá Emmanuel Le Roy Ladurie, fundado sobre uma hierarquia que conecta o homem ao sagrado e que legitima um poder cuja essência está, numa sociedade das ordens, na desigualdade” (FERRARI, 2007, p. 18).

16. Escreve Carlo V ao filho Filipe, o futuro rei da Espanha: “Filho meu, a minha partida desse reino se vai ora avizinhando e a cada dia vejo mais quanto esta seja necessária: só desse modo, de fato, posso esperar de cumprir aos deveres que me foram destinados por Deus. [...] Sei bem que você ainda é muito jovem para uma tarefa tão onerosa, todavia, já foram vistos alguns, e idade não maior que a sua, cujas obras, devido à sua coragem, virtude e empenho, andaram bem além da jovem idade, e da pouca experiência. Por isso, filho meu, faz-se forte e recomende-se a Deus, para que o ajude a servi-Lo em seus novos deveres. [...] Eu te darei, com essa carta, os conselhos e as instruções de que precisará para governar, segundo aquilo que a minha experiência me sugere. Não me sinto capaz de dar-lhe todas as indicações que seriam convenientes, mas confio que Deus me guie a escrita, de modo que possa, ao menos, dizer-lhe tudo aquilo que é necessário: por isso, se fizer como lhe digo, Ele ficará satisfeito com você. Como já disse, você não deve nunca esquecer-se Dele. Não se descuide de servi-Lo, seja devoto e temeroso de ofendê-Lo e ame-O sobre todas as coisas” (CARO, 1969, p. 35). Interessante, por outro lado, confrontar o que escreve Hanna Arendt (1967, p. 418) no delinear as condições que determinam o instaurar-se daquele fenômeno, que ela mesma reconhece ser exclusivamente contemporâneo, que é o totalitarismo: “Sem dúvida, onde a vida pública e a sua lei de igualdades são completamente vitoriosas, onde uma civilização consegue eliminar, ou a reduzir ao mínimo, o fundo escuro da diversidade, essa termina na fossilização, punida, por assim dizer, por ter se esquecido que o homem é talvez o senhor, mas não o criador do mundo”.

17. Da tríade revolucionária é evidente que os dois polos “energicamente carregados”, capazes de gerar e catalisar reações sociais e políticas (de fato, contrapostas), são a liberdade e a igualdade, enquanto que a fraternidade/solidariedade tem um papel mais ambíguo, quase oculto.

18. A ciência e a técnica são consideradas – explicitamente no período iluminista e mais ainda com o advento do positivismo, mas também, implicitamente, após este e fim aos nossos dias, não obstante as incertezas e as críticas que têm, aparentemente, ofuscado a fé no progresso – os únicos instrumentos graças aos quais a humanidade poderá efetivamente libertar-se de toda sorte de opressões, também aquelas naturais, biológica etc.

19. Escreve Jacques Verger, no ensaio “Le università francesi”, sobre as universidades francesas entre os anos de 1600 e de 1700: “Os ritos, os hábitos, a língua (o latim) eram ainda aqueles da Idade Média, ou, no máximo, aquele do século XVI. A distinção das faculdades (artes, medicina, direito, teologia), a hierarquia dos graus (bacharelado, licença, doutorado), a denominação dos cargos universitários (chanceler, reitor, decano, prefeito), tudo isso parecia perpetuar-se, imutáveis por séculos. Não se deve, todavia, deixar-se enganar desse aparente conservadorismo. A partir do Renascimento, as universidades

tenham, em grande medida, sabido responder às expectativas e às novas necessidades da sociedade e do Estado monárquico francês” (VERGER, 1992, p. 45).

20. É interessante notar que, não obstante os tantos discursos sobre o dinamismo e a capacidade evolutiva e transformadora da nossa civilização moderna, propriamente hoje, esteja-se difundindo a tendência, totalmente teorizada e ao mesmo tempo vulgarizada em um livro de 1992 (“O Fim da História”, de Francis Fukuyama), que não ao acaso teve um sucesso surpreendente, também dentre o grande público não especializado, a manter confusa (junta ao seu vértice, ou momento absoluto, para usar a expressão cunhada por Hegel) a aventura histórica humana, mas não no sentido de uma destruição apocalíptica iminente da sociedade, mas de um seu prosseguir indefinido quanto à complexa situação atual (considerada mesmo historicamente insuperável), sem mais qualquer transformação ou variação substancial.

21. Sede que somente a Modernidade, com a sua pretensão de fornecer, graças à ciência, à técnica e às reformas sociais e políticas, um “paraíso na terra”, concreto e certo, pretendeu extinguir, de fazer considerar como definitivamente apagada.

22. A esplêndida e considerável variação no afloramento das artes em todas as épocas e também naquelas por nós apressadamente consideradas como mais escuras, atrasadas e repressivas, facilmente o demonstram.

23. Fiz referência outras vezes ao paradoxo porque, de qualquer forma, o efeito que se cria postulando a necessidade que a universidade (para ficar no âmbito que aqui interessa) eduque para a liberdade, ou para a criatividade e o espírito crítico (isto é, de todo modo, codifique e determine o indeterminável), é análogo àquilo que na lógica gera asserções, como o célebre paradoxo de Epimênides, o cretense, que afirmava: “Sou cretense e todos os cretenses são mentirosos”. Essa afirmação é evidentemente falsa, se verdadeira; e verdadeira, se falsa; assim, logicamente paradoxal, ou melhor, privada de sentido.

24. Em outras palavras, não há reflexão teórica sobre que coisa seja a liberdade, mas o ensinar e, assim, estabelecer as modalidades subjetivas do livre agir.

25. Singular o fato de que a tentação de determinar o indeterminável, de controlar, de codificar e reproduzir a espontaneidade, emerge, aqui e lá, mais intensamente desde o alvorecer da Modernidade. Uma tentação similar pode ser retraçada no texto de Castiglione (1981), sobre a educação do homem de corte, lá onde insiste no querer determinar e ensinar ao aspirante a cortesão aquela impalpável e eminentemente espontânea “virtude”, que define o tipo de graça espontânea, de facilidade no fazer, no dizer, no colocar-se, que se não possuída, deve, porém, ser alcançada por meio de oculto esforço: “Encontro uma regra universalíssima, a qual me parece valer em todas as coisas humanas que se fazem ou dizem, mais do que qualquer outra: e essa é fugir, quanto mais se pode, e como de um asperíssimo e perigoso rochedo, à afetação; e por dizer talvez uma nova palavra, usar em cada coisa uma certa ‘sprezzatura’, a arte de aparentar tranquilidade, que esconda a arte e demonstre assim, o que se faz e que se diz, seja feito sem fadiga e quase sem pensar-se... Disso, creio eu, que derive muito a graça: porque das coisas raras e benfeitas todos sabem a dificuldade, onde, nelas, a facilidade gera grandíssima maravilha; e, pelo contrário, o forçar e, como se diz, arrancar pelos cabelos, dá suma desgraça e faz estimar pouco cada coisa, por grande que ela seja. Porém, se pode dizer qual é a verdadeira arte, que não parece ser arte; ou mais em outra se há de por estudo, que em escondê-la: porque, se é descoberta, leva em tudo o crédito, e faz o homem pouco estimado” CASTIGLIONE, 1981, p. 59).

Quase três séculos depois, será o filósofo Diderot a retornar a esse argumento, em seu “Paradossu sull’attore”, magnificando a arte de esconder a arte, e chegando a sustentar que a mais perfeita espontaneidade em um ator não pode ser dada pela espontaneidade em si mesma, mas do estudo; assim, o melhor ator, aquele que aparece mais natural, seria na realidade aquele que o é menos, mas que mais há aprendido a regra da arte de parecer natural. O triunfo, sempre ao fim dos anos de 1700, no gosto arquitetônico do “naturalismo”, de tudo aquilo que parece selvagem e espontâneo, levará ao sucesso dos jardins ingleses (os quais se contrapunham os controlados e geométricos, assim, abertamente artificiais, jardins à italiana), nos quais tudo era estudado para parecer não estudado.

26. A repetição estagnante da situação artística contemporânea, fossilizada da mais de um século, na sempre mais cansativa duplicação de modelos “vanguardísticos e rebeldes”, de ruptura e profanação da tradição clássica, é já por si uma prova dos resultados absurdamente dogmáticos, que se obtém ensinando nas academias de arte não a disciplina técnica (cópia do verdadeiro, imitação dos clássicos, como acontecia a tempos atrás), mas as modalidades de ser criativo, que se torna, assim, código estático e imutável. Observe-se como, em várias medidas, os partidários das vanguardas artísticas tenderam mais ou menos sabiamente a atingir uma espécie de cânone estético imutável. Escreve Hans Sedlmayr (1960, p. 98), citando Petr Meyer: “[...] a vanguarda dos anos 20 [do século XX] acreditavam com perfeita seriedade terem saído da sucessão dos estilos históricos para fundear à plataforma do absoluto, inalcançável pelas mutações do gosto”.

27. Fenômeno que se encontra também na interpretação visível das coisas ditas “figuras ambíguas”.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Le origini del totalitarismo**. Traduzione di Amerigo Guadagnin. Torino: Einaudi, 1967.

ARNALDI, Girolamo. L’Università di Bologna. In: BRIZZI, Gian Paolo; VERGER, Jacques. **Le università dell’Europa: la nascita delle università**. Milano: Amilcare Pizzi, 1990. p. 87.

BENEDICTIS, Angela de. Le università italiane. In: BRIZZI, Gian Paolo; VERGER, Jacques. **Le università dell’Europa: dal rinnovamento scientifico all’età dei lumi**. Amilcare Milano: Amilcare Pizzi, 1992. p. 75-79.

BRIZZI, Gian Paolo; VERGER, Jacques. **Le università dell’Europa: la nascita delle università**. Milano: Amilcare Pizzi, 1990.

\_\_\_\_\_. **Le università dell’Europa: dal rinnovamento scientifico all’età dei lumi**. Amilcare Milano: Amilcare Pizzi, 1992.

CARO, Gaspare de. **Istituzione del principe cristiano**. Avvertimenti e istruzioni di Carlo V al figlio Filippo. Cura e traduzione di Gaspare de Caro. Bologna: Zanichelli, 1969.

CASTIGLIONE, Baldessar. **Il libro del Cortegiano**. Milano: Garzanti, 1981.

DHUODA. **Educare nel medioevo**: per la formazione di mio figlio. Manuale. Traduzione di G. Zanoletti. Milano: Jaca Book, 1982.

DIDEROT, Denis. **Il paradosso sull'attore**. Verona: Angelo Signorelli, 1993.

EVANS, Ralph. Le università di Oxford e Cambridge. In: BRIZZI, Gian Paolo; VERGER, Jacques. **Le università dell'Europa**: la nascita delle università. Milano: Amilcare Pizzi, 1990.

FERRARI, Monica. **Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)**. Pavia: Universidade de Pavia, 2007.

ORTEGA Y GASSET, José. **El hombre y la gente**. Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente, 1983. (Obras completas, v. VII).

PESET, Mariano; PESET, José Luis. Le università spagnole e portoghesi. In: BRIZZI, Gian Paolo; VERGER, Jacques. **Le università dell'Europa**: dal rinnovamento scientifico all'età dei lumi. Amilcare Milano: Amilcare Pizzi, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio**. Traduzione di Luigi De Anna. Firenze: Sansoni, 1989. Opere, vol. I.

SCHWINGES, Rainer C. Le università nei territori dell'Impero. In: BRIZZI, Gian Paolo; VERGER, Jacques. **Le università dell'Europa**: la nascita delle università. Milano: Amilcare Pizzi, 1990. p. 251.

SEDLMAYR, Hans. **La rivoluzione dell'arte moderna**. Milano: Garzanti, 1960.

TOCCO, Valeria; LUPETTI, Monica. Educare per sentenças nelle corti portoghesi tra Cinque e Seicento. In: FERRARI, Monica. **Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)**. Pavia: Universidade de Pavia, 2007. p. 117-134.

VERGER, Jacques. Le università francesi. In: BRIZZI, Gian Paolo; VERGER, Jacques. **Le università dell'Europa**: dal rinnovamento scientifico all'età dei lumi.. Milano: Amilcare Pizzi, 1990.





# Uma pedagogia através do olhar do palhaço no contexto de saúde: subsídios para a humanização pediátrica

SUSANA CAIRES<sup>1</sup>

MORGANA MASETTI<sup>2</sup>

## Resumo

No presente trabalho, são conhecidos os princípios, os objetivos e as metodologias-base de uma proposta pedagógica desenvolvida pelos doutores da alegria, da associação brasileira de palhaços de hospital profissionais, com estudantes e profissionais de saúde. Nesse espaço de formação e pesquisa, conduzida conjuntamente com a Universidade do Minho, Portugal, assente na filosofia de ação do palhaço em contexto hospitalar, procuram criar-se oportunidades de vivência, análise e discussão das sutilezas inerentes às (inter)ações e às emoções presentes nos ambientes de cuidados pediátricos que, por norma, não são explorados no âmbito da educação formal desses profissionais. No espaço pedagógico proposto, assume-se a experiência de cada um dos formandos como o principal recurso formativo, e o corpo e os afetos como lugares estruturantes do aprendizado e da construção de conhecimento. Por meio do olhar, do sentir e do agir do palhaço, criam-se oportunidades de “encontro” de cada um dos formandos consigo e com “o outro”, gerando contributos para o desenvolvimento profissional (e pessoal) desses agentes de cuidados. A presente proposta parece encerrar iguais potencialidades na formação de outros profissionais, na qual a assistência, a educação e o contato humano são elementos-chave.

Palavras-chave: Palhaço de hospital. Humanização pediátrica. Formação de profissionais de saúde.

## Abstract

In this paper the authors present the principles, objectives and basic methodologies of a pedagogical proposal developed by *Doutores da Alegria*, a Brazilian

association of professional hospital clowns, and having students and health care professionals as target audience. The training and research, conducted in partnership with Universidade do Minho, Portugal, is based in the hospital clown's philosophy of action, and seeks opportunities amongst the trainees to experience, analyze and discuss the subtleties inherent to the (inter) actions and emotions that are present in pediatric care settings and that normally are not explored within their formal education. The experience of each of the trainees is considered as the primary training resource, and the body and affects as structuring scenarios for the learning process and knowledge building. Through the lens, emotions and actions of the clown some opportunities are created in order to promote the "encounter" of each of the trainees with themselves and with "the other", generating contributions for the professional (and personal) development of these healthcare agents. This proposal appears also to encompass some potential value in the training of other professionals for whom care, education and human contact are key elements.

Keywords: Hospital clown. Pediatric humanization. Health professional's training.

## Resumen

En este trabajo se da a conocer los principios, objetivos y metodologías de base de una propuesta pedagógica desarrollada por la asociación brasileña de payasos de hospital profesionales Clowndoctors a estudiantes y profesionales de la salud. En este entrenamiento espacial e investigación, llevada a cabo en forma conjunta con la Universidad de Minho, Portugal, basado en la filosofía de acción de payaso en el contexto hospitalario, trata de crear oportunidades de experiencia, análisis y discusión de las sutilezas inherentes a las (inter) acciones y emociones presente en los entornos de atención pediátrica, por regla general, no funcionan sobre la base de la educación formal de estos profesionales. En el espacio de enseñanza propuesto, retoma la experiencia de cada uno de los alumnos como del recurso de formación primaria, y el cuerpo y los afectos como lugares de estructuración de aprendizaje y construcción del conocimiento. A través de la mirada, del sentido y del actuar el payaso se crean oportunidades para "satisfacer" a cada uno de los alumnos con "el outro", generando contribuciones al profesional (y personal) de estos proveedores de atención. Esta propuesta parece dar por terminado el mismo potencial en la formación de otros profesionales en el cuidado, la educación y el contacto humano son elementos clave.

Palabras clave: Hospital de payaso. Humanización Pediátrica. Formación de profesionales de la salud.

## Introdução

Marcado pelo cruzamento de vários tipos de relações entre indivíduos e instituições, no seio do qual há lugar diversas interações e processos de negociação entre doentes, médicos, administradores e outros profissionais (PENEFF, 2002), o hospital é descrito por Carapinheiro (1998) como uma instituição pontuada por uma organização específica dos seus espaços físicos, pela normatização do quotidiano dos usuários e por uma elevada profissionalização e territorialização de poderes. A esse retrato Cecílio (1997) acrescenta aquelas que considera ser as características nucleares dos paradigmas que dominaram os cuidados de saúde até aos finais do século XX (e que, em alguns casos, ainda vigoram): representações do hospital como o último recurso; do doente como um agente anônimo e passivo diante da intervenção da equipe médica, identificado pelo seu diagnóstico e tratamento, e ignorado naqueles que poderão ser os determinantes do seu processo de saúde-doença (por exemplo, modo de vida, contexto socioeconômico, motivação para recuperar); e/ou a percepção de sua família como um incômodo à rotina hospitalar.

Mais recentemente, na virada do século, esses paradigmas, passaram a ser alvo de questionamento e de crítica. Nesse processo, o conceito de “humanização” em contexto de saúde passou a ser foco de exploração e definição; e a humanização hospitalar, a ser reivindicada como uma necessidade e um bem comum a toda a comunidade hospitalar (BERGAN *et al.* 2004; DUARTE; NORO, 2010; ESTEVES; ANTUNES; CAIRES, 2014). Adicionalmente, foram fazendo-se as primeiras tentativas de analisar as mais-valias dos projetos que visavam à sua operacionalização (MONICI; GIOIA-MARTINS, 2002; VAITSMAN; ANDRADE, 2005).

Deve ser entendida não apenas como a centralização em quem é cuidado (por exemplo, em um atendimento afetuoso, empático e atento às necessidades do paciente), mas também nos seus cuidadores e demais atores do contexto hospitalar, paulatinamente o conceito e as práticas de humanização em saúde passaram a ser assumidos como um processo partilhado por todos e centrado na promoção da colaboração interdisciplinar entre os profissionais, entre estes e os usuários, e entre todos eles e seus cuidadores informais (por exemplo, família e acompanhantes). Tem-se, pois, gradualmente, trilhado um caminho para a transformação do paradigma dominante (assente no modelo médico), criando espaço para que

valores como a subjetividade do paciente e seus cuidadores, as condições de trabalho dos profissionais hospitalares, o contato mais afetivo (e efetivo) entre os profissionais, pacientes e sua família, passem a integrar a “linguagem” dos cuidados. Em resultado, temas como a qualidade e a integralidade da assistência, o trabalho em equipe, o acolhimento e a “humanização” das práticas de saúde vão assumindo uma posição cada vez mais central na agenda hospitalar (SÁ, 2009; ALMEIDA, 2012; ESTEVES; ANTUNES; CAIRES, 2014), passando, paulatinamente, o hospital a ser concebido como um espaço de promoção da saúde, de defesa da vida e da cidadania, e recorrendo a métodos e a técnicas que permitem ressignificar a vida, a doença e a morte (MASETTI, 1998; 2011; MELO, 2007).

## A humanização em contexto pediátrico

Olhando o movimento de humanização hospitalar em curso, dir-se-ia que este ganha ainda mais premência no contexto pediátrico (BARROS, 2003). Tal premência prende-se, por um lado, com a maior imaturidade da criança para compreender a sua situação clínica, o internamento hospitalar e todos os tratamentos a que é submetida, mas também pela maior vulnerabilidade gerada pelo confronto com ambientes e equipamentos estranhos, pelo afastamento forçado dos seus ambientes naturais e pessoas mais significativas, e/ou pela própria privação de brincar (BARROS, 2003; MASETTI, 2011; ALMEIDA, 2012; MACHADO, 2014). Além do mais, tal como descrevem Gomes e Erdmann (2005, p. 25), “[...] muitas vezes, a criança é fragmentada em órgãos ou em patologias, sendo até mesmo apontada, por alguns profissionais, pelo número de seu leito, totalmente desqualificada e expurgada de sua identidade e de sua cidadania”, tornando-se, como descreve Troostwijk (2006), em um “caso de...”.

Centrando-se nas consequências negativas que as experiências de hospitalização poderão trazer para o paciente pediátrico – em âmbito de seu desenvolvimento físico e psicológico –, Bergan *et al.* (2004, p. 11) aludem às suas repercussões em toda a trajetória de vida desses indivíduos, permanecendo, para muitos, a representação do hospital como um lugar de dor e de sofrimento.

Com o objetivo de garantir uma melhor assistência ao paciente pediátrico, em 1988 foi disposta a “Carta Europeia dos Direitos da Criança Hospitalizada”, um documento preparado por várias associações euro-

peias e, posteriormente, sujeito à votação do Parlamento de Estrasburgo, à do Conselho da Europa e à da Organização Mundial de Saúde. Segundo Sarmiento e Cerisara (2004), essa Carta representou um importante impulso à mudança das estruturas políticas e sociais, à transformação das instituições de saúde e à renovação cultural, resumindo-se (e reafirmando-se) nela os direitos das crianças hospitalizadas. No seu artigo 24, nº 1, a Carta estabelece que todas as crianças têm o direito à vida, à saúde, a crescer e a viver harmoniosamente, com um padrão de vida razoável, devendo usufruir da assistência médica necessária ao seu crescimento e desenvolvimento. Institui que nenhuma criança deve ser privada do direito de acesso à assistência médica, cuja prestação por pessoal qualificado deve ser pontuada por valores como o respeito pela sua intimidade, pela sua segurança, apoio escolar e cuidados de educação, bem como a estimulação física e psíquica (SARMENTO; CERISARA, 2004; FERNANDES, 2008).

Na senda dessas ideias, Schmitz, Piccoli e Viera (2003) e Oliveira *et al.* (2009) frisam que, para garantir o desenvolvimento e o crescimento da criança hospitalizada, é necessário assegurar um ambiente de harmonia, promover experiências que lhe permitam confiar nos adultos de quem depende para o atendimento de suas necessidades – adultos que a protejam do sofrimento corporal, que a façam sentir-se amada e a ter confiança em si. Tal assistência deve, segundo Oliveira *et al.* (2009), não só respeitar as etapas evolutivas e marcos desenvolvimentais do paciente pediátrico, mas também promover experiências que rentabilizem e/ou potenciem esse desenvolvimento, que satisfaçam suas necessidades (e curiosidades) e a real concretização de suas capacidades e “vocações”. Complementarmente, Sánchez Naranjo *et al.* (2009) propõem a promoção de estratégias efetivas que ajudem o paciente pediátrico a enfrentar os múltiplos estressores associados ao processo de hospitalização e de doença. Entre elas surgem, por exemplo, a sua participação mais ativa nas tomadas de decisão relativamente à doença e à própria hospitalização (REDONDEIRO, 2003); ou a oferta de um ambiente mais acolhedor, que convoque a criança/adolescente a participar, a explorar e/ou a brincar de forma mais ativa (MOTTA; ENUMO, 2004; LIMA *et al.*; 2007).

Assim, sensíveis ao impacto psicossocial que a experiência de internamento pode ter no paciente pediátrico (e sua família) e à noção de que a hospitalização não deve estar dissociada dos processos desenvolvimentais individuais e institucionais, um número crescente de instituições

hospitales vem, por todo o mundo, aderindo ao movimento de humanização. Gradualmente, sua missão passa a não estar exclusivamente centrada no tratamento (e, em alguns casos, na sobrevivência) de seus pacientes (TAVARES, 2008), mas também no seu bem-estar e desenvolvimento global, dando espaço a uma perspectiva holista e integral dos cuidados. Nessa “equação”, os profissionais pediátricos e os cuidadores informais são também parte integrante.

Nesse novo “lugar”, outros tipos de metodologias – designadamente aquelas que vão para além das medicamente prescritas – foram, paulatinamente, encontrando terreno para cultivar-se, por exemplo: as brinquedotecas/ludotecas (OLIVEIRA *et al.*, 2009); os programas de contadores de histórias (MUSSA; MALERBI, 2008); de mágicos (HART; WALTON, 2010); a instalação de redes informáticas (PORTAL DA JUVENTUDE, 2011); os palhaços de hospital (MASETTI, 1998; 2011; FERNANDES; ARRIAGA, 2010;). Conhecidos que são os subsídios que trazem ao bem-estar da criança e seus cuidadores (menor estresse, maior sentido de controlo, estratégias de enfrentamento mais adequadas), a arte, a recreação, o lazer e o brinquedo passam, pois, a constar entre as propostas de intervenção disponibilizadas no contexto da assistência ao paciente pediátrico (BARROS, 1998; MOTA; MARTINS; VERÁS, 2006).

## **O papel do brincar no desenvolvimento e no bem-estar do paciente pediátrico**

Reconhecido como de crucial importância para o desenvolvimento psicomotor, emocional, mental e social da criança (WINNICOTT, 1975; MASETTI, 2003; REDONDEIRO, 2003; SCHMITZ; PICCOLI; VIERIA, 2003; MITRE; GOMES, 2004; HOCKENBERRY, WILSON, WINKELSTEIN; 2006; TAVARES, 2008), a atividade de brincar representa o 7º princípio da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Salientando a dimensão expressiva do brincar, Martins *et al.* (2001) assumem-no como a forma que a criança adota para expressar os seus medos, ansiedades e frustrações, exprimindo de forma simbólica as suas fantasias, desejos e experiências vividas. Na mesma linha, Favero *et al.* (2007) dizem que, quando a criança brinca, ela cria um mundo que pode dominar, revivendo algumas circunstâncias adversas, exprimindo as emoções e os

conflitos desencadeados por elas mesmas e envolvendo-se ativamente na construção de soluções possíveis (e mais confortáveis para si). Reportando-se especificamente ao papel do brincar na internação pediátrica, Mitre e Gomes (2004) aludem ao relevo assumido no equilíbrio e no bem-estar da criança. Este permite “disfarçar” o cotidiano hospitalar e produzir uma realidade única, que alterna entre o imaginário e o mundo real, por meio da qual a criança transpõe a barreira da doença e os limites do espaço e do tempo. Barros (2003) aborda também essa questão, destacando o fato que, enquanto a criança (e seus pais) está brincando, ela descentraliza o foco de preocupação da doença para outras coisas, permitindo-lhe usufruir de momentos de distração e experienciar alguns momentos de prazer.

Redondeiro (2003), assumindo os momentos de brincadeira como um tempo social por excelência, destaca as suas funções de recuperação (que libertam a fadiga), de divertimento (que libertam o tédio) e de desenvolvimento (resgatando as forças criativas dos estereótipos, normas e rotinas impostas pelo cotidiano hospitalar). O autor assume-os também como tempos (e espaços) privilegiados para a promoção de transformações nos numerosos processos sociais e comunicacionais protagonizados pelo paciente pediátrico, estimulando a manutenção de uma relação estável entre a criança, sua família e a equipa de saúde e/ou o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao “outro” (as outras crianças, pais/família, profissionais de saúde).

## **O palhaço como artista interventor: subsídios para a humanização pediátrica**

Profissional das artes performativas, que alia o lúdico e o humor à expressão artística, o palhaço entrou no hospital no final da década de 1980. O trabalho do grupo Clown Care Unit, em 1986, nos Estados Unidos, foi pioneiro por propor uma metodologia de intervenção voltada, principalmente, para as crianças doentes. Pouco tempo depois (no início dos anos de 1990), essa metodologia veio a ser seguida por uma série de grupos de todo o mundo (Le Rire Medicin, na França; doutores da alegria, no Brasil; Fundação Theodora, na Suíça; Socorso Clown, na Itália). Essa entrada do palhaço no espaço pediátrico não foi por acaso. Ele, como outros artistas contemporâneos, vem rompendo as paredes de espaços específicos

– galerias de arte e teatros – para participar da vida pública, começando a ocupar o lugar de propositos, aquele que é capaz de fazer leituras do que acontece e de intervir a partir do seu ofício no cotidiano das pessoas. No contexto específico da pediatria, os palhaços no hospital, bem como outras intervenções não médicas (brinquedotecas, música, pet terapia, contar de histórias), procuram compensar a introdução de sistemas capitalistas na organização e na gestão de ambientes hospitalares, assim como o aumento da intermediação da tecnologia na relação médico-paciente.

Mergulhando nas intensidades do contexto em que atua e atento às linguagens que encontra, o palhaço procura fazer leituras do que acontece no cenário hospitalar, convertendo-o matéria-prima. Por meio de sua atuação artística, ele procura materializar (ou dar voz) aos afetos que perpassam esse cenário, criando pontes entre o universo da arte e o da saúde, abrindo lugar para que a subjetividade, o conflito, a vulnerabilidade – enfim, o humano – tenham expressão (e permissão) em um contexto em que o rigor, as regras e/ou a proficiência subsistem enquanto valores dominantes.

Muito embora não fazendo parte da equipa de cuidados permanentes ao paciente pediátrico, não assumindo funções específicas na área da saúde e não tendo o hospital como contexto exclusivo de trabalho, esses artistas profissionais, que visitam a criança internada, têm também o hospital como “palco”. Por meio de suas ferramentas artísticas, procuram redesenhar os valores e dinâmicas que pontuam o universo hospitalar, gerando, por intermédio de sua intervenção, mobilidade em mapas de relações ou condutas previamente estabelecidas, reinventando sentidos, criando novas percepções e possibilidades, em uma busca da transformação da realidade hospitalar (MASETTI, 2011; MASETTI; CAIRES, no prelo).

Com sua origem nos Estados Unidos e no Canadá, essa nova metodologia de intervenção assenta em uma filosofia de abordagem positiva, participativa e individual ligada à humanização dos hospitais e dá voz aos direitos da criança. Uma das convicções em que se assenta a sua prática é a de que, independentemente do quadro clínico presente, existe ali uma “essência” que deseja brincar (MASETTI, 1998), surgindo a arte do palhaço como um canal de acesso ao lado saudável da criança (e de todos os outros atores pediátricos). Assim, por meio de seu modelo de enxergar e relacionar-se com o mundo – movido pela curiosidade, flexibilidade, autenticidade, pela atitude de valorizar a ação do outro, por mais absurda

que ela se apresente ao olhar racional –, o palhaço de hospital incorpora os fatos recusados ou pouco falados do cotidiano hospitalar (por expor a vulnerabilidade da condição humana e, por isso, geradores de tensão), favorecendo a possibilidade de lidar com eles. Assim, o erro, o sofrimento e a fragilidade são olhados “de frente”, sem análises e sem juízos, permitindo, por isso, a cada um, experimentar suas emoções, entrar em contato direto com seus sentimentos (e com os dos outros), exprimir dificuldades, conflitos, e aceitar diferentes formas de lidar com eles. Por intermédio dessa filosofia de ação, o palhaço propõe aquilo que Masetti (2011) designa da “ética do encontro”, a qual, segundo a autora, permite a expansão e a transformação dos limites das experiências, dos significados e, entre outros, das atitudes diante das experiências de dor, sofrimento, morte e muitas outras que perpassam o universo hospitalar.

## **Uma proposta pedagógica fundada no olhar e no agir do palhaço**

Centrada na qualidade das relações desenvolvidas entre a equipa de cuidados e os pacientes, Masetti (1998, 2011) diz que a ética do encontro proposta pelo palhaço de hospital estimula os profissionais de saúde a experimentar novas formas de aproximação de seus pacientes e familiares. A sua asserção é fundamentada nas diferentes pesquisas desenvolvidas pela autora (desde 1994), no Brasil, no trabalho da organização de palhaços de hospital profissionais, os doutores da alegria. As primeiras evidências dessas pesquisas ilustravam o impacto positivo sobre as crianças e sobre a sua relação com os pais e profissionais de saúde. Segundo estes últimos, em geral, após as visitas dos palhaços, os pacientes tornavam-se mais ativos, mais colaborativos com o tratamento, havendo a melhora da comunicação entre a família e os profissionais. Foram também encontradas correlações entre níveis mais baixos de estresse entre esses profissionais depois da atuação dos artistas (MASETTI, 1998).

Adicionalmente, em uma pesquisa mais aprofundada (desenvolvida entre 2005 e 2008, com 567 profissionais de saúde em 13 hospitais do Brasil) acerca das percepções dos profissionais hospitalares em torno dos subsídios da intervenção dos doutores da alegria para sua prática profissional, Masetti e Brandão (2008) verificaram que as transformações ocorridas na forma como comunicam com “o outro” emergiu no seu discurso de modo particularmente enfático. Assim, segundo as percepções dos

profissionais auscultados, a observação e/ou o trabalho desenvolvido em conjunto com os doutores da alegria concorreu para que estes buscassem novas formas de aproximação da criança, passassem a compreender melhor suas famílias e a ter mais facilidade em dialogar e negociar com ambas. Uma maior flexibilidade nos procedimentos e rotinas, a expansão do seu papel para além dos protocolos profissionais e a personalização do cuidado de acordo com as necessidades do paciente e dos familiares são igualmente ilustradores dos efeitos perceptíveis como resultantes da presença dos doutores da alegria no seu contexto laboral. Quanto à relação com os pares profissionais, seus relatos apontam uma maior disponibilidade para ouvir os colegas de trabalho, assim como uma maior abertura para conversas com a equipe em torno de situações delicadas e difíceis do atendimento hospitalar (MASETTI; BRANDÃO, 2008; MASETTI; CAIRES; BRANDÃO, 2013).

As evidências anteriormente descritas apontam que palhaços profissionais em hospitais parecem contribuir para uma mudança significativa na ética dos relacionamentos entre os membros da família, profissionais de saúde e crianças (MASETTI; BRANDÃO, 2008), tendo inspirado o investimento dos doutores da alegria (desde 1998) na construção de uma pedagogia para a formação de (atuais e futuros) profissionais de saúde e na estruturação de oficinas destinadas a esse público específico. Por intermédio desta, procura-se abrir a “janela” de que nos fala Mia Couto (2009, p. 103):

A infância é quando ainda não é demasiado tarde, é quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. A infância não é apenas um estágio para a maturidade, é uma janela aberta ou fechada que permanece viva dentro nós.

O trabalho desenvolvido pelos doutores da alegria nos encontros com os estudantes e profissionais de saúde que procuram essa formação busca criar oportunidades para que possam olhar através da “janela” proposta por Mia Couto. Nesse âmbito, os jogos e as brincadeiras experimentados visam auxiliar o resgate e o rememorar de um tempo da infância que pode atualizar-se para essa etapa da vida profissional de cada um dos formandos, com o fim último de ajudar a construção de sua identidade profissional (que, segundo nosso olhar, parte do autoconhecimento).

Assim, ao longo desses encontros, a experiência do jogo e da conexão com os sentidos (olhar, ouvir, tocar) cria um espaço de pequenas memórias, acontecimentos sutis que vão ficando ancorados em um espaço seguro, no qual os participantes poderão voltar quando necessário. Com esse trabalho, a noção de leitura e de aprendizado desses profissionais é convidada a estender-se para além do conhecimento técnico-científico veiculado no mundo acadêmico e hospitalar, propondo-se um olhar e um sentir que suplantam seus aprendizados formais. Assim, nesses espaços, exploram-se as sutilezas, os pequenos gestos e as emoções que por norma não são capturados pelas lentes oferecidas (ou impostas) ao longo do seu processo de formação e de desenvolvimento profissional. Partindo da asserção de Mia Couto (2009, [s.p.]), que diz que “tudo pode ser página, depende apenas da intenção de descoberta de nosso olhar”, convidam-se, pois, os formandos a ler o vasto universo do “não visto”, “não dito”, e/ou “não sentido”. Assim, nesse contexto, “aprender” é entendido como sendo da ordem do humano e como implicando uma (re)conexão aos acontecimentos da vida (os sinais climáticos, as nuvens, o chão, as emoções nos rostos etc.).

Tal qual a história do “Senhor Calvino”, retratada no livro (com o mesmo título) de Gonçalo Tavares (2007), que carregava para todos os lugares (no trabalho, em casa, na rua, no supermercado) um balão alojado entre o polegar e o indicador da mão direita, o qual ele não largava em circunstância alguma (andando mais rápido ou mais devagar, mantendo-se na vertical ou sentando-se) com receio que rebentasse, nesse trabalho de formação com os profissionais de saúde treina-se também o seu olhar sobre “as coisas do mundo”. Em outras palavras, da mesma forma que para o Sr. Calvino dar atenção a um objeto como esse era um exercício fundamental para treinar o seu olhar sobre essa pequena parte de ar do mundo (que passaria totalmente despercebida, não fosse pelo látex que a cobria – um sistema simples de apontar para o nada), entre os formandos esse treino passa a ser nuclear na criação de grelhas de leitura do universo hospitalar e dos cuidados. Tais grelhas são fundamentais não só para permitir o estabelecimento de pontes com o “outro” (seja ele o paciente pediátrico, respectiva família ou seus pares profissionais), mas também para melhor atender às necessidades desse outro (e do próprio), ou mesmo (re)conectar esses profissionais com a magia da vocação médica.

## Princípios, objetivos e metodologias basilares da proposta pedagógica

O espaço pedagógico concebido para os profissionais de saúde por meio das oficinas sobre o trabalho do palhaço em contexto hospitalar se ancora em alguns princípios fundamentais, os quais favorecem uma determinada ética do encontro. Assim, toma-se como asserções-chave desse trabalho: (i) a experiência de quem aprende como o principal recurso de formação; (ii) o corpo e os afetos como lugares estruturantes do aprendizado e da construção de conhecimento; (iii) as perguntas como mais importantes do que as soluções; (iv) a ambiguidade, o erro e a confusão como elementos do processo de aprendizagem.

Tal como se torna evidente, os princípios em que se alicerça uma formação como essa, assim como as relações estabelecidas entre formando e formador, em muito se distanciam das que convencionalmente se encontram nos bancos da formação escolar e universitária. Nestes últimos, o saber se encontra centrado na figura do professor; as metodologias de ensino estão orientadas para o acerto e a busca da verdade; o conhecimento é estruturado por métodos cientificamente comprovados; o corpo e os afetos são “domesticados”. Assim, em alternativa a um conhecimento que cria pontes e que se constrói por meio dos sentidos e do sentir, forma-se um pensamento que, em geral, cria fortalezas e, em consequência, desconecta-se dos acontecimentos da vida (e da morte). Tal desconexão impossibilita o encontro com o “outro” e consigo próprio, podendo dar lugar (entre outras) aquilo que a Revista *Espai in Blanc* (2007, p. 23) designa das “doenças do vazio” (depressão, ansiedade, insônia), as quais resultam do corte dos vínculos entre a esfera pessoal e coletiva, da interpretação da vida e do bem-estar pessoal como prioritariamente um empreendimento individual.

Tomando como referência o modo como o palhaço olha e se relaciona com o mundo, a formação proposta com esses profissionais de saúde procura ajudá-los a metabolizar aspectos que são retidos ou excluídos do modelo médico atual e da formação veiculada nos bancos da universidade. Assim, por meio da curiosidade, flexibilidade e autenticidade que marcam o olhar, o sentir e o agir do palhaço, busca-se o diálogo com os acontecimentos “não ditos” ou “vedados” ao reportório fenomenológico desses profissionais, uma vez que são geradores de vulnerabilidade,

sofrimento, conflito e/ou tensão (consigo e com o “outro”). Essa proposta contrasta com o cenário que, atualmente, vivemos em nossa sociedade, a qual se encontra inundada por reivindicações (ou “imposições”) do direito de ser feliz no aqui e no agora (aquilo que Luiz Pondé (2011) designa da “tirania da felicidade”) e na qual as pessoas são convidadas (ou “empurradas”) a conquistar uma saúde inabalável e uma alegria permanente e contagiante. Ali, pouco lugar existe para o acolhimento da experiência da doença e de morte, mais ainda entre aqueles que são os “heróis” da guerra: os próprios profissionais de saúde. Se pensarmos que esses profissionais lidam diariamente com esses fenômenos, não existindo espaço para o sentir e o “olhar nos olhos”, eles poderão apresentar, a nosso ver, elevada propensão para incubar, contrair e/ou propagar as “doenças do vazio” de que nos fala a Revista *Espai in Blanc* (2007).

Nesse sentido, julga-se que, no âmbito dessa formação, é necessário criar espaço para que – à semelhança do que se postula para o paciente pediátrico no seio do movimento de humanização – criem-se oportunidades de promoção de experiências que rentabilizem e/ou potenciem o seu desenvolvimento pessoal e profissional, que satisfaçam suas necessidades (e curiosidades) e a real concretização de suas capacidades e “vocações”, que os ajudem a enfrentar de modo mais eficaz (e saudável) os múltiplos estressores associados à sua atividade profissional.

Nesse contexto, e da mesma forma que o brincar – uma das ferramentas nucleares da atividade do palhaço –, o jogo surge como um modo privilegiado de expressão e resolução de medos, ansiedades e frustrações da criança, como um método particularmente relevante no trabalho desenvolvido com esses profissionais. Por intermédio dele, e uma vez mais à semelhança da criança, o jogo emerge como um meio de expressão simbólica de suas fantasias, desejos e experiência, cumprindo também entre os adultos as funções que nos são descritas por Redondeiro (2003): as de recuperação (que libertam a fadiga); de divertimento (que libertam o tédio) e de desenvolvimento (resgatando as forças criativas dos estereótipos, normas e rotinas impostas pelo cotidiano hospitalar). Igualmente semelhante ao que ocorre entre a população pediátrica, o jogo emerge como estratégia singular para a promoção de transformações nos numerosos processos sociais e comunicacionais protagonizados por esses profissionais, estimulando a manutenção de uma relação estável entre seus pares,

o paciente pediátrico e sua família e/ou o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao “outro”.

## Considerações finais

No presente trabalho, a proposta de formação, descrita sumariamente, procura criar um contexto de desenvolvimento para aqueles que se entendem como agentes essenciais do processo de humanização pediátrica: os profissionais de saúde. No âmbito dessa proposta formativa, esses profissionais aparecem não meramente como cuidadores, mas como agentes que também precisam ser cuidados. Essa asserção parte, uma vez mais, do paralelismo entre o universo infantil e aquele que corresponde ao universo dos seus cuidadores formais, com os quais é igualmente crucial assegurar um ambiente de harmonia, de conexão consigo, com o “outro” e com os valores nucleares de sua profissão, e de confiança e aceitação das fragilidades e limitações presentes. Julgamos que esse tipo de intervenção poderá concorrer para que esses profissionais se tornem conscientes e harmonizados com o que sentem (isto é, mantendo aberta a janela que os conecta à infância de seus pacientes e à sua) e, por isso, disponíveis para continuar a olhar, surpreender-se e deixar-se encantar pelo seu papel de cuidador. Nesse espaço de “encontro” consigo e com o outro, o olhar, o sentir e o agir do palhaço parecem-nos, pois, reunir um conjunto de potencialidades que poderão ser colocadas ao serviço do seu desenvolvimento e de sua formação, ou mesmo ser disseminados pelos diversos espaços formativos que têm outros profissionais do cuidar como público-alvo (professores, educadores assistentes sociais, psicólogos etc.).

Recebido em: 15/09/2015

Aprovado em: 11/11/2015

## Notas

1. Doutora em Psicologia. Docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade do Minho, *campus* Gualtar. Pesquisadora vinculada ao Centro de Investigação em Educação (CIED). E-mail: caires@ie.uminho.pt
2. Mestre em Psicologia Social. Psicóloga e coordenadora do Centro de Estudos dos Doutores da Alegria Formação e Desenvolvimento. E-mail: morgana.ops@terra.com.br

## Referências

ALMEIDA, Isabel Cristina Ferreira de. **Representações e expectativas dos profissionais dos serviços de pediatria do Hospital de Braga relativamente à intervenção dos “Doutores Palhaços”**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2012.

BARROS, Luísa. As consequências psicológicas da hospitalização infantil: prevenção e controlo. **Análise Psicológica**, v. 1, n. XV, p. 11-28, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pediátrica: perspectiva desenvolvimentista**. 2. ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2003.

BERGAN, Carla et al. Humanização: representações sociais do hospital pediátrico. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 30, n. 4, p. 656-661, 2004.

CARAPINHEIRO, Graça. **Saberes e poderes no hospital: uma sociologia dos serviços hospitalares**. 3. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

CECÍLIO, Luis Carlos de Oliveira. Modelos tecno-assistenciais: da pirâmide ao círculo, uma possibilidade a ser explorada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 13, n. 3, p. 469- 478, jul./set. 1997.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUARTE, Maria de Lourdes Custódio; NORO, Adelita. Humanização: uma leitura a partir da compreensão dos profissionais da enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 31, n. 4, p. 685-692, 2010.

ESPAI IN BLANC. **La sociedad terapeutica: materiales para la subversiones de la vida**. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2007.

ESTEVES, Carla Hiolanda; ANTUNES, Conceição; CAIRES, Susana. Humanização em contexto pediátrico: o papel dos palhaços na melhoria do ambiente vivido pela criança hospitalizada. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 51, 1-12, 2014.

FAVERO, Luciane et al. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de enfermagem: relato de experiência. **Cogitare Enfermagem**, v. 12, n. 4, p. 519-524, 2007.

FERNANDES, Sara. **Os efeitos da presença de palhaços nos estados emocionais e na redução das preocupações em crianças submetidas a intervenção cirúrgica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2008.

FERNANDES, Sara; ARRIAGA, Patricia. The effects of clown intervention on worries and emotional responses in children undergoing surgery. **Journal Health Psychology**, v. 15, n. 3, p. 405-415, 2010.

GOMES, Giovana Calcagno; ERDMANN, Alacoque Lorenzini. O cuidado compartilhado entre a família e a enfermagem à criança no hospital: uma perspectiva para a sua humanização. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 26, n. 1, p. 20-30, 2005.

HART, Robyn; WALTON, Michael. Magic as a therapeutic intervention to promote coping in hospitalized pediatric patients. **Pediatric Nursing**, v. 36, n. 1, p. 11-17, 2010.

HOCKENBERRY, Marilyn J.; WILSON, David; WINKELSTEIN, M.L. **Wong: fundamentos de enfermagem pediátrica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

LIMA, Regina Aparecida Garcia de et al. A arte do teatro clown no cuidado às crianças hospitalizadas. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 43, n. 1, p. 186-193, 2009.

MACHADO, Marta de Jesus dos Prazeres. **Vivência familiar da recidiva oncológica: a perspectiva dos profissionais de pediatria**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2014.

MARTINS Maria do Rosário et al. Protocolo de preparo da criança pré-escolar para punção venosa, com utilização do brinquedo terapêutico. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 9, n. 2, p. 76-85, 2001.

MASETTI, Morgana. **Soluções de palhaços: transformações na realidade hospitalar**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

\_\_\_\_\_. **Boas misturas:** a ética da alegria no contexto hospitalar. São Paulo: Palas Atenas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ética da alegria.** Rio de Janeiro: Sinergias, 2011.

MASETTI, Morgana; BRANDÃO, Daniel. **Relatório da análise do questionário de avaliação do projeto Doutores da Alegria.** São Paulo: Instituto Fonte para o Desenvolvimento Social, 2008. (Documento não publicado).

MASETTI, Morgana; CAIRES, Susana. Por quê pesquisar palhaços de hospital? In: RIBEIRO, S.; CAIRES, Susana (Orgs.). **Rir é melhor remédio?** A intervenção dos Doutores Palhaços da Operação Nariz Vermelho sob o olhar dos pais, profissionais de saúde e crianças hospitalizadas (no prelo).

MASETTI, Morgana; CAIRES, Susana; BRANDÃO, Daniel. Health staff's perceptions regarding the work of professional clowns in hospitals. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON HEALTH, WELLNESS, AND SOCIETY, 3, 2013, São Paulo. **Comunicação...** São Paulo: USP, 2013.

MELO, Adriana Jardim de. A terapêutica artística promovendo saúde na instituição hospitalar. **Ibérica - Revista Interdisciplinar de Estudos Ibéricos e Íbero-Americanos**, v. 1, n. 3, p. 142-167, 2007.

MITRE, Rosa Maria de Araújo; GOMES, Romeu A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 9, n. 1, p. 147-154, 2004.

MONICI, Maria; GIOIA-MARTINS, Dinorah. A criança hospitalizada: espaço potencial e o palhaço. **Boletim de Iniciação Científica em Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 34-52, 2002.

MOTA, Roberta Araújo; MARTINS, Cileide Guedes de Melo; VÉRAS, Renata Meira Papel dos profissionais de saúde na política de humanização hospitalar. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 2, p. 323-330, 2006.

MOTTA, Alessandra Brunoro; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 1, p. 19-28, 2004.

MUSSA, Claudia; MALERBI, Fani Eta Korn. O impacto da atividade lúdica sobre o bem-estar de crianças hospitalizadas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 10, n. 2, p. 83-93, 2008.

OLIVEIRA, Leticia Duarte Barbosa et al. A brinquedoteca hospitalar como fator de promoção no desenvolvimento infantil: relato de experiência. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, v. 19, n. 2, p. 306-312, 2009.

PENEFF, Jean. **O hospital na urgência**: estudo por observação participante. Coimbra: Formasau, 2002.

PONDÉ, Luiz Felipe. **A tirania da felicidade e o mundo do trabalho**. 2011. Disponível em: <<https://luizfelipeponde.wordpress.com/2012/01/16/a-tirania-da-felicidade-e-o-mundo-do-trabalho>>. Acesso em: 30 out. 2015.

PORTAL DA JUVENTUDE. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.pt/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 30 out. 2015.

REDONDEIRO, Maria Emilia Firmino Ramos. **O cotidiano hospitalar da criança**: constrangimentos e possibilidades de desenvolvimento. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2003.

SÁ, Marilene de Castilho. A fraternidade em questão: um olhar psicossociológico sobre o cuidado e a “humanização” das práticas de saúde. **Interface - Comunicação Saúde Educação**, v. 13, n. 1, p. 651-664, 2009.

SÁNCHEZ NARANJO, Julio Cesar et al. El humor como estrategia terapéutica en niños hospitalizados en unidades pediátricas en Pereira (Colombia): Reporte de una experiencia. **Revista Colombiana de Psiquiatria**, v. 38, n. 1, p. 99-113, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e míúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SCHMITZ, Silvana Machiavelli; PICCOLI, Marister; VIERIA, Claudia Silveira. A criança hospitalizada, a cirurgia e o brinquedo terapêutico: uma reflexão para a enfermagem. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 67-73, jan./jun. 2003.

TAVARES, Gonçalo. **O senhor Calvino**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

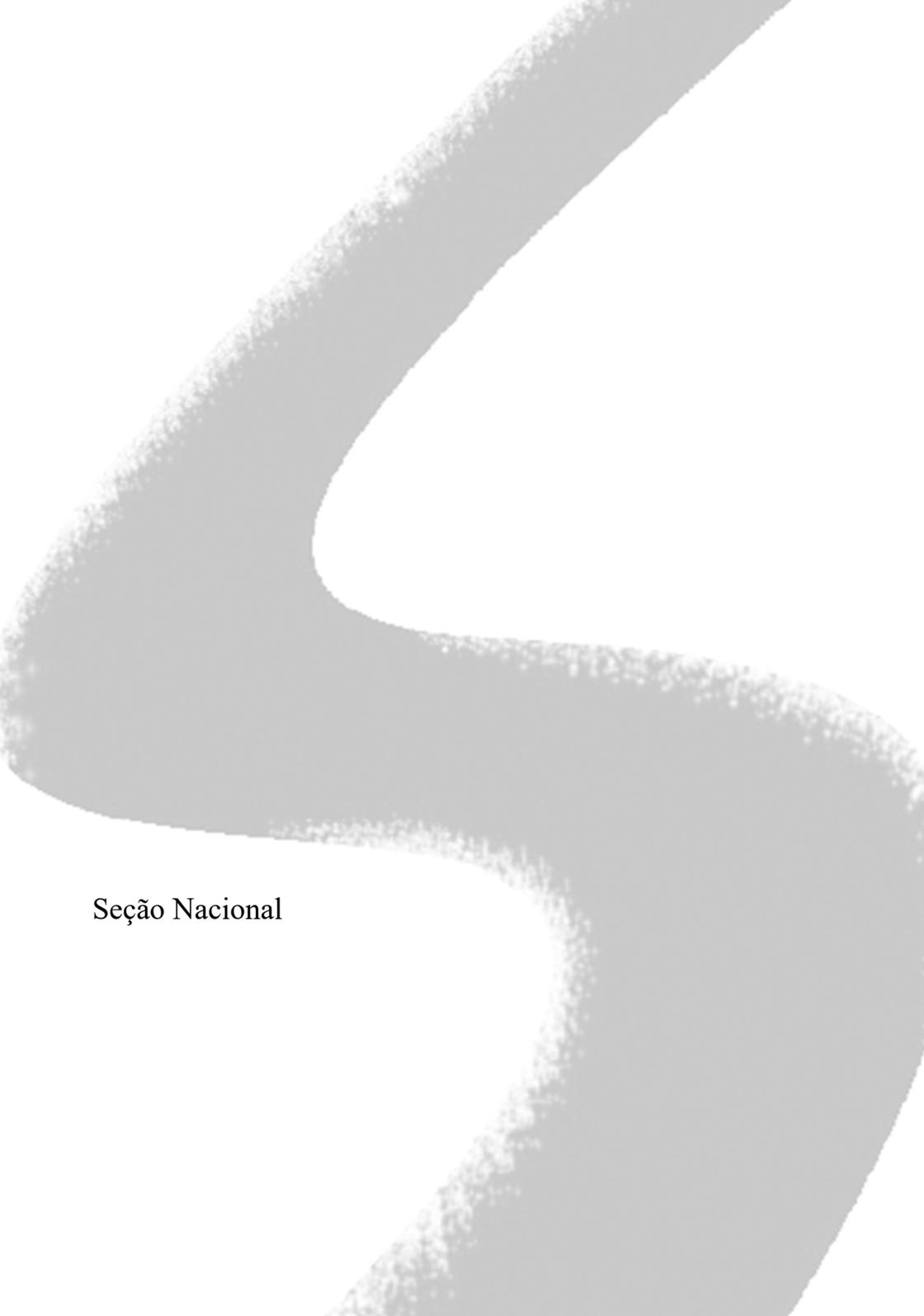
TAVARAS, Patricia Pombo de Sousa. **Acolher brincando**: a brincadeira terapêutica no acolhimento de enfermagem à criança hospitalizada. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências de Enfermagem) – Universidade do Porto, Porto, 2008.

TROOSTWIJK, Tom Doude. The hospital clown: a cross boundary character. In: LITVACK, Aubrey (Ed.). **Making sense of**: stress, humour and healing. Oxford: United Kingdom, 2006. p. 73-75.

VAITSMAN, Jeni; ANDRADE, Gabriela Rieveres. Satisfação e responsividade: Formas de medir a qualidade e a humanização da assistência à saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 599-618, 2005.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975





Seção Nacional





# Fundamentos noéticos para a educação: o princípio amor e a transcendência

PATRICIA MARIA FORTE RAULI<sup>1</sup>

RICARDO TESCAROLO<sup>2</sup>

## Resumo

Na entrada do terceiro milênio, emerge uma constatação desconcertante: a vida humana e a integridade do planeta estão em risco. Atingida diretamente por tal condição, a educação enfrenta o desafio de repensar-se, de reorientar-se para que possa assumir um compromisso com a vida em todas as suas dimensões. Partindo dessas considerações, o presente artigo apresenta os resultados da investigação desenvolvida no âmbito de um Programa de Doutorado em Educação. A pesquisa, de cunho conceitual, teve como objetivo geral investigar o contexto da metamorfose civilizatória contemporânea, propondo fundamentos de base noética (amor, transcendência, ética da responsabilidade, criatividade e transformação) para a educação. Ao propor um *logos* noético, busca restaurar dimensões enfraquecidas pelo racionalismo moderno, reunindo a razão à sensibilidade, a materialidade à espiritualidade, assim como a imanência à transcendência. A escolha do ensaio como estilo e da fenomenologia-hermenêutica como método assume o caráter interpretativo e provisório do conhecimento, buscando envolver a linguagem com a vida, em uma perspectiva cocriadora e esperançosa para a educação. Nesse sentido, a escola assume sua condição não meramente como espaço (*tópos*), mas como projeto (*utopia*) de evolução.

Palavras-chave: Educação. Noética. Amor. Transcendência. Fenomenologia-hermenêutica.

## Abstract

At the beginning of the third millennium, a striking finding arises: human life and the integrity of the planet are at risk. Directly affected by this condition, Education needs to be refocused to make a commitment to life in all its dimensions.

This paper presents the results of a research carried out within a Doctoral Program in Education. The research aimed to investigate the context of contemporary civilization metamorphosis, proposing the fundamentals of Noetical education – Love, Transcendence, Ethics of Responsibility, Creativity, and Transformation Principle – in order to discuss about them in the context of educational practice and didactic-pedagogic action. Proposing a noetic *logo*, it is important to restore some dimensions weakened by modern rationalism, bringing together ratio and sensitivity, materiality and spirituality, immanence and transcendence. The choice of the essay as a written style and the phenomenology-hermeneutics as investigation method, adopts the interpretation of knowledge in its temporary condition, trying to involve the language with life and the co-creative hopeful perspective with education. In this sense, the school takes its condition not merely as a place (*topos*), but as a project (*utopia*) of evolution.

Keywords: Education. Noetic. Co-creation. Sustainability. Phenomenology-Hermeneutics.

## Resumen

En la tercera entrada del milenio surge un hecho desconcertante: la vida humana y la integridad del planeta están en riesgo. Directamente afectados por tal condición, la Educación enfrenta el desafío de repensar, de reorientarse para que pueda hacer un compromiso con la vida en todas sus dimensiones. En base a estas consideraciones, este trabajo presenta los resultados de la investigación llevada a cabo como parte de un Programa de Doctorado en Educación. La investigación, la naturaleza conceptual, tuvo como objetivo investigar el contexto de la metamorfosis de la civilización contemporánea, proponiendo noética básica fundamentos (el amor, la trascendencia, la ética de la responsabilidad, la creatividad y la transformación) para la educación. Al proponer un *logos* no-éticos, busca restaurar dimensiones debilitados por el racionalismo moderno, recogiendo a la sensibilidad de la razón, la importancia de la espiritualidad, así como la immanencia a la trascendencia. La elección de la prueba como el estilo y la fenomenología, la hermenéutica como método asume el carácter interpretativo y provisional del conocimiento, tratando de involucrar a la lengua a la vida en una cocriadora y la perspectiva esperanzadora para la educación. En este sentido, la escuela asume su condición no sólo como un lugar (*topos*), sino como proyecto (*utopía*) de la evolución.

Palabras clave: Educación. Noética. Amor. Trascendencia. Fenomenología-hermenéutica.

## Introdução

Na entrada do terceiro milênio, emerge uma constatação desconcertante: a vida humana e a integridade do planeta estão em risco. Atingida diretamente por tal condição, a educação enfrenta o desafio de repensar-se, de reorientar-se para que possa assumir um compromisso com a vida em todas as suas dimensões.

A despeito dos importantes avanços de ordem científica e tecnológica empreendidos ao longo da Modernidade, o projeto de crescimento material ilimitado, iniciado com a revolução industrial e cultivado ao longo de todo o século XX, chega agora a um ponto de esgotamento. A exploração de recursos naturais exigidos para a manutenção de níveis cada vez mais elevados de consumo exerce pressão crescente sobre a Terra, destruindo sistemas vitais dos quais dependem a humanidade e incontáveis outras espécies.

Diante da banalidade do mal (ARENDT, 2011) que tomou conta da civilização moderna, já não parece mais possível que nos eximamos de realizar uma reflexão consciente e responsável acerca do papel da educação e, especialmente, da prática docente. Urge, pois, à semelhança de Macrez (2002), um questionamento a respeito dos meios formativos capazes de educar os seres humanos para que assumam suas responsabilidades como cidadãos do mundo, levando-os a amar e respeitar a vida, ultrapassando a perspectiva eminentemente técnica e utilitarista subsumida pela educação.

Conforme o alerta de O'Sullivan (2004, p. 19), se estamos educando “[...] para um mundo que leva à extinção dos seres vivos, precisamos reconsiderar as forças mais profundas em ação nos nossos programas educacionais”. Tal percepção, “[...] implica inaugurar um novo patamar de civilização, mais amante da vida, mais eco amigável e mais respeitoso, dos ritmos, das capacidades e dos limites da natureza” (BOFF, 2012, p. 10).

Na perspectiva de Juliatto (2009, p. 21), a missão educacional ultrapassa a dimensão da instrução, cuja tarefa é preparar a pessoa para ganhar a vida. Educar é mais do que isso: “é preparar a pessoa para viver”.

Partindo dessa problematização, o presente artigo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida no âmbito de um Programa de Doutorado em Educação. A pesquisa, de cunho conceitual, utilizou-se do método fenomenológico-hermenêutico e teve como objetivo geral investigar o contexto da metamorfose civilizatória contemporânea,

propondo novos fundamentos – de base noética – para a educação e para a formação de professores, de modo a comprometer a escola com a missão cocriadora da vida.

## A revolução noética

Do grego *noûs*, *noû*, a noética se refere à faculdade de pensar, inteligência, sabedoria, reflexão, espírito, discernimento.

Foram os filósofos da Grécia Antiga os primeiros a buscar uma explicação para o *noûs*, os fenômenos da consciência, do conhecimento e do eu. Todavia, o florescimento moderno dessa concepção se deve às contribuições do filósofo, paleontólogo e teólogo Teilhard de Chardin, que, na década de 1940, buscou sistematizar a compreensão a respeito do processo de evolução do pensamento e da consciência humana.

Para Chardin (1970), a noosfera representa a camada formada pelas ideias, pelo pensamento humano. Ao analisar a gênese e a expansão da vida, o pensador francês intuiu a existência de um único e vasto processo que culminou na edificação dos sistemas nervosos: do surgimento da geogênese, biogênese, psicogênese, para, enfim, chegar à noogênese. Nesse sentido, surge uma nova perspectiva que considera:

[...] não só o pensamento a fazer parte da Evolução como uma anomalia ou um epifenômeno; mas a Evolução tão redutível e identificável a uma marcha para o Pensamento que o movimento da nossa alma é a expressão e a medida dos próprios progressos da Evolução. O Homem a descobrir, segundo a vigorosa expressão de Julian Huxley, que ele próprio não é mais do que a Evolução que se tornou consciente de si mesma (CHARDIN, 1970, p. 237).

Em virtude das propriedades biológicas do pensamento, os seres humanos se encontram em um ponto singular que “[...] domina a fração inteira do Cosmos atualmente aberta à nossa experiência. Centro da perspectiva, o Homem, ao mesmo tempo centro da construção do Universo” (CHARDIN, 1970, p. 7).

Partindo da concepção teilhardiana, Marc Halévy, pesquisador das ciências da complexidade, postulará um sentido inovador para a existência humana: dar a luz à revolução noética. Segundo o autor, vivemos

hoje na Terra o surgimento de um novo grau: “Graças ao homem e por ele, a vida pode começar a dar à luz o espírito” (HALÉVY, 2010, p. 14). A partir do húmus sociosférico, vivemos a germinação da árvore noosférica e, diante desse desafio, há dois cenários possíveis: o fechamento da humanidade na sociosfera, e seu possível definhamento, ou a tomada de consciência de que somos parte do cosmos e temos um papel que nos supera infinitamente.

De acordo com o autor, para que um novo grau possa surgir na escala cósmica da complexidade, cada degrau anterior deve estar suficientemente acabado. Da fotosfera (estágio da energia pura e vibrante) passa-se à nanosfera e litosfera (expressões da matéria na forma de átomos e moléculas e, em seguida, na forma de agregados cristalinos ou viscosos); depois passamos à vida em sua dimensão animal e vegetal (biosfera) e na forma de associações humanas (sociosfera); e, enfim, ao espírito (na forma de noosfera e gnosisfera) (HALÉVY, 2010).

Cada realidade cósmica se acha intimamente presente em toda realidade e encontra sua plena realização nessa presença mútua. A história do universo é a história do aparecimento de um sistema galáctico, no qual cada novo nível de expressão emerge pela pressão no sentido da auto-transcendência: do hidrogênio, submetido a uma temperatura de milhões de graus, surge o hélio; em seguida, após formarem-se como oceanos de fogo no céu, originam-se as estrelas; da explosão de algumas delas constitui-se a poeira cósmica e a partir desta formam-se o sistema solar e o planeta Terra (BERRY, 1991). A Terra se exprime no esplendor de formas vivas até surgir o humano como “[...] aquele momento em que o universo em evolução ganha autoconsciência” (BERRY, 1991, p. 140). O humano aparece, então, não apenas como ser terreno, mas como ser cósmico. Logo, “na nossa consciência, na consciência de cada um de nós, a Evolução descobre-se a si própria [...]” (CHARDIN, 1970, p. 237).

A partir dessa compreensão, depreende-se que o processo de complexificação em direção à emergência da noosfera depende da manutenção de uma biosfera sadia, forte e diversificada, pois os seres humanos constituem o elo entre a biosfera e a noosfera: a ponte entre a vida e o espírito. “A equação humana é simples: no homem, não há vida sem espírito e não há espírito sem vida” (HALÉVY, 2010, p. 85). Conforme Chardin (1970, p. 41), uma consciência “[...] é tanto mais perfeita quanto mais rico e bem organizado é o edifício material que ela forra”.

E, assim, conforme Boff (2012), para que esse novo grau possa emergir, é preciso que realizemos a transição da atual dimensão centrada no ego, nos negócios, no mercado e no local, para uma dimensão mais ampla, centrada na humanidade, na natureza e no planeta. Precisamos, na atualidade, de criatividade para projetar não apenas outro mundo possível, mas “[...] outro mundo necessário no qual todos possam caber, hospedar uns aos outros e incluir toda a comunidade de vida sem a qual nós mesmos não existiríamos” (BOFF, 2012, p. 16).

A emergência da noosfera traz como pressuposto a superação do antropocentrismo arrogante, bem como a necessidade de uma reconciliação saudável entre a biosfera e a sociosfera. Isso supõe a busca de um novo sentido e de um projeto que transcenda a própria humanidade, compreendendo o papel dos seres humanos como cocriadores conscientes em cumprimento de uma missão cósmica. Implica, igualmente, que a humanidade assuma sua missão inovadora e cocriadora.

Portadora da revolução noética, a existência humana ganha um novo sentido, tornando-se mensageira de uma responsabilidade cósmica, pois, a partir do momento em que o ser humano atravessou o limiar da consciência reflexiva, “[...] ele mesmo dirige o destino da evolução do mundo e de suas forças, tomando sempre mais em suas mãos o próprio destino, dentro do mistério da liberdade” (ZILLES, 2001, p. 63).

Portanto, ao situarmos a noética como um novo fundamento, estamos propondo uma dimensão de escolha, criação, consciência, responsabilidade e, acima de tudo, busca de esperança para a educação.

## **Percurso metodológico**

A pesquisa, de cunho conceitual, utilizou-se do método fenomenológico-hermenêutico.

A fenomenologia ampara-se na perspectiva heideggeriana, que parte da historicidade e da temporalidade do ser, buscando a compreensão para o *dasein*, isto é, “o modo de ser do homem no mundo”. Sugere, assim, o rompimento das dicotomias sujeito-objeto, essência-aparência, corpo-alma, propondo a compreensão menos como conhecimento e mais como um “inserir-se no mundo” (HERMANN, 2002, p. 32-37). Nesse contexto, a compreensão do mundo ocorre como hermenêutica dentro de um projeto interpretativo que se efetua pela linguagem.

No domínio das abordagens qualitativas, a hermenêutica se coloca como alternativa no sentido de uma mudança de eixo: da descrição do mundo, que se configura como a tarefa central da metafísica moderna, para a interpretação do mundo.

Conforme Sanches (2004), a relevância da hermenêutica para a compreensão do sentido da existência humana decorre da tomada de consciência de que a compreensão acerca do mundo que nos rodeia se dará sempre a partir do ponto de vista do observador humano.

Partindo da concepção do ser humano como “ser-no-mundo”, a hermenêutica busca reunir a individualidade à percepção do contexto. Assim, para compreender o fenômeno privilegiado nesta pesquisa – a noética como fundamento emergente para a educação –, buscou-se problematizar o contexto contemporâneo, de maneira ressignificá-lo a partir de uma racionalidade renovada, considerando o ser humano como sujeito cocriador das realidades e da vida. A partir dessa compreensão, buscou-se descrever os atributos noéticos e seus desdobramentos sobre a prática educacional.

## **Fundamentos noéticos da educação**

A noética exige o abandono da ideia da Terra como mero objeto a ser explorado com vistas à satisfação não apenas das necessidades, mas dos caprichos humanos. Implica, portanto, a mudança de modos de vida baseados no consumismo e individualismo, na superação da cultura do desperdício e do descartável, não apenas dos bens materiais, mas dos relacionamentos humanos, para que possamos desenvolver culturas de suficiência, responsabilidade e solidariedade.

Destarte, o compromisso com uma missão evolucionária transformadora exige que a educação incorpore e desenvolva, para além das qualidades indispensáveis à manutenção das camadas biosférica e biosférica, os fundamentos necessários à expansão do húmus noosférico. Para tanto, ao longo da pesquisa, estabelecemos cinco categorias que constituem a base para fundamentar uma educação comprometida com o desenvolvimento noético: o amor, a transcendência, a ética da responsabilidade, a capacidade criativa e o princípio da transformação.

O presente artigo apresenta dois desses princípios: o amor e a transcendência. Tais categorias configuram não apenas fundamentos

filosóficos para a educação, mas desdobram-se em ações efetivas que necessitam estar refletidas no planejamento e na prática dos educadores.

## O princípio amor e a transcendência na escola

Conquanto as instituições sociais tenham buscado, ao longo dos séculos, reprimir, regulamentar e canalizar o amor, este se manifesta sub-repticiamente “em todo o lugar”. E, assim, será possível que a humanidade continue a crescer e viver “[...] sem se interrogar francamente sobre o que ela está permitindo que se perca em termos de verdade e de força em seu incrível poder de amar?” (CHARDIN, 2005, p. 10).

Tal questionamento instiga-nos a refletir a respeito do papel do amor no contexto da metamorfose civilizatória, impulsionando-nos a desconstruir a noção corrente que privilegia a ideia de dominação e de luta em favor de uma perspectiva amorosa, solidária e misericordiosa entre os seres humanos e entre estes e a natureza.

Considerado em sua realidade biológica, o amor – “a afinidade do ser com o ser” – não é exclusivo do ser humano, mas, antes, representa uma propriedade geral de toda a vida. Dessa forma, molda-se em variedade e em graus às diversas formas que assume a matéria orgânica: nos mamíferos reconhecemo-lo pela paixão sexual, instinto maternal ou parental, solidariedade, entre outras. Já mais abaixo, na árvore da vida, as analogias se atenuam até tornarem-se quase imperceptíveis. Todavia, se em um estado rudimentar não existisse qualquer propensão interna para a união (até mesmo nas moléculas), seria fisicamente impossível ao amor surgir mais acima, no estado hominizado (CHARDIN, 1970, p. 290). Nesse nível, então, o amor passa a constituir o “co-ser (ser com) e o coexistir” (CHARDIN, 2008, p. 314).

Também Boff (1999, p. 111) compreende o amor como fenômeno cósmico e biológico, que se revela como a grande força de agregação, simpatia e solidariedade. Em sua perspectiva, a partir da linguagem amorosa, as pessoas recriam o sentimento de pertença a um mesmo destino e a uma mesma caminhada histórica.

Para Maturana e Varela (1995, p. 263), o amor é o fundamento biológico do fenômeno social. Como seres humanos, “só temos o mundo que criamos com outros”. E ao ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo só podemos chegar pelo encontro com o outro, em um ato que

habitualmente chamamos de amor, ou seja, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. Tudo o que limita a aceitação do outro destrói ou restringe a ocorrência do fenômeno social e, portanto, o humano. Descartar o amor como fenômeno social seria negar tudo o que nossa história nos legou. Só a aceitação do outro ao nosso lado permite-nos criar esse mundo em comum.

Todas as ações humanas acontecem em um espaço de ação especificado estruturalmente como emoção. Se quero perguntar-me qual é a emoção que tem a ver com o social, tenho que me perguntar qual é a emoção que funda o social. O social é fundado sobre a aceitação mútua, a aceitação do outro na convivência, no amor (MATURANA, 2001). Conforme o autor, os seres humanos se desenvolveram sob condições de recursão e conservação da recursão nas coordenações consensuais de comportamento. Para que isso pudesse ocorrer, foi necessária uma emoção que tornasse possível a recorrência das interações na convivência, ou seja, “a emoção fundamental na história dos hominídeos é o amor” (MATURANA, 2001, p. 97). Sendo assim, a história dos seres vivos não se realiza pela competição, mas pela conservação de certos modos de vida. A competição é um fenômeno humano no qual a emoção central resulta na negação do outro.

Portanto, não foi a luta pela sobrevivência do mais forte que garantiu a persistência das pessoas até os dias de hoje, mas a cooperação e a coexistência entre elas. Foi a partir do compartilhamento da coleta, da caça e dos afetos que os hominídeos, de milhões de anos atrás, passaram a “ser humanos” (BOFF, 1999, p. 111).

Semelhante posição é confirmada por Bronowski (1992) quando refuta a ideia da existência de um instinto animal responsável pela guerra e pelos conflitos humanos. Dirá o autor: “Como se nós, à semelhança do tigre, ainda tivéssemos de matar para viver ou, tal qual o sabiá-laranjeira, defender o território do ninho”. Assim, “a guerra, a guerra organizada, não é um instinto humano” (BRONOWSKI, 1992, p. 88). Estudando a história dos povos primitivos, o autor constata que as primeiras ações organizadas com intuito de atacar o outro tiveram origem há dez mil anos, quando os agricultores começaram a acumular reservas de alimentos e foram, então, abordados pelos povos nômades. Assim, a própria guerra é entendida muito mais como uma forma altamente organizada de cooperação para o roubo do que como um instinto voltado ao conflito.

A estrutura do Ocidente foi construída sobre o estereótipo guerreiro do herói vitorioso, exacerbando a competição, a concorrência e a dominação. A entrada na era noética pressupõe o fim do mito guerreiro e um de seus valores fundamentais será a paz, mas em sentido afirmativo (HALÉVY, 2010, p. 87).

De fato, a paz “[...] é mais do que a ausência ou a suspensão da guerra; é um bem positivo, um estado de felicidade que consiste na ausência de temor, na tranquilidade para aceitar as diferenças!” (RICOEUR, 2006, p. 34). Por conseguinte, é preciso que a humanidade ultrapasse o sentido negativo da paz que está “[...] quase que exclusivamente baseada na força das armas e não na facticidade ou intencionalidade do amor e solidariedade!” (RODRIGUES, 1991, p. 163). Nesse sentido, o educador para a paz necessita percorrer o caminho que parte dos objetivos mínimos da paz negativa para conduzir o processo educativo em direção à ideia mais profunda da completa ausência de violência (PALACIOS, 1991).

O reconhecimento do amor como fundamento do social (MATURANA; VARELA, 1995), do humano e de toda a vida exige que a escola reconsidere seu lugar e valor em meio ao processo educativo. Da mesma forma, reclama sua contribuição no que diz respeito à desconstrução do mito guerreiro – a ideia de que a sobrevivência de nossa espécie foi assegurada pela luta e competição – em favor de uma perspectiva pacífica, não discriminatória e inclusiva.

Nesse sentido, não basta que a escola reconheça o ser humano como um nó, uma teia de relações, o que já vem sendo colocado nas propostas de uma educação ecológica e sistêmica. Para além disso, é preciso “ser um nó de relações cordiais”, conforme inspiração de Francisco de Assis (*apud* BOFF, 1997, p. 86-87).

Todavia, ao observarmos as práticas escolares, constatamos, de maneira geral, a prevalência de uma cultura que privilegia a individualidade, a competição, as relações de dominação, quando não de exclusão. Nessa perspectiva, afirma-se que a escola necessita incorporar, em seu planejamento, em seu currículo e em suas práticas, interações que se dão na convivência cordial, na aceitação do outro, na solidariedade e na dialogicidade.

Amor e dialogicidade se confundem, pois não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e às pessoas. “Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2005, p. 91-92). Sendo fundamento do diálogo,

o amor é, também, diálogo, não sendo, portanto, possível que se realize em uma relação de dominação.

A compreensão de que o social não se funda na luta e na competição, mas na tolerância mútua e no amor, supõe uma ampla reformulação do sistema educativo, tanto na maneira como organiza suas ações como, principalmente, nas relações que se estabelecem em seu interior. Implica, pois, a construção de relações cordiais e dialógicas, capazes de alimentar os sentimentos de pertença comum, misericórdia, solidariedade e paz. Em decorrência, vale insistir, impõe-se a reconfiguração do planejamento pedagógico e da ação didática no interior da sala de aula, fazendo prevalecer processos que privilegiem a cooperação, o compartilhamento, a convivência e a colaboração.

Reforça-se, pois, a perspectiva de uma educação dialógica, na qual ambos – educandos e educadores – assumem a posição de sujeitos. Para que esta possa viabilizar-se, é preciso que as metodologias de ensino-aprendizagem focadas prioritariamente no professor, e na sua palavra como a única, abram espaço para a escuta e para a fala do outro, para dar a palavra ao outro.

O diálogo deve ser iniciado antes mesmo do encontro entre educador e educando em uma situação pedagógica. Precisa estar presente já na reflexão que se faz em torno do conteúdo programático. Em uma perspectiva bancária, em que o educador deposita seu programa nos alunos, essa reflexão não faz sentido. No entanto, para o educador dialógico, o conteúdo programático não é uma imposição, uma doação do conhecimento. Não é um ato de A para B ou sobre B, mas de A com B, mediatisados pelo mundo (FREIRE, 2005).

Essa compreensão exige uma reorientação na forma como se realiza o trabalho de gerir o currículo, pois, de maneira geral, os professores são contratados para ministrar disciplinas, adentrando a sala de aula sem informação alguma a respeito dos projetos pedagógicos, restringindo-se ao conhecimento dos programas, bibliografias e horários de suas disciplinas. Postula-se, portanto, que tal função deveria ser exercida prioritariamente pelos próprios professores.

Tal proposição refuta a ideia do currículo estático como um amontoado de conhecimentos previamente selecionados a serem depositados pelo professor sobre o aluno, passando a ser considerado um processo aberto de cocriação. Viabiliza-se, assim, a concepção do currículo escolar como

“[...] rede capaz de estabelecer uma relação ativa entre o agente formador, o sujeito que aprende e o conhecimento” (TESCAROLO, 2005, p. 6).

A concepção de rede como metáfora, imagem ou paradigma na concepção do conhecimento contrapõe-se diretamente à ideia de cadeia, encadeamento lógico, linearidade, bem como às suas correspondentes determinações pedagógicas relacionadas com os pré-requisitos, seriações, planejamentos e avaliações. Contudo, certas práticas escolares, como a utilização do livro didático, favorecem a cristalização, bem como dão a aparência de absoluta necessidade de determinados percursos na rede, em detrimento da perspectiva aberta, diversificada e não linear possibilitada pela metáfora em questão (MACHADO, 1995).

Nessa perspectiva, a escola precisa disponibilizar-se a rever sua rígida estruturação, de maneira a possibilitar novas formas de organização que considerem a fluidez e as infinitas possibilidades de inter-relacionar e associar os conhecimentos.

Ao lado do atributo amor, uma educação voltada ao ingresso na era noética, comprometida com a evolução humana, cósmica e planetária, exige ainda o desenvolvimento de um segundo grupo de fundamentos, relacionados às capacidades exclusivamente humanas de perguntar pelo sentido da vida, projetar e transcender. E no momento em que a sociedade moderna instaura uma ordem desencantada e dessacralizada para a existência, despojando o mundo exterior de qualquer finalidade ou sentido, tal afirmação merece ainda maior atenção.

O desencantamento do universo, que atinge sua expressão maior na Modernidade, coisifica, quer dizer, objetiva o mundo. Essa objetivação nega ao mundo a capacidade de abrigar a intencionalidade, de expressar seu sentido de encarnar e comunicar finalidades e valores. Assim, objetivar o mundo é despojá-lo de todas as categorias subjetivas, como sentido e finalidade (TARNAS, 2008).

Ao instaurar essa ordem desencantada e dessacralizada, a Modernidade retira dos seres humanos qualquer sentido para o ser e o viver, restringindo a vida ao ato de comprar, possuir e consumir. Nesse contexto, “[...] matou o vir a ser, trocou o ser pelo parecer e naufragou no ter. E sobrou uma angústia enorme nas almas”. E, quando não há mais projeto, “só resta o sujeito ou o objeto” (HALÉVY, 2010, p. 85).

Para Machado (1995, p. 70), nos seres humanos, os desejos, projetos, sonhos e ilusões entretecem-se, “[...] constituindo o combustível ou

o alimento da própria vida; em múltiplos sentidos, que vão do físico ao espiritual, não ter projetos é encaminhar-se para a morte”. A capacidade de elaborar projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana: somente os seres humanos são capazes de projetar como também de viver sua própria vida como projeto. Contudo, não basta aos seres humanos alimentarem-se de projetos individuais, pois carecem de projetos coletivos, que estimulem ações individuais articuladas à construção do significado de algo maior. Nessa reflexão, resgata-se o sentido da utopia (MACHADO, 1997).

Para aqueles que nutrem o projeto social e político da emancipação humana, a utopia se coloca como um horizonte que se afasta quando nos aproximamos, mas que serve, todavia, ao avanço (ENTROPIA, 2008).

As utopias representam formas radicalizadas de projetos e visam à comunidade humana em seu conjunto. Elas decorrem de um modo imaginário racional e se distinguem dos projetos pelo caráter operatório apresentado: enquanto um projeto se apresenta munido de elementos “[...] que instrumentam as ações transformadoras e apontam no sentido de sua realização, uma utopia não considera sequer a discussão sobre os caminhos ou a possibilidade de sua realização” (MACHADO, 1997, p. 69),

Tal perspectiva é compartilhada por Halévy (2010), quando afirma que a humanidade necessita superar o egocentrismo característico da Modernidade, considerando-o apenas como uma etapa necessária para que os seres humanos se livrem do mito, dos demônios e dos medos imaginários. Para tanto, necessita fundar um projeto que vá além de si: um sentido, um significado, uma justificativa para sua existência.

Estudando o fenômeno da “vontade de sentido”, Viktor Frankl (1990) constata que a sociedade industrial e de consumo, bem como a ciência moderna, parecem ter abandonado esse fenômeno existencial humano. Do modo como é descrito pelas ciências, o mundo perde seu significado. O que não quer dizer, no entanto, que o mundo seja sem significado, mas apenas que a ciência é cega com relação a ele. “O sentido está fora do campo perceptivo da ciência. Ele não é descrito por nenhum enfoque científico” (FRANKL, 1989a, p. 52).

Perguntar-se se o sentido da vida é um ato especificamente humano e se a capacidade de questionar-se a respeito do sentido da vida é um sintoma de amadurecimento espiritual, significa que a pessoa não se limita ao que lhe dizem os ideais e os valores tradicionais, mas tem coragem de

lutar por um sentido, de procurá-lo por conta própria. A consciência é o órgão do sentido: é graças à consciência que os seres humanos se tornam capazes de compreender o apelo ao sentido que cada situação. A vontade de sentido constitui um dos aspectos básicos de um fenômeno antropológico fundamental a que se deu o nome de transcendência de si mesmo. A autotranscendência do existir humano consiste no fato essencial de que a pessoa sempre “aponta” para além de si próprio, na direção de alguma causa a que serve ou de alguma pessoa a quem ama. E é somente na medida em que o ser humano se autotranscende que é possível realizar-se, tornar-se real a si próprio (FRANKL, 1989b).

O ser humano necessita uma tensão fecunda entre dois polos: entre aquilo que ele é e aquilo que ele deve ser; uma tensão existencial entre o ser e um sentido do que ainda está por realizar. É essencial ao ser humano “[...] a capacidade de transcender-se a si próprio em função de um sentido, e não em função do seu bem-estar interior” (FRANKL, 1989a, p. 29). A autotranscendência da vida indica o fato fundamental que ser humano significa estar em relação com alguma coisa ou com alguém diferente de si. E a existência desmorona se não for vivida essa qualidade da autotranscendência (FRANKL, 1989a).

Refletindo a respeito dessa condição, Boff (2010) utiliza a metáfora da galinha e da águia. Enquanto a primeira expressa a situação humana em sua imanência – no seu cotidiano, na dimensão inevitável de limitações e sombras que marcam a vida –, a segunda representa sua dimensão transcendente – a vida em sua criatividade, em sua capacidade de sonhar e romper barreiras. Também para o autor, o ser humano precisa unir sua dupla condição de enraizamento e abertura, luz e sombra, céu e terra. Necessita saciar a dupla fome que o acomete: a fome de pão e a fome da espiritualidade.

Em tal sentido, compreende-se a escola como espaço de antecipação, da imaginação de uma sociedade ideal, do inédito-viável (FREIRE, 1992, p. 205), de um futuro melhor para todos os seres humanos, sustentável para o planeta, da possibilidade de autotranscendência. Isso implica uma filosofia da educação como espaço de reflexão do projeto a ser desenvolvido por nossa sociedade na busca de seu destino e de sua civilização (SEVERINO, 1994).

Conforme Juliatto (2012, p. 138), a escola não pode ser apenas o espaço da aprendizagem das ciências ou das profissões, mas da reunião

da imanência com a transcendência, do ser com o vir a ser. O educador não pode descuidar-se de sua dupla função: “passar elementos de ciência e também proporcionar-lhes experiências de transcendência”. É a partir do contexto existencial que nos rodeia que poderemos entender e encontrar o sentido da vida e a conseqüente contribuição a dar para a transformação da realidade. E, uma vez que é do contexto existencial que brota a fonte do sentido da vida, é preciso olhar para esse contexto e esforçar-se para compreendê-lo.

Emerge então a proposição da educação como espaço de problematização da realidade. A educação problematizadora não aceita um futuro pré-dado, tampouco um presente bem comportado; ela identifica os seres humanos como seres que caminham para a frente, em busca do ser mais. É nessa condição que se encontram as raízes da própria educação como manifestação exclusivamente humana, isto é, “[...] na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm” (FREIRE, 2005, p. 84). A educação, pois, configura-se como um quefazer permanente.

Não há, pois, utopia verdadeira “[...] fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 91).

Da consciência de sua presença no mundo e de seu inacabamento, fundamenta-se a ideia da história como tempo de possibilidade, e não de determinismo. O que não é possível, afirma Paulo Freire (2000), é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. A utopia implica uma denúncia e um anúncio, não se confundindo, portanto, com idealismo, tampouco com algo irrealizável. Conforme afirma: “Para mim o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27). “Daí que a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante” (FREIRE, 1996, p. 115).

As utopias, projetos e valores constituem ingredientes fundadores da ideia de educação, pois a própria palavra – do latim, *educatio* – sempre teve seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos. “Sem dúvida, não há projeto sem futuro e, simetricamente, na medida

em que a realidade é uma construção humana, pode-se afirmar que também não há futuro sem projeto” (MACHADO, 1997, p. 96).

Nessa perspectiva, Rifkin (2012) destaca a importância do desenvolvimento de atividades comunitárias, realizadas na forma de extensão ou mesmo voluntariado, as quais possibilitam o envolvimento de docentes e discentes com os problemas da comunidade, reforçando o sentimento de pertença, os vínculos sociais e a solidariedade.

Da mesma forma, a inclusão curricular de disciplinas que envolvam o aluno com as comunidades locais e suas realidades possibilita o exercício de uma aprendizagem problematizadora e solidária.

Uma escola comprometida com a transcendência necessita partilhar um projeto coletivo, envolvendo docentes, discentes, gestores e comunidade. A necessidade dessa partilha requer a reflexão conjunta a respeito de sua missão, visão, objetivos e metas, entendendo os educadores, mais uma vez, como sujeitos de ação-reflexão, e não apenas como meros executores.

## Considerações finais

Diante da magnitude da crise ora instalada, momento em que a humanidade enfrenta a escolha entre um colapso global ou um avanço evolucionário, não parece mais possível que nos furtemos de realizar uma profunda reflexão a respeito de nossas responsabilidades para com o presente e o futuro da vida.

Em tal contexto, este ensaio representou, exatamente, tal exercício de discernimento. Uma tentativa (*essai*) de interpretação da chamada metamorfose civilizatória contemporânea, que se fez “entretecendo” passado e presente, com vistas a vislumbrar um futuro inédito, mas viável.

A escolha do ensaio como estilo e da fenomenologia-hermenêutica como método implica-nos como sujeitos – rompe com a crença na neutralidade, certezas e verdades absolutas –, aventurando-se, em um caminho sinuoso, a envolver a linguagem com a vida. Pois é esse o entendimento que temos como educadores: a certeza de que a educação necessita comprometer-se com o respeito e amor pela vida.

Foi, portanto, na busca de comprometer a escola com uma missão evolucionária, cocriadora da emergência de uma nova etapa civilizatória, buscando superar a cosmologia moderna estritamente racionalista e utilitarista, que empreendemos nossa reflexão.

Nesse sentido, enfatizamos a ideia do professor como um hermenêuta – um intérprete de seu tempo –, construindo as pontes entre a linguagem, a subjetividade, a ciência e a ética, edificando ligações entre um presente caótico e um futuro renovado. A hermenêutica surge então como ferramenta possível para a interpretação das realidades de forma a permitir sua ressignificação a partir de um *logos* noético.

Ao propormos um *logos* noético, reafirmamos a ideia de superação, a qual possibilita negar o que não é mais pertinente, mas conservar o que ainda prevalece como conhecimento justificado. Permite, assim, “religar” as dimensões separadas pelo racionalismo moderno, reunindo a razão à sensibilidade, a materialidade à espiritualidade e a imanência à transcendência, possibilitando, assim, transformar (metamorfosear) a existência.

Ao almejar uma cosmologia transformadora, reafirmamos a ideia de que nossa visão de mundo não representa apenas a maneira como contemplamos o mundo, mas estende-se para fora para construir novos mundos. É acreditando em nossa capacidade criadora que reafirmamos uma perspectiva infinitamente esperançosa para a educação. Educação que se realiza como processo cocriador da realidade e da vida. Nessa perspectiva, a escola assume sua condição não meramente como espaço (*tópos*), mas como projeto (*utopia*) de evolução.

Recebido em: 6/09/2015  
Aprovado em: 22/11/2015

## Notas

1. Doutora em Educação. Presidente do colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado em Biotecnologia Aplicada à Saúde da Criança e do Adolescente das Faculdades Pequeno Príncipe. Vice-presidente da Sociedade Brasileira de Bioética, regional Paraná. E-mail: patricia.rauli@fpp.edu.br
2. Doutor em Educação. Realizou estágio pós-doutoral na Fordham University, nos Estados Unidos (2011-2012). E-mail: rtescarolo@gmail.com

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BERRY, Thomas. **O sonho da terra**. Petrópolis: Vozes, 1991.

BOFF, Leonardo. A imagem que São Francisco tinha do ser humano. In: LELOUP, Jean-Yves; BOFF, Leonardo. **Terapeutas do deserto**: de Fílon de Alexandria e Francisco de Assis a Graf Durckheim. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 65-91.

\_\_\_\_\_. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sustentabilidade**: o que é - o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRONOWSKI, Jacob. **A escalada do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHARDIN, Pierre Teilhard. **O fenômeno humano**. 3. ed. Porto: Imprensa Portuguesa, 1970.

\_\_\_\_\_. **Sobre a felicidade, sobre o amor**. Campinas: Versus, 2005.

\_\_\_\_\_. **O fenômeno humano**. São Paulo: Cultrix, 2008

ENTROPIA. **Revue d'étude théorique et politique de la décroissance**. Décroissance et utopie, Lyon, n.4, printemps, 2008.

FRANKL, Viktor Emil. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. São Paulo: Santuário, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Sede de sentido**. Tradução de Henrique Elfes. São Paulo: Quadrante, 1989b.

\_\_\_\_\_. **A questão do sentido em psicoterapia**. São Paulo: Papirus, 1990.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HALÉVY, Marc. **A era do conhecimento**. Princípios e reflexões sobre a revolução noética no século XXI. São Paulo: UNESP, 2010.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

JULIATTO, Clemente Ivo. **O horizonte da educação**. Sabedoria, espiritualidade e sentido da vida. Curitiba: Champagnat, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ciência e transcendência: duas lições a aprender**. Curitiba: Champagnat, 2012.

MACHADO, Nílson José. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MACREZ, Joëlle. **L'autorisation noétique**: par quels cheminements parvient-on à la réalisation de soi? 2002. Thèse (Doctorat en Psychologie de l'Éducation) – Département des Sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII, 2002. Disponível em: <[www.barbier-rd.nom.fr/Macrezresume.html](http://www.barbier-rd.nom.fr/Macrezresume.html)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Workshopsy, 1995.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PALACIOS, Jose Joaquin Gomez. **Educar para la paz**. Madrid: Editorial CCS, 1991.

RICOEUR, Paul. Introdução. In: AHLMARK, Per et al. **Imaginar a paz**. Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006. p. 27-35.

RIFKIN, Jeremy. **A terceira revolução industrial**. Como o poder lateral está transformando a energia, a economia e o mundo. São Paulo: M. Books do Brasil, 2012.

RODRIGUES, Roberto. **Fundamentos da logoterapia**: na clínica psiquiátrica e psicoterapêutica. Petrópolis: Vozes, 1991. v. 1

SANCHES, Mário Antonio. **Bioética**: ciência e transcendência. São Paulo: Loyola, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

TARNAS, Richard. **Cosmos y psique**. Indicios para una nova visión del mundo. Girona: Atalanta, 2008.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

ZILLES, Urbano. **Pierre Teilhard de Chardin**: ciência e fé. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.



# A dimensão afetiva na prática pedagógica de professores da educação infantil sob a perspectiva freireana

LIGIA CARVALHO ABÕES VERCELLI<sup>1</sup>

## Resumo

Este texto apresenta alguns resultados de uma pesquisa que foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tem por objetivo apresentar e analisar aspectos referentes à dimensão afetiva na relação professor/criança, pautando-se em algumas cenas observadas no cotidiano de escolas das redes pública e particular de educação infantil sob a luz do pensamento freireano. A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo e o procedimento de coletas de dados deu-se por meio de observação *in loco* em diferentes escolas de educação infantil da rede pública e particular de ensino, localizadas na cidade de São Paulo, por alunas(os) que cursavam o terceiro semestre do curso de Pedagogia no ano de 2014, em uma universidade privada localizada na cidade de São Paulo, e cumpriam o estágio curricular obrigatório nesse nível de ensino. As(os) alunas(os) registraram cenas com posturas positivas e negativas por parte das(os) docentes regentes, observadas no cotidiano escolar. Para este texto, escolhemos quatro cenas que apresentaram posturas positivas do professor em relação à criança pequena e quatro que apresentaram posturas negativas. As últimas nos deixam muito apreensivas, uma vez que as crianças têm sido colocadas em situações penosas, seja de escolarização precoce, falta de respeito, falta de compromisso por parte alguns educadores. Muitas escolas estão alfabetizando as crianças de forma imperativa cada vez mais cedo, ignorando as especificidades e as necessidades da infância. Deve-se, portanto, discutir, em espaços de formação de professores, seja inicial ou continuada, as situações do cotidiano para que tais aspectos possam ser trabalhados na perspectiva freireana da ação-reflexão-ação proposta pelo autor, isto é, observar a ação, refletir sobre ela, para, em seguida, voltar a uma nova ação com a prática ressignificada.

Palavras-chave: Educação infantil. Dimensão afetiva. Perspectiva freireana. Formação de professores. Curso de Pedagogia.

## Abstract

This paper reveals some results of a study that was funded by the National Scientific and Technological Development Council (CNPq) and aims to indicate and analyze aspects related to the affective dimension in the teacher/child relationship, and are based on some scenes observed in the daily life of private and public early childhood schools, considered in light of Freirian's thinking. The methodological approach used in this research was a qualitative one and the procedure of data collection took place through on-site observation in different schools of Early Childhood Education, public and private, located in Sao Paulo city. The observations were conducted by students from a private university located in the city of Sao Paulo, who attended the third semester of an Education college course in 2014, and met the mandatory curricular training for this level of education. The students had observed and recorded scenes in everyday school life, documenting positive and negative attitudes on the part of children's teachers. To this article, we chose four scenes that represent positive teachers attitudes in relation to small children and four with negative attitudes. The latest leave us very apprehensive since the children have been placed in painful situations, either early schooling, lack of respect, lack of commitment by some educators. Many schools are increasingly teaching basic literacy skills to small children, ignoring specific child's needs. Therefore we should be discussing in teacher training spaces, either initial or continued, the everyday situations so that these aspects can be worked in Freire's perspective of action-reflection-action proposed by the author, that is, watch the action, to reflect on it, then return to a new one with resignified practice.

Keywords: Early childhood education. Affective dimension. Freire's perspective. Teacher training. Education college course.

## Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de un estudio financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y tiene como objetivo presentar y analizar los aspectos relacionados con la dimensión afectiva en la relación profesor / niño, con algunas escenas que se observan diariamente en la vida privada y pública de las escuelas de la primera infancia, que se analizaron en la luz del pensamiento de Freire. El enfoque metodológico utilizado en esa investigación fue cualitativo y el procedimiento de recogida de datos se llevó a cabo a través de la observación in situ en diferentes escuelas de Educación Infantil, pública y

privada, situada en la ciudad de São Paulo. Las observaciones se llevaron a cabo para los estudiantes de una universidad privada ubicada en la ciudad de São Paulo, que asistió al tercer semestre de la Facultad de Educación en 2014, adecuada con el plan de estudios de formación obligatoria para el nivel de la educación. Los estudiantes habían observado y registrado escenas en la vida escolar cotidiana, documentando las actitudes positivas y negativas por parte de los maestros de los niños. Para este artículo, elegimos cuatro escenas que representan a los maestros actitudes positivas en relación con los niños pequeños y cuatro con actitudes negativas. La última nos dejó muy preocupado ya que los niños han sido colocados en situaciones dolorosas, ya sea la escolarización temprana, la falta de respeto, la falta de compromiso de algunos educadores. Muchas escuelas hacen la alfabetización cada vez más temprana, haciendo caso omiso de las necesidades específicas del niño. Por tanto, deberíamos estar discutiendo en espacios de formación del profesorado, ya sea inicial o continuado, las situaciones cotidianas para que estos aspectos se pueden trabajar en la perspectiva de Freire de acción-reflexión-acción propuesto por el autor, es decir, ver la acción, para reflejar en ella, a continuación, volver a una nueva con la práctica resignificada.

Palabras clave: Educación infantil. Dimensión afectiva. Perspectiva de Freire. La formación del profesorado. Facultad de educación.

## Introdução

Este texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tem por objetivo apresentar e analisar aspectos referentes à dimensão afetiva na relação professor/criança, pautando-se em algumas cenas observadas no cotidiano de escolas das redes pública e particular de educação infantil sob a luz do pensamento freireano.

Vale lembrar que, historicamente, a dimensão afetiva sempre foi cindida da dimensão cognitiva e, ainda hoje, essa dicotomia existe nos diferentes níveis de ensino. Porém é importante ressaltar que a criança pequena necessita do afeto e da compreensão dos adultos para que possa estabelecer uma relação de confiança com o mundo. Na escola, esse papel cabe ao professor. Esse profissional é o responsável em atender às necessidades da criança pequena no que se refere ao binômio cuidar e educar.

E por que tal inquietação? Como professora orientadora de estágio do curso de Pedagogia, ouvi várias vezes, as alunas<sup>2</sup> se queixarem que muitas professoras regentes agiam de forma muito brusca com as

crianças pequenas, utilizando-se, muitas vezes, de castigos, gritos e xingamentos. Essas situações eram observadas pelas alunas de Pedagogia, enquanto cumpriam o estágio obrigatório na educação infantil.

De volta à universidade, tais questões eram discutidas sob a ótica de diferentes autores da Psicologia (Piaget, Vygotsky e Wallon) e da Pedagogia Crítica (Freire), que abordam a afetividade na relação professor/aluno.

Optamos, neste texto, em focar as análises das questões trazidas pelas alunas no tocante às relações afetivas estabelecidas entre professores/alunos, pelas ideias de Freire, uma vez que o grupo de pesquisa do qual faço parte na universidade tem feito esforços em discutir a infância sob esse prisma. Apesar de a obra de Paulo Freire não estar voltada, especificamente, para a educação da infância, é possível encontrar, em muitos de seus textos, trechos nos quais a criança é trazida à tona. Entendemos que suas ideias possam iluminar o fazer pedagógico de qualquer professor, independentemente do nível de ensino no qual leciona. Freire é um dos autores que aponta, na totalidade de seus escritos, para a indissociabilidade das dimensões afetiva e cognitiva no trabalho docente e, para nós, estudiosos da educação infantil, tal dimensão deve ser discutida e analisada com os professores de crianças pequenas.

## Aspectos metodológicos do estudo

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo. Optou-se por essa abordagem porque ela envolve o levantamento de dados obtidos no contato direto do pesquisador com a realidade estudada, enfatizando-se mais o processo do que o produto. Segundo Minayo, (1995, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O procedimento de coleta de dados foi feito no segundo semestre de 2014, por meio de observações *in loco*, em escolas de educação infantil

das redes pública e particular de ensino, localizadas na cidade de São Paulo. As observações foram feitas por estudantes que cursavam o terceiro semestre de Pedagogia, em uma universidade privada, também localizada na cidade de São Paulo, e que cumpriam o estágio curricular obrigatório.

A orientação dada às alunas era para que transcrevessem cenas relacionadas às práticas afetivas professor/aluno logo após a sua observação, para que não houvesse perda de detalhes. Após a análise dos relatórios apresentados pelas alunas, foram selecionadas quatro cenas referentes a cada rede de ensino e notou-se que, independentemente da classe social, relacionadas ao tipo da rede escolar observada, atitudes afetivas negativas e positivas eram tomadas pelos professores em relação às crianças. No que se refere às atitudes negativas, elencamos as seguintes: gritos, xingamentos, castigos; quanto às atitudes positivas, observamos: olhar e escuta atentos, respeito aos saberes e especificidades da criança.

A observação, segundo Lüdke e André (1986), apresenta várias vantagens, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Dentre essas vantagens, as autoras citam as seguintes: 1. a experiência direta é o melhor teste para se verificar um fato; 2. o observador pode recorrer aos conhecimentos e às experiências pessoais para auxiliar na compreensão do fenômeno observado; 3. é possível se aproximar da “perspectiva dos sujeitos”, apreendendo os significados que eles atribuem à realidade e às suas ações; 4. as técnicas de observação para perceber aspectos novos de um dado fenômeno; 5. a observação permite a coleta de dados em situações em que outra forma de comunicação não possibilita.

Quatro obras de Freire foram analisadas para a análise dos dados e para o desenvolvimento do texto: “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, “Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar”, “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” e “Pedagogia do oprimido”.

## **A dimensão afetiva na prática pedagógica de professores da educação infantil sob a perspectiva freireana**

Atualmente, principalmente por motivos profissionais dos pais, muitas crianças passam a maior parte do tempo na escola, onde elas aprendem

regras, valores, além de realizar outras atividades. O carinho, a atenção e os ensinamentos disponibilizados pela família (quando o são) devem continuar na escola, uma vez que a educação infantil tem função complementar à ação da família.

Os primeiros dias de uma criança na escola de educação infantil exigem que ela se adapte a situações novas, que são totalmente diferentes daquelas encontradas em casa. Normalmente, no lar, elas convivem com pessoas com as quais já estabeleceram um vínculo afetivo e têm um espaço em que encontram seus pertences, podendo explorá-los da forma que melhor lhes convier.

Na escola, além de conviver com outras crianças e com vários profissionais, ela tem de adaptar-se a um novo ambiente, aos brinquedos diferentes, às regras, à rotina. Tudo é novo para uma criança tão pequenina. Todas essas novidades podem ser enfrentadas de uma maneira prazerosa quando há a companhia de pessoas próximas a ela, porém, longe delas, pode sentir-se desamparada, sozinha e com medo.

Nesse sentido, Winnicott (1982), pediatra e psicanalista inglês, traz contribuições importantes e aponta qual deve ser o papel da escola e dos professores de educação infantil. Para ele, quando uma criança passa dos cuidados maternos para a escola, esta tem de continuar, na figura do professor, a propiciar um meio físico e a assistência corporal à criança, fato esse que ecoa no desenvolvimento emocional. O professor precisa manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais das crianças com a família, apresentando um mundo de pessoas e de oportunidades. O docente desempenha um papel importante nas suas vidas, pois, ao atender às necessidades da criança, será idealizado como alguém muito importante, fazendo com que elas se sintam seguras e busquem novas descobertas. Será que os docentes sabem da importância do seu trabalho com as crianças de 0 a 5 anos? Algumas cenas apresentadas a seguir, resultantes das observações feitas nas escolas, parecem indicar que não.

Diante do exposto, apresentamos os fragmentos que julgamos importante apontar de oito cenas observadas no cotidiano de diferentes escolas públicas e privadas de educação infantil, nas quais foi feito o estudo, para que, em seguida, possamos analisá-las à luz das quatro obras selecionadas de Freire. As quatro primeiras cenas apontam atitudes negativas por parte dos docentes em relação às crianças, e as quatro últimas, as positivas. Seguem as cenas:

**Cena 1:** “As professoras gritam com as crianças para que façam silêncio, reclamam muito da educação que elas trazem de casa, poucos são os momentos em que as professoras demonstram atenção e afetividade” (Observação realizada em sala de crianças de 3 anos, escola pública),

**Cena 2:** “Observei uma professora enfurecida gritando com um aluno pequenino, xingando-o e tomando-o bruscamente pelo braço” (Observação realizada em sala de crianças de 3 anos, escola particular).

**Cena 3:** “O professor castigava um aluno colocando-o de frente para a parede e o humilhava diante das demais crianças” (Observação realizada em sala de crianças de 4 anos, escola pública).

**Cena 4:** “A criança pintou o elefante de cor-de-rosa. A professora, aos gritos, disse: ‘– Você já viu elefante cor-de-rosa? Se achar me mostra’. A criança começou a chorar em soluços” (Observação realizada em sala de crianças de 4 anos, escola particular).

**Cena 5:** “– Por que você está chorando? – Eu não sei fazer. – Mas é por isso que você está na escola, para aprender e eu vou ajudar você” (Observação realizada em sala de crianças de 5 anos, escola particular).

**Cena 6:** “– Prô, nós vamos aprender a ler? – Sim, vamos, mas acho que todos vocês já sabem. Querem ver? O que está escrito aqui? (a professora mostra vários rótulos de diferentes produtos e as crianças ‘leem corretamente’)” (Observação realizada em sala de crianças de 5 anos, escola particular).

**Cena 7:** “A professora pediu para as crianças dizerem palavras que elas conheciam, animais, brinquedos, objetos, e ela ia fazendo uma lista com os nomes ditos” (Observação realizada em sala de crianças de 3 anos, escola pública).

**Cena 8:** “Observei a professora trabalhando os conteúdos de forma lúdica, usando os diferentes espaços da escola. As crianças adoraram” (Observação realizada em sala de crianças de 3 anos, escola pública).

Diante das cenas apresentadas, reafirmamos que, para nós, a prática educativa é algo extremamente sério e que, com crianças de educação infantil, tal compromisso deve ser ainda maior, pois elas se encontram em idade em que o desenvolvimento, de forma geral, ocorre muito rá-

pido e nossas atitudes poderão favorecer ou não esse desenvolvimento. Nesse sentido, corroboramos Freire (2003, p. 47) quando ele aponta que a prática educativa:

[...] é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes e adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas, podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão-se tornando presenças marcantes no mundo. Em suma, ainda que não possamos afirmar que o aluno de professor incompetente e irresponsável é necessariamente incapaz e faltoso de responsabilidade ou que o aluno de professor competente e sério é automaticamente sério e capaz, devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para o que a nossa formação tem que ser levada em conta rigorosamente.

O autor é a favor de uma prática educativa que valorize a dimensão afetiva, principalmente por ser o trabalho do professor uma especificidade humana. Nessa perspectiva, ressalta:

[...] Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista [...] (FREIRE, 2004, p. 145).

Assim, entendemos ser impossível trabalhar com crianças pequenas em uma relação fria e distante, na qual os sentimentos e as emoções não estejam presentes. As crianças, por necessidades próprias, estão sempre nos solicitando, pois necessitam de nosso apoio para sentirem-se seguras e confiantes.

Freire aprendeu, enquanto criança, primeiro com seus pais e depois na escola, com a primeira professora, a sentir-se seguro e confiante. Na obra “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”, ele aponta trechos nesse sentido.

Meu pai teve um papel importante na minha busca. Afetivo, inteligente, aberto, jamais se negou a ouvir-nos em nossa curiosidade. Fazia, com minha mãe, um casal harmonioso, cuja unidade não significava, contudo, a nivelação dela a ele nem a dele a ela. O testemunho que nos deram foi sempre o da compreensão, jamais o da intolerância. Católica ela, espírita ele, respeitaram-se em suas opções. Com eles aprendi, desde cedo, o diálogo. Nunca me senti temeroso ao perguntar e não me lembro de haver sido punido ou simplesmente advertido por discordar (FREIRE, 2013, p. 62).

Ressalta que foi com os pais que aprendeu, aos 6 anos, as primeiras palavras, à sombra das mangueiras, com gravetos, seu giz; no chão, seu quadro-negro. Tais palavras eram relacionadas às experiências dele, e não às de seus pais. Ao entrar na escola, aos 6 anos, já sabia ler e escrever. O autor também se reporta afetivamente à Eunice, sua primeira professora.

Nunca me esqueço da alegria com que me entregava ao exercício que ela chamava de ‘formar sentenças’. Pedia, primeiro, que alinhasse, em uma folha de papel, tantas palavras quantas eu soubesse escrever e quisesse. Depois, que fosse com elas formando sentenças, cuja significação passávamos a discutir. Foi assim que, a pouco e pouco, fui fazendo a minha intimidade com os verbos, com seus tempos, seus modos, que ela ia me ensinando em função das dificuldades que surgiam. Sua preocupação fundamental não era me fazer memorizar definições gramaticais, mas estimular o desenvolvimento de minha expressividade oral e escrita (FREIRE, 2013, p. 63).

Diante dessas experiências, o autor ressalta que, tanto em casa, com seu pai, quanto na escola, com Eunice, o convite fora para conhecer o mundo e, assim, ele não era reduzido a um “depósito vazio”, que devesse ser enchido de conhecimento. Segundo ele, a escola, na figura da primeira professora, não reprimiu sua alegria de viver. Porém ele esclarece que tal alegria não foi o que prevaleceu durante os demais anos de sua escolaridade.

Freire (2013, p. 64) lembra com carinho de Eunice, com quem aprendeu a “formar sentenças”, de Áurea e de Cecília, pois “[...] As demais escolas primárias por que passei foram medíocres e enfadonhas,

ainda que de suas professoras não guarde nenhuma recordação má, enquanto pessoas”.

Possivelmente, as crianças que viveram as cenas de 1 a 4 provavelmente guardarão más recordações de suas professoras, uma vez que ouviram gritos e presenciaram falta de respeito a elas. Isso para além do desconhecimento exibido quanto ao desenvolvimento infantil, pois pintar um elefante cor-de-rosa é perfeitamente normal, principalmente para a criança pequena, que utiliza a cor que ela mais gosta como elemento afetivo.

Cecília Brandão, professora que Freire lembra com carinho, o ajudou, com paciência, a superar lacunas em sua escolaridade. Segundo o autor, sem ela, ele dificilmente teria chegado ao Colégio Oswaldo Cruz, pois ela despertou nele o gosto pela linguagem. Freire também faz menção aos professores José Pessoa e Moacir de Albuquerque. O primeiro sugeria leituras fundamentais e colocava à disposição seus livros; o segundo era apaixonado pela docência, amoroso, não apenas pela literatura, mas pelo ato de ensinar. Entendemos que nasce aí, da relação afetiva em casa e com alguns professores, o germe dos conceitos, que mais tarde são discutidos em sua obra.

O professor, com sua postura, é o elemento responsável para a aprendizagem da criança. Nesse sentido, Freire (2003) ressalta que o professor deve apresentar qualidades que são indispensáveis à prática educativa, a saber: humildade (ausência de arrogância e de autoritarismo), amorosidade, coragem, tolerância, decisão, paciência e alegria de viver.

Para ele, a humildade nos leva a reconhecer que não somos os donos do saber, ou seja “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo”. Sem humildade será impossível respeitar a criança. Ao falar da humildade, o autor aponta que não devemos ser arrogantes nem nos utilizarmos do autoritarismo. A arrogância nos leva a achar que sabemos tudo e, portanto, as crianças só devem ouvir nossos ensinamentos; o autoritarismo não dá margem para que nossas crianças possam opinar a respeito de determinadas situações.

Outra qualidade importante é a amorosidade, pois, segundo Freire (2003), na ausência dela, nosso trabalho perde o significado. O autor afirma que a amorosidade não deve ser apenas dirigida à criança, mas ao processo de ensinar. A amorosidade pelo que fazemos nos impulsiona a ter coragem de lutar e de amar.

A tolerância é outra qualidade, pois, sem ela, é impossível realizarmos um trabalho pedagógico sério. A esse respeito, Freire (2003, p. 59) salienta que:

Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.

Diante do exposto, perguntamos: Como se sentem as crianças mencionadas nas cenas 1 a 4? Coloquem-se no lugar delas. O que significa o ambiente escolar para essas crianças? E o professor, que “bicho” é esse? Como suportar um ambiente diante das humilhações?

Já para as crianças que vivenciaram as cenas 5 a 8, a situação nos parece mais confortável. O ambiente escolar oferece possibilidades para que elas realizem suas atividades com prazer e sem medo, pois percebem que há alguém ao seu lado em quem pode confiar, ajudando-as em suas necessidades.

Freire aponta a importância de o professor respeitar os “saberes da experiência” das crianças e aqui assinalamos que eles devem ser priorizados na educação infantil. Tem-se de discutir com as crianças pequenas aquilo que elas já sabem e como tais saberes se relacionam com os conteúdos que serão abordados no espaço escolar. Deve-se trabalhar com aspectos vivenciados no cotidiano e refletir sobre eles. O ambiente escolar é o “[...] contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE, 2003, p. 106).

O autor propõe uma educação problematizadora, na qual a crítica da realidade está presente a todo momento, em contraponto a uma educação bancária, que entende o homem como a-histórico, como uma tábula rasa, na qual o professor é o detentor do saber. Além disso, ele ressalta que, em uma sociedade democrática e solidária, as relações devem ocorrer de forma horizontal, ou seja, crianças e professores devem ouvir e escutar uns aos outros para que aprendam a falar entre si. O professor deve ter uma escuta atenta e crítica para que possa falar com a criança (FREIRE, 2003; 2004).

Podemos observar que as professoras das cenas 6, 7 e 8 também buscaram trabalhar partindo da realidade da criança, perguntando o que elas sabiam a respeito do que estava sendo discutido, fazendo que

a aprendizagem fosse problematizadora, pois o saber é adquirido em diferentes ambientes, dos quais a escola é apenas um deles. Elas levaram em consideração a historicidade de cada criança, respeitaram-na como seres em construção.

A criança pequena se encontra em processo de construção do conhecimento, portanto a liberdade de expressão é fundamental. É por meio da curiosidade que o processo de aprendizagem flui, e respeitar os limites e a individualidade de cada uma torna-se necessário para que se sinta segura. O professor que assume a postura de dono do saber está cerceando a capacidade criadora da criança. A esse respeito, na obra “Pedagogia da autonomia”, há uma passagem muito interessante relatada por Freire, na qual uma mãe aguça a curiosidade do seu filho:

Numa madrugada, há alguns meses, estávamos Nita e eu, cansados, na sala de embarque de um aeroporto do Norte do país, à espera da partida para São Paulo num desses voos madrugadores que a sabedoria popular chama de ‘voo coruja’. Cansados e realmente arrependidos de não haver mudado o esquema de voo. Uma criança em tenra idade, saltitante e alegre, nos fez, finalmente, ficar contentes, apesar da hora para nós inconveniente.

Um avião chega. Curiosa a criança inclina a cabeça na busca de selecionar o som dos motores. Volta-se para a mãe e diz: ‘O avião *ainda* chegou’. Sem comentar, a mãe atesta: ‘O avião já chegou’. Silêncio. A criança corre até o extremo da sala e volta. ‘O avião já chegou’, diz. O discurso da criança, que envolvia a sua posição curiosa em face do que ocorria, afirmava primeiro o conhecimento da ação de chegar do avião, segundo o conhecimento da temporalização da ação no advérbio já. O discurso da criança era conhecimento do ponto de vista do fato concreto: o avião chegou e era conhecimento do ponto de vista da criança que, entre outras coisas, fizera o domínio da circunstância adverbial de tempo, no *já* (FREIRE, 2004, p. 55-56. grifos do autor).

É instigando a curiosidade, oferecendo elementos e ouvindo as versões das crianças que cada vez mais elas vão se encantando pelo mundo. É do encantamento, da alegria de viver, que os conhecimentos vão se incorporando; portanto o papel do professor é fundamental.

Freire também reforça a importância da dialogicidade entre professor e criança. Ressalta que o professor, ao mesmo tempo em que sabe,

também desconhece muitas coisas, as quais aprende com as crianças, independentemente da sua idade. Quanto a isso, há uma passagem que merece ser citada:

[...] É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É na *minha disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 2004, p. 135. grifo do autor).

A criança pequena também ensina muitas coisas aos professores. Ensina que há uma linguagem adequada a ser usada para que ela entenda as perguntas que foram feitas; ensina que há um modo de falar com ela para que se sinta segura; ensina que está triste por diferentes motivos; ensina a empinar uma pipa e a rodar um pião; ensina o código de comunicação da comunidade na qual vive, enfim, ensina a ler o mundo com os olhos de crianças pequenas.

Afinal, as crianças começam a falar palavras e, em seguida, frases, e não as letras. Nesse sentido, Freire (2003, p. 109. grifo do autor) diz o seguinte:

[...] quando o neném chora e diz mamã, o neném estará querendo dizer: ‘Mamãe, tenho fome’, ou ‘mamãe, estou molhado’. Estas palavras com que os bebês começam a falar se chamam ‘frases mono-palávricas’, isto é, frases de, ou com, uma só palavra. Pois bem, se é assim que todos nós começamos a falar, como, então, no momento de aprender a escrever e a ler, devemos começar através de *decoração* de letras?

Isso significa que não ensinamos as crianças a falar; elas aprendem no mundo, no lar, na sociedade, na rua, no bairro, na escola; portanto a fala é adquirida socialmente. A fala é anterior à escrita, “[...] assim como uma certa ‘escrita’ ou o anúncio dela vem muito antes do que a gente chama escrita. E assim como é preciso falar para falar, é preciso escrever para escrever [...]” (FREIRE, 2003, p. 109).

Freire ressalta que o professor deve estimular as crianças para que falem e para que escrevam. Devemos elogiar as garatujas para que elas, sem medo, partam para a escrita convencional.

Nesse sentido, o autor aponta que nossas relações com os educandos – no nosso caso, as crianças de 0 a 5 anos – sejam de respeito, o que demanda que conheçamos as condições concretas do contexto em que estão inseridas. Trata-se de um dever que a prática educativa impõe, pois somente assim saberemos como pensam, o que sabem e como sabem. Para tal, é necessário que estimulemos sua curiosidade, pois sem ela não há aprendizagem.

Muitos alunos vivem em condições materiais desfavoráveis, com a precariedade de suas casas, deficiência nutricional, falta de atividades que proporcionem a leitura da palavra, o convívio com a violência e com a morte, além de outros fatores. Por que a escola insiste em não levar em consideração esses aspectos, se eles marcam a maneira da criança ser criança? Se tais aspectos forem observados, ouvidos e conversados, muita coisa poderia ser diferente na escola. Talvez estejamos dando a única chance que a criança encontrou para falar de si.

Para Freire, as possíveis dificuldades encontradas pelas crianças poderiam ser minimizadas se a escola levasse em consideração a cultura de cada uma, sua linguagem, seu modo de expressar o aprendido e seu saber fragmentado sobre o mundo. Trata-se de o professor ser coerente com a teoria e com a prática.

Freire (2004) declara que a afetividade não o assusta e que não tem medo de expressá-la. Não separa seriedade docente de afetividade. Deixa claro que a severidade não torna ninguém melhor professor. Um professor pode e deve fazer uso da autoridade que lhe compete sem deixar de ser afetivo. Também aponta que a alegria não é inimiga da seriedade docente. Uma aula pode ser totalmente descontraída, porém séria. Nesse sentido, Freire (2004, p. 142) aponta:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje [...].

Com as crianças pequenas significa que temos de respeitar as especificidades da infância, valorizar seus saberes, cuidar e educar valorizando o lúdico, o movimento, o corpo e as diferentes linguagens. Saber dizer “não pode” quando necessário, mas respeitando a criança, pois afetividade implica em respeito, criticidade quanto ao seu trabalho, ética, estética, bom senso, alegria e esperança.

Como fazê-las passar da heteronomia para a autonomia? Ou seja, de um estágio em que a criança se encontra sob a obediência dos adultos para, depois, agir por conta própria, dentro das regras estabelecidas por nossa sociedade? O professor promoverá essa passagem caso esteja atento às responsabilidades que possui como educador, uma vez que sua conduta pode perturbar ou auxiliar a criança. E isso começa logo cedo.

De que forma que as crianças que vivenciaram as cenas 1 a 4 poderão aprender a falar se lhes foi negado esse direito? Se não lhes foi explicado o porquê de determinadas situações? Não é possível conceber uma educação pautada no autoritarismo e na falta de respeito, que não leve em consideração a realidade vivida pelas crianças.

Vimos, portanto, que Freire aponta em seus escritos nossas inquietações em relação às atitudes negativas tomadas por alguns professores de educação infantil em relação à criança de 0 a 5 anos. Para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira prazerosa e significativa, a dimensão afetiva não pode ser ignorada. Nela encontra-se o escutar atento, a dialogicidade, o respeito, o querer bem ao educando. São elementos necessários e imprescindíveis a quem busca a educação e, principalmente, a educação infantil como meta profissional.

## Considerações finais

Este texto teve por objetivo discutir a dimensão afetiva na prática pedagógica de professores da educação infantil sob a perspectiva freireana. Entendemos que, nos dias atuais, a escola de crianças pequenas não pode deixar de considerar a indissociabilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva.

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é entendida por educadores e pesquisadores como um momento primordial no desenvolvimento da criança, ajudando-a, inclusive, na escolaridade futura.

Busca fazer com que todas as crianças tenham acesso aos elementos que compõem sua cultura, enriquecendo o seu desenvolvimento cognitivo, físico e social. Ela compreende todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória (MENEZES; RAMOS, 2005).

Porém, as quatro primeiras cenas apresentadas nos deixam muito apreensivos uma vez que as crianças têm sido colocadas em situações penosas, seja de escolarização precoce, de falta de respeito, de falta de compromisso por parte de alguns educadores. Muitas escolas, principalmente as particulares, estão alfabetizando as crianças de forma imperativa, cada vez mais cedo.

Deve-se, portanto, discutir, em espaços de formação de professores, seja inicial ou continuada, as situações do cotidiano para que tais aspectos possam ser trabalhados na perspectiva freireana da ação-reflexão-ação, para que os docentes possam refletir sobre a importância do seu papel com as crianças pequenas.

Recebido em: 8/09/2015

Aprovado em: 5/11/2015

## Notas

1. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho. Pesquisadora financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP). E-mail: vercelli.ligia@gmail.com
2. Usamos o gênero feminino, pois as mulheres são a maioria no curso de Pedagogia e nas salas de aula da educação infantil.

## Referências

MENEZES, Mindé Badauy de; RAMOS Wilsa Maria (Orgs.). **Livro de estudo**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/ Secretaria de Educação a Distância, 2005. (Coleção Proinfantil, 2).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

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

MINAYO, Maria Cecília de.Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

WINNICOTT, Donald. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.





# Infância e culturas infantis: um diálogo com Florestan Fernandes

MICHELE GUEDES BREDEL<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo tem como objetivo indicar algumas interfaces que um dos mais importantes intelectuais brasileiros estabeleceu entre a infância e os campos das ciências sociais, da educação e dos estudos das culturas infantis: Florestan Fernandes. Para isso, analisei seus estudos sobre “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. Estruturei-o da seguinte forma: inicialmente, contextualizo as ideias do intelectual sobre o tema, situando-o em seu tempo histórico, visto que sua atuação em muito está marcada por suas condições de história de vida, de formação intelectual, política e militante; em seguida, apresento e discuto as contribuições de suas ideias para os estudos da infância e das culturas infantis. A análise que realizei revelou a atualidade das ideias de Florestan Fernandes e ainda a necessidade de que seus estudos sejam submetidos a uma releitura crítica, principalmente por aqueles responsáveis pelo processo de formação de professores da educação infantil.

Palavras-chave: Infância. Culturas infantis. Florestan Fernandes. Sociologia da infância.

## Abstract

This article aims to indicate some interfaces that one of the most important Brazilian intellectuals established between childhood and the fields of social sciences, education and studies of children cultures: Florestan Fernandes. For this, I analyzed his studies based on the “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. Its structure follows initially contextualize the ideas of intellectual standing on the issue in its historical time, since his performance in long has been marked by its life history conditions, intellectual, political and militant. Then present and discuss the contributions of his ideas for studies of childhood and children’s culture. The analysis I conducted revealed the timeliness of Florestan ideas, and also the need

for their studies should be subjected to a critical re-reading, especially for those responsible for early childhood education teacher training process.

Keywords: Childhood. Children's culture. Florestan Fernandes. Sociology of childhood.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo indicar algunas interfaces que uno de los intelectuales brasileños más importantes que se establecen entre la infancia y los campos de las ciencias sociales, la educación y los estudios de las culturas de los niños: Florestan Fernandes. Para esto, analicé sus estudios sobre "As 'trocinhas' de Bom Retiro". Estructuré de la siguiente manera: inicialmente contextualizo las ideas del intelectual sobre el tema, colocándolo en su tiempo histórico, ya que su actuación hace mucho marcado por sus condiciones de historia de vida, intelectual, político y militante. Adelante presento y discuto las contribuciones de sus ideas para los estudios de la infancia y la cultura infantil. El análisis que realicé reveló la puntualidad de las ideas de Florestan Fernandes, y también la necesidad de sus estudios debe ser sometido a una relectura crítica, especialmente para los responsables del proceso de la formación del profesorado de educación de la primera infancia.

Palabras clave: Niñez. Culturas niños. Florestan Fernandes. Sociología de la infancia.

*[...] as crianças, as quais não recebem, apenas sofrendo constantemente a ação educativa; mas, que podem exercer um papel ativo na reeducação de seus pais e de sua família, em geral, servindo de veículo de transmissão de elementos culturais*  
(FERNANDES, 1979, p. 189).

## Introdução

Como estudiosa sobre a infância, a minha motivação para escrever este artigo passa pelo compromisso teórico, metodológico e também político-pedagógico para com os problemas inerentes à categoria social da infância.

Para iluminar minhas reflexões, fiz opção por um intelectual – Florestan Fernandes – que se preocupou com o pensamento sobre a realidade e, principalmente, com a própria realidade; preocupou-se com a realidade dos desfavorecidos, discriminados, oprimidos, pobres, negros e também com aquela das crianças; preocupou-se com a necessidade imperiosa de denúncia

e de anúncio sobre a situação das diversas infâncias e crianças do Brasil, com as novas possibilidades de políticas públicas para elas e suas famílias.

Em sua notável e admirável trajetória intelectual, Florestan Fernandes destacou-se pelas suas várias facetas (CÂNDIDO, 1987; FREITAG, 1987; SAVIANI, 1996), como exímio político, educador, intelectual, cidadão militante, sociólogo e também estudioso do folclore infantil.

O folclore, apesar de ser considerado um assunto secundário no conjunto de sua obra – próprio do período de aprendizagem –, foi o primeiro tema abordado por Florestan Fernandes, tendo sido objeto de seus estudos desde os tempos de estudante de graduação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). De acordo com Garcia (2001, p. 147), foi nos estudos sobre o folclore que o intelectual “[...] trava sua primeira disputa disciplinar, na qual se configura sua adesão a uma sociologia científica, baseada na sistematicidade dos procedimentos e na abrangência das explicações”.

Antes de aventurar-me pela arriscada – arriscada pelo receio de simplificar e reduzir as ideias do intelectual – incursão pelo pensamento de Florestan Fernandes, faz-se necessário esclarecer o objetivo do presente artigo. Dentro dos limites de um trabalho dessa natureza, tem-se como objetivo indicar algumas interfaces importantes que Florestan Fernandes estabeleceu entre a infância e os campos das ciências sociais, da educação e com os estudos das culturas infantis. Para tanto, inicialmente, contextualizo as ideias do intelectual sobre o tema, situando-o em seu tempo histórico, visto que sua atuação em muito está marcada por suas condições de história de vida, de formação intelectual, política e militante. Em seguida, apresento e discuto as contribuições de suas ideias para os estudos da infância e das culturas infantis, que dizem respeito, primeiramente, ao reconhecimento das crianças como atores sociais de seu próprio processo de socialização e, ao mesmo tempo, para a existência de uma cultura infantil, construída pelas próprias crianças no seio da cultura adulta, concebida não como uma mera reprodução desta, mas também como espaço de reinvenção e de transformação. Por fim, teço as considerações finais.

## **Florestan Fernandes: sua história, seu contexto**

O paulista Florestan Fernandes, nascido em julho de 1920, era filho de imigrantes portugueses – filho de pai desconhecido e de mãe

lavadeira –, que vieram para o Brasil fugindo da fome. Teve uma infância dura e laboriosa, como ele mesmo reconhece em um texto intitulado “Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante”, na qual elabora uma espécie de autobiografia: “Iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta” (FERNANDES, 1994, p. 123). Frequentou apenas três anos regulares do ensino primário em São Paulo, trabalhando paralelamente aos estudos como engraxate, biscateiro, auxiliar de garçom, entregador de remédios a domicílio, entre outras atividades. Seus estudos foram feitos, em sua maior parte, em cursos de supletivo, tendo feito no final da década de 1930 seu exame de “Madureza”, conforme nomenclatura da época (ABREU, 1991; MAZZA, 2002; FREITAG, 2005). Nesse sentido, ele afirma:

O fato é que eu aprendi muito sozinho e quando fui para o curso de Madureza foi ótimo, porque aquilo disciplinou o meu trabalho intelectual e eu já tinha potencial de informações muito grande. Quer dizer que em três anos fiz o equivalente a sete anos (FERNANDES, 1994, p. 128).

Aos 21 anos, o intelectual decidiu inscrever-se no vestibular para a FFLCH-USP. Segundo Pontes (2003, p. 147):

Florestan Fernandes era o homem certo para a Faculdade de destino ainda incerto. Sua origem social, somada às dificuldades de toda ordem que enfrentara na infância e na adolescência, dificilmente lhe franquearia o ingresso em uma Faculdade como a de Direito ou a de Medicina. Destituído de todo tipo de capital, ele encontrou no curso de ciências sociais o espaço possível para romper com o ‘círculo de ferro’ de sua condição social.

Além da opção por cursar a graduação em Ciências Sociais ter sido por conta de sua situação socioeconômica, também fez a escolha porque acreditava que essa disciplina coincidia com os seus interesses intelectuais. E reconhece que sua história de vida o ajudou a formar-se um sociólogo:

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi através das duras lições da vida. Para o bem e para

o mal – sem invocar-se a questão do ressentimento, que a crítica conservadora lançou contra mim – a minha formação acadêmica superpôs-se a uma formação humana que ela não conseguiu distorcer nem esterilizar. Portanto, ainda que isso pareça pouco ortodoxo e antiintelectualista, afirmo que iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos (FERNANDES, 1994, p. 123).

Nessa reflexão, Florestan Fernandes aponta a importância da experiência vivida no período da infância, com a qual dialoga no seu trabalho sobre as “As ‘trocinhas<sup>22</sup> do Bom Retiro”. Seguramente, o intelectual conseguiu perceber com tanta sensibilidade a socialização infantil porque viveu a experiência de brincar e conviver na rua. Encontramos aí vários aspectos presentes nas raízes de sua própria história:

Se tinha pouco tempo para aproveitar a infância, nem por isso deixava de sofrer o impacto humano da vida nas ‘trocinhas’ e de ter résteas de luz que vinham pela amizade que se forma através do companheirismo nos grupos de folgedos, de amigos de vizinhança, dos colegas que se dedicavam ao mesmo mister, como meninos de rua, engraxates, entregadores de carne, biscateiros, aprendizes de alfaiate e por aí a fora. O caráter humano chegou-me por essas frestas, pelas quais descobri que o ‘grande homem’ não é o que se impõe aos outros de cima para baixo ou através da história; é o homem que estende a mão aos semelhantes e engole a própria amargura para compartilhar a sua condição humana com os outros (FERNANDES, 1979, p. 143-144).

Em seguida à socialização pela infância, Florestan Fernandes destaca a socialização pelo trabalho, ligada às atividades práticas que exercia para “ganhar a vida”, e a socialização pela educação escolar, ambas compreendidas por ele como campos significativos de aprendizagem e de descoberta de “novos rumos”.

Em 1944, concluiu o bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, vencendo um processo árduo de superação das falhas de formação e informação, que eram imensas, conforme o próprio sociólogo reconhece. Diante da situação de dificuldade intelectual, tinha dois caminhos: ou desistir ou se submeter “a uma disciplina monástica de trabalho” (FERNANDES, 1977, p. 156).

Em 1974, obteve, na Escola Livre de Sociologia e Política da mesma universidade, o grau de mestre com o trabalho “A organização social dos Tupinambá” e, em 1951, defendeu a tese intitulada “A função social da guerra na sociedade Tupinambá”.

## **Florestan Fernandes e “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”: um estudo sobre a socialização infantil**

Em um momento em que identificava a necessidade de ter acesso aos professores fora dos contatos formais da sala de aula, para que novas portas se abrissem, o professor Roger Bastide solicitou um trabalho sobre as condições e efeitos sociais das manifestações folclóricas em alguns bairros de São Paulo. O trabalho logo começou a dar o retorno almejado pelo intelectual – Bastide ficou muito interessado e impressionado com a qualidade da pesquisa desenvolvida por seu aluno. Além disso, o trabalho recebeu convites para publicações em jornais, trazendo também a oportunidade de contato com outros professores, e ainda ter acrescentado muito para o seu crescimento teórico, metodológico e intelectual, conforme ele mesmo coloca:

O estudo de comunidades e pequenos grupos parece ser o melhor expediente para levar o aluno a refletir sociologicamente e aprender o respeito pelos dados de fato, a compreender e praticar a objetividade, a descobrir a utilidade dos conceitos e teorias sociológicas, a perceber o valor das hipóteses e dos critérios pelos quais elas podem ser submetidas à prova, a adquirir habilidades na identificação, classificação e tratamento analítico das evidências relevantes para a descrição e interpretação dos fenômenos considerados, a capacitar-se para lidar com a totalidade e a construir tipos (FERNANDES, 1963, p. 70-71).

Além disso, os dados levantados para a realização desse trabalho foram utilizados para interpretar sociologicamente vários aspectos ligados ao folclore paulistano, em diferentes momentos de sua carreira.

Segundo a avaliação do próprio Florestan Fernandes, dentre os trabalhos dedicados ao folclore, “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis” foi o

que teve maior importância na sua formação de sociólogo e de pesquisador, e também aquele que pôde ser estudado com maior rigor científico, tanto no que se refere ao processo de coleta de dados quanto à definição de questões e à sua interpretação. Nas palavras do autor:

O trabalho que teve maior importância para mim foi o que escrevi sobre 'As 'trocinhas' do Bom Retiro'. Pela primeira vez, via-me enfrentando as tarefas de 'materializar' e de 'reconstruir' as bases sócio-dinâmicas da vida em grupo. Não só tive oportunidade de passar do plano abstrato para o plano concreto no uso de conceitos, hipóteses e teorias; precisei formular por minha conta as perguntas que o sociólogo tem que responder quando examina, empiricamente, a estrutura e as funções do grupo social, nos vários níveis da vida humana. Por isso, esse pequeno trabalho representou para mim uma passagem da iniciação didática pra a iniciação científica, e eu devo, em termos de aprendizagem, muito mais do que fiquei devendo aos cursos que freqüentara anteriormente. Formei, então, o meu próprio tirocínio sobre a análise dos dados empíricos; e fiquei sabendo por que a reconstrução empírica não basta à explicação sociológica: os 'fatos' não falam por si mesmos. É preciso interrogá-los e, para isso, é indispensável algum domínio do quadro teórico envolvido (FERNANDES, 1977, p. 174).

A partir da reflexão tecida por Florestan Fernandes, podemos depreender que seus primeiros trabalhos marcam o nascimento de uma visão crítica de ciência, a qual recusa a postura que vê na reconstrução baseada na experiência o alvo final do pensamento científico e que abraça a convicção de que o objetivo central da sociologia é o desenvolvimento de uma teoria fundamentada objetiva e empiricamente.

Dentre os trabalhos dedicados ao folclore infantil, esse, além de ser o mais importante, conforme identificado pelo próprio Florestan Fernandes e por vários outros autores, também é o mais conhecido deles, frequentemente citado em trabalhos de diferentes áreas do conhecimento, principalmente os estudos sociológicos das culturas e dos grupos infantis. Para Martins (1998, p. 27):

'As 'Trocinhas' do Bom Retiro' é sem dúvida um primoroso estudo sociológico sobre a sociabilidade infantil, os aspectos inesperados e reveladores de como a criança se

torna um ser social e, até mesmo, um agente de socialização dos adultos. A capacidade que o professor Florestan revelou para abordar as crianças nos grupos de rua e para colher delas abundantes informações sobre sua cultura e seu modo de vida permanece como admirável indicação de procedimentos de pesquisa e de interpretação nesse tipo de investigação sociológica.

O texto em tela foi elaborado na década de 1940, no tempo em que a rua, além da família e da escola, constituía-se em lugar privilegiado da infância. Escrito originalmente em 1944, para o concurso “Temas Brasileiros”, instituído pelo Departamento de Cultura do grêmio da FFLCH-USP, foi publicado apenas três anos mais tarde, em 1947, sob a denominação “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis”. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos da cultura infantil, captados a partir de uma etnografia sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários na cidade de São Paulo, as quais, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o autor observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características dessas práticas sociais e, afinal, como se constituem as culturas infantis (MARTINS FILHO, 2003; MAZZA, 2001; BORBA, 2005).

Ao prefaciar o referido texto, Bastide (1979) observa o quanto o estudo sobre o folclore infantil é negligenciado e o quanto é necessário reconhecê-lo, principalmente quando se trata do estudo sobre as culturas infantis. Constata o autor que: “Há entre o mundo dos adultos e o das crianças, como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?” (BASTIDE, 1979, p. 154). Contrariando as ideias de Durkheim (2006), Bastide entrega-se aos “humores endoidecidos” das crianças e defende a necessidade de se multiplicarem as pesquisas desse tipo, ressaltando a importância de as representações infantis serem estudadas, de conhecer-se mais sobre as paixões do mundo dos brinquedos, das brincadeiras e jogos. Segundo sua orientação:

[...] para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos;

é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinqueado (BASTIDE, 1979, p. 154).

Na intimidade com as brincadeiras infantis, estabelecida no processo de observação da infância de um outro tempo, Florestan Fernandes identifica aspectos que estão presentes na sua própria história, que ainda permanecem. Acompanhando a rotina desses grupos, observou a experiência socializadora do folclore infantil “[...] através dela a criança não só aprende algo, como adquire uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento da sua personalidade” (FERNANDES, 1979, p. 158). Para o autor, o folclore não é uma mera fonte de recreação para as crianças; ele opera como elo entre o passado e o presente. De acordo com o autor, os sujeitos infantis constroem conhecimentos de significação social participando dos grupos, evidenciando categorias do pensamento – símbolos – por meio dos quais a criança percebe, explica e interage com o mundo exterior.

Considera Florestan Fernandes (1979) que o folclore e a cultura possuem uma diferença muito tênue, já que são poucos os elementos que os diferem, como o futebol e a natação, frequentes nas atividades da trocinha e que não são folclóricos, mas sim culturais. Ele reforça a sua preferência pelo termo “cultura infantil” quando afirma que: “[...] a expressão cultura infantil é mais adequada na medida em que nos preocupa no momento [...] ela é mais inclusiva que ‘folclore infantil’” (FERNANDES, 1979, p. 173).

Observa a existência de uma cultura infantil que é constituída por elementos exclusivos das crianças, caracterizados pela natureza lúdica, cujo suporte social está no grupo infantil, assim a criança adquire, pela interação, os diversos elementos do folclore infantil.

A obra “As ‘trocinhas’ do bom Retiro” é organizada em duas partes: um eixo folclórico, no qual o autor apresenta uma coletânea dos tipos de brincadeiras, que ao longo do tempo permanecem com a mesma função e que estão relacionados com aspectos da vida adulta, como casamento, função paterna e materna, lugar de homem/mulher, documentando, dessa forma, versos da tradição oral presentes nas formações de seleção dos grupos, nos jogos, nas rodas infantis; e outro eixo com uma abordagem sociológica, no qual analisa a relação das brincadeiras tradicionais do folclore com os processos de formação da cultura infantil e de socialização da criança.

O trabalho foi realizado com base na coleta de dados feita por meio da observação direta, contando com a técnica da descrição fiel das ocorrências. Dessa forma, as “trocinhas” eram observadas detalhada e prolongadamente, para que emergissem dessas observações os aspectos relacionados ao comportamento das crianças nos grupos sociais. Florestan Fernandes relata que procurava fazer amizade com as crianças, recolhendo suas opiniões e críticas para que pudesse rever e controlar os dados continuamente, ampliando, assim, as possibilidades de compreensão da vida social dos grupos infantis.

Um primeiro aspecto destacado por Florestan Fernandes é que a formação inicial das “trocinhas” dependia da localização da vizinhança como elemento facilitador, e não como principal motivo para a reunião das crianças. O autor assinala que: “[...] os fatos folclóricos podem ser considerados as causas ou motivos, indiretos que sejam, desses agrupamentos, já que essas rodas e esses jogos são elementos do folclore infantil do grupo” (FERNANDES, 1979, p. 160).

Quanto à organização dos grupos infantis, Florestan Fernandes (1979) ressalta que, apesar de os contatos das crianças nesses grupos acontecerem de maneira mais livre do que no seu grupo familiar de origem, as relações entre elas apresentavam-se organizadas por regras, havendo inclusive sanções para as transgressões. No que tange ao agrupamento por sexo, observou que apenas a partir da puberdade existiam separações entre meninos e meninas. Essa diferenciação correspondia a brincadeiras bastante distintas nos dois grupos: as meninas brincavam de boneca e de casinha, e os meninos jogavam futebol, por exemplo.

Em relação à classe social, verificou que as crianças das classes pobre e média se agrupavam indistintamente, ao passo que as da classe rica e dos extratos mais altos da sociedade formavam grupos fechados. No entanto, segundo Florestan Fernandes (1979), não foi observado distinções por classe social, etnia ou nacionalidade, porque a própria natureza do grupo infantil em ação cria um mundo particular nas suas brincadeiras, com seu próprio sistema de regras e valores, valendo muito mais as distinções pelas transgressões às normas ou pelos conflitos inerentes ao desenvolvimento da própria brincadeira.

Esses aspectos, analisados por Florestan Fernandes (1979, p. 171) na organização dos grupos infantis, são por ele compreendidos como o “[...] suporte, por assim dizer, da cultura infantil: a sua base social”.

Ao reconhecer a existência de uma cultura infantil, “[...] uma cultura constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos, e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (FERNANDES, 1979, p. 171), marca um grande avanço no campo dos estudos da infância, conferindo à criança o seu caráter de ser social e histórico.

Ainda, valorizou a importância da cultura infantil, não limitando-a à imitação. Considerou que, mesmo quando a criança brincava de ‘pai-mamãe’ ou de ‘polícia-bandido’, ela estaria desenvolvendo uma ação despersonalizada sofrida no tempo e, por meio dos vários grupos infantis, tal ação passa de criança para criança, o que se respalda mais em funções sociais, em entes gerais, do que em pessoas ou atos indicáveis a dedo, reconhecíveis. Em outras palavras, não seria uma mera imitação, mas uma imitação que implicaria em interação mental.

A visão de Florestan Fernandes (1979) de que a cultura infantil provém em grande parte da cultura do adulto parece estar vinculada a uma concepção de cultura infantil apenas como reprodução da cultura adulta; e do processo de socialização infantil como incorporação passiva das normas e valores da sociedade adulta, parece ser decorrente da influência durkheimiana nos primeiros tempos de seu trabalho. Entretanto, ele percebe a existência de um processo próprio da cultura infantil, que atualiza os padrões da cultura adulta, tanto no sentido de reafirmar os valores e padrões dominantes de conduta de uma dada sociedade quanto no sentido de elaborar elementos próprios, trazendo, dessa forma, uma inovação construída com base no patrimônio cultural a que tem acesso.

Considero que a maior contribuição e atualidade desse trabalho de Florestan Fernandes (1979) diz respeito, primeiramente, ao reconhecimento das crianças como atores sociais de seu próprio processo de socialização e a existência de uma cultura infantil, construída pelas próprias crianças no seio da cultura adulta, concebida não como uma mera reprodução desta, mas também como espaço de reinvenção e de transformação.

Na atualidade, alguns autores – Sarmiento e Pinto (1997), Muller (2002) e Quinteiro (2002) – coadunam das mesmas ideias expostas por Florestan Fernandes, partindo do entendimento de que é necessário “[...] compreender as culturas infantis enquanto uma rede de significados gestados no interior das relações entre as crianças e que se consolida mediante a ressignificação, a reprodução e a produção de vivências socioculturais” (MARTINS FILHO, 2003, p. 4).

Nessas tessituras, é importante ressaltar que não se pretende:

[...] polemizar o campo das culturas infantis, ou seja, departamentalizar a produção cultural das crianças em culturas diferentes (PRADO, 2002), em um sentido de oposição ou dicotomização entre adultos e crianças. A ideia não é cercar a criança em um mundo isolado, desconsiderando sua inter-relação com o meio social em que está instalada; não se pretende propor afirmações taxativas que exista uma cultura infantil separada do mundo cultural do adulto (MARTINS FILHO, 2003, p. 4).

Com essa indicação, parte-se do pressuposto de que a criança vive em uma sociedade que produz culturas, em que convive e interage com essas diversas culturas, denominada “cultura geral”. Assim, acredita-se que as crianças também são produzidas na e produtoras de “culturas”, quando se percebe que nesse processo de relacionar-se com a “cultura geral”, ou seja, na interação com a cultura representada pelo adulto, as crianças produzem uma cultura própria, que contempla a especificidade da sua infância (MARTINS FILHO, 2003).

As crianças, ao se:

[...] apropriarem de elementos do mundo do adulto, trazendo-os para o universo infantil, atribuem-lhes outros significados, inventando suas próprias brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem do adulto, outra ordem, porém em um tempo e espaço definidos por elas, revelando, com isso, nas suas interações, a existência de uma especificidade no modo de ser criança (MARTINS FILHO, 2003, p. 5).

## Considerações finais

O trabalho “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro” de Florestan Fernandes (1979) traz também contribuições de cunho metodológico, pois revela um processo de investigação etnográfica que penetra no mundo da infância, procurando conhecer a criança a partir do seu próprio ponto de vista, ou seja, por meio da sua própria lógica e formas particulares de organização e ação sobre o mundo. Além disso, esse trabalho busca estudar a criança

fora do contexto institucional, a partir dela própria, não sendo usado como pretexto para pesquisar a escola, os grupos sociais que nessa se formam.

O autor nos convida a pensar a possibilidade de colocar as crianças como sujeitos das pesquisas, dando visibilidade àquilo que as crianças produzem/relatam em seu próprio tempo e espaço.

Como afirmado por Martins Filho (2003, p. 33):

[...] Sarmento e Pinto (1997) sugerem que, para estudar as crianças, faz-se necessário partir de pesquisas que coloquem as crianças como o ponto de partida para compreender a infância sem cairmos no solipsismo que isola o objeto que se pretende conhecer. Faz sentido então dar visibilidade àquilo que as crianças produzem em seu próprio tempo, evidenciando seus diferentes modos de se inserirem no mundo.

Trazendo novamente as reflexões de Fernandes, cumpre destacar que o olhar etnográfico sobre o mundo infantil permite conhecer e compreender o seu mundo, possibilitando ao pesquisador entender as relações estabelecidas nesse momento distinto do grupo infantil, pois “[...] o interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: a educação da criança, entre as crianças e pelas crianças” (FERNANDES, 1979, p. 219).

Portanto, como aqui tratado, os estudos de Florestan Fernandes negam a forma romântica de ver a criança, entendendo-as como alguém que está na história, inserida em uma classe social, como sendo parte da cultura e produzindo cultura. Contradizendo o discurso vigente, pelo qual à criança seria imposto o modo de pensar do adulto, ou seja, “[...] tendem em última palavra, a desenvolver no indivíduo o ‘ser social’, impondo aos imaturos modos de ver, de sentir e de agir” (FERNANDES, 1979, p. 159).

Florestan Fernandes inaugurou um novo paradigma para o estudo da infância. Ele teve como base a mudança de uma perspectiva que enfatizava a lógica da reprodução social, que colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas centradas nos adultos, para uma outra perspectiva, que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças nas suas múltiplas relações simbólicas estabelecidas entre si e com os adultos.

Suas conclusões ainda nos mostram, conforme colocado anteriormente, que a capacidade e o papel dos grupos infantis, no que se refere à construção de uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca, muitas vezes, são buscados em outras manifestações culturais mais genéricas, isto é, as construídas pelos adultos. Mesmo assim, esses grupos reelaboram esses “[...] elementos culturais do mundo do adulto, a partir de suas necessidades, transformando-os em algo próprio e diferente daquilo que lhes serviu de inspiração” (PERROTTI, 1990, p. 20).

Para finalizar, cumpre ressaltar que formas de investigação dessa natureza nos desafiam a rever nossos saberes sobre a infância muitas vezes cristalizados em práticas estagnadas, que não enxergam a potencialidade inovadora da criança que produz cultura. Também revela a atualidade das ideias de Florestan Fernandes e ainda a necessidade de que seus estudos sejam submetidos a uma releitura crítica, principalmente por aqueles responsáveis pelo processo de formação de professores.

Recebido em: 5/10/2015

Aprovado em: 3/12/2015

## Notas

1. Doutora em Educação. Atua no curso de Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância da Universidade Federal Fluminense (UFF). Leciona na Universidade do Espírito Santo (UFES). E-mail: michelebredel@gmail.com
2. Por “trocinhas” eram deonominados os “[...] grupos organizados pelas próprias crianças, tendo por finalidade imediata a brincadeira livre” (FÁVERO, 2005, p. 127).

## Referências

ABREU, Maria Rosa. **Memória viva da educação brasileira**. Brasília: MEC/INEP, 1991. p. 19-60. v. 1

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BORBA, Ângela Meyer. O folclore e suas relações com as ciências sociais, a educação e a socialização da infância em Florestan Fernandes. In:

FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 119-132.

CÂNDIDO, Antônio. Amizade com Florestan. In: D'INCAO, Maria Ângela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da UNESP, 1987. p. 163-180.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Florestan. A sociologia como afirmação. In: \_\_\_\_\_. **A sociologia numa era de Revolução Social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963. p. 51-88.

\_\_\_\_\_. **A sociologia no Brasil: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

\_\_\_\_\_. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos avançados**, v. 8, n. 22, p. 123-138, set./dez. 1994.

FREITAG, Bárbara. Democratização, universidade, revolução. In: D'INCAO, Maria Ângela (Org.). **O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da UNESP, 1987. p. 163-180.

\_\_\_\_\_. Florestan Fernandes: revisitado. **Estudos avançados**, v. 19, n. 55, p. 229-243, set./dez. 2005.

GARCIA, Sylvia Gemignani. Folclore e sociologia em Florestan Fernandes. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 13, n. 2, p. 143-167, nov. 2001.

MARTINS, José de Souza. **Florestan: sociologia e consciência social no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José. A “produção cultural” das crianças como indicador para se (re)pensar a prática pedagógica nos contextos educativos de creche. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO

INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2003.

MAZZA, Débora. A leitura sociológica do folclore: a contribuição de Florestan Fernandes. In: REUNIÃO ANUAL DO ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Resumos...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/T1481427895533.doc>. Acesso em: 15 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil:** da colônia aos dias atuais. 2. ed. ampl. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 369-381.

MULLER, Fernanda. **Ecoss da infância:** uma escuta sensível à turma do pré. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2002.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus, 1990. (Novas Buscas em Educação, 39).

PONTES, Heloisa. Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes. **Mana**, v. 9, n. 1, p. 146-148, abr. 2003.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana et al. (Orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-29.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos avançados**, v. 10, n. 26, p. 71-86, 1996.



# A importância da leitura literária para o desenvolvimento psicológico da criança no ensino fundamental

FABÍOLA FERNANDES ANDRADE<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo, resultante de uma revisão bibliográfica, possui como objetivo refletir sobre o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente em idade escolar (ensino fundamental) relacionado à leitura literária, enfatizando-se a relevância desta em informar o professor na elaboração e no planejamento de suas atividades escolares, uma vez que, dessa forma, poderá melhor conhecer os seus alunos e, assim, aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. A concepção de aluno norteadora dessa reflexão é sustentada pelo enfoque histórico-cultural, que entende a criança como um ser ativo na sociedade, capaz de adquirir conhecimentos e cultura no convívio com pessoas mais experientes. Consideramos que a leitura promove a imaginação, na transformação da realidade e na aprendizagem conceitual, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a consciência social, constituindo-se, portanto, em uma potente possibilidade para aperfeiçoar as práticas educativas, integrando-as à cultura dos alunos.

Palavras-chaves: Desenvolvimento psicológico. Ensino fundamental. Leitura literária. Psicologia histórico-cultural.

## Abstract

This article resulting from a literature review, has aimed to reflect on the child's psychological development and adolescents of school age (elementary school) related to literary reading, emphasizing the relevance of this to inform the teacher in the design and planning of their school activities, since that way you can better know their students and thus improve the teaching-learning processes. The design of guiding student of this reflection is supported by the historical-

cultural approach that considers the child to be an asset in society, able to acquire knowledge and culture in contact with more experienced people. We believe that reading promotes imagination to transform reality and conceptual learning, contributing to the development of higher psychological functions and social awareness, becoming therefore a powerful opportunity to improve educational practices, integrating them to culture of the students.

Keywords: Psychological development. Elementary school. Literary reading. Historical-cultural psychology.

## Resumen

Este artículo resulta de una revisión de la literatura, ha tenido como objetivo reflexionar sobre el desarrollo psicológico de los adolescentes en edad escolar (primaria) en relación con la lectura literaria, haciendo hincapié en la importancia de este para informar al maestro en la elaboración y la planificación de su actividades escolares, ya que de esa manera se puede conocer mejor a sus estudiantes y así mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La concepción de guiar a los estudiantes de esta reflexión se apoya en el enfoque histórico-cultural que considera al niño un ser un activo en la sociedad, capaces de adquirir los conocimientos y la cultura en contacto con más personas con experiencia. Creemos que la lectura promueve la imaginación para transformar la realidad y el aprendizaje conceptual, lo que contribuye al desarrollo de altas funciones psicológicas y conciencia social, convirtiéndose, por lo tanto, una poderosa oportunidad para mejorar las prácticas educativas, integrándolos a la cultura de los estudiantes.

Palabras clave: Desarrollo psicológico. Enseñanza fundamental. La lectura literaria. La psicología histórico-cultural.

## Introdução

Todas as pessoas possuem uma história de vida, construída a partir dos conhecimentos que lhes foram repassados pelas gerações anteriores. Nesse caso, o desenvolvimento psíquico da criança está relacionado com as atividades vivenciadas por ela no seu entorno familiar, no qual ela convive com experiências, histórias e conhecimentos, que se ampliarão, mais tarde, por meio das práticas pedagógicas da esfera escolar. Na ação principal da escola, destaca-se o ensino, processo que pressupõe o desenvolvimento essencial para apropriação das qualidades humanas, baseado nas informações e nos conhecimentos, às quais a criança atribui sentido e significado.

Como a criança é um ser ativo e pronto para aprender, todos os equipamentos eletrônicos presentes no seu entorno e destinados a transmitir informações com sentidos, tais como televisão, celulares, computadores, entre outros, também contribuem para o desenvolvimento da mente da criança.

Os livros de literatura, fonte inesgotável de conhecimento, fazem parte dos aparatos importantes para a formação do psiquismo infantil, pois a criança pode dialogar com o autor e apreender muitos conceitos ali colocados.

A criança, como um ser capaz de compreender o mundo ao seu redor, é rica em competências e se configura como um ser único, com singularidades no seu desenvolvimento. Essa assertiva aponta para a ilação de que o professor não deve exigir que todas as crianças se desenvolvam da mesma forma e no mesmo ritmo.

A interação social da criança com o entorno e o conjunto complexo de atividades por ela desenvolvidas são essenciais para as mudanças qualitativas no seu psiquismo. Verifica-se que a origem da mudança no psiquismo infantil está no meio social, o que ocorre a partir do desenvolvimento filogenético e do contato com conhecimentos e experiências culturais, os quais, uma vez internalizados, dão à criança a capacidade de modificar seu entorno e de organizar sua consciência. Esse processo consiste em um sistema cíclico aberto, assim como o desenvolvimento cognitivo, pois a construção da história e do conhecimento não apresentam limites.

Segundo a teoria histórico-cultural, a criança não nasce humana, mas se humaniza por meio de atividades e da apropriação da cultura. A sua história de vida e de educação são fatores que contribuem para o seu desenvolvimento e para a constituição da sua subjetividade. Para Vygotsky (1996), os processos biológicos estão subordinados ao desenvolvimento cultural que as crianças adquirem no seu entorno. Leontiev (2014), na mesma linha, afirma que o desenvolvimento do psiquismo de uma criança é proporcionado pelo conjunto complexo de atividades executadas por ela na relação com o seu entorno. Assim, à medida que o desenvolvimento das funções psíquicas modifica-se, as atitudes e o meio social são igualmente transformados.

## **As fases do desenvolvimento humano**

Dos estudos realizados por Vygotsky (1996) e Elkonin (1987), podem-se definir as fases do desenvolvimento infantil, separando-as em

idades críticas e períodos estáveis de desenvolvimento. Até alcançar o amadurecimento das funções psíquicas superiores, a criança passa por cinco fases, intercaladas por um período de crise: a fase do primeiro ano (de 2 meses a 1 ano); a infância inicial (de 1 a 3 anos); a idade pré-escolar (de 3 a 7 anos); a idade escolar (de 8 a 12 anos) e a adolescência (de 14 a 18 anos). Cabe aqui destacar que os limites de cada fase podem variar de acordo com as circunstâncias que a criança venha a vivenciar. Vygotsky (1996) e Elkonin (1987) compreendem o desenvolvimento infantil como uma manifestação histórica, não decidido por leis da natureza, mas relacionado às condições históricas concretas em que a criança vive. O desenvolvimento de uma criança, nos dias atuais, não se processa da mesma forma que uma criança na idade média.

As crises entre os períodos estáveis não se caracterizam por um processo evolutivo, mas pelo salto na qualidade de vida, como um processo dialético e revolucionário a um só tempo. Em outras palavras, quando a criança evolui e alcança novas estruturas na personalidade, ela sente a necessidade de novas atividades (VYGOTSKY, 2012).

As mudanças psíquicas ocorridas em cada período de estabilidade são responsáveis pelo desenvolvimento da consciência infantil, de modo que, em cada fase estável, a criança desponta com novas atitudes nas suas relações sociais. Para Vygotsky (1996), os pontos iniciais e finais de uma crise são imperceptíveis.

Em seus estudos acerca do desenvolvimento infantil, Vygotsky (1996) identificou crianças que vivenciavam o período de crise, durante o qual o rendimento escolar mostrou uma sensível queda. É justamente nesses períodos que o professor deve envidar mais esforços para despertar na criança a curiosidade epistemológica, de modo que o ambiente de sala de aula seja propício à aprendizagem e ao desenvolvimento. Durante os períodos de crise, a criança vive um conflito interno, com reflexo na sua relação social com as pessoas ao seu redor, o que dá a essa circunstância um caráter também externo.

Ainda de acordo com Vygotsky (1996), a modificação progressiva da personalidade infantil acontece durante o período estável. Porém, no período de crise, ocorrem a extinção e a desintegração dos elementos de destaque da etapa anterior, isto é, antes do amadurecimento psíquico próprio de cada fase, acontece a extinção dos elementos prioritários da etapa anterior.

Na idade pré-escolar, segundo Eizirik, Kapczinski e Bassols (2001), a criança possui muita energia, razão pela qual as atividades motoras (correr, pular, subir etc.) destacam-se entre as suas preferidas. Na idade escolar, as crianças já preferem jogos com regras, havendo, pois, o desinteresse pelas atividades lúdicas próprias da idade pré-escolar.

Durante o período de crise, a criança perde o interesse pelas atividades que vinha desenvolvendo, ou seja, aquelas que ocupavam a maior parte do seu tempo. Nesses momentos, quando a personalidade da criança passa por profundas mudanças, surge a necessidade de novas atividades que passem a substituir as da fase anterior, pelas quais ela perde totalmente o interesse.

Desde os primeiros anos de vida, o ser humano apresenta um enorme potencial para o desenvolvimento psíquico, incluindo a capacidade de aprender com as pessoas que estão ao seu redor, bem como de assimilar a cultura e os primeiros ensinamentos que promovem a humanização. Na tenra idade, a criança observa os objetos, mas não faz associações com o signo, o que resulta em um amontoado de objetos dispersos na sua mente. Nessa fase da vida, o significado das palavras resulta de um encadeamento sincrético:

O primeiro estágio de formação do conceito, que se manifesta com mais frequência no comportamento da criança de tenra idade, é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos [...]. Esse amontoado de objetos a ser discriminado pela criança, a ser unificado sem fundamento interno suficiente, sem semelhança interna suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, pressupõe uma extensa difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança mais internamente dispersos (VYGOTSKY, 2010, p. 175).

A criança vive em um mundo simbólico e recebe uma quantidade enorme de informações, sejam as repassadas pelas pessoas com quem convive, sejam as que lhe chegam pelos meios de comunicação, tais como a televisão, o rádio, dentre outros. Tendo em vista que a criança ainda não consegue organizar esses dados, pois o mundo é visto por ela de forma global e generalizada, é natural que embarace todas as informações em um

mesmo plano e que não lhe seja possível separar os objetos pelos sistemas de categorias. “O pensamento da criança é qualificado de sincrético” (WALLON, 2007, p. 160), ou seja, ela pode realizar a ligação de tudo com tudo e conduzir seu pensamento por caminhos inéditos.

## A formação de conceitos

Segundo Vygotsky (2010), a formação de conceitos no ser humano se realiza em três estágios. O primeiro possui três fases. Na primeira, tem-se a “[...] formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, correspondente ao significado da palavra” (VYGOTSKY, 2010, p. 176). A criança observa todos os objetos, mas não consegue distingui-los.

A partir de 1 ano de idade, a criança começa a aprender que cada objeto possui um nome e estabelece a conexão entre o signo e o significado. A essa altura, dá-se um salto qualitativo no vocabulário da criança, o que coincide com o início do desenvolvimento da sua personalidade. Para Oliveira (2010, p. 132), “As interações adulto-criança em tarefas culturalmente estruturadas, com seus complexos significados, criam sistemas partilhados de consciência culturalmente elaborados e em contínua transformação”. Essa é a segunda fase na formação de conceitos, caracterizada pelo fato de que:

A imagem sincrética ou amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre os processos de percepção imediata (VYGOTSKY, 2010, p. 177).

As imagens sincréticas que se formam na mente de uma criança baseiam-se, principalmente, “[...] nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com seus objetos” (VYGOTSKY, 2010, p. 184). Os sentimentos são importantes para a distinção dos objetos.

Posteriormente, na terceira fase, a imagem sincrética forma-se em uma base mais complexa, ou seja, a criança passa a atribuir “[...] um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 177). Termina então o primeiro estágio da formação de conceitos.

O segundo estágio é denominado de pensamento por complexos e possui cinco fases. Segundo Vygotsky (2010), as cinco fases desse estágio se processam da seguinte forma: na primeira, denominada de fase associativa, a criança assimila o novo conceito de forma desordenada e pouco sistematizada. “Chamar um objeto pelo respectivo nome significa relacioná-lo a esse ou àquele complexo ao qual está vinculado” (VYGOTSKY, 2010, p. 182). Na segunda fase, a criança combina o conceito com algo concreto e já é capaz de operar com coleções de objetos. Na experiência de Vygotsky (2010, p. 183), “[...] a criança apanha algumas figuras que diferem da amostra pela cor, forma, tamanho ou outro indício qualquer”. Trata-se, pois, de uma fase longa no desenvolvimento do pensamento infantil. Na terceira fase, a criança estabelece uma conexão do novo conceito com outros já absorvidos, tomando por base das suas experiências. Em seguida, na quarta fase, a criança associa os novos conceitos a outros que não fazem parte do seu entorno, ampliando, assim, seu campo conceitual. É na quinta fase que se forma o pseudoconceito, que consiste no ato de a criança internalizar o conceito pronto, repassado pelo adulto. Vygotsky (2010, p. 193) afirma que:

[...] a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos pseudoconceito.

O pensamento por complexo realizado pela criança é diferente do que se baseia em conceito, pois, além da sua mente infantil ainda estar em fase de desenvolvimento, as conexões que se estabelecem pelo processo da autoconsciência ainda estão em fase de amadurecimento, o que a impede de realizar o processo da síntese conceitual. Em outras palavras, a criança não consegue operar um conceito como um sistema organizado, embora ela saiba todos os traços que compõem um conceito, visto que não consegue uni-los, ou melhor, sintetizá-los.

Na quinta fase do pensamento por complexo, a criança já superou até certo ponto o seu egocentrismo, além de seu pensamento já ser coerente e objetivo. Ainda assim, deve passar pelo terceiro estágio para atingir o pensamento por conceito alcançado pelo adolescente, cabendo

frisar que, conquanto as crianças sejam capazes de ter pensamentos com certo nível de coerência e objetividade, “[...] ainda não é aquela coerência característica do pensamento conceitual que o adolescente atinge” (VYGOTSKY, 2010, p. 179). O estágio final de amadurecimento da formação de conceitos acontece na adolescência. Sobre isso, Luria (2013, p. 26) afirma que “[...] enquanto a criança pensa através de lembranças, o adolescente lembra através do pensamento”. O adolescente consegue pensar por conceitos. Portanto, são capazes de realizar a síntese.

Na puberdade, definida como fase negativa do amadurecimento sexual, a criança passa por uma desorientação nas relações internas e externas, e a estrutura interna da sua personalidade entra em desordem (VYGOTSKY, 1996). Trata-se de uma fase crítica, que se caracteriza por elevada irritabilidade, mudanças de humor, extrema fadiga e oscilações nas disposições. Ainda que seja um período crítico, toda a turbulência física e emocional própria dessa fase contribui para o amadurecimento do psiquismo e serve para produzir os processos construtivos. As mudanças que surgem nas idades críticas não desaparecem, mas servem para estabilizar as formações psicológicas mais complexas que assinalam a mudança de fase. “A crise e a síntese de crescimento, que representam diversos momentos de uma mesma onda de desenvolvimento, integram o processo de amadurecimento” (VYGOTSKY, 1996, p. 27).

As novas formações psíquicas possuem suas raízes nos processos elementares e superiores. A principal função do desenvolvimento refere-se à formação de conceitos, portanto todas as outras funções devem unir-se a essa função principal.

Quanto maior a relação da criança com os signos e símbolos, maior o processo de reconstrução das funções psíquicas superiores e melhor o desenvolvimento sob uma perspectiva qualitativa da mente. Portanto, se o entorno social favorece uma vivência maior com a leitura literária, a criança terá um amadurecimento maior das funções psíquicas superiores que se encontram em processo de desenvolvimento. Em outras palavras, o cruzamento de todas as funções possibilita o alcance de novas funções, o que se dá após a superação das funções psicológicas anteriores. A superação do período crítico afeta sobremaneira o pensar e o agir das crianças e ainda a forma como a criança utiliza os signos e define o material semiótico da consciência. Para Vygotsky (2010, p. 169):

[...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

Com o amadurecimento das funções psíquicas superiores, ocorrido na adolescência, a criança se torna capaz de resolver problemas que aparecem no seu entorno. Quanto melhor a qualidade das funções psíquicas superiores, esses problemas são resolvidos com mais eficiência. Para solucionar um problema, todas as funções intelectuais básicas são acionadas e geram uma combinação original. Cabe, pois, ressaltar que a criatividade constitui a raiz para uma solução complexa que exige um amadurecimento psíquico completo e está conectada ao amadurecimento da formação de conceitos. Vygotsky (2010, p. 170) argumenta que “o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo”, é fundamental para o amadurecimento de conceito.

Segundo Vygotsky (2010), os problemas fazem surgir a necessidade e motivam os adolescentes para o desenvolvimento do seu pensamento empírico e teórico. Para Luria (2013, p. 26):

[...] a construção de formas complexas de reflexão da realidade e de atividade se dá juntamente com mudanças radicais nos processos mentais que afetam essas formas de reflexão e constituem o substrato do comportamento.

A criança aprende uma grande quantidade de palavras com significados prontos, repassados pelos adultos. Isso aponta para a ilação de que ela não inventa uma linguagem, mas assimila a que os adultos lhe transmitem. “As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela” (VYGOTSKY, 2010, p. 193).

Quando a criança assimila um significado pronto, esse pensamento por complexo possui a qualidade de pseudoconceito, uma vez que um conceito carrega implicitamente a cultura, a história e a experiência do adulto.

[...] a criança não cria por si mesma os complexos correspondentes ao significado da palavra, mas os encontram prontos e classificados com o auxílio de palavras

e denominações comuns. Graças a isto, os seus complexos coincidem com os conceitos dos adultos e surge o pseudoconceito – o conceito complexo (VYGOTSKY, 2010, p. 196).

A comunicação verbal da criança com o adulto promove o desenvolvimento do pseudoconceito, porquanto existe um encontro de conceitos que coincidem, permitindo que “a passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos se realiza de forma imperceptível para a criança, porque os pseudoconceitos praticamente coincidem com os conceitos dos adultos” (VYGOTSKY, 2010, p. 198). Essa operação faz a criança começar a aplicar conceitos e a operar com eles, mesmo antes de assimilá-los. “O conceito em si e para os outros se desenvolve na criança, antes que se desenvolva o conceito para si” (VYGOTSKY, 2010, p. 198).

Na idade escolar, a criança já é capaz de compreender o pensamento do outro, quando expresso em linguagem ou verbal. A essa altura, a criança já possui o pensamento por pseudoconceito e está entre o segundo e o terceiro estágios do desenvolvimento do pensamento infantil, fase considerada a “[...] ponte lançada entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato da criança” (VYGOTSKY, 2010, p. 199). A vivência da criança com o ato da leitura literária servirá para o amadurecimento da formação de conceito, porquanto o emprego dos signos serve de orientação e de domínio dos processos psíquicos (VYGOTSKY, 2010).

Os livros de ficção estimulam a imaginação e a criatividade, sobretudo porque fazem surgir um pensamento que exige muitas conexões e interligações para a compreensão e assimilação do texto escrito. Segundo Vygotsky (2010, p. 157): “A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos: para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos”. Portanto, apresentar à criança somente as palavras e os objetos que as representam não conduz à formação de conceitos. Ao apresentar um texto a uma criança, está-se levando a ela um sistema complexo, que envolve enunciados ativadores dos processos psíquicos que promovem a compreensão e a atribuição de significado, gerando, assim, a formação de novos conceitos.

Segundo Vygotsky (1996), a liberdade interna do pensamento promove a imaginação e a criatividade.

Para Corso e Corso (2006, p. 21), “a paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção”. Os livros de ficção auxiliam a criança na formação dos pseudoconceitos, haja vista que o pensamento verbal está vinculado aos sentimentos e às emoções. Na criança:

[...] o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito para o plano puramente verbal que não é próprio da criança (VYGOTSKY, 2010, p. 152).

Quando uma criança lê um livro de literatura, a linguagem não é apenas um meio de comunicação; é um veículo para a reapresentação do mundo (LURIA, 2013). A leitura de um livro de literatura pelas crianças contribuirá para o desenvolvimento da mente, pois atua na formação de conceitos e na representação de mundo, tornando mais humanas as crianças, pois são elas que modificam o mundo com as suas atitudes.

## Considerações finais

No ensino fundamental, as crianças pensam por pseudoconceitos e adquirem muitos conceitos ensinados pelos adultos. A leitura literária na fase escolar também contribui para a formação de conceitos, pois, ao atribuir um sentido ao texto, a criança dialoga com o autor e adquire conceitos que influenciam a sua forma de olhar o mundo e no amadurecimento de conceitos, que acontece na adolescência.

A leitura de um livro de literatura possibilita que o ser humano saia de uma situação concreta para o pensamento abstrato completo, em que a imaginação e a fantasia abrem as portas para o pensamento subjetivo e elaborado. Vygotsky (1996, p. 222) afirma que “[...] graças à fantasia se têm criado grandes obras literárias e, também todos os inventos científicos, assim como as construções técnicas”. A imaginação transforma o mundo concreto.

Recebido em: 14/08/2015

Aprovado em: 5/11/2015

## Notas

1. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Marília. Docente do Instituto Federal do Ceará (IFCE). E-mail: fabfortal@yahoo.com.br

## Referências

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EIZIRIK, Claudio; KAPCZINSKI, Flávio; BASOOLS, Ana Margareth (Orgs.). **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2014.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – IV: Paidología del adolescente / Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Visor, 2012.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# Tratamento e institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil: breve resenha histórica

JULIO CESAR FRANCISCO<sup>1</sup>

ANDRÉ SANTOS LUIGI<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar os condicionantes históricos de tratamento e institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, com destaque para a análise dos procedimentos educativos desenvolvidos com aqueles identificados como infratores. A investigação se faz necessária, sobretudo, tendo em vista que os estudos e as pesquisas sobre populações em conflito com a lei têm sido pouco abordadas nas Ciências Humanas e Sociais.

Palavras-chave: Infância e adolescência. Exclusão. Educação Não Formal. História.

## Abstract

This article aims to present the historical conditions of treatment and institutionalization of children and adolescents in Brazil, with emphasis on the analysis of educational procedures developed with those identified as infractors. The research is necessary, especially given that the studies and research on populations in conflict with the law have been poorly addressed in the Humanities and Social Sciences.

Keywords: Childhood and adolescence. Exclusion. Non-Formal Education. History.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar las condiciones históricas de tratamiento y la institucionalización de los niños y adolescentes en Brasil, con énfasis en el análisis de los procedimientos educativos desarrollados con aquellos identificados como delincuentes. La investigación es necesaria, sobre todo teniendo

en cuenta que los estudios e investigaciones sobre las poblaciones en conflicto con la ley han sido poco abordado en las Ciencias humanas y las ciencias sociales. Palabras clave: Niños, niñas y adolescentes. Exclusión. Educación No Formal. Historia.

## Introdução

Na última década, assistimos à eclosão de uma série de programas televisivos dedicados à segurança pública. Sempre adotando o tom extremista e ritmo intenso, eram apresentados discursos inflamados que mantinham uma característica permanente: a criminalização da pobreza. Ocupando o horário nobre da televisão brasileira, procuravam “dialogar” com um público “mais humilde”, adotando narrativas que sempre apontavam como causa dos crimes que noticiavam a “falta de Deus” ou a inoperância do “governo”. Gritos, choros, raiva, ódio, discursos ardentes compunham o cenário cotidiano desses programas. Com grande apelo popular, muitas vezes, esses canais de comunicação apelavam para um de seus temas mais citados: o adolescente em conflito com a lei. Mantendo a linha populista e emotiva, discursavam uníssonos atacando a legislação de proteção à criança e ao adolescente, bradando pela alteração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), suplicando pela diminuição da maioridade penal ou pelo aumento do tempo de internação. Entre os objetivos desses discursos parecia estar o de disseminar no senso comum a crença de que o ECA legitima o aumento da criminalidade. Desconsiderando aspectos sociais, culturais e históricos da infância e adolescência brasileiras, mantinham uma argumentação retrógrada, em que se culpabiliza os excluídos por sua própria exclusão, exigindo punições jurídicas mais rígidas, o que não significa diminuição da violência (SARAIVA, 2003).

De modo contínuo, nos últimos anos, alguns delitos graves cometidos por adolescentes foram utilizados como maneira de criticar a atual legislação infantojuvenil, ocasionando, inclusive, campanhas promovidas publicamente por partidos políticos e seus representantes, cujo propósito seria aquele de revisar o ECA, especialmente na tentativa de estender o tempo de permanência de autores de atos infracionais nas instituições de privação de liberdade. O tema está no Congresso Nacional há mais de dez anos, porém vem ganhando maior destaque a partir dos últimos dois anos (2013-2014), criando-se um falso clima de clamor social para que se deba-

tesse o assunto. Rapidamente, setores da sociedade imbricados na luta pelos direitos humanos reagiram e conseguiram frear e esvaziar a agenda que defendia o tempo de internação e mesmo a redução da maioria penal. Contudo, algumas iniciativas de defesa dessas medidas ainda permanecem, como o Projeto de Decreto Legislativo, de autoria do Deputado Federal Efraim de Araújo Morais Filho (DEM/PB), submetido em 2013 ao Congresso. Tal Projeto proporia a realização de um plebiscito, em 2015, com o intento de reduzir a imputabilidade penal; todavia, não foi deliberado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, mesmo porque 2014 foi um ano eleitoral e as decisões sobre essa temática poderiam ser “contaminadas” pelos interesses político-partidários.

Fica a lição da necessidade de se promover o debate acerca da condição do adolescente em conflito com a lei em contextos menos suscetíveis às manipulações populistas e eleitorais. É uma missão que a academia não pode furtar-se. Assim também como não se pode furtar ao debate sobre o racismo, o machismo, a homofobia, a criminalização da pobreza, o desrespeito aos direitos humanos e outras formas de violência social. O ataque aos direitos da criança e do adolescente está disseminado em nosso país, em nosso entender, em decorrência da perpetuação de um arquétipo discursivo que insiste em descontextualizar situações de conflito, individualizando casos que emanam das condições sociais, culturais e econômicas imperantes. Importa destacar que a descontextualização é uma estratégia que viabiliza – e, às vezes, legitima – a violência e a intolerância.

Refletir criticamente sobre a condição do adolescente em conflito com a lei e, de maneira mais ampla, sobre o processo de tratamento da infância e adolescência “problemática”, desde o período colonial até os dias atuais, de modo a compreender os mecanismos de institucionalização de crianças e adolescentes, exige um olhar panorâmico, que pondere sobre as múltiplas influências históricas, sociais e culturais presentes nesse processo. Tendo esse horizonte em vista é que construímos a argumentação deste artigo. Destarte, o presente estudo será dividido em cinco partes, que estabelecem entre si uma inter-relação, quais sejam: (i) história, infância e legislação; (ii) as singularidades da criança pobre no Brasil Colônia; (iii) entre a institucionalização do racismo e o assistencialismo; (iv) origem histórica da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil; (v) apontamentos conclusivos.

## História, infância e legislação

Compreender a condição da criança e do adolescente em conflito com a lei exige refletirmos, primeiramente, sobre o que significa juridicamente ser considerado criança ou adolescente, visto que a própria concepção de infância é algo relativamente novo do ponto de vista da história jurídica.

Adentrar a história da legislação brasileira pode ser um trabalho árduo, que nos remeterá ao século XV, quando o então reino de Portugal e Algarves ainda se organizava. Nesse período, em 1446, Dom Afonso compilou um conjunto de regras e costumes que ficaram conhecidas como Ordenações Afonsinas, as quais representaram um passo decisivo no processo de construção do Estado português. O passo seguinte dessa trajetória nos leva ao contexto de expansão comercial ultramarina lusitana. A necessidade de regular e apropriar os dividendos oriundos das novas rotas comerciais, que se estendiam ao Oriente, bem como a perspectiva de ocupar o território da América, levou Dom Manuel I a reestruturar o Estado lusitano, organizando as Ordenações Manuelinas em 1512, que perduraram por quase um século. Somente em 1603, quando Portugal estava sob o jugo espanhol e, conseqüentemente, a América portuguesa havia se tornado espanhola, Felipe II, preocupado em administrar o que era, até então, o maior império que a humanidade já conhecera, organizou as Ordenações Filipinas (PRIORE, 2000).

Esse código de leis, se é que assim podemos chamá-lo, manteve-se efetivo até o fim do que denominamos de período colonial. Mesmo após o fim da União Ibérica, quando Portugal reconquistou sua autonomia em relação à Espanha, as Ordenações Filipinas permaneceram constituindo a base do direito português, perpetuando-se em vigor por mais de 200 anos. Na América portuguesa, as Ordenações Filipinas foram abandonadas quando já éramos Brasil, em 1824, ocasião da promulgação da Constituição Política do Império do Brasil.

Revisitamos brevemente a sucessão de Ordenações que marcaram o que denominamos de período colonial com o intuito de esclarecer que até 1824 não existia a concepção legal de infância, adolescência e juventude. Imperava a concepção medieval, expressa nas Ordenações, que, após os 7 anos de idade, que marcava o desmame tardio, as pessoas se tornavam pequenos adultos e, portanto, responsáveis pelos seus atos,

mormente os pertencentes às classes populares. Entre os nobres e os clérigos, a necessidade de aquisição de conhecimentos teóricos esboçava uma concepção de evolução que podemos remeter à ideia de infância, mas entre os camponeses, que representavam mais de 90% da população europeia, a transição da infância para a fase adulta se dava pela aptidão para o trabalho manual (ARIEËS, 1988).

Somente entre os séculos XVIII e XIX foi que essa concepção começou a alterar-se, mas tardou em refletir-se nas práticas legais do período. Era rotineira, por exemplo, a sentença de crianças maiores de 7 anos de idade, seguindo a prática de não distingui-los dos adultos, incluindo a pena capital (POSTMAN, 1999).

A lógica colonialista, que imperou por aqui até o século XIX, impunha uma dinâmica muito distinta da que conhecemos hoje quando tratamos de Estado, poder público, leis e normatizações. Até o século XIX, o poder político em nossas terras estava centralizado nas mãos de latifundiários e traficantes de escravos (IANNI, 1984).

Nesse período, o patrimonialismo e o paternalismo delinearão a dinâmica social brasileira. Não havia separação entre o laico e o religioso, o público e o privado, o legal e o moral. Dentro do espaço da fazenda, ou nas cidades, a lei era o próprio latifundiário. Escravos, agregados e trabalhadores pobres em geral estavam sujeitos aos mandos e desmandos dos proprietários das terras em que viviam ou trabalhavam. A forma de tratar crianças era delimitada pela moralidade da época, mas determinada de fato pelos desejos do proprietário da terra. Por isso tentar delinear uma genealogia da legislação que abordou crianças e adolescentes em nosso país antes de 1900 é tarefa complexa, exigindo que privilegiemos muito mais o contexto social do que a letra fria da lei em si (MELLO E SOUZA, 2001).

A escravidão, a evangelização e a dinâmica colonial criaram práticas e costumes que compuseram um complexo cenário acerca das normatizações que envolviam as crianças, os adolescentes e os jovens. Ao menos três arquétipos de crianças pobres podem ser citados: a criança indígena, escravizada ou bastarda (PRIORE, 2000).

Não pretendemos para este artigo tratar da história da condição da criança no Brasil, mas sim refletir sobre o contexto que influenciava a legislação do período no trato das crianças e dos adolescentes pobres, expostos socialmente, que nos ajudam a compreender a historicidade do seu processo de exclusão, contemporaneamente.

## As singularidades da criança pobre no Brasil Colônia

Desse ponto de vista, a primeira legislação a rever a concepção das Ordenações Filipinas sobre a criança surgiu no contexto da reforma do Estado lusitano, promovida pelo Marquês de Pombal. A partir de 1770, com o intuito de racionalizar o império lusitano, Pombal lançou mão de uma série de alterações administrativas e legais. No que diz respeito à reorganização do espaço urbano, Pombal decretou uma medida, em 1775, que merece atenção especial: a criação do posto de juiz de órfãos.

Os órfãos, sob os quais deveria legislar o cargo de juiz recém-criado, apesar de serem enquadrados como portadores de especificidades jurídicas, ainda não eram vistos como portadores de direitos por sua condição infantil. O órfão era tido como um incapaz, alguém que deveria ser tutelado moralmente. Era recorrente, entretanto, a existência de meninos empregados na condição de semiescravidão e meninas trabalhando como criadas em casas de famílias (FRANCO, 2010).

O símbolo máximo dessa concepção moralista foi a chamada Roda dos Expostos. De caráter assistencialista, buscava redimir seus mantenedores e salvar os expostos. Criava-se a redenção dos pobres por meio da moralidade das elites (MELLO E SOUZA, 2000).

No entanto, a criança indígena foi objeto de atenção diferenciada de jesuítas, experientes na arte do contato cultural. Estes tinham nas crianças um alvo privilegiado, pois sabiam que por meio delas poderiam atingir os adultos e viabilizar a evangelização cristã nas Américas. A Companhia de Jesus preferia ocupar as missões com crianças indígenas, denotando uma concepção mais elaborada de infância, expressa em seus métodos de catequese e de conversão. A separação da família e a ruptura que representava o afastamento da vida na aldeia produziram efeitos que a historiografia ainda não desvendou (MATTOSO, 2000).

Outro capítulo *sui generis* de nossa história nos remete à criança escrava, um dos aspectos mais cruéis da escravidão. Essa era vista como reflexo de problemas mesmo antes de nascer, pois o risco da gravidez nas condições a que estavam sujeitas as mães representava para o senhor a possibilidade de perda de investimento (MATTOSO, 2000).

Frequentes eram as transações (compra e venda) de crianças cativas, como também, é bem verdade, muitas eram doadas no momento do nascimento. Os senhores das fazendas, importa destacar, não tinham como

finalidade principal a compra de crianças, pois era mais produtivo utilizar a força de trabalho escravo de suas mães, como também a de homens adultos (GÓES; FLORENTINO, 1999).

As crianças negras que eram separadas de seus pais, em geral, não ficavam sozinhas, sem laços familiares, pois existia uma “[...] rede de relações sociais que incluía irmão, primos, avós ou padrinhos que viviam fora do seu plantel” (GÓES; FLORENTINO, 1999, p. 185).

Em muitos casos, quando eram fruto do estupro, as crianças escravas permaneciam convivendo com suas mães, porém condenadas à condição de bastardos. Os pequenos, mesmo quando libertos, cresciam em meio aos traumas da violência paternalista da escravidão. Escravo, filho do senhor, poderia ser liberto se, por ocasião da morte de seu pai, este lhe reconhecesse como seu herdeiro (MATTOSO, 2000).

Já quando eram frutos da constituição da família escrava, as crianças representavam para o senhor um grande problema. A negociação da constituição da família foi um dos termos mais tensos da escravidão na América portuguesa, visto o caráter sazonal das atividades que os escravos homens desempenhavam. A tendência da família escrava era a ausência do pai, tendo como provedora a mãe, que normalmente vivia no espaço urbano. Por isso, via de regra, as crianças escravas eram comercializadas com suas mães e tinham funções diversas, como fazer companhia às crianças brancas ou trabalhar em serviços leves, como comércio, limpeza e serviços urbanos em geral (DIAS, 1984; GÓES; FLORENTINO, 1999).

Todavia, não faltaram casos em que a criança escrava, logo ao completar 7 anos de idade, era separada de sua mãe e vendida. Era encarada como um escravo adulto, não fosse sua diminuta força de trabalho. O escravo infante, conhecido como ingênuo, também era utilizado para fazer companhia ou entreter o filho do senhor (GÓES; FLORENTINO, 1999).

Os garotos escravos eram adestrados, forçados à submissão, por meio de mecanismos de suplício, em geral humilhações, entre outras violências. Conforme a idade aumentava, o escravo, em fase de desenvolvimento, cumpria tarefas mais pesadas. Para se ter uma ideia, aos 14 anos de idade, esses indivíduos já executavam trabalhos manuais dos adultos. Como bem sabemos, os escravos foram cruelmente desrespeitados, castigados, “batidos, torcidos, arrastados, espremidos” (GÓES; FLORENTINO, 1999, p. 185).

Um dos capítulos mais cruéis dessa história é a chamada Lei do Ventre Livre, a única lei que abordou diretamente a criança escrava no Brasil. Promulgada em 1871, pela Princesa Regente Isabel, na ausência de seu pai Dom Pedro II, essa lei ostentava garantir a liberdade aos filhos das escravas:

Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e o tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos.

A princesa imperial regente, em nome de Sua Majestade o imperador o senhor d. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre (BRASIL, 1871).

Mito cruel e nefasto, desconstruído na análise crítica e concisa de Katia Mattoso (1988). A Lei de 1871 determinava que até 8 anos de idade as crianças escravas deveriam ser criadas e tratadas pelos senhores de suas mães. Ao fim do prazo, o senhor deveria fazer uma escolha: ou libertava a criança mediante indenização de 600 mil réis a ser paga pelo Estado ou determinava que a criança deveria trabalhar para ele, até completar 21 anos de idade. Caso a opção fosse por receber a indenização do Estado, deveriam ser entregues ao poder público.

Cientes das vantagens que a lei lhes oferecia, os senhores passaram para o Estado apenas as crianças escravas inválidas ou portadoras de alguma deficiência. Estas, mesmo sob o julgo estatal, eram obrigadas a trabalhar em obras públicas em condições análogas à escravidão. Vale salientar que, da ampla maioria das crianças escravas nascidas após 1871, apenas uma pequena minoria gozou de fato da liberdade que a Lei do Ventre Livre propôs, uma vez que em 1888 a escravidão fora abolida.

## **Entre a institucionalização do racismo e assistencialismo**

A escravidão marca os dois principais períodos da história social do Brasil, pois o processo de abolição transcorre em paralelo com a organi-

zação global do capitalismo industrial, a urbanização e a construção dos circuitos financeiros.

A desarticulação do tráfico no século XIX culminou justamente com a fase de maior expansão da lavoura cafeeira fluminense e paulista. A solução encaminhada foi a estruturação do tráfico interno. Cativos da falida indústria açucareira eram trazidos aos milhares para trabalhar na lavoura de café. Porém a adaptação ao novo sistema de trabalho, muito mais intensivo do que extensivo, criou uma série de conflitos. No Sudeste cafeeiro, a escravidão alcançou o ápice da tensão social, tornando-se inviável (MACHADO, 1994).

Foi nesse contexto que as elites positivistas, partidárias dos ideais racistas do período, passaram a interpretar os conflitos diários do escravismo como indício da barbárie característica dos negros. Argumentavam, nos meios de comunicação e nos púlpitos, a necessidade de livrar-se dos negros – substituindo a mão de obra escrava por imigrantes de origem europeia. Desencadeava-se, portanto, o lento processo de substituição da mão de obra escrava, mais conhecido como abolição (ANDREWS, 1998).

Sabemos que a abolição, em sua dimensão institucional, significou, na verdade, uma tentativa de exterminar a população negra. Tentativa inócua se considerarmos que, atualmente, os negros e os pardos compõem a maior parcela étnica da população brasileira. Inócua, porém, nefasta, sobretudo se levarmos em consideração as consequências do pós-abolição, que nada mais é do que o racismo que cinge os descendentes de negros e de negras ainda hoje (MACHADO, 1994).

Graças ao processo de segregação empreendido no pós-abolição, não podemos falar de criminalidade infantojuvenil sem passarmos pelo crivo do racismo.

Nosso país ingressou no capitalismo moderno por meio da indústria cafeeira. A urbanização e a estrutura produtiva do Brasil foram traçadas e, até certo ponto, determinadas pela produção cafeeira.

São Paulo e Rio de Janeiro tiveram seu traçado urbano estruturado no século XIX, período em que a República, apoiada na ideologia eugênica, empreendeu uma política sistemática de tentativa de extermínio da população negra. Famílias negras foram expulsas das moradias que ocupavam na cidade. Trabalhadores negros foram proibidos de permanecer em suas atividades. O corpo policial foi organizado com o intuito de reprimir

toda e qualquer manifestação política, social, cultural ou religiosa com características afro (BERTIN, 2010).

De um lado, o espaço rural era brutalmente controlado pela agricultura intensiva e expansiva dos barões do café. De outro, o espaço urbano era zona proibida. Restavam as áreas de fronteiras entre a cidade e o campo, originando o que hoje conhecemos como periferias. Longe da economia formal, seja rural ou urbana, impedidos de ter acesso aos serviços urbanos, a população da periferia cresceu – e como cresceu – sem acessar a cidadania republicana (ANDREWS, 1998).

Assim, a estrutura social capitalista brasileira se delineou cingida pela exclusão contínua de ampla parcela da população, pautada no critério da cor/etnia. Concentração de renda e exclusão sistemática tornaram-se os alicerces da urbanização, determinando o tom de pele do pobre e tornando a miséria uma característica estrutural das grandes cidades brasileiras (DIAS, 1985).

Após a Proclamação da República em 1889, foi promulgado o Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890, antes mesmo da elaboração da Constituição. Neste, a imputabilidade penal permaneceu fixada para os 14 anos de idade, mas apenas o menor de 9 anos era plenamente imputável, ou seja, se tivesse entre 9 e 14 anos, o magistrado deveria avaliar a capacidade de “discernimento” para sentenciar ou não o menor (AMIN, 2013).

Todavia, o contexto internacional caminhava em outra direção. O ideal de cidadania, que se firmava no mundo burguês, cobrava do Estado a responsabilidade de atuação para tornar o menor “delinquente” e pobre (em sua ampla maioria negros) um cidadão útil e produtivo na sociedade (RIZZINI, 2000).

Delineava-se o ideal de cidadania burguesa que buscava adequar todos os cidadãos aos preceitos capitalistas, no qual o importante era formar indivíduos eficientes e disciplinados. Dessa forma, na passagem do século XIX para o XX, cristalizou-se no contexto internacional a concepção de que os menores deveriam possuir condição jurídica distinta dos adultos. Os Estados Unidos criaram, ainda em 1899, o primeiro tribunal de menores, seguido pela Inglaterra (1905), Alemanha (1908), Portugal e Hungria (1911), França (1912), Argentina (1921), Japão (1922), Brasil (1923), Espanha (1924), México (1927) e Chile (1928) (RIZZINI, 2000).

## Origem histórica da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil

No alvorecer do século XX, surgiu a doutrina do direito do menor, que ainda se baseava na ideologia que criminalizava a pobreza, na qual se articulava e tratava o pobre abandonado e morador de rua, por exemplo, da mesma maneira daquele que cometia furtos, roubos, tráfico. O ano de 1911 foi o marco da consolidação dessa concepção dos sujeitos com idade abaixo dos 18 anos em vulnerabilidade social, os quais foram institucionalizados com o propósito de receber cuidados e educação, o que, na prática, significou: (i) higienização, sobretudo da população negra e pobre, que são os mais vulneráveis, haja vista o processo e a tentativa de sua extinção, conforme já citado; (ii) o autoritarismo no processo educativo não escolar dos menores atendidos em instituições, que se assemelhavam aos presídios. Ainda nesse contexto, essa perspectiva e esse fundamento de atendimento aos menores ganharam respaldo na Declaração de Gênova de Direitos da Criança, adotada em 1924 pela Liga das Nações (SARAIVA, 2003).

No Brasil, em 1921 foi promulgada a Lei nº 4.242, que, dentre outros teores, previa investimentos por parte do governo na organização de serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente (Art. 3º da Lei nº 4.242). Essa mesma lei fixou objetivamente a imputabilidade penal em 14 anos de idade, descartando quaisquer possibilidades de sentença aos sujeitos abaixo dessa idade. Princípio reafirmado pelo Decreto nº 22.213, conhecido como Consolidação das Leis Penais, que afirmava claramente em seu Art. 27 que não poderiam ser considerados criminosos os menores de 14 anos. Em 1923, o Decreto nº 16.272 estabeleceu normas de assistência social, incluindo o atendimento aos menores abandonados e delinquentes. O Decreto seguinte, nº 16.273, criou a figura jurídica do juiz de menores (MACIEL, 2013).

Em 1927, deu-se a criação do primeiro Código de Menores Mello Matos, pelo Decreto nº 17.943-A, o qual regulou o atendimento de todos os indivíduos, homens ou mulheres, abaixo de 18 anos de idade. O menor era identificado como delinquente, pobre, órfão e abandonado à própria sorte na vida (FRONTANA, 1999; FALEIROS, 2004; MASELLA, 2010).

Nesse contexto, valorizaram-se muito as práticas científicas, que buscavam explicações sobre os desvios de comportamento da população

infantojuvenil. As dimensões da vida social, econômica e psíquica ganharam maior ênfase nas elucidações do processo da delinquência e do abandono envolvendo esses sujeitos (MASELLA, 2010).

As causas da criminalidade associadas aos menores pressupunham a falta de limites, ausência de moralidade condizente para viver em sociedade e, com o avanço científico, incorporaram-se explicações atreladas a outras situações, tais como “distúrbios físicos”, “hereditários”, “urbanização”, “pauperismo” (MASELLA, 2010, p. 21).

Vieram a ditadura de Vargas e o desenvolvimentismo dos anos de 1950. Formou-se a classe média brasileira, alterando a pirâmide social do país. Se antes havia os donos do poder e os despossuídos, agora se formara um setor social frágil político e economicamente, incrustado entre os extremos da concentração de renda e da extrema pobreza (SAES, 1985).

Em capitalismo periféricos, como o caso brasileiro, com oportunidades de inserção reduzidas, as populações da periferia, em sua maioria negros e negras, quase não tiveram oportunidades de inserção na chamada “classe média”, ao longo das décadas que se seguiram (WALLERSTEIN, 2001).

Como proposta para combater a delinquência juvenil, o abandono e a violência instaurada na sociedade, foi criado em 1941, no regime de Getúlio Vargas, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça, cuja política de atendimento residia na ideia da institucionalização dos menores para corrigi-los e reeducá-los, tendo em vista a mudança de valores e de ações que pudessem desenvolver nesses indivíduos a harmonia e a passividade necessárias para a adaptação positiva no convívio social (COSTA, 1990; FALEIROS, 2004; MASELLA, 2010).

O SAM ficou conhecido por suas práticas de atendimento violento, autoritário e disciplinador, de caráter policial e punitivo, o que, obviamente, inviabilizou qualquer tipo de atuação pautada em mecanismos de proteção e convivência educativa adequada ao pleno desenvolvimento intelectual, físico e psicológico da população atendida. Em virtude dessas práticas e das elevadas denúncias de corrupção, ocorreu o fechamento dessas instituições, que mais se pareciam com o sistema prisional adulto (FALEIROS, 2004; MASELLA, 2010).

O ápice desse processo, que convergia, de um lado, para a exclusão sistêmica e, de outro, para a intensa concentração de renda, cristalizou a

desigualdade social empreendida, sobretudo, pela ditadura civil-militar a partir da década de 1960 (FICO, 2008).

Nesse período, marcado pelo êxodo rural, crescimento econômico, aumento populacional nos centros urbanos e expansão da periferia e dos bolsões de miséria, foi que os Estados iniciaram as suas próprias políticas de atendimento aos menores de rua, abandonados e desajustados. Tais políticas manifestaram um trabalho de caráter centralizador, porém articulado, expressando a ideia de Modernidade da época (MASELLA, 2010; BECHER, 2011).

Nesse novo contexto, e por ocasião da ditadura civil-militar de 1964, o governo federal tomou a frente e elaborou algumas proposições para a população menor no Brasil – entendido como um dos maiores problemas sociais brasileiros –, e entre as políticas mais relevantes do governo ditatorial pode-se destacar a promulgação da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), pela Lei nº 4.513, de 1 de dezembro de 1964 (MASELLA, 2010; BECHER, 2011).

Em consonância com a filosofia da época, criou-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), instância normativa, a qual tinha por finalidade a execução do PNBEM, “[...] mediante estudo do problema, planejamento das soluções, orientação, coordenação e fiscalização das entidades executoras dessa política” (MASELLA, 2010, p. 23).

A FUNABEM ganhou destaque e confiança, pois assumia o curso de uma formação mais humanitária e com oportunidades de trabalho para os filhos dos grupos sociais mais pobres, em substituição aos métodos obsoletos e desumanos do Serviço de Assistência ao Menor da era Vargas (BAZÍLIO, 1985; MASELLA, 2010; BECHER, 2011). A FUNABEM ficou incumbida tanto da estrutura administrativa quanto dos meninos e das meninas excluídas, os quais eram de responsabilidade do SAM. Portanto, essa instituição assumiu, na ocasião, a função de formuladora de políticas de atendimento ao menor expressa no PNBEM e também como órgão responsável pela implantação das entidades executoras dos princípios políticos de atendimento aos menores vigentes na época. As entidades executoras foram implantadas nas unidades da federação e receberam a denominação de FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FALEIROS, 2004; MASELLA, 2010; BECHER, 2011).

A PNBEM estava subordinada às forças ideológicas e políticas da Escola Superior de Guerra (ESG) do regime militar, para a qual se devia

desenvolver o bem-estar ao menor abandonado, carente de cultura e de cuidados. O abandono e o conseqüente processo de exclusão dos indivíduos eram encarados como um desvio, que precisaria ser corrigido por meio da internação em aparelhos institucionais de formação, na presente casa, a FEBEM, de modo a viabilizar a reinserção social dos menores (MASELLA, 2010; BECHER, 2011).

Assim, para cumprir o ideal de bem-estar social e de desenvolvimento, previa-se, de modo imprescindível, que houvesse segurança e uma efetiva estabilidade nas instituições da FEBEM (MASELLA, 2010; BECHER, 2011).

A ESG, iniciada em 1949, foi utilizada, dentre outras coisas, para estudar e difundir a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), a qual incorporou tanto o ideário de guerra entre Estados Unidos e União Soviética como também a instabilidade social, política e econômica dos países após a Segunda Guerra Mundial. Nesse cenário, com forte influência dos Estados Unidos, o Brasil adotou uma política nacional de controle e de repressão que afetaria toda a população. Vale ressaltar que o grande alvo do governo eram os comunistas, revolucionários, os quais poderiam desafiar o poder do Estado e os princípios norteadores do modo de vida de tipo capitalista (ALVES, 1985).

Em meio à polarização do mundo e o sentimento de guerra instaurado, a problemática que envolvia os menores no Brasil foi tratada pelo regime militar como uma questão de segurança nacional e empecilho para o desenvolvimento do país (MASELLA, 2010; BECHER, 2011). Portanto, o uso de força policial, em decorrência do discurso que preconizava a segurança, a reinserção social e o desenvolvimento nacional impulsionaram a produção em larga escala da cultura de autoritarismo presente dentro das instituições da FEBEM. O projeto arquitetônico da FEBEM também se assemelhou aos presídios, revelador da perspectiva punitiva, controladora, repressiva e autoritária. Não poderia ser diferente, pois grande parte da estrutura havia sido herdada do SAM (MASELLA, 2010; BECHER, 2011; FRANCISCO, 2012).

A ideologia de atendimento ao menor, nos moldes do regime civil-militar, ganhou força de lei pelo Código de Menores, Lei nº 6.697/79, que se dizia um instrumento de proteção aos excluídos com idade abaixo de 18 anos, o que ajudou a consolidar o processo histórico de ordem e estabilidade (BECHER, 2011), por meio da institucionalização do

“menor irregular” – termo usado em substituição a terminologias do tipo “abandonado” e “infrator”. Essa lei, a propósito, substitui o Código Mello Matos de 1927 (MASELLA, 2010, p. 24).

As unidades da FEBEM caracterizaram-se pelo atendimento de crianças e de adolescentes que se encontravam em famílias pobres, negras, ou nas ruas, favelas e cortiços urbanos, como também daqueles (as) envolvidos (as) com delitos, com a intenção de moralizar e difundir os valores do regime militar (COMBLIN, 1980). Dentre os problemas apontados, sobretudo para os egressos não infratores, destacam-se as associações entre “menino da FEBEM” com bandido e delinquente, conferindo também ao abandonado, morador de rua, o *status* de “criminoso” (MASELLA, 2010). Tal processo corrobora as interpretações que entendem ser os estigmas uma forma de violência, que aprofunda ainda mais a exclusão social dessas populações (LANCELLOTTI, 1987; GOFFMAN, 1988; 2008; FALEIROS, 2004; BECHER, 2011).

O processo de criação do PNBEM e, conseqüentemente, a implantação e o funcionamento da FEBEM se deram de maneira repressiva, violenta. Os mecanismos operantes se pautavam na criminalização e naturalização da criança pobre, em que eram, e ainda muitos são, ausentes de direitos básicos, tais como: educação, moradia, segurança, esporte, saúde e lazer (LANCELLOTTI, 1987; IANNI, 1992; FALEIROS, 2004; MASELLA, 2010; BECHER, 2011; FRANCISCO, 2012).

As práticas, de cunho assistencialista e, mais ainda, de forma concomitante, e a problemática social eram/são tratadas como caso de violência. Portanto, “o assistencialismo, as medidas de segurança e a repressão operavam em conjunto” (IANNI, 1992, p. 100).

Tendo em vista o contexto de atendimento inadequado destinado às crianças e aos adolescentes no interior da FEBEM foi que diversos segmentos da sociedade se mobilizaram, juntaram forças, na busca pela garantia de direitos e justiça social em benefício da população juvenil institucionalizada. Essa luta foi travada, sobretudo, por integrantes de movimentos sociais e partidos políticos, ganhando força e respaldo político no Congresso Nacional, em decorrência do processo de redemocratização do Brasil. Entre as conquistas alcançadas, destaca-se a elaboração do ECA, aprovada em 1990 (FALEIROS, 2004; MASELLA, 2010; BECHER, 2011), assim como a Lei nº 12.594, de 2012, do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2013), aprovada em 18 de

janeiro de 2012, que regulamenta e executa o atendimento de medidas socioeducativas no Brasil.

Esse cenário, que se conquista pela luta, trouxe uma nova forma de compreender a situação da criança e do adolescente excluído dentro das unidades da FEBEM: essa compreensão passou a ser embasada pelo viés da garantia de direitos. Portanto, a política de atendimento ao adolescente, por exemplo, deixou de expressar a postura da internação e da repressão como única alternativa educativa corretiva. Previu-se a internação em último caso somente para atos infracionais graves, em virtude da responsabilização pautada pelo acompanhamento e pela proteção às crianças e aos adolescentes. O trabalho então passou a ser pensado de modo colaborativo, mais qualificado e em rede, atuando conjuntamente ministério público, poder judiciário, assistência social, pedagogos, secretarias da saúde, esporte e educação, de modo a fortalecer a convivência comunitária, em consonância com preceitos educativos que visam ao pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, moral e profissional dessas populações em situação de conflito com a lei (SILVA, 2003; MASELLA, 2010; DIAS, 2011; FRANCISCO, 2012).

## Apontamentos conclusivos

Este artigo abordou, de modo sucinto, o processo de institucionalização das políticas relacionadas a crianças e adolescentes marginalizados e excluídos no Brasil.

Apresentamos, a partir de uma perspectiva histórica, algumas ponderações sobre as influências sociais, jurídicas e culturais no trato aos meninos e às meninas em situação de abandono, o que possibilita entender alguns fatores que enrijeceram mecanismos de reprodução da violência institucional envolvendo a população infantojuvenil em conflito com a lei.

Historicamente, a resposta do Estado para conter o problema social da criminalidade e do abandono teve como proposta educativa aparatos pautados na punição, no controle do tempo e dos corpos, como também estruturas precárias e coercitivas que se assemelham a presídios. O acesso à vida comunitária é concebido como restrito, pautado em uma concepção preconceituosa de que esses indivíduos são perigosos e ameaçam a paz e a harmonia social.

Esse preconceito, relacionado a tais crianças e adolescentes em situação de conflito com a lei, articula-se com questões mais amplas, como o racismo e a criminalização da pobreza. Importa chamar a atenção ainda para o fato de que os negros, no Brasil contemporâneo, são os mais presentes no sistema de medidas socioeducativas, não porque seja uma característica do pobre, do favelado e do negro a prática do “crime”, mas porque tais indivíduos sofrem sistematicamente os reflexos da escravidão e do racismo, pois são excluídos e levados à marginalização pelos processos sociais (BRASIL, 2015).

O preconizado no ECA e, mais recentemente, na Lei do SINA-SE não se efetiva nas instituições socioeducativas dos municípios brasileiros. Defendemos que mudar as práticas de violência dentro dessas instituições exige a criação de cursos de capacitação de trabalhadores envolvidos no processo socioeducativo, bem como a reestruturação de cursos superiores de formação de educadores, de modo que se tenha em seu percurso formativo acesso a pesquisas, estágio, atividades de extensão e ensino voltadas às especificidades da socioeducação em contextos que vão além dos muros da escola.

Recebido em: 27/08/2015

Aprovado em: 3/11/2015

## Notas

1. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* São Carlos. Pesquisador bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2015) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (2012-2014). Integrante dos grupos de pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação e Práticas Sociais e Processos Educativos, na linha de pesquisa “Jovens e adultos em situação de privação e restrição de liberdade”. E-mail: fl.julio\_13@hotmail.com
2. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba. Atua profissionalmente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Salto. Pesquisador na área de: Educação para as Relações Étnico-Raciais, Ensino de História da África, História Atlântica, Educação Popular e História de Itu. E-mail: asluigi@hotmail.com

## Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). Tradução de Clovis Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1964. Resenha de: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). **Revista de História**, n. 117, p. 187-191, 1984.

AMIN, Andréia Rodrigues. Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: MACIEL, Kátia Regina (Org.). **Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 2013. p. 3-10.

ANDREWS, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Tradução de Magda Lopes. Bauru: São Paulo: EDUSC, 1998.

ARIÈS, Philippe. **A criança e a vida familiar no antigo regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

BAZÍLIO, Luiz Cacalieri. **O menor e a ideologia de segurança nacional**. Belo Horizonte: Vega-Novo Espaço, 1985.

BECHER, Franciele. Os “menores” e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 1, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-16.

BERTIN, Enidelce. Sociabilidade negra na São Paulo do século XIX. **Cad. Pesq. Cdhis**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 115-132, jan./jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM2040.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. **Programa Justiça ao Jovem**. 2012. [Relatórios estaduais]. Disponível em:

<<http://www.cnj.jus.br/atos-administrativos/atos-da-presidencia/264-acoes-e-programas/programas-de-a-a-z/justica-ao-jovem/13112-programa-justica-ao-jovem>>. Acesso em: 1 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Diretrizes nacionais para a educação escolar dos adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo**. Brasília: CNE/CEB 2015.

COMBLIN, Joseph. **A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A mutação social**. São Paulo: Columbus, 1990.

DIAS, Aline Fávoro. **O jovem autor de ato infracional e a educação escolar: significados, desafios e caminhos para a permanência na escola**. 2011. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 2011.

DIAS. Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Nas fímbrias da escravidão urbana: negras de tabuleiro e de ganho. **Estudos Econômicos**, v, 15, número especial, p. 89-109, 1985.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e adolescência: trabalhar, punir, educar, assistir, proteger. **Revista Ágora**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2004.

FICO, Carlos. **O grande irmão: da operação brother sam aos anos de chumbo – o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FRANCISCO, Julio Cesar. Educação escolar e marginalização de adolescentes autores de atos infracionais. **Revista de Ciências da Educação, Americana**, ano 14, n. 26, p. 35-54, 1º sem. 2012.

FRANCO, Renato. **Uma história social do abandono de crianças:** de Portugal ao Brasil - séculos XVIII-XX. Belo Horizonte: PUC Minas; São Paulo: Alameda, 2010.

FRONTANA, Isabel C. R. da Cunha. **Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1999.

GOES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 177-191.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. São Paulo: LTC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira Leite. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do estado brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **A sociedade global.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.

LANCELLOTTI, Julio Renato. O menor e a igreja. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 1, n. 1, p. 37-39, abr./jun. 1987.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. **O plano e o pânico:** os movimentos sociais na década da abolição. Rio de Janeiro: Editora EFRJ, 1994.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Família e sociedade na Bahia do século XIX.** São Paulo: Corrupio, 1988.

\_\_\_\_\_. O filho da escrava. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000. p. 76-98.

MASELLA, Marcio Alexandre. **O adolescente em liberdade assistida e sua inserção na rede pública de ensino de Embu/SP (2008/2009).** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo, 2010.

MELLO E SOUZA, Laura de. O Senado da Câmara e as crianças expostas. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000. p. 28-43.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

PRIORE, Mary del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: \_\_\_\_\_. (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 10-27.

\_\_\_\_\_. Raymundo Faoro: os donos do poder. In: MOTA, Lourenço Dantas. **Introdução ao Brasil: um banquete nos trópicos**. São Paulo: Ed. SENAC, 2001. p. 335-354.

RIZZINI, Irene. **A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)**. Brasília: UNICEF; Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2000.

SAES, Decio. **Classe média e sistema político no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente em conflito com a lei: da indiferença à proteção integral: uma abordagem sobre a responsabilidade penal juvenil**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SILVA, Carmen Andrea da. **Trajetórias de jovens em conflito com a lei em cumprimento das medidas socioeducativas, em Belo Horizonte**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2001.





# A trajetória do MEB (Movimento de Educação de Base) e o significado dos programas de educação rural instituídos pelo governo militar (1964-1985)

VITOR MACHADO<sup>1</sup>

ANTONIO FRANCISCO MARQUES<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo procurou demonstrar que as ações instituídas pelos militares no Brasil, em torno da educação rural, ao longo do tempo em que eles se mantiveram no poder (1964-1985), consagraram o elitismo e reforçaram as diferenças sociais de escolaridade do povo brasileiro. Isso pode ser constatado quando analisamos a trajetória do Movimento de Educação de Base (MEB), um movimento de expressão nacional, atuante na educação rural no Brasil, que, inicialmente, agiu de maneira emancipadora, para depois, sob pressão do governo, transformar-se no defensor dos interesses ideológicos do regime militar. O texto trata de mostrar também que as reformas promovidas pelos militares, baseadas nos ideais desenvolvimentistas da época, além de atender aos interesses do capital, capacitando mão de obra para o trabalho na indústria, tiveram como finalidade transmitir a ideologia militar baseada na moral e no civismo, por meio dos programas de educação rural, como o Programa Nacional das Ações Sociais, Educativa e Culturais para o Rural (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste (EDURURAL) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), não conseguindo erradicar o analfabetismo, cujos índices encontravam-se bastante elevados, principalmente, na zona rural.

Palavras-chave: EDURURAL. MEB. MOBRAL. PRONASEC.

## Abstract

This article sought to show that the actions instituted by the military in Brazil, around the rural education, over time they remained in power (1964-1985), have consecrated the elitism and reinforced social differences in education of Brazilian people.

This can be seen when we look at the trajectory of the MEB (Basic Education Movement), a national expression of movement, active in rural education in Brazil, which initially acted in emancipatory way, and then, under government pressure, to become the defender of the ideological interests of military rule. The text also tried to show that the reforms promoted by the military, based on the ideal developmental of the time, and meet the interests of capital, enabling hand labor to work in the industry, they had intended to convey the military ideology based on moral and civility, through the rural education programs, such as PRONASEC (National Program of Social Work, Educational and Cultural for Rural), the EDURURAL (Expansion and Education Improvement in Rural Areas in the Northeast) and the MOBREAL (Movement Brazilian Literacy), failing to eradicate illiteracy, whose indices found to be quite high, especially in the countryside.  
Keywords: EDURURAL. MEB. MOBREAL. PRONASEC.

## Resumen

Este artículo busca demostrar que las acciones iniciadas por los militares en Brasil, alrededor de la educación rural, con el tiempo que permanecieron en el poder (1964-1985), el elitismo dedicado y reforzaron las diferencias sociales en la educación del pueblo brasileño. Esto se puede ver cuando nos fijamos en la trayectoria de la MEB (Movimiento de Educación de Base), una expresión nacional del movimiento, activo en la educación rural en Brasil, que en un principio actuó de manera emancipadora, y luego, bajo la presión del gobierno, para convertirse en el defensor de los intereses ideológicos del régimen militar. El texto tratado también muestran que las reformas promovidas por los militares, basado en el desarrollo ideal de la época, y conoce a los intereses del capital, permitiendo a la mano de obra para trabajar en la industria, habían tenido la intención de transmitir la ideología militar basado en moral y la civilidad, a través de los programas de educación rural, como PRONASEC (Programa Nacional de Trabajo Social, la Educación y la Cultura de Medio Rural), el EDURURAL (Ampliación y Mejoramiento de la Educación en Áreas Rurales en el Nordeste) y el MOBREAL (Movimiento Alfabetización de Brasil), en su defecto para erradicar el analfabetismo, cuyos índices se encuentran bastante altos sobre todo en la zona rural.  
Palabras clave: EDURURAL. MEB. MOBREAL. PRONASEC.

## Introdução

Este artigo pretende refletir sobre o significado da trajetória do Movimento de Educação de Base (MEB) e dos programas de educação rural instituídos durante a ditadura do governo militar.

Como sabemos, os militares chegaram ao poder em 1964, por meio de um golpe de estado. Apoiados por diversos setores da sociedade civil, instauraram uma ditadura e governaram o país até ano de 1985.

As mudanças educacionais promovidas pelo governo militar, ao longo de todo o tempo que permaneceram no poder, por meio dos programas de educação rural, ocorreram para atender aos interesses de uma elite, preocupada com o avanço dos ideais socialistas pelo mundo, e tinha como finalidade principal transmitir a ideologia militar baseada na moral e no civismo, relegando a segundo plano diversos problemas da educação, como o analfabetismo, cujo índice encontrava-se bastante elevado naquele momento, principalmente na área rural.

Com base em ideais desenvolvimentistas, as reformas na educação que os militares promoveram, tanto no meio urbano quanto na zona rural, visavam capacitar o indivíduo para que ele ingressasse, o mais rápido possível, no mercado de trabalho.

Contudo, apesar de os militares terem desenvolvido uma política educativa em favor das classes dominantes, os camponeses continuaram resistindo ao modelo de escola implantado pelo Estado. Como veremos mais adiante, a população pobre, que habitava o meio rural, buscava com o MEB, ainda na fase anterior ao governo militar, estratégias de resistência à exclusão escolar, reafirmando a luta constante dessa parcela da sociedade em busca da educação e conquista da cidadania.

Nesse sentido, os trabalhadores do campo estabeleceram com a escola determinadas relações, atribuindo a ela novos significados e novas expectativas. Isso subsidiou, de maneira significativa, a construção da vida cotidiana dessa população excluída do processo escolar imposto pelo Estado.

## **O MEB e a educação rural no Brasil: importantes contribuições à educação popular e à educação de adultos**

Para falarmos sobre a origem do MEB, temos de retornar ao ano de 1947, quando a Organização da Nações Unidas (ONU) criou a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e passou a incentivar a educação de adultos, entre as nações que dela eram membros. Tal proposta sugeria a aquisição de conhecimento como um

dos quesitos necessários para a elevação das condições de vida das populações. O acesso ao conhecimento seria capaz de garantir a superação das condições de miserabilidade existente em vastas regiões do planeta, criando-se, assim, um clima de compreensão e respeito em torno da diversidade cultural entre povos. Em atendimento a esses postulados, a educação de base, na época, era entendida como o:

[...] mínimo fundamental de conhecimentos, em termos das necessidades individuais, mas levando em conta os problemas da coletividade, e promovendo a busca de soluções para essas necessidades e esses problemas, através de métodos ativos (FÁVERO, 2004, p. 2).

No final da década de 1950 e início da década de 1960, o Brasil foi marcado por uma série de propostas e experiências de educação popular, com paradigmas emancipadores, que foram reprimidas pelo golpe civil-militar de 1964. Ao se falar de paradigmas educativos emancipadores:

[...] estamos simultaneamente fazendo menção a uma dimensão gnosiológica (interpretação crítica de realidade), uma dimensão política (posicionamento e opção alternativos frente a essa realidade) e uma dimensão prática que orienta as ações individuais e coletivas voltadas para transformação da realidade [...] (CARRILLO, 2013, p. 16).

Todavia, precisamos destacar que até o ano de 1947 havia uma série de iniciativas de educação de adultos dispersas pelo país, sem uma articulação entre elas. Somente nesse ano é que foi lançada, inclusive, a primeira campanha de âmbito nacional, visando alfabetizar as pessoas maiores de 15 anos, as quais constituíam cerca de 56% do universo da população de analfabetos brasileiros. Porém:

[...] a primeira Campanha Nacional de Alfabetização se assentou sobre alicerces da base fracas para sustentar um projeto nacional que alfabetizasse a população: foi uma ação emergencial que continuava propor a erradicação do analfabetismo – visto como um mal em si mesmo – a curto prazo (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 267).

Os trabalhos da Campanha Nacional de Alfabetização estenderam-se pela década de 1950, mas no final dela surgiram críticas, inclusive

dos próprios participantes, engajados nessa luta a favor da erradicação do analfabetismo. Um dos maiores críticos dessa campanha foi Paulo Freire. Para ele:

[...] a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem. Por consequência, os materiais a serem usados com os alunos não poderiam ser simples adaptação daqueles que já eram utilizados com as crianças. Subjacentes a essas novas práticas propostas estavam a concepção sobre o adulto não alfabetizado, que não poderia ser mais visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e de saberes. Por isso, um dos pressupostos que baseavam a sua proposta de alfabetização era que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Além disso, afirmava que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 267).

Portanto, ao lado das ações governamentais, mais precisamente durante os anos de 1950 e 1960, surgiram também os movimentos de educação e cultura popular, influenciados, acima de tudo, pela proposta freireana. Entre eles estava o MEB, cuja proposta era educar por meio do rádio.

Na trajetória histórica do MEB podemos identificar dois períodos distintos, principalmente, em decorrência das mudanças políticas ocorridas no país, com o advento do regime militar. O primeiro período vai da sua criação, em 1961, até 1964 e foi marcado pelo espiritualismo cristão, cuja ação educativa tinha como maior princípio politizar o trabalhador rural. Já o segundo momento deu-se no pós-64, período marcado pela instauração e consolidação da ditadura militar, momento em que o MEB passou a defender e apoiar as bases ideológicas do regime militarista.

## **O MEB e sua origem: contribuições para uma ação emancipadora**

O MEB pode ser considerado como um dos movimentos emancipadores da década de 1960. Ao tratarmos dele como um importante movimento, que contribuiu significativamente para a educação no Brasil, de-

vido a sua grande expressão nacional à época, devemos considerar como um aspecto relevante a sua atuação na zona rural. Apesar de ser um órgão vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e de ter recebido ajuda financeira do governo federal, sua dinâmica estabeleceu-se a partir da ideologia dos agentes que dele participavam.

Para melhor entendermos o significado ideológico que o MEB assumiu na sua gênese, precisamos compreender, antes de tudo, que as transformações econômicas, políticas e sociais pelas quais passou a sociedade brasileira, a partir da década de 1930, atingiram também, diretamente, o interior da Igreja Católica, principalmente, a partir da democratização de 1945 até a década de 1970.

Nesse momento, a marca da ideologia do catolicismo expressava uma preocupação de cunho “espiritualista”, com uma teologia idealista, que estabelecia nítida separação entre Igreja-Mundo, no campo social e político, estando intimamente ligada ao Estado e às classes dominantes.

Como sabemos, historicamente, a Igreja Católica exercia grande influência sobre a educação brasileira, entretanto a sua ação estava direcionada para a formação das elites. Tal panorama contribuiu para acirrar ainda mais a sua fragmentação interna, pois, ao estar muito dividida, não havia uma coordenação e cooperação nacional entre suas várias dioceses (WANDERLEY, 1984).

A reversão desse quadro crítico institucional foi ocorrer a partir do momento que a Igreja Católica voltou sua ênfase para a dimensão da ética social:

[...] Se formalmente outras dimensões religiosas, como as litúrgicas e as vidas de oração e espiritual, continuam naturalmente presentes na prática religiosa, a preocupação com uma ética social entendida não como algo de externo à Igreja, mas como cerne da vivência religiosa, vem de modo crescente dominando as prioridades definidas nas dioceses mais ativas do país. A ênfase nessa vertente ético-política, entendida teologicamente com a prática eficaz do amor ao próximo – e trajetória de construção do Reino de Deus –, representa uma inversão na hierarquia das prioridades da vida religiosa comparada com a práxis católica em um passado recente. A alteração não ocorreu apenas no nível formal que redefiniu privilegiando uma dimensão da vida religiosa, mas, principalmente, pela inclusão da estrutura da

sociedade como objeto legítimo de julgamento moral. [...] O irregular mas crescente envolvimento da Igreja na problemática política do país levou a cisões internas no Episcopado, entre os que prosseguiram enfatizando dimensões chamadas ‘espirituais’ e os que valorizaram a responsabilidade ‘social’ do catolicismo (PIERUCCI, 2007, p. 422).

Assim, a Igreja tornou-se progressista e passou a orientar-se por uma teologia direcionada para o compromisso de fé e de transformação do mundo. Como tese, propôs defender que o “Reino de Deus” não estava na outra vida, mas na realidade material e espiritual que começava a ser construída aqui, no mundo terreno. Essa influência renovadora seria marcada pelas encíclicas sociais “*Mater et Magistra*”<sup>3</sup>, “*Pacem in Terris*”<sup>4</sup> e pelo Concílio Vaticano II<sup>5</sup>. A partir de então, começou a haver uma presença efetiva do laicato na vida da Igreja, com a assunção de movimentos de ação social sob a orientação da hierarquia católica. O exemplo bem típico disso seria a Ação Católica, em organismos especializados, como Juventude Operária Católica (JOC) e Juventude Universitária Católica (JUC), que marca o rompimento com o grupo dominante da estrutura institucional católica, indo em direção ao povo, principalmente, do campesinato, que constituía a maioria da população brasileira de então. Esse foi também o caso do MEB, que se constituiu como um movimento de “[...] participação política ativa de grupos cristãos em posições de esquerda; primeiros grupos defendendo possibilidades de opção pelo socialismo” (WANDERLEY, 1984, p. 36).

Devemos considerar ainda que a publicação da *Mater et Magistra*, em maio de 1963, como a primeira encíclica a tratar dos problemas dos países pobres, levou a CNBB, diante dessa manifestação do papa, a emitir a Declaração da Comissão Central, a qual, estando baseada na encíclica papal, teve como papel renovar:

[...] nos meios católicos progressistas menos radicais a confiança na Doutrina Social da Igreja e reascendeu debates controvertidos como a ênfase na função social da propriedade privada, a participação dos trabalhadores nos lucros das empresas, a socialização dos meios de produção, a reforma agrária etc. [...] O documento era praticamente dirigido à Ação Católica Rural, postulando maior dinamismo para o meio agrícola – Juventude Agrária Católica (JAC) e Liga Agrária Católica (LAC) – no sentido de ‘assegurar’ às

massas católicas no campo ‘mística forte para contrabalançar e superar a mística comunista’. Neste contexto, a CNBB aplaudia como iniciativas dignas de apoio e chancela a sindicalização rural, em processo na Igreja do Nordeste, as ‘frentes agrárias’ de iniciativa dos Bispos do Norte do Paraná e do Rio Grande do Sul e, especialmente, o Movimento de Educação de Base (MEB) (PIERUCCI, 2007, p. 448).

Aliás, a fundação e o desenvolvimento da Ação Católica, tendo como liderança o Bispo Auxiliar do Rio de Janeiro, Dom Helder Câmara, teve um impacto positivo sobre a hierarquia da Igreja Católica, no sentido de que:

[...] as novas lideranças leigas (JOC e JUC, essencialmente) estiveram na origem da reestruturação do próprio Episcopado. A confluência das décadas de 40 e 50 assistiu a essa procura de novas formas de organização da hierarquia: encontro regionais de bispos começaram a acontecer, ‘a sombra da Ação Católica’, acolhendo o germe de uma união mais efetiva do Episcopado brasileiro, culminando na criação da CNBB em outubro de 1952 (PIERUCCI, 2007, p. 434).

Implantado em todo o território nacional e apesar de ter sofrido modificações em sua prática educativa, no transcorrer de sua existência, podemos dizer que o MEB, na sua primeira fase, direcionou sua ação educativa pelos seguintes objetivos:

a) ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas no País, através de programas radiofônicos, visando à valorização do homem integrado no surgimento das comunidades; b) suscitar, em torno da escola radiofônica, a organização de comunidades; c) velar pelo desenvolvimento espiritual do povo, ajudando-o a defender-se de ideologias incompatíveis com o espírito da nacionalidade (DAMASCENO, 1990, p. 98).

Na obra intitulada “MEB: uma história de muitos” (COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986), há uma série de depoimentos de participantes do MEB: 12 pessoas, a maioria delas vindas do movimento de igreja, como JUC e JOC. Nos relatos de várias regiões onde essas pessoas atua-

ram, há uma diversidade de experiências que vai desde a organização das atividades educativas por meio do rádio até o desenvolvimento de alternativas para os locais em que não havia esses recursos. Um dos membros da Equipe Técnica Nacional do MEB, Sinésio Bacchetto, diz o seguinte daqueles anos iniciais:

Acredito que tudo isto se deu com uma forte motivação de raiz religiosa cuja perspectiva foi se enriquecendo e ampliando ao longo do processo de trabalho e do contato com as populações rurais. Efetivamente, o MEB se transformou em função da própria experiência vivida e da metodologia de atuação. A perspectiva de salvar o semelhante através da mensagem foi se tornando relativa; e foi sendo construída uma perspectiva de que a salvação era social e coletiva (*apud* COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986, p. 53).

As atividades desenvolvidas pelo MEB foram muito importantes, porque conseguiram gerar uma intensa mobilização da população da zona rural e das periferias dos grandes centros urbanos, possibilitando o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular.

Com a realização do I Encontro dos Coordenadores do MEB, em 1962, chegou-se à conclusão de que a prática educativa desenvolvida pelo movimento deveria ser voltada à realidade dos trabalhadores rurais. De acordo com essa orientação, o MEB passou a politizá-los, destacando em seus discursos a necessidade de serem promovidas mudanças estruturais na sociedade, as quais possibilitariam grandes melhorias na condição socioeconômica desses trabalhadores. Mas, obviamente, esse discurso era resguardado pela visão cristã do movimento, a qual salientava a necessidade das mudanças em virtude do espírito cristão.

Quando observamos atentamente o contexto histórico de politização do homem rural no Brasil, principalmente, na década de 1960, notamos que o MEB teve influência fundamental nesse fato, influenciando e incentivando a sindicalização camponesa, uma vez que até esse período não se tem notícia da existência de um sindicato de trabalhadores rurais. O que sabemos, por meio dos estudos elaborados por Damasceno (1990), é que, em 1960, a Igreja Católica teve participação importante no processo de pró-sindicalização rural<sup>6</sup>. Conforme observa a autora, a CNBB, pressionada pelo Vaticano, exigia, por meio da criação de novos programas, a expansão do papel da Igreja Católica na educação sindical da população

rural, atribuindo ao MEB a responsabilidade pela sua execução, seu desenvolvimento e sua efetivação.

Foi nesse momento que ganhou força, no Brasil, o movimento de educação popular baseado nas práticas teórico-metodológicas elaboradas pelo educador Paulo Freire.

Segundo Leite (2002, p. 43), esse movimento, que passou a receber inúmeros adeptos, preconizava uma educação “[...] a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural [...] criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sócio-linguístico-cultural desses mesmos grupos”.

A proposta elaborada por Paulo Freire pretendia alfabetizar o indivíduo a partir do seu universo real, ou seja, o meio em que o educando vivia. Essa metodologia, empregando o conceito antropológico de cultura, procurava demonstrar a importância do homem no processo de produção da sua existência, fazendo-o refletir sobre a realidade por ele vivenciada, possibilitando-lhe perceber o seu papel como sujeito capaz de transformar sua própria história por meio da mudança de suas atitudes. Como essa atividade era realizada em grupo, e por meio de muito diálogo, somente após o indivíduo perceber o seu papel transformador era que se iniciava o processo de alfabetização. Era preciso utilizar palavras do seu universo vocabular-simbólico, que, de acordo com a dificuldade fonêmica e fonética da língua e do seu significado social, político e cultural, eram selecionadas e relacionadas às experiências cotidianas do grupo. Esse modo de alfabetizar propunha uma atitude de criação e de recriação, partindo de situações concretas, que se realizavam por meio do diálogo. Todo esse trabalho era executado por profissionais preparados adequadamente, que elaboravam o próprio material didático, como cartazes e slides. Rejeitando as tradicionais cartilhas, optavam por uma alfabetização por meio da conscientização (PAIVA, 1983).

Nesse contexto é que foi organizada, em Brasília, uma Comissão Nacional de Alfabetização, que, sem ser oficialmente criada, vigorou entre outubro de 1963 a março de 1964 e possuía a incumbência de elaborar um plano que viesse a atender às necessidades de alfabetização em caráter nacional. O trabalho desenvolvido por essa comissão resultou, em março de 1964, na criação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que, a cargo do Ministério da Educação, por meio do método Paulo Freire de

alfabetização de adultos, pretendia, como meta, alfabetizar 5 milhões de adultos em dois anos.

Para Paiva (1983, p. 258), “o PNA representava a incorporação, em nível ministerial e em termos práticos, da orientação indicada pelos grupos que desde 1962 desenvolviam atividades ligadas à educação de adultos”.

Assim, a proposta de educação popular de Paulo Freire se expandiu, pautada em um processo de alfabetização em que a relação pedagógica tornava-se uma ação política capaz de dar ao educando condições para ele reinventar-se na história, tornando-se um sujeito transformador do processo histórico (PAIVA, 1983).

A instauração do regime militar em 1964 trouxe consigo uma ditadura que se abateu sobre o Brasil, transformando o cenário político, econômico e social. Esse fato, a nosso ver, afetou substancialmente o processo educativo do país, cujas implicações abordaremos a seguir.

## **O MEB: da sua dimensão emancipadora a sua atuação em favor do regime autoritário para a educação no campo**

Após assumirem o poder em 1964, os militares barraram o avanço das mobilizações populares e dos grupos de educação de adultos, com práticas conscientizadoras de alfabetização. O PNA foi extinto e o governo militar exerceu uma grande repressão contra os programas de alfabetização e seus idealizadores, sobrevivendo apenas alguns poucos movimentos com programação e linhas de atuação restritas. Um desses programas foi o MEB, que sobreviveu por estar vinculado à CNBB. Mas passou por uma significativa transformação, iniciando-se, assim, um novo ciclo de atuação.

Mas se, antes do governo ditatorial, o MEB preocupava-se com a politização do trabalhador rural, após o golpe civil-militar de 1964, mudou completamente sua estratégia de ação, voltando-se seus objetivos e suas metodologias de trabalho à alfabetização e à catequese. Para efetivar essa nova proposta, a diretoria nacional do MEB foi substituída por um grupo da CNBB, que defendia uma grande aproximação entre a Igreja e o Estado. Além disso, a dificuldade financeira do movimento fez com que ele fosse cooptado pelo sistema e fechado nos locais em que havia constantes tensões sociais.

Para Sinésio Bachetto (*apud* COSTA; JACCOUD; COSTA, 1986, p. 53):

As pressões que se impuseram depois do Golpe foram de natureza a descaracterizar o Movimento. Vera<sup>7</sup> e Osmar<sup>8</sup> resistiram até onde puderam. Muitos do Nacional foram para a Europa e eu tinha a impressão de que a perspectiva de transformação, de luta pela mudança, já não poderia sobreviver. A tendência era a de configurar o MEB enquanto um mero movimento catequético.

Se, por um lado, o MEB teve nas suas origens o objetivo de contrapor a influência dos comunistas com os trabalhadores rurais e das periferias urbanas, por outro lado avançou no processo de conscientização da realidade de vida dessas populações e, conseqüentemente, na organização sindical desses grupos. O método usado pelo movimento seria o ver, julgar e agir. Esse método de ensino foi criado por Joseph Cardijn, fundador do movimento da JOC e apresentado na Encíclica *Mater et Magistra* pelo papa João XXIII em 1961, passando, a partir daquele momento, a ser um prática de ensino e ação social de grupos cristãos. O documento coloca:

Para levar a realizações concretas os princípios e as diretrizes sociais, passa-se ordinariamente por três fases: estudo da situação; apreciação da mesma à luz desses princípios e diretrizes; exame e determinação do que se pode e deve fazer para aplicar os princípios e as diretrizes à prática, segundo o modo e no grau que a situação permite ou reclama. São os três momentos que habitualmente se exprimem com as palavras seguintes: ‘ver, julgar e agir’ (VATICANO, 1961).

Com o golpe militar, e principalmente a partir de 1966, o MEB voltou sua atenção para a escolarização e a grupalização, evidenciando, ainda mais, o compromisso com as bases ideológicas do regime militar, que acabava de assumir o controle do país. A escolarização foi implantada de acordo com os parâmetros do ensino supletivo definidos pelo MEC. A grupalização foi entendida como um processo autoeducativo, de desenvolvimento de atividades comunitárias, por meio da formação e organização de grupos de trabalho, que se reuniam regularmente para

rezar, refletir sobre a Bíblia e desenvolver atividades de ação solidária e ajuda mútua (DAMASCENO, 1990).

Entretanto, se parte dos envolvidos nesse movimento e de outros do campo da educação popular foram perseguidos, presos, mortos e exilados, o povo, que não tinha a quem e aonde recorrer, refugiou-se nas igrejas: “O povo redescobriu a Igreja, não apenas como seu espaço de expressão e nutrição de fé, mas também como espaço de organização e mobilização” (BETTO, 1985, p. 22). Aí está a origem das primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Frei Betto considera que a teologia da libertação<sup>9</sup> surgiu nesses espaços, para onde o povo levou as ideias pedagógicas freireanas.

Para o Frei Carlos Josaphat, na década de 1950, nas atividades realizadas por Paulo Freire, “[...] já despontava o filósofo da libertação que a teologia já andava procurando” (JOSAPHAT, 2001, p. 72). Ele considera que o pensamento freireano “[...] de maneira inteiramente independente e plenamente racional, ele nos dá uma filosofia da libertação no momento em que o pensamento cristão tem necessidade dessa filosofia, pois buscava penosamente uma ‘teologia da libertação’” (JOSAPHAT, 2001, p. 78).

O educador e teólogo colombiano Fernando Torres Millán afirma que o MEB, a JUC e as primeiras CEBs<sup>10</sup>, no Brasil, enquanto “[...] movimentos de fé e educação coincidem, impugnando as mais aberrantes estruturas sociais de desigualdade e exclusão social existente no continente” (MILLÁN, 2013, p. 173).

Verificamos, assim, que a mudança do regime político no Brasil, com o advento do militarismo, marcou, significativamente, a década de 1960 com a imposição autoritária de uma ideologia a serviço da classe dominante do país, que contou com o apoio de parcelas importantes da sociedade, dentre elas da parte conservadora da Igreja Católica.

No entanto, para Martins (1981), a Igreja Católica, que já havia perdido espaço com os trabalhadores urbanos, pretendia estabelecer sua hegemonia no campo para combater o avanço das ideias comunistas, opondo-se, rigorosamente, às Ligas Camponesas<sup>11</sup> e ao Partido Comunista do Brasil.

Para a Igreja Católica, em particular, manter o trabalhador rural no campo tornou-se princípio fundamental, pois se acreditava na transformação desses trabalhadores em pequenos proprietários, que, fixados ao

campo, não mais como empregados, e sim como proprietários, estariam afastados da ameaça comunista.

Entretanto, a dinâmica da história das sociedades não se faz de modo mecanicista e determinada pela vontade política de indivíduos, partidos, organizações ou governos. Como bem coloca Braudel (1992, p. 279):

[...] a política não muda a sociedade a não ser que se cruze com o consentimento desta última que segue o seu caminho sem que por vezes se veja claramente para onde ele conduz [...]. As verdadeiras mudanças, as que vão durar, nunca se improvisam de um dia para o outro. A história profunda avança ao retardador: decorre forçosamente sob o signo da paciência.

A afirmação de Braudel (1992) chama-nos a atenção para o fato de que as ações políticas de governos não mudam as estruturas sociais de modo mágico, mas que são condicionadas pelas circunstâncias do momento histórico e social.

O medo do avanço das ideias comunistas pelo mundo trouxe sérias consequências para a sociedade brasileira, devido às reformas que o Estado governado pelos militares promoveu, algumas das quais trataremos a seguir.

## **O governo militar e a implantação de programas educacionais no meio rural: prevalecendo os interesses da elite**

Não era só a Igreja que temia o avanço das ideias comunistas. Além dela, o governo central e os Estados Unidos, ambos dominados pelos ideais da Guerra Fria<sup>12</sup>, também tinham enorme preocupação com que pudessem alastrar-se pela América Latina e, principalmente, pelo Brasil.

Dessa forma, foram criados diversos convênios assistenciais e educacionais entre Brasil e Estados Unidos, e foram paralelamente implantados, em várias regiões do Brasil, na década de 1960 e 1970, uma dezena de programas e projetos integrados em áreas rurais, procurando desenvolver ações educativas que viessem a atingir as populações do campo. Dentre esses projetos podemos destacar o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (PIPMOA), Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC), Serviço Nacional de Formação

Profissional Rural (SENAR), Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon. Com a efetivação desses programas, estabeleceu-se uma nova concepção em torno das ações educativas, que, ao serem executadas, estabeleceram uma forte vinculação entre educação, trabalho e desenvolvimento, pondo fim à oposição cidade-campo, a qual, por muito tempo, conduziu a luta ideológica do Ruralismo Pedagógico<sup>13</sup> (LEITE, 2002).

Conforme Calazans (1993), nesse momento entendia-se o conceito de desenvolvimento como um processo de mudança cultural, capaz de transformar a comunidade rural e conduzi-la, conseqüentemente, para uma vida melhor, o que implicaria desde mudanças de comportamento dos consumidores até a modificação na função da produção. Pelo fato de o homem ser visto como fator principal desse processo de desenvolvimento, enquanto agente responsável direto pelas ações que provocam as transformações e as mudanças, surgiu a necessidade de capacitá-lo para assumir esse papel. Os fins da educação consistiriam então em integrar o homem ao mundo inovado, capacitando-o para executar plenamente o papel que tem a cumprir.

Foi pensando nisso que o governo militar implantou, de 1967 até 1976, por meio do Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, as diretrizes da educação no Brasil. Esse plano, no que tange à educação, tanto a rural quanto a urbana, determinava que o processo educativo do país passaria a capacitar o estudante para que ele pudesse estar preparado para ingressar, rapidamente, no mercado de trabalho, elevando sua qualidade de vida<sup>14</sup>. Os militares criaram então uma escola tecnicista, que, preocupada com os problemas da cidade, procurou formar e capacitar mão de obra que pudesse atender às necessidades impostas pelo capital internacional, que exigia trabalhador qualificado para ocupar os postos de trabalho nas indústrias que aqui se instalavam, com alto grau de desenvolvimento tecnológico.

O problema dessas multinacionais, que se estabeleceram no Brasil, era que se, por um lado, elas trouxeram grande desenvolvimento econômico, por outro desencadearam um processo de aumento da desigualdade social, tornando cada vez mais pobre uma grande e significativa parcela da população brasileira.

Nesse contexto, pensando na possibilidade de redução da desigualdade social por meio da ampliação de benefícios às classes menos

favorecidas, foi que o governo militar elegeu a educação como uma das áreas de sua política social, passando a desenvolver estratégias de ação e procedimento para atender à população de baixa renda, instaladas nas periferias urbanas e na zona rural (LEITE, 2002).

Assim, de 1980 até 1985 foi implantado o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), o qual possibilitou o desenvolvimento de projetos especiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que foram colocados em prática no meio rural, na tentativa de solucionar os problemas relativos à falta de educação no campo. Tais projetos foram o Programa Nacional das Ações Sociais, Educativa e Culturais para o Rural (PRONASEC), o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste Brasileiro (EDURURAL) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Para Leite (2002, p. 50):

O referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda e de manifestação cultural do rural, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade da vida campestre. Recomendava também um calendário escolar para toda a escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais.

Apesar dessa tentativa governamental de olhar para os problemas da escolarização rural, podemos notar que tal olhar não respeitou, em nenhuma hipótese, a diversidade cultural existente no campo. Além disso, o PSECD não observou os conteúdos e os programas inadequados de ensino, ministrados em um ambiente físico bastante precário, por professores de formação urbana, cuja preocupação ou interesse não estavam voltados às questões rurais.

Podemos dizer também que a escola rural, por estar atrelada aos interesses da elite, constituiu-se como urbanocêntrica. Isso se deve ao fato dos seus conteúdos e currículos estarem direcionados aos problemas urbanos, os quais interessavam apenas a algumas classes sociais, resultando na marginalização de subculturas regionais (MACHADO, 2000).

Dessa forma, o PSECD não conseguiu resolver a problemática da escola rural, não atendendo às verdadeiras necessidades da população

campesina, a qual passou a frequentar uma escola totalmente às avessas, constituída de valores urbanos e muito distante da verdadeira realidade rural. Essa situação refletiu-se nos programas e nos projetos de cunho socioeducativos desenvolvidos pelo MEC.

Um desses programas era o PRONASEC, cujos objetivos também fracassaram. Ele procurou ampliar as relações de produção e trabalho no campo por meio da sua modernização. Tratou de valorizar a escola e os grupos comunitários, incentivando a criação de pequenas cooperativas, mas sem perder de vista o que realmente interessava para a elite do país, que era produzir para exportar. Infelizmente, muitas dessas cooperativas eram compostas pelo pequeno produtor, ou produtor familiar, que, produzindo de forma artesanal, rústica e arcaica, não conseguia enfrentar o grande produtor, que, com o emprego e utilização de uma tecnologia bastante avançada no campo, produzia uma quantidade elevada de produtos, muito superior àquela produzida pelos pequenos agricultores e a um preço bem mais acessível (LEITE, 2002).

Já o EDURURAL, implantado no Nordeste pelo governo federal, em parceria com a Universidade Federal do Ceará e com financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), vigorou de 1980 até 1985. Esse programa tinha como objetivo:

[...] a ampliação das condições de escolaridade do povo nordestino, mediante melhoria da rede física e dos recursos naturais e humanos disponíveis. Pretendia também a reestruturação curricular, bem como a adequação do material didático para a formação cultural intelectual de adultos e orientação para o trabalho (LEITE, 2002, p. 51).

Pelo que se lê, é de se supor que a proposta do EDURURAL tivesse como objetivo principal a reforma real da escola rural, promovendo transformações de ordens físicas, estruturais e conceituais, que pudessem significar um grande avanço no processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido na zona rural.

Casos à parte, embora o EDURURAL tenha aberto caminho para uma nova proposta de educação no campo, com currículo e conteúdo voltados à zona rural, valorizando a realidade campesina e gerando, assim, uma certa autonomia pedagógica, o seu verdadeiro objetivo voltou-se mais para resolver as tensões sociais e os conflitos gerados no campo do que

criar um modelo alternativo de desenvolvimento, ou resolver de fato a questão do analfabetismo e da baixa escolarização, que eram traços sociais característicos da região onde o programa foi implantado (LEITE, 2002).

No mesmo sentido caminhou a política dos programas de alfabetização de jovens e adultos, na faixa etária dos 15 aos 35 anos, desenvolvidos pelo MOBRAL<sup>15</sup>. Com o objetivo – fracassado – de erradicar o analfabetismo no Brasil, tanto no meio urbano como no rural, o MOBRAL sempre mostrou preocupação com o desenvolvimento econômico e político do país, direcionando suas ações para isso. Por meio de seus programas de ensino, visava integrar o indivíduo ao modelo brasileiro de desenvolvimento econômico e industrial, alfabetizando-o para o trabalho e impondo a ele a ideologia militarista, pautada na moral e no civismo (LEITE, 2002).

Na verdade, essa metodologia procurou limitar ao mínimo o conhecimento do trabalhador, controlando-o e cooptando-o por meio de uma ideologização imposta pelos militares com o MOBRAL, a qual, de forma eficiente, cumpria a tarefa que tornava os indivíduos sujeitos incapazes de desenvolver qualquer crítica possível ao sistema ditatorial adotado pelo Estado, que marcou a época.

Além disso, a política de ensino do MOBRAL não proporcionou grandes avanços sociais aos trabalhadores, mas garantiu para os militares a segurança nacional por meio de elementos básicos, bem como contribuiu para a efetivação do modelo capitalista de desenvolvimento econômico, com o qual tanto sonhavam (FREITAG, 1978).

## Considerações finais

Como vimos até aqui, o MEB surgiu no Brasil, no início da década de 1960, e seu objetivo consistia em desenvolver uma ação educativa, com base em um discurso cristão e humanista, voltado para a politização dos trabalhadores rurais, procurando-lhes mostrar a necessidade de promover mudanças estruturais na sociedade brasileira, a fim de que elas possibilitassem uma melhoria nas suas condições de vida.

Nesse momento, a educação popular ganhou força no Brasil. Em função disso, foram realizadas diversas experiências de alfabetização de adultos, interrompidas logo após o golpe civil-militar de 1964, que culminou em uma ditadura que perdurou por mais de 20 anos.

Com a chegada dos militares ao poder, o MEB, apoiado pela Igreja Católica, em uma perspectiva mais conservadora, passou a direcionar suas ações a fim de educar e catequizar a população da zona rural, contribuindo com os interesses governamentais de conter os conflitos no campo.

Nos anos de 1970, a política de erradicação do analfabetismo ganhou força, impulsionada pelo ideal do desenvolvimentismo, o que fez o governo federal criar uma série de programas e projetos para solucionar os problemas da escolarização urbana e rural no Brasil.

O fato era que faltava mão de obra qualificada no país e era preciso colocar em prática, a todo custo, o projeto militar de desenvolvimento econômico industrial, o qual provocou um processo de dependência econômica ao capital mundial, devido aos privilégios fornecidos as empresas de origem estrangeiras, que se estabeleciam no país em busca de uma mão de obra mais barata e sem os entraves de políticas trabalhistas ou ambientais.

Para qualificar essa mão de obra a um mínimo e torná-la capaz de atender às necessidades tecnológicas impostas pelo mercado, o Estado priorizou a qualificação técnico-profissional dos trabalhadores brasileiros, reestruturando a escola e reformulando a educação, e, nesse caso, a educação urbana foi capaz de atender às necessidades das cidades, surgidas com o processo de industrialização que se estabeleceu durante o regime militar.

O mesmo não se pode dizer em relação à educação da zona rural, cujos programas e projetos criados não atenderam às reais necessidades da vida no campo, pois eram, prioritariamente, voltados aos problemas da cidade, provocados pelo processo de industrialização, ou, ainda, para solucionar tensões sociais regionais por conta da pobreza no campo.

Não podemos deixar de elaborar também a crítica ao regime imposto pelos militares, que por 21 anos permaneceram no poder, tempo suficiente para cristalizar a relação de dependência econômica com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e os países capitalistas desenvolvidos. Suas ações provocaram um aprofundamento da desigualdade social no Brasil, contribuindo com a concentração da renda nas mãos das grandes corporações que se estabeleceram no país, devido aos enormes privilégios concedidos pelas autoridades do regime.

Quando nos referimos à população brasileira, principalmente às classes econômicas de menor poder aquisitivo, em se tratando de garantia de direitos e acesso a bens e serviços sociais, ela não teve praticamente nenhum. E não os teve devido à ação repressora do regime, que anulou os direitos civis e de cidadania.

Em relação à educação, no contexto militar, verificamos que ela não possuía um projeto pedagógico autônomo, mas refletia consideravelmente os aspectos do subdesenvolvimento pelo qual passava o país. Durante os 21 anos de governo militar, notamos a ausência de uma política verdadeiramente comprometida que viesse atender às necessidades da população pobre, em especial aquela habitante da zona rural do país. Por meio de um otimismo contundente, os militares, a partir da sua ótica desenvolvimentista, iniciaram a partir de 1980 uma árdua tarefa de desenvolvimento social, com a instauração de projetos e programas educativos, em uma tentativa de unir capital e trabalho, educação e cultura, privilegiando ainda a expansão do ensino superior privado.

Se, de um lado, criando projetos e reformando escolas, os militares conseguiram encaminhar a questão que a falta de mão de obra especializada acarretava para o país, por outro eles não foram capazes de resolver os problemas da escolarização no campo, que até nos dias atuais, diga-se, ainda enfrenta sérios problemas.

Analisando o período em que os militares mantiveram-se no poder, representando os interesses da elite e do capital internacional, pudemos constatar que os projetos de educação para o povo, que eles desenvolveram, funcionaram mal. Isso se deve ao fato de que o verdadeiro interesse na elaboração desses projetos foi estabelecer o controle social das periferias urbanas e das zonas rurais, utilizando a política educacional como estratégia para manter a hegemonia, com a preocupação em estabelecer o controle político e ideológico sobre as classes populares.

O que vemos então era que a educação continuava sendo um privilégio da elite, que, por estar representada no comando da nação, sempre teve suas prerrogativas mantidas pelos governantes, os quais continuavam sem solucionar os problemas referentes à educação da população pobre, que habitava o campo.

Em 1985, com o fim do governo militar no Brasil, após 21 anos de ditadura, iniciou-se um processo de redemocratização do país, o qual permitiu reformas constitucionais bastante significativas para o povo brasileiro, que voltou a usufruir do seu direito à cidadania e exercê-la.

O direito ao voto conduziu novamente ao poder um governo civil, que, a partir da década de 1990, passou a desenvolver uma política econômica neoliberal, priorizando as privatizações e a abertura do comércio ao mercado exterior. Consolidava-se, assim, ainda mais, o processo de

globalização econômica, muito favorável aos países capitalistas desenvolvidos, que impuseram seu domínio econômico sobre as nações em vias de desenvolvimento, por meio de uma atividade comercial perversa, a qual lhes garantiu ganhos de várias montas (econômicos, políticos, ampliação do poder etc.). No plano político e econômico, o Brasil passou por intensas transformações, porém, no plano educacional, principalmente em relação à escolarização da população camponesa, o cenário continuou inalterado, revelando a falta de uma política verdadeiramente eficaz para atender às necessidades do campo.

Recebido em: 2/09/2015  
Aprovado em: 16/11/2015

## Notas

1. Professor doutor e docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Bauru, e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, na área de Sociologia da Educação. E-mail: vitor@fc.unesp.br
2. Professor doutor e docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Bauru, e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, na área de Psicologia da Educação. E-mail: amarques@fc.unesp.br
3. *Mater et Magistra*: Encíclica elaborada pelo Papa João XXIII que traz para o horizonte da questão social, além da questão operária, os graves problemas do mundo dos camponeses, como: a privação do acesso a terra; a multidão dos que passam fome; o desequilíbrio entre a agricultura e as áreas da indústria e dos serviços; as disparidades entre os países ricos e pobres, representando grave risco para a paz mundial.
4. *Pacem in Terris*: Encíclica elaborada pelo Papa João XXIII que procura formular a ética da dimensão social do Evangelho, sugerindo a operacionalização para a ação dos católicos, sem ficar apenas em uma elaboração teórica, abstrata. Analisa os sistemas de produção, lançando luz sobre as raízes e causas das exclusões e desigualdades sociais.
5. O Concílio Vaticano II, qualificado de ecumênico, foi convocado em 11 de outubro de 1962, pelo Papa João XXIII, encerrando-se no papado de Paulo VI, em 8 de dezembro de 1965. Ele foi convocado para promover a conciliação da Igreja com o homem moderno. Dele participaram 2.500 bispos, vindos do mundo inteiro, que, reunidos em Roma, discutiram e regulamentaram temas pertinentes à Igreja Católica, que reformaram profundamente o perfil da Igreja e a prática dos fiéis (BOFF, 1980).
- 6 Conforme aponta Damasceno (1990), foi em 1960 que uma Igreja Católica localizada na cidade de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, por meio do Serviço de Assistência Rural (SAR), começou a desenvolver programas de politização sindical e treinamento de lideranças.

7. Vera de Siqueira Jacoud, da Equipe Nacional do MEB.
8. Osmar Fávero, coordenador nacional do MEB até 1966.
9. Foi uma doutrina de cunho religioso, desenvolvida pelas Igrejas na América Latina, que lutava contra a pobreza, a favor da justiça social, passando a assumir definitivamente um compromisso com a libertação dos pobres e oprimidos, em uma tentativa de transformar a triste realidade de uma população que vivia explorada sob a égide do capitalismo (BOFF, 1980).
10. As CEBs surgiram no interior da Igreja Católica, diretamente influenciada e influenciando a teologia da libertação. Realizavam a evangelização dos pobres, trabalhadores e marginalizados, a partir de reflexões que tinham o propósito de relacionar a fé do povo pobre com os problemas da vida cotidiana.
11. As Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais que surgiram em 1955 com o objetivo de organizar a luta pela reforma agrária. O movimento, que ficou conhecido nacionalmente como “Ligas Camponesas”, teve início em Pernambuco, no Engenho Galiléia, em Vitória de Santo Antão, quando foi criada pelos trabalhadores a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco. As Ligas espalharam-se rapidamente pelo Nordeste brasileiro e contaram, inicialmente, com o apoio do Partido Comunista do Brasil e com forte oposição da Igreja Católica (MARTINS, 1981, p. 76).
12. Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, os países alinharam-se, majoritariamente, em dois blocos. De um lado, o bloco socialista, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, do outro, o bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA). Tem início a Guerra Fria, tensão entre capitalistas e socialistas, com caráter ideológico, por meio da qual tanto os Estados Unidos quanto a União Soviética procuravam impor seu domínio político e econômico sobre diversas nações do mundo.
13. O Ruralismo Pedagógico surgiu na terceira década do século XX e teve como uma de suas finalidades impedir a migração de trabalhadores rurais do campo para a cidade (BEZERRA NETO, 2003).
14. Conforme aponta Freitag (1978, p. 93), “a previsão de recursos humanos necessários em 1976 levou à formulação de quatro planos específicos (o de formação de mão-de-obra industrial, formação de mão-de-obra rural, planos para os ramos de ensino superior relativo à formação de profissionais em ciências médicas, plano de formação e treinamento do magistério primário)”.
15. Segundo Freitag (1978), em 1967 surgiu a nº Lei 5.379, que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos. Em 1969, foi criada a Fundação MOBREAL, que passou a ser a mantenedora do programa de alfabetização. Por falta de auxílio financeiro, o MOBREAL iniciou suas atividades somente a partir de 1970, quando começou a receber recursos da loteria esportiva e deduções voluntárias do imposto de renda de pessoas jurídicas.

## Referências

BETTO, Frei. **O que é comunidade eclesial de base**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

BEZERRA NETO, Luis. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

BOFF, Leonardo. **Teologia do cativo e da libertação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. Lisboa: Presença, 1992.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERIER, Jacques; DAMASCENO; Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 172-184.

CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 15-32.

COSTA, Maria Aída Bezerra; JACCOUD, Vera; COSTA, Beatriz. **MEB: uma história de muitos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do engajamento**. Ceará: Editora UFC, 1990.

FÁVERO, Osmar. MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2004, Évora, Portugal. **Anais...** Évora, 2004. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/meb\\_historico.pdf](http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2015

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: EDART, 1978.

JOSAPHAT, Frei Carlos. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In: FREIRE, Ana Maria (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora da Unesp, 2001. p. 71-79.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70).

MACHADO, Vitor. **Estudantes em assentamentos de terras**: um estudo de aspirações por educação. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2000.

MARTINS, José de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MILLÁN, Fernando Torres. Un *Kairos* teo-pedagógico: teología da la liberación como educación popular. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 173-187.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIERUCCI, Antônio Flávio *et al.* História geral da civilização brasileira. In: FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano**: economia e cultura (1930-1964). 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. v. 11. cap. IX-XII.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3, p. 257-277.

VATICANO. **Carta Encíclica Mater et Magistra de sua santidade João XXIII**. Roma, 15 maio 1961.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica, e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.



# O uso da DEA como ferramenta alternativa para a gestão escolar: gerando indicadores na/para a comunidade escolar

ANTONIO CARLOS MIRANDA<sup>1</sup>

LUIZ CARLOS DE FREITAS<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo avaliou o desempenho de 21 escolas municipais de 1ª a 4ª séries do município de Campinas/SP, que participaram do projeto Geres entre 2004 e 2009. O estudo utilizou a análise por envoltória de dados (DEA) como ferramenta de análise dos indicadores de contexto de cada escola. Uma das características da DEA é possibilitar a construção e a análise dos dados, respeitando a escola isoladamente, ao mesmo tempo em que constrói uma fronteira de eficiência para cada uma delas, a partir de critérios que não são arbitrários ou estranhos a elas. A DEA permite que se observe a relação (recursos e resultados) dentro de uma escola olhando simultaneamente para o conjunto das escolas da rede. Os resultados apresentam o potencial de crescimento de cada indicador de contexto na escola, bem como indicam uma tendência linear no sentido de que a medida em que o nível socioeconômico do aluno aumenta, cresce também proporcionalmente a média da proficiência de português e de matemática. Palavras-chave: Indicadores de contexto. Análise por envoltória de dados (DEA). Avaliação de desempenho.

## Abstract

This article evaluates the performance of 21 public schools from 1st to 4th grades of Campinas who participated of longitudinal project called Geres between 2004 and 2008. It was applied the data envelopment analysis (DEA) as an analytical tool of the context indicators of each school. One of the features of DEA is to enable the construction and the data analyses, considering the school

alone, while building an efficiency frontier for each one, based on criteria that are not arbitrary or foreign to the involved schools. DEA allows observing the relationship (resources and output) within a school at the same time looking at all the schools network. The results show the growth potential of each context indicator in school as well, indicate a linear trend pointed to the socio economic student level which grows, so, the average of Portuguese and mathematical proficiency also improves proportionally.

Keywords: Context indicator. Data envelopment analysis (DEA). Performance evaluation.

## Resumen

En este artículo se evalúa el desempeño de 21 escuelas públicas del 1 al 4 grados en la ciudad de Campinas, que participó en el proyecto Geres entre 2004 y 2009. El estudio utilizó análisis envolvente de datos (DEA) como una herramienta de análisis de los indicadores de contexto de cada escuela. Una de las características de la DEA es permitir la construcción y análisis de los datos, respetando cada escuela, mientras que la construcción de una frontera de eficiencia para cada uno, en base a criterios que no son arbitrarias o ajeno a ellos. La DEA nos permite observar la relación (recursos y resultados) dentro de una escuela, al mismo tiempo mirando a toda la red de escuelas. Los resultados muestran el potencial de crecimiento de cada indicador de contexto en la escuela e indican una tendencia lineal en la medida en que la situación socioeconómica de los estudiantes crece, crece también en proporción a el promedio de la aptitud de portugueses y las matemáticas. Palabras clave: Indicadores de contexto. Análisis envolvente de datos (DEA). Evaluación del desempeño.

## Introdução

As reflexões sobre a aplicação de ferramentas alternativas na avaliação da rede de ensino colocam em evidência metodologias pouco exploradas no campo educacional. Este artigo tem como objetivo explorar possibilidades potenciais da análise por envoltória de dados (DEA) na gestão do sistema educacional, fazendo uso das reflexões que emergiram dos estudos exploratórios sobre a construção de indicadores de qualidade realizadas do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Dentro dos pressupostos de avaliação que norteiam os estudos do LOED, foram produzidos indicadores para verificar empiricamente os re-

sultados do modelamento DEA. Os estudos apontaram que a DEA como ferramenta estatística atendia a alguns dos pressupostos do grupo de pesquisa, pois possibilitava tratar os dados considerando a escola isoladamente e, ao mesmo tempo, construir uma fronteira de eficiência para cada uma das instituições, a partir de critérios que não eram arbitrários ou estranhos a elas.

Na literatura internacional, referente ao uso dessa ferramenta estatística, destacam-se os trabalhos de Fare *et al.* (2006), Portela e Thanassoulis (2001), Ruggiero (2006) e Muniz (2002).

No Brasil, o emprego desse método na área educacional vem ganhando visibilidade com o aumento das publicações e de estudos de mestrado e doutorado (MOITA, 1995; LAPA; NEIVA, 1996; BELLONI, 2000; PAIVA JUNIOR, 2000; NUNES, 2002; RODRIGUES, 2005; MIRANDA, 2008).

Segundo Rosano-Peña, Albuquerque e Carvalho (2012, p. 425):

Ainda no âmbito nacional, utilizaram o DEA os trabalhos: de Marinho, Resende e Façanha (1997) e de Façanha e Marinho (1999; 2001), aplicados às instituições do ensino superior; de Gasparini e Ramos (2003), sobre a efetividade e eficiência, por Estados, no ensino médio brasileiro; de Sousa e Stosic (2005), acerca da eficiência dos gastos públicos municipais em geral; de Faria e Januzzi (2006), a respeito da eficiência de gastos na área de educação e saúde dos municípios do Rio de Janeiro; de Delgado e Machado (2007), em trabalho que se concentra na eficiência das escolas públicas de Minas Gerais. As conclusões desses estudos, em geral, indicam que recursos extras só são viáveis quando são usados de forma eficiente e inovadora.

A DEA utiliza basicamente dois modelos para avaliar o desempenho de unidades tomadoras de decisão (neste caso as escolas), empregando indicadores de recursos e resultados que diferem apenas em intensidade e magnitude.

O modelo CCR (sigla formada pelas iniciais dos nomes dos seus idealizadores Charnes, Cooper e Rhodes, em 1978) era voltado para recursos (inputs) e tinha como meta reduzir os gastos sem alterar a produção, mantendo, assim, retornos de escalas constantes. Posteriormente, Banker, Charnes e Cooper (1984) desenvolveram o modelo BCC (também em referência às iniciais dos nomes dos pesquisadores), o que permitiu que os

rendimentos fossem crescentes ou decrescentes na fronteira de eficiência e não exigindo um aumento proporcional entre recursos (inputs) ou resultados (outputs). Com essa evolução no modelo, a DEA ganhou maior aplicabilidade em diferentes setores, entre os quais educação, saúde, indústria, instituições financeiras e programas sociais.

Este artigo foi realizado com a base de dados do Projeto Geres, classificado como estudo longitudinal de painel, que ocorreu no período de 2005 a 2009, seguindo os mesmos alunos de uma amostra de 312 escolas nas cidades de Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Campo Grande/MS, Rio de Janeiro/RJ e Salvador/BA. Nesse período, foram medidas as proficiências de 35.538 alunos em português e matemática nos primeiros anos de escolarização (1ª a 4ª séries), da 2ª a 5ª séries atuais, em cinco ondas de aplicação, com testes padronizados, com o objetivo de focalizar a aprendizagem nas primeiras fases do ensino fundamental e estudar os fatores escolares e sociofamiliares que incidem sobre o desempenho escolar.

Foram também coletados e sistematizados os dados e as informações relevantes disponíveis na escola, ao mesmo tempo em que o Geres desenvolveu e aplicou questionários de contexto para os pais, alunos, professores e diretores.

O desenvolvimento de estudos longitudinais sobre fatores associados ao desempenho dos alunos e de sua vida escolar tem colaborado muito para o entendimento do processo educacional, pois, mesmo com o dinamismo da atividade escolar, as relações estabelecidas entre os pares são duradouras.

O uso da ferramenta pressupõe a existência de indicadores que representem de forma fidedigna cada unidade escolar. Neste estudo, foram analisados os dados de 21 escolas da rede municipal de ensino (de 1ª a 4ª séries) de Campinas/SP que participaram do Geres, o que significou 3.984 respostas de alunos, 687 respostas de professores e 168 respostas de diretores.

## **Análise por envoltória de dados (DEA)**

A DEA, segundo Façanha e Marinho (2001, p. 85), é uma metodologia que vem revelando ser tanto recomendável quanto útil para avaliar organizações complexas, que, entre outras características, produz resultados (outputs) múltiplos a partir de recursos (inputs) múltiplos e que faz

uma avaliação comparativa dessas organizações sem recorrer a padrões preestabelecidos de eficiência.

Para Rosano-Peña, Albuquerque e Carvalho (2012, p. 424):

A DEA tem outras vantagens. Não assume hipóteses diretas sobre o comportamento (distribuição probabilística) das variáveis e não requer a priori a especificação de nenhuma relação funcional entre os insumos e produtos para determinar sua fronteira eficiente, ficando livre dos possíveis erros decorrentes dessa especificação. O DEA determina as mudanças necessárias para que as unidades ineficientes se tornem eficientes e apresenta várias soluções que possibilitam aperfeiçoar a eficiência de uma forma mais flexível. O método também pode ser utilizado na identificação de ociosidades e folgas e na formulação de políticas de redução de insumos associada a investimentos que otimizem a eficiência e o porte ideal das unidades. Além disso, adaptações do DEA, idealizadas por Fried & Lovell (1996), Fried et al. (1999) e Fried et al. (2002), permitem determinar o possível impacto de variáveis não controláveis (como por exemplo, o entorno escolar) e isolá-lo para uma avaliação mais justa da gestão.

A DEA considera planos de operação observados para construir um espaço de possibilidades de produção, delimitado por uma fronteira de eficiência, a qual é definida pelos planos de operação de melhor desempenho. Uma das características básicas desse modelo é possibilitar que a eficiência de cada unidade seja avaliada com um conjunto individualizado de pesos e que reflita suas peculiaridades.

Castro (2003) destaca que a eficiência encontrada é relativa, porque nada se pode falar das unidades avaliadas com relação a outras unidades fora do grupo estudado. Assim, as escolas que estão na superfície da envoltória (fronteira) são consideradas as mais eficientes, enquanto as demais, no interior da envoltória, são consideradas menos eficientes.

Para a composição dos indicadores de recurso, foram selecionadas variáveis do banco de dados dos alunos, professores, diretores e escola. As variáveis selecionadas na análise fatorial com carga na componente principal possibilitaram a construção dos seguintes indicadores: nível socioeconômico dos alunos (NSE<sup>3</sup>), estímulos dos alunos, estilo pedagógico

gico do professor, gestão escolar, clima escolar (fatores interno), clima escolar (fatores externos) e infraestrutura da escola. Para os indicadores de resultado, foram selecionadas as proficiências de matemática (Onda 5M) e o valor agregado das proficiências (VAM), nas cinco medidas apuradas.

Cabe salientar que os valores dos indicadores foram construídos sobre a lógica de quanto maior o valor absoluto do indicador, melhor é o desempenho.

A interpretação dos resultados da aplicação DEA está intrinsecamente ligada à discussão e à transparência dos critérios adotados para rodar o modelo. Com o intuito de estruturar o modelo de análise deste estudo, consideramos os seguintes pressupostos:

- a) A escola como instituição de ensino é uma unidade de produção acadêmica e de tomada de decisões relativa aos recursos de que dispõe e aos resultados que gera;
- b) O desempenho da escola pode ser medido como o de uma unidade de modelo de produção educacional;
- c) As respostas dos questionários dos alunos, professores e diretores são elementos de avaliação de desempenho e servem como instrumento de apoio à atividade de planejamento e tomada de decisões;
- d) Os dados fornecidos pelo Projeto Geres são elementos de avaliação de desempenho e servem como instrumento de apoio à atividade de planejamento e tomada de decisões.

Para a apropriação dos dados, foram construídos indicadores de maneira a potencializar as informações obtidas, isso devido à preocupação de elaborar-se uma análise que levasse em conta os fatores que influenciam diretamente a condução do trabalho pedagógico no interior da escola.

## **Orientação do modelo DEA: tratando dados educacionais**

De modo geral, das inúmeras decisões a serem tomadas na aplicação da DEA, o tipo de orientação do modelo pode suscitar interpretações equivocadas do ponto de vista do fenômeno educacional.

Entretanto, devemos ressaltar que, no campo educacional, os modelos de eficiência orientados para minimizar os recursos, *não* são adequados à avaliação de sistemas públicos de educação, uma vez que seria inviável pensar a adminis-

tração da educação pública orientada para a redução dos recursos nos campos: administrativo e pedagógico. Mesmo quando há recursos excedentes, em educação não é adequado reduzi-los, mas sim ampliar a prestação de serviços para mais pessoas e com melhor qualidade (MIRANDA; RODRIGUES, 2010, p. 168. grifo dos autores).

Os modelos DEA deste estudo foram desenvolvidos para a maximização dos resultados, o que gerou, de forma dinâmica, novos vetores na composição de forças entre recursos e resultados, cabendo às unidades escolares produzir os melhores resultados possíveis dentro da disponibilidade dos recursos alocados para a área.

Os índices de eficiência (BELLONI, 2000, p. 18) foram analisados segundo as seguintes definições:

1. Índices de Eficiência Produtiva (IEP), que indicam onde o conjunto de fatores que influenciam diretamente a condução do trabalho pedagógico no interior da escola de cada unidade escolar está posicionado em relação à obtenção dos melhores resultados no grupo de escolas da rede analisadas;
2. Índices de Eficiência Técnica ou de Gestão (IET), que indicam onde o conjunto de ações e determinações da equipe de gestores de cada unidade escolar está posicionado em relação às melhores práticas de gestão executadas no grupo de escolas da rede analisadas;
3. Índices de Eficiência de Escala (IE), que indicam se a unidade escolar tem um porte adequado aos resultados da escola. Caso o porte da unidade escolar esteja inadequado, os índices de eficiência estarão limitados e condicionados à mudança de porte da escola. Este indicador é obtido pela razão:  $IEP/IET=IE$ ;
4. As medidas de eficiência expressam o valor da eficiência em uma escala de 0 a 100%. A medida de eficiência corresponde ao inverso do indicador de eficiência (Medida de eficiência (%)) =  $1/IEP$  ou  $1/IET$ ). O indicador de eficiência produtiva (IEP) expressa o valor da eficiência na obtenção dos resultados da escola e o indicador de eficiência técnica ou de gestão (IET) expressa o valor de eficiência na gestão da unidade escolar.

Ademais, não se poderiam explicar completamente os resultados da análise sem considerar os princípios que nortearam a avaliação e os

indicadores propostos, para que assim a aplicação da técnica cumpra o seu objetivo principal, que é indicar o local em que estão às deficiências que mais influenciam na obtenção de um bom resultado em determinada unidade.

Essa metodologia foi escolhida, principalmente, porque respeita as características das unidades escolares, permitindo encontrar e agrupar unidades escolares assemelhadas em suas características para, dentre elas, identificar se uma ou mais escolas poderiam ser consideradas 100% eficientes e, por conseguinte, colocá-las como referência para as escolas desse grupo.

Colocar como referência não deve ser entendido como uma simples cópia de práticas entre escolas, mas sim compartilhar de maneira solidária as boas práticas desenvolvidas em cada unidade escolar, com vistas à melhoria da rede de ensino, sempre respeitando as especificidades institucionais.

Essa ação exigiu uma análise individualizada de cada escola, com a finalidade de orientar o processo de troca de experiências com os dados produzidos pela análise.

## Resultados

A DEA permitiu a criação de uma fronteira de eficiência preliminar entre as 21 escolas municipais de 1ª a 4ª séries de Campinas/SP que participaram do Geres. Os resultados que foram produzidos expressam características das especificidades institucionais, dentro do limite imposto na leitura da realidade e do modelamento dos dados, e, ao mesmo tempo, buscam diminuir essa distância por meio do aperfeiçoamento de métodos e técnicas de aproximação com o real.

As escolas analisadas foram identificadas por um código alfanumérico a fim de preservar a sua identidade e evitar o ranqueamento.

Aplicando-se o método DEA sobre o conjunto de indicadores que influencia diretamente a condução do trabalho pedagógico no interior da escola, obtivemos os resultados das medidas de eficiência de cada escola apresentados no Quadro 1, no qual os indicadores de NSE e clima escolar (fatores externos) foram classificados na análise como recursos incontrolláveis.

**Quadro 1 – Índices DEA de eficiência por escola de 1ª a 4ª séries.**

Escolas 1ª a 4ª séries	CCR max Output "indicadores"	BBC Max Output "indicadores"	Índices de eficiência		
			IEP	IET	IE
Identificação da escola	Medidas de eficiência (IEP)%	Medidas de eficiência (IET)%			
22CM	100	100	1	1	1
23CM	100	100	1	1	1
29CM	100	100	1	1	1
17CM	100	100	1	1	1
49CM	100	100	1	1	1
26CM	100	100	1	1	1
12CM	99,12	100	1,008878	1	1,008878
14CM	98,67	99,42	1,013479	1,005834	1,007601
27CM	98,4	99,69	1,01626	1,00311	1,01311
11CM	97,33	98	1,027432	1,020408	1,006884
20CM	96,23	97,14	1,039177	1,029442	1,009457
10CM	96,17	98,25	1,039825	1,017812	1,021628
19CM	95,81	95,95	1,043732	1,042209	1,001461
25CM	93,48	93,51	1,069748	1,069404	1,000321
28CM	93,32	98,38	1,071582	1,016467	1,054222
21CM	92,32	92,89	1,083189	1,076542	1,006174
24CM	92	92,96	1,086957	1,075731	1,010435
18CM	90,91	91,71	1,099989	1,090394	1,0088
13CM	89,7	89,75	1,114827	1,114206	1,000557
15CM	89,18	100	1,121328	1	1,121328
16CM	87,78	87,79	1,139212	1,139082	1,000114

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para analisar o Quadro 1, consideramos os índices de eficiência em conjunto, ou seja, os resultados apresentados pelo IEP, IET e IE concomitantemente para cada unidade escolar. Assim, a análise dos indicadores das 21 escolas de 1ª a 4ª séries apurou os seguintes dados em relação à eficiência:

1. Seis escolas estavam operando na fronteira de eficiência, com medidas de eficiência máxima<sup>4</sup> (100%), mas apenas quatro eram referência para mais de cinco escolas. A escola 17CM (14) é referência<sup>5</sup> para 14 unidades escolares da rede. A escola 49CM (8), 29CM (8), 23CM (6), 22CM (2) e 26CM (1), embora tenham 100% de eficiência, são referências para apenas uma unidade escolar, fato

- esse que é motivo para uma análise mais detalhada. Nessa análise, seis escolas apresentaram as melhores práticas na rede de ensino no que tange à eficiência máxima na gestão dos recursos ( $IET=1$ ) e na obtenção dos resultados ( $IEP=1$ );
2. As escolas: 12CM e 15CM apresentaram 100% de eficiência na gestão dos recursos ( $IET=1$ ). No entanto, havia a ineficiência do ponto de vista da escala produtiva<sup>6</sup> ( $IEP \neq 1$ ), o que refletiu um desempenho aquém da eficiência máxima. Essas escolas podem melhorar seu próprio desempenho observando as escolas que estão na fronteira de eficiência;
  3. As escolas: 10CM, 11CM, 13CM, 14CM, 16CM, 18CM, 19CM, 20CM, 21CM, 24CM, 25CM, 27CM e 28CM obtiveram ineficiência na escala de operação<sup>7</sup> e na gestão de recursos, ou seja, o porte das escolas não estava adequado ( $IE > 1$ ). Para essas escolas, o aumento do desempenho na obtenção dos resultados está limitado à gestão dos recursos da escola, visto que o alcance da eficiência máxima depende de mudança no tamanho da unidade escolar ( $IEP \neq IET > 1$ ). No entanto, a mudança de porte está diretamente relacionada à natureza das variáveis analisadas, a saber, se sua construção contemplaria itens relacionados ao porte.

## Construção da fronteira de eficiência produtiva: 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries

A eficiência produtiva das escolas foi avaliada por meio da aplicação do modelo DEA-CCR, que pressupõe retornos constantes à escala, gerando informações complementares que possibilitam às escolas ineficientes selecionarem metas que as tornem produtivamente eficientes. O plano de operação eficiente das escolas 17CM, 22CM, 23CM, 26CM, 29CM e 49CM determinou a fronteira de eficiência produtiva, sendo referência para todas as outras escolas (Quadro 2), e permitiu ainda identificar quais escolas tiveram o plano de operação mais adequado para auxiliar as escolas ineficientes, indicando quais as melhores práticas para torná-las eficientes.

As escolas eficientes mais referenciadas foram: 17CM (14 vezes), 29CM (8 vezes) e 49CM (8 vezes). Essas escolas serviram de referência para um grande número de escolas ineficientes, por isso seus planos de operação devem ser estudados detalhadamente para o aproveitamento das melhores práticas realizadas nessas escolas.

O Quadro 2 apresenta a medida de eficiência de cada unidade escolar e as respectivas escolas que fizeram parte do seu quadro de referência. As escolas ineficientes tiveram a indicação das escolas que poderiam auxiliar na implementação de suas melhorias.

**Quadro 2 – Escolas de referência.**

Escolas	Medida de eficiência	Escolas de referência com plano de operação 100% eficientes		
		L-Peer 1	L-Peer 2	L-Peer 3
22CM	100	22CM	0	0
23CM	100	23CM	0	0
29CM	100	29CM	0	0
17CM	100	17CM	0	0
49CM	100	49CM	0	0
26CM	100	26CM	0	0
12CM	99,12	17CM	49CM	0
14CM	98,67	17CM	23CM	26CM
27CM	98,4	17CM	23CM	0
11CM	97,33	17CM	23CM	29CM
20CM	96,23	17CM	29CM	49CM
10CM	96,17	17CM	22CM	0
19CM	95,81	17CM	29CM	49CM
25CM	93,48	17CM	29CM	49CM
28CM	93,32	17CM	23CM	29CM
21CM	92,32	17CM	29CM	49CM
24CM	92	17CM	49CM	0
18CM	90,91	17CM	22CM	23CM
13CM	89,7	17CM	49CM	0
15CM	89,18	23CM	29CM	49CM
16CM	87,78	17CM	29CM	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

As escolas que apresentaram ineficiência produtiva poderiam ter seu desempenho melhorado, ora por intervenção no processo de gestão, ora na escala de operação, e, em alguns casos, em ambas as orientações.

O Quadro 3 apresenta o cálculo que compõe a meta proporcional, isto é, os valores que a escola deveria alcançar para tornar-se 100% eficiente; neste caso, para exemplificar, foi escolhida a escola 16CM com uma medida de eficiência de 87,78%. Os vetores de intensidade

$Z^*I$  da escola 16CM são:  $Z_1 = 0,979427$  e  $Z_2 = 0,020735$  multiplicados, respectivamente, pelos planos de operação das escolas 17CM e 29CM, que compuseram a faceta eficiente e, portanto, foram as escolas que serviram de referência para a 16CM.

**Quadro 3 – Cálculo da meta (Escola 16CM).**

Variáveis DEA	Escola 16CM $Z^*I$	Escola 17CM Referência	Escola 16CM $Z^*I$	Escola 29CM Referência	Escola 16CM Meta proporcional
Onda 5M	0,979427	241,79	0,020735	241,01	241,81
Média NSE	0,979427	14,22	0,020735	15,83	14,26
VAM*	0,979427	152,99	0,020735	129,34	152,52
Estímulo dos alunos	0,979427	11,15	0,020735	13,57	11,20
Estilo pedagógico	0,979427	78,14	0,020735	89,25	78,38
Gestão	0,979427	67,14	0,020735	67	67,15
Clima interno	0,979427	19,57	0,020735	18	19,54
Clima externo	0,979427	21,42	0,020735	16	21,31
Infraestrutura	0,979427	37	0,020735	37	37,01

\*Exemplo do cálculo da variável:  $VAM((0,979427 \times 152,99) + (0,020735 \times 129,34)) = 152,52$

Fonte: Elaborado pelos autores.

Para o gestor, em última análise, interessa o potencial adicional de desenvolvimento da escola, e a escola 16CM apresentou na proficiência da Onda 5M um potencial de crescimento de 12,5% e no valor agregado da proficiência de matemática (VAM) de 26,5%. Já os indicadores de estímulo dos alunos, estilo pedagógico, gestão, clima interno, clima externo apresentaram um potencial de crescimento baixo de 0,4% a 1,2%, o que significa que foram indicadores trabalhados de forma semelhante pelas suas escolas de referência. Os indicadores de infraestrutura (-7,5%) e média NSE (-1,0%) não precisaram de referência externa para o trabalho.

Portanto, espera-se que uma avaliação que atende a critérios endógenos da rede de ensino, pois foi feita entre seus pares, respeita a identidade institucional, atende aos critérios estabelecidos pelas próprias escolas, na qual existe a proximidade geográfica e que conta com os mesmos recursos, estimule uma gestão solidária entre as escolas a partir de seus resultados.

## Folgas na produção dos resultados

As folgas expressam o potencial de desenvolvimento de cada variável em sua respectiva unidade, podendo ser um potencial adicional de crescimento da produção de alguns resultados, quando as variáveis observadas são menores que as metas geradas pelo DEA ou, nas sobras, quando as variáveis observadas são maiores que as metas calculadas pela DEA. Em ambos os casos, as proporções são distintas, supondo que as instituições possam alterar as proporções com que operam.

As folgas são geradas em números absolutos – diferença entre valor observado e valor da meta – ou em medidas relativas – diferença entre valor observado e valor da meta expresso em porcentagem –, mas nos dois casos os valores das folgas podem ser positivos ou negativos. Quando positivos, devem ser tratados como potencial adicional de crescimento; quando negativos, devem ser tratados como sobras.

Para uma visão geral do conjunto de escolas municipais de Campinas/SP que participaram do Geres, foi utilizado modelo CCR max/output, com o intuito de verificar quais eram as maiores diferenças entre as escolas da rede. As diferenças entre os valores dos indicadores, seja pelo potencial de crescimento ou pela sobra, mostraram a inadequação do plano de operação da escola na relação recursos/resultados.

## Dos indicadores controláveis definidos aqui como indicadores intraescolares

O indicador de gestão foi construído considerando as relações entre professor/diretor, que compreendiam a motivação para o trabalho, a confiança profissional, o comprometimento, as atividades inovadoras, a aprendizagem dos alunos, o respeito, a colaboração, a coordenação do conteúdo das matérias entre as séries, a melhoria das aulas, a melhora no desempenho dos alunos, o projeto educacional, a participação, entre outras. Deve-se considerar o maior ou menor grau de autonomia de que dispõe o gestor no trato da unidade escolar pública. As folgas do indicador apresentaram 46,7% das escolas com potencial adicional de crescimento de até 7,6% e 53,3% das escolas com sobras de até 13,7%, existindo uma diferença de até 20,0% entre as escolas abaixo de 100% de eficiência (Quadro 4).

**Quadro 4 – Folgas dos indicadores CCR Max output (escolas de 1ª a 4ª séries).**

Escola	Score	Ondas 5M	Média NSE	VAM	Estímulo dos alunos	Estilo pedagógico	Gestão	Clima interno	Clima externo	Infraestrutura
12CM	99,12	0,4	0,1	5,2	-2,3	-10	-0,3	4,8	-0,8	-6,6
14CM	98,67	0,2	-11,8	12,2	-0,7	3,9	-11,2	-7,7	6,1	4,2
27CM	98,4	1,4	-2,8	3,4	-2	3,4	-9,6	3,8	1,3	-4,4
11CM	97,33	2,3	0	6,2	-2,1	-10	2,7	-0,7	0	1,9
20CM	96,23	3,9	0	4	5	-7,5	-4,8	-9	0	-5,5
10CM	96,17	3,2	-8,6	11,1	4	-4,1	3,9	-9	3,3	-11,4
19CM	95,81	3,2	0	14,6	2,7	5,2	-4,5	-18,1	0	-4,6
25CM	93,48	6,4	0	12,1	-7,2	-1,4	5	-6,9	0	-0,2
28CM	93,32	7	-1,3	8,7	7,4	-7,5	7,6	-12	0,7	-23
21CM	92,32	8,2	0	9,5	1,3	3,5	-1,5	-9,6	0	-6,1
24CM	92	7,8	1,3	16,9	-1,6	-12,9	-4,3	-9,7	-8,8	6,9
18CM	90,91	8,5	0	23,8	4,3	-12	6	-13,7	0	-7,4
13CM	89,7	10,7	0,5	18,9	6,4	-6,8	-13,7	-9,3	-3,5	-0,9
15CM	89,18	12,1	0	12,1	-0,9	-13	4,3	-7	0	-4,5
16CM	87,78	12,5	-1	26,5	1,2	0,8	0,7	0,5	0,4	-7,5

Obs. As escolas 17CM, 22CM, 23CM, 26CM, 29CM e 49CM alcançaram um plano de operação 100% eficiente no modelo CCR, portanto com folgas iguais a 0.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O indicador de estilo pedagógico considerou variáveis, tais como: dever de casa; nível sociocultural do professor; leitura silenciosa do livro didático ou textos escolhidos pelos alunos; leitura oral, individual e alternada; leitura coletiva em voz alta pelos alunos; contar história para os alunos; ditados; redação; responder por escrito perguntas feitas; atividade individual; lidar com problemas que exigem raciocínios diferentes ou mais complexos; resolução de um problema; linguagem matemática; situações relacionadas ao cotidiano; troca de experiência para resolver as questões; prêmio; os temas abordados no livro; adequação do livro ao projeto pedagógico da escola; adequação do livro didático; enfoque pedagógico e/ou metodológico do livro; as atividades e exercícios propostos; orientação para fazer o trabalho; recursos audiovisuais. As folgas do indicador mostraram que 33,4% das escolas tiveram potencial adicional de crescimento de até 5,2% e 66,6% de escolas com sobras de até 13,0%, existindo uma diferença de até 18,3% entre as escolas abaixo de 100% de eficiência.

O indicador de clima escolar (fatores internos) levou em consideração: a percepção dos professores em relação aos atrativos que as crianças podem ter acesso como fator de dificuldade para a escola fazer o seu

trabalho; se um pequeno aprendizado dos alunos já é um bom resultado; se bagunça dos alunos, atrasos, barulho no corredor atrapalham; se existe relação entre aprendizagem e o comprometimento do Estado com a educação; se devido às famílias, o aprendizado dos alunos fica muito comprometido. As folgas do indicador apresentaram que 20,0% das escolas tiveram potencial adicional de crescimento de até 4,8%, e 80,0% das escolas tiveram sobras de até 18,1%, existindo uma diferença de até 22,9% entre as escolas abaixo de 100% de eficiência.

O indicador de infraestrutura contou com variáveis ligadas à: conservação; limpeza da estrutura física da escola para o bom funcionamento; se a escola tem sala de leitura e professor dedicado a essa atividade; se existe computador(es) com acesso à internet para uso dos professores. As folgas do indicador apresentaram 20,0% das escolas com potencial adicional de crescimento de até 6,9% e 80,0% das escolas com sobras de até 23,0%, existindo uma diferença de até 29,9% entre as escolas abaixo de 100% de eficiência.

O indicador estímulos dos alunos considerou a relação dos pais com os alunos no se que refere à obrigação do aluno em estudar, promessa de presentear-lo, deixá-lo brincar com os amigos e importância de fazer a tarefa. Sobre a relação com os professores, os alunos consideraram como estímulo agradar o professor e a importância que o professor atribui ao estudo, sendo que a motivação do aluno é estudar para não se sair mal na escola, variáveis essas que explicam 58,89% do indicador. As folgas mostraram que 53,3% das escolas possuem potencial adicional de crescimento de até 7,4% e que 46,7% das escolas tiveram sobras de até 7,2%, existindo uma diferença de até 14,6% entre as escolas abaixo de 100% de eficiência.

## **Dos indicadores incontroláveis definidos aqui como indicadores extraescolares**

Neste estudo, os indicadores de clima escolar externo e nível socioeconômico foram tratados nas análises como incontroláveis, no entanto cabe verificar em que medida os fatores extraescolares explicam o desempenho dos alunos.

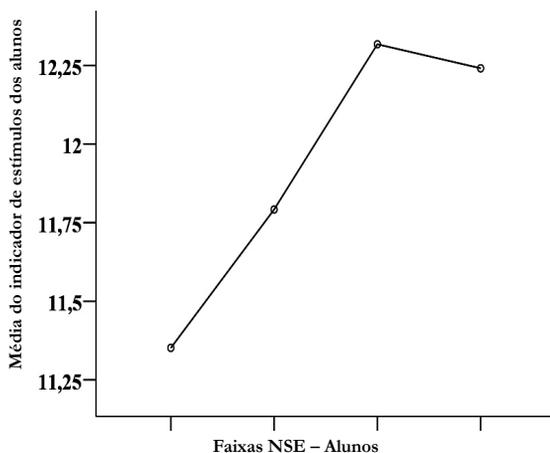
Das 670 respostas dos professores que formaram o indicador de clima escolar externo, 622 (92,83%) avaliaram que não existiu interferência significativa na unidade escolar. Para os professores, a correlação entre os

fatores internos e externos de clima escolar é mínima. Segue-se também dessas análises que os fatores internos de clima são controláveis por ações da própria escola e não estão necessariamente vinculados a uma ação externa; portanto, possíveis de serem minimizados e tratados isoladamente.

O NSE, do ponto de vista operacional, é tomado como um construto teórico, ou seja, uma variável latente (não diretamente observada) cuja medida é feita pela agregação de informações sobre: a educação, a ocupação, a posse de bens, as condições de moradia, a acesso a serviços públicos, a ativos financeiros e não financeiros, a renda corrente.

Na comparação das médias<sup>8</sup>, existiu uma diferença entre o nível socioeconômico e o indicador de estímulo dos alunos (recurso). No Gráfico 1, a linha que une as médias indica uma tendência linear no sentido de que a medida que o nível socioeconômico do aluno aumenta, cresce também proporcionalmente o estímulo dos alunos, com um pequeno desvio nas faixas superiores de NSE, referentes às faixas 3 (12,32) e 4 (12,24).

**Gráfico 1 – Nível socioeconômico e estímulos dos alunos.**



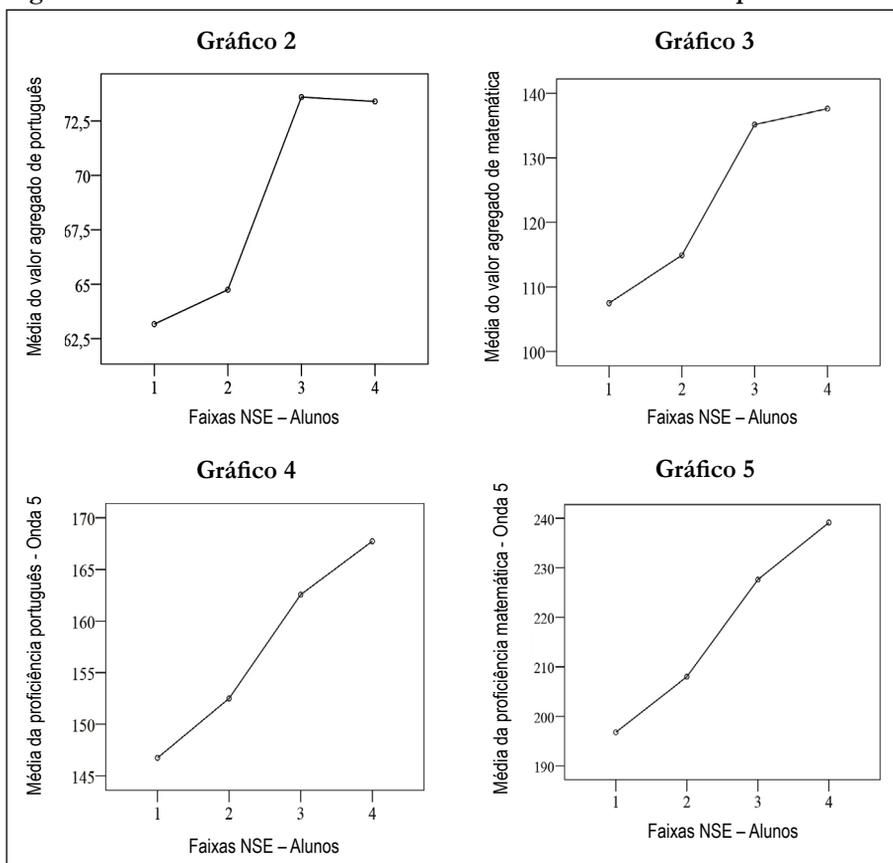
Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme a análise de Cohen (2000 *apud* ALVES; SOARES, 2007), as escolas têm formas internas de estruturar as desigualdades sociais, porque as oportunidades educacionais não são as mesmas em todas as turmas devido à interação do efeito contextual das salas de aula com as características dos indivíduos, o que potencializa estas últimas.

Alves e Soares (2007, p. 43) afirmam:

[...] que a cada incremento na escala da média do nível socioeconômico, o aluno obtém ganhos em matemática e principalmente em português, da primeira para a segunda onda da pesquisa. Ou seja, os alunos matriculados nas turmas que têm melhor posição social média ganham mais. [...] apesar de não haver uma grande heterogeneidade no nível socioeconômico dos alunos de uma forma geral, dependendo do critério de formação das turmas, as pequenas diferenças são acirradas e contribuem para a estratificação interna nas escolas, [...].

**Figura 1 – Influência do nível socioeconômico do aluno no desempenho escolar.**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 1, observamos nos gráficos (2, 3, 4 e 5) que a linha que une as médias indica uma tendência linear, no sentido de que a medida que o nível socioeconômico do aluno aumenta, cresce também proporcionalmente para faixas superiores a média do valor agregado de português (Gráfico 2), a média do valor agregado de matemática (Gráfico 3), a média da Onda 5 da proficiência de português (Gráfico 4) e a média da Onda 5 da proficiência de matemática (Gráfico 5). Na comparação das médias não houve homogeneidade ( $p > 0,001$ ) dos indicadores nas faixas de NSE, o que significa que a mudança de NSE teria impacto direto nos indicadores de resultados dos alunos das escolas analisadas.

Entretanto, em decorrência da opção metodológica no tratamento dos dados, apresentamos como os indicadores estão se comportando na rede, e não no nível interpretativo do aluno no âmbito pedagógico.

## Considerações finais

Com a utilização da DEA, foi possível criar um fronteira de referência interna para cada uma das 21 escolas participantes do Projeto Geres da rede municipal de ensino de Campinas/SP, verificando seu potencial adicional de crescimento e as sobras que podem indicar a falta de otimização dos recursos, em benefício de um plano de operação mais eficiente em cada unidade para articular, e superar suas dificuldades.

Partindo do princípio de que as variáveis endógenas devem ter um movimento orgânico no interior da unidade escolar, o cruzamento das folgas dessas variáveis poderia clarificar a análise e oferecer elementos de reflexão aos gestores do sistema.

No âmbito da rede, a análise possibilita uma leitura das necessidades imediatas e de maior impacto na rede quando aplicadas, com a vantagem de mensurar o comportamento dos indicadores de contexto, resolvendo em parte a dificuldade de avaliar quantitativamente o que falta, onde falta e qual o impacto da ação em uma variável sobre as outras. Essa é uma demanda bem conhecida pelos que assumem responsabilidade de comando e decisão de unidades estruturadas dentro de qualquer organização.

A utilização do método DEA no estudo foi determinada pela forte característica de um instrumento de geração de informações de contexto

para os processos de ordenamento e de ajustamento organizacional, uma vez que permite relacionar recursos e resultados.

Como todo método que parte de uma tentativa de racionalização de uma dada realidade concreta, a interpretação de resultados por ele gerados deve reconhecer suas limitações.

Os indicadores de contexto foram construídos e alicerçados em pressupostos de análise previamente estabelecidos e só podem ser considerados dentro desse balizamento. Outrossim, é preciso compreendê-los como uma informação subsidiária dentre muitas outras que devem ser consideradas no momento de qualquer tomada de decisão na escola.

Dentre os estudos sobre indicadores de contexto, destacamos Freitas *et al.* (2009, p. 83), que apresentam áreas e indicadores para um modelo inicial de avaliação por meio de três ações:

1. Consulta pública a 289 especialistas e professores da rede municipal de ensino de Campinas/SP, entre outubro de 2002 e fevereiro de 2003;
2. Elaboração da carta de princípios orientadores da proposta de avaliação construída coletivamente;
3. Formação do conselho<sup>9</sup> gestor da avaliação da rede municipal de ensino.

Miranda (2008) utilizou parte dos indicadores de contexto apresentados por Freitas *et al.* (2009) para construção de um modelamento DEA que foi gerado a partir dos indicadores de nível socioeconômico, experiência profissional do professor, liderança administrativa, clima escolar e estilo pedagógico. Os resultados desse modelamento apresentou somente uma escola eficiente que poderia servir de referência às outras 33 escolas ineficientes, com medidas de eficiência no modelo CCR/max-output com restrição de pesos do sistema que variaram de 38,7% a 100%.

De toda forma, não cabe aqui comparações entre as duas análises – Miranda (2008) e este estudo –, pois os indicadores, apesar de expressarem o mesmo conceito, foram construídos com banco de dados diferentes. Do mesmo modo que não podemos comparar, não podemos deixar de lado um indicativo que chama atenção entre as análises: o número de escolas eficientes no sistema aumentou para seis e as medidas de eficiência variaram de 87,78% a 100%, muito menos que na análise de 2008.

Os conceitos subjacentes aos construtos dos indicadores nos permitem conjecturar, não de forma conclusiva, mas somente verificáveis pe-

las análises qualitativas, que a rede de ensino de Campinas/SP nesse ínterim implementou procedimentos e projetos construídos pelos coletivos, a partir das necessidades que a comunidade escolar considera prioritárias na ação coletiva da escola, bem como a apropriação dos atores envolvidos no processo educativo no interior da escola.

Recebido em: 29/09/2015

Aprovado em: 30/11/2015

## Notas

1. Professor doutor e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: miranda.ac@uol.com.br
2. Livre docente e professor titular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: freitas.lc@uol.com.br
3. NSE: indicador que considera posses e bens de consumo para classificar o nível socioeconômico, segundo Critério Brasil (ABEP, 2015).
4. Eficiência máxima: indicadores IEP e IET iguais a 1.
5. Referência: é a escola que alcançou 100% de eficiência e por isso pode fornecer subsídios significativos para as escolas ineficientes definirem suas metas de melhoria de desempenho.
6. A escala produtiva ineficiente é observada por meio do IEP (Quadro 1) quando diferente de 1.
7. A escala de operação ineficiente é observada por meio do IE (Quadro 1) quando diferente de 1 também.
8. Para a comparação das médias, utilizamos a análise de variância (ANOVA), que procura verificar se existem diferenças nas médias dos grupos; posteriormente, aplicou-se o teste de Tukey HSD para identificar quais grupos eram diferentes.
9. Conselho Gestor tripartite com representantes dos professores, da universidade e secretaria de educação de Campinas/SP.

## Referências

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Critério Brasil. **Critério de classificação econômica Brasil 2015**. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível

de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-59, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a03n45.pdf>>. Acesso em: 2. nov. 2015.

BANKER, Rajiv; CHARNES, Abraham; COOPER, William. Some models for estimation technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis. **Management Science**, v. 30, n. 9, p. 1078-1092, 1984.

BELLONI, José Angelo. **Uma metodologia de avaliação da eficiência produtiva de universidades brasileiras**. 2000. 246p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

CASTRO, Carlos Eduardo Tavares de. **Avaliação da eficiência gerencial e empresas de águas e esgotos brasileiras por meio da envoltória de dados (DEA)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia Industrial) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

CHARNES, Abraham; COOPER, William; RHODES, Edward. Measuring the efficiency of decision making units. **European Journal of Operational Research**, n. 2, p. 429-444, 1978.

DELGADO, Victor Maia Senna; MACHADO, Ana Flavia. Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 37, n. 3, 2007.

FAÇANHA, Luis Otavio; MARINHO, Alexandre. Instituições federais de ensino superior: modelos de financiamento e o incentivo à eficiência. **Revista Brasileira de Economia**, v. 53, n. 3, p.357-386, 1999.

\_\_\_\_\_. Instituições de ensino superior governamentais e particulares: avaliação comparativa de eficiência. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 6, p. 83-105, nov./dez. 2001. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6416/5001>> Acesso em: 2 nov. 2015.

FARE, Rolf et al. Measurement of productivity and quality in non-marketable services: With application to schools. **Quality Assurance in Education**, v. 14, n. 1, p. 21-36, 2006.

FARIA, Flavia Peixoto; Januzzi, Paulo de Martino. **Eficiência dos gastos municipais em saúde e educação**: uma investigação através da

análise envoltória no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ipea, 2006. (Prêmio Ipea-Caixa 2006; Concurso de Monografias. Tema 1: Eficiência e Efetividade do Estado no Brasil).

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. São Paulo: Vozes, 2009.

GASPARINI, Carlos Eduardo; Ramos, Francisco de Sousa. Efetividade e eficiência no ensino médio brasileiro. **Economia Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 389-411, 2003.

LAPA, Jair dos Santos; NEIVA, Claudio Cordeiro. Avaliação em Educação: comentários sobre desempenho e qualidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**; Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 213-236, jul./set. 1996.

MARINHO, Alexandre; RESENDE, Marcelo; FAÇANHA, Luis Otavio. Brazilian federal universities: relative efficiency evaluation and data envelopment analysis. **Revista Brasileira de Economia**, v. 51, n. 4, p. 489-508, 1997.

MIRANDA, Antonio Carlos. **O desafio da construção de referências de qualidade para os sistemas de ensino**: uma avaliação com o uso de análise envoltória de dados - **DEA**. 2008. 290 p. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2008.

MIRANDA, Antonio Carlos, RODRIGUES, Sueli Carrijo. O uso da DEA como ferramenta alternativa da gestão escolar na avaliação institucional. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 163-180, jul./dez. 2010.

MOITA, Márcia Helena Veleda. **Medindo a eficiência relativa de escolas municipais da cidade do Rio Grande (RS) usando a abordagem DEA (Data Envelopment Analysis)**. 1995. 117 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

MUNIZ, Manuel. Separating managerial inefficiency and external conditions in data envelopment analysis. **European Journal of Operational Research**, v. 143, n. 3, p. 625-643, p. 2002.

NUNES, Nilce. **Avaliação da eficiência produtiva de organizações educacionais**: uma avaliação do método de análise envoltória de dados sobre a produção científica dos departamentos de ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Insular, 2002.

PAIVA JUNIOR, Humberto. **Avaliação de desempenho de ferrovias utilizando a abordagem integrada DEA/AHP**. 2000. 193 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – UNICAMP, Campinas, 2000.

PORTELA Maria da Conceição; THANASSOULIS, Emmanuel. Decomposing school and school-type efficiency. **European Journal of Operational Research**, v. 132, n. 2, p. 357-373, 2001.

RODRIGUES, Sueli Carrijo. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltória de dados (DEA)**: uma associação do quantitativo ao qualitativo. 2005. 381p. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2005.

ROSANO-PEÑA, Carlos; ALBUQUERQUE, Pedro Henrique Melo; CARVALHO, Jose Márcio. A eficiência dos gastos públicos em educação: evidências georreferenciadas nos municípios goianos. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 3, p. 421-443, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v16n3/04.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2015.

RUGGIERO, John. Measurement error, education production and data envelopment analysis. **Economics of Education Review**, v. 25, n. 3, p. 327-333, 2006.

SOUSA, Maria da Conceição Sampaio de; STOSIC, Borko. Technical efficiency of the brazilian municipalities: correcting nonparametric frontier measurements for outliers. **Journal of Productivity Analysis**, v. 24, n. 2, p. 157-181, 2005.





# A influência da Pedagogia Salesiana na prática docente em disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra

ADRIANA PAULA ZAMIN SCHERER<sup>1</sup>

## Resumo

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa descritiva com objetivo de identificar características da Pedagogia Salesiana nas práticas docentes de professores da área das Ciências Exatas e da Terra em uma instituição que faz parte das Instituições Universitárias Salesianas (IUS). Para tanto, foi elaborado um questionário que dividiu as questões em três partes: na primeira, investigava-se o nível de conhecimento da Pedagogia Salesiana por parte dos professores; na segunda, investigavam-se o interesse, a abertura e a possibilidade de utilização da Pedagogia Salesiana nas aulas conduzidas pelos professores da amostra; finalmente, na terceira parte, investigavam-se as práticas e os traços implícitos da Pedagogia Salesiana. Após a coleta e a análise dos dados, verificou-se que os professores têm conhecimentos sobre a Pedagogia Salesiana, e a principal fonte desse conhecimento são as atividades promovidas pela própria IUS. Além disso, verificou-se que os professores têm interesse em estudar mais profundamente o tema e afirmam ser possível de aplicar as práticas salesianas em suas disciplinas. E, finalmente, os resultados mostraram que os professores adotam em suas práticas os traços salesianos investigados. Por meio da análise dos resultados coletados, foi possível também identificar aspectos a serem melhorados nos traços implícitos de salesianidade dos professores.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia Salesiana. Ciências Exatas e da Terra.

## Abstract

In this study a descriptive research whose objective was to identify characteristics of the Salesian Pedagogy in teaching practices of teachers in the area of Exact and Earth Sciences in an institution that is part of the Salesian University Institu-

tions where it was held. For this purpose, a questionnaire that divided the issues into three (3) parts, on which the first investigating the level of knowledge of the Salesian Pedagogy by teachers was conducted; the second is investigating the interest, openness and usability of Salesian Pedagogy classes conducted by teachers in the sample, and finally the third part is investigating the practices and implicit traces of Salesian Pedagogy. After collecting and analyzing the data, it was found that teachers have knowledge of the Salesian Pedagogy and the main source of this knowledge is the activities promoted by the IUS itself. Moreover, it was found that teachers are interested in studying more deeply the issue and they claim to be possible to apply the Salesian practices in their disciplines. And finally, the results showed that, for the investigated traits Salesians, teachers adopt them into their teaching practices. Through the analysis of the collected results, it was also possible to identify aspects to be improved in the implicit traces of Salesian teachers.  
Keywords: Education. Salesian Pedagogy. Exact and Earth Sciences.

## Resumen

Este trabajo se llevó a cabo una investigación descriptiva cuyo objetivo fue identificar las características de la educación salesiana em las prácticas docentes de las áreas de las Ciencias Exactas y de la Tierra en una institución que forma parte de las Instituciones Universitarias Salesianas. Para ello, se diseñó un cuestionario que divide los problemas en tres (3) partes, donde el primero está investigando el nivel de conocimiento de la pedagogía salesiana por los profesores; la segunda estaba investigando el interés, la apertura y la posibilidad de utilizar la pedagogía salesiana en clases dirigidas por profesores de la muestra y, por último, en la tercera parte está investigando las prácticas y los rastros implícitos de la pedagogía salesiana. Después de recoger y analizar los datos, se encontró que los profesores tengan conocimiento de la pedagogía salesiana y la principal fuente de este conocimiento son las actividades promovidas por LA Institución Universitária Salesiana. Además, se encontró que los profesores están dispuestos a estudiar más profundamente el tema y que dicen ser posible aplicar las prácticas salesianos en sus disciplinas. Por último, los resultados mostraron que los docentes adopten en sus prácticas investigadas rasgos salesianos. A través del análisis de los resultados recogidos, fue posible también identificar áreas de mejora en las huellas implícitas de los profesores salesianos.  
Palabras clave: Educación. Pedagogía Salesiana. Ciencias Exactas y de la Tierra.

## Introdução

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, aplicada em uma instituição que faz parte das Instituições Universitárias Salesianas (IUS),

que buscou identificar qual a influência da Pedagogia Salesiana nas práticas docentes de professores da área das Ciências Exatas e da Terra.

Sabe-se que a Pedagogia Salesiana é um tema transversal e recorrente para os professores que atuam nas IUS. Sendo assim, pressupõe-se que as práticas sugeridas pela Pedagogia Salesiana sejam utilizadas também pelos docentes da área das Ciências Exatas e da Terra dessas instituições em suas práticas cotidianas em sala de aula.

A importância deste trabalho está na sua proposição de investigar e analisar os impactos da Pedagogia Salesiana na atuação dos professores, especialmente na área das exatas. Considera-se que a Pedagogia Salesiana seja um diferencial das IUS diante das outras propostas de ensino superior. Dessa forma, conhecer os dados que mostrem como de fato se dá a influência salesiana nas práticas docentes é de significativa importância.

Este artigo fornece dados que podem ser utilizados para fomentar práticas da Pedagogia Salesiana no desenvolvimento de aulas das disciplinas das Ciências Exatas e da Terra. Na IUS em que este trabalho foi aplicado, são recorrentes as atividades, realizadas com professores, que objetivam dar visibilidade aos princípios educacionais propostos por Dom Bosco. Consideramos que, por meio desta pesquisa, seja possível perceber o quanto essas atividades, utilizadas pela IUS para consolidar a Pedagogia Salesiana em uma prática comum aos professores, estão sendo realizadas. Pode-se afirmar também que, por meio da análise dos resultados, pode-se estimular ou rever tais práticas, balizando futuros trabalhos investigativos e ações docentes.

O interesse no desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir da experiência da autora em desenvolver o trabalho docente em disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra e ter participado, com demais docentes, de atividades para conhecimento e incentivo às práticas da Pedagogia Salesiana. A partir dessas experiências, surgiu a delimitação do tema e o enunciado do problema. Trata-se, dessa forma, de uma inquietação particular da autora, mas que se norteia no possível interesse da IUS em conhecer como esses aspectos podem colaborar para o desenvolvimento da instituição.

Do ponto de vista da viabilidade dessa investigação, pode-se afirmar que não houve obstáculos, pois os recursos necessários (pessoal e material) estavam todos disponíveis. Não houve necessidade de envolvimento de recursos financeiros, pois a pesquisa se deu dentro da IUS de origem

da autora, não havendo necessidade de deslocamentos para a pesquisa de campo. Os dados foram obtidos por meio de preenchimento de questionários que foram coletados e, posteriormente, analisados. Além disso, houve ciência e concordância por parte da direção da instituição, bem como por parte dos coordenadores dos cursos.

O objetivo geral deste trabalho foi identificar qual a influência da Pedagogia Salesiana na prática docente em disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra. Como objetivos específicos podem ser destacados: identificar traços implícitos da essência da salesianidade nas práticas docentes de professores de disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra em uma IUS específica; levantar o nível de conhecimento da Pedagogia Salesiana por parte de professores de disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra em uma IUS específica; demonstrar o interesse, a abertura e a possibilidade de aplicação das práticas da Pedagogia Salesiana nas disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra em uma IUS específica; identificar quais práticas da Pedagogia Salesiana são mais recorrentes na atuação dos professores de disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra em uma IUS específica.

Para tanto, o texto está organizado da seguinte forma: além desta Introdução, na seção 2 são explorados aspectos da Pedagogia Salesiana, a fim de dar embasamento teórico à pesquisa; na seção 3, estão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na condução da pesquisa realizada; na seção 4, são apresentados e discutidos os resultados obtidos com a pesquisa; por fim, na seção 5, são exibidas as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

## O Sistema Preventivo de Dom Bosco

Dentre os conteúdos aqui abordados, está o Sistema Preventivo de Dom Bosco, incluindo a descrição dos seus três pilares: razão, religião e *amorevolezza*. Ainda nesta seção, serão apresentadas as características do afeto salesiano, que são as que devem fazer a diferença na atuação de todo educador salesiano.

Fonseca (1999) define o Sistema Preventivo de Dom Bosco como um estilo de vida e um jeito de educar em que a convivência entre educador e educando forma um conjunto harmônico, que conduz a um processo em que todos os envolvidos são beneficiados.

De acordo com Scaramussa e Zeferino (1995), o Sistema Preventivo proposto por Dom Bosco, há mais de um século, prolongou-se no tempo porque é feito de ação e reflexão, isto é, ele é um sistema vivo. Além disso, é, ao mesmo tempo, pedagogia, pastoral e espiritualidade, que envolve educadores e educandos por meio de uma atitude e de um comportamento característicos.

Na vivência do Sistema Preventivo, oferece-se ao jovem a possibilidade de um desenvolvimento integral, baseado naquilo que ele é e naquilo que ele tem, em um relacionamento de estima, amizade e acolhimento. Por meio dessa perspectiva, coloca-se o jovem no centro do processo educativo e, dessa forma, o papel do educador também precisa mudar. Ao aceitar o desafio de educar por meio do Sistema Preventivo, o papel do educador deve ser o de avaliar, compreender de forma positiva e descobrir as potencialidades de seus educandos, ao mesmo tempo em que permanece ao lado do jovem, estimulando as suas descobertas e advertindo-o, se e quando necessário (VECHI, 2001). No entender de Simadon (2013. p. 119):

A orientação pedagógica de Dom Bosco privilegia a positividade do jovem em qualquer circunstância, em outras palavras, tudo lhe é oferecido como possibilidade. Assim, o desejo de Dom Bosco era que os jovens se deixassem dinamizar por todas as circunstâncias que lhes oferecessem possibilidades concretas de desenvolvimento de qualquer dimensão da vida.

Considera-se o desenvolvimento integral do jovem como um processo em que ele se assume como protagonista de seu aprendizado, o que somente é possível se o ambiente educativo for um ambiente com clima de família, de alegria, de festa, de convivialidade. O ambiente educativo salesiano deve ser diferente dos demais ambientes educativos, porque o educador salesiano deve mostrar ao jovem que ele o quer bem por meio de um olhar acolhedor e de uma palavra dada de forma certa e no momento certo (SIMADON, 2013).

O método de Dom Bosco está baseado no tripé: razão, religião e *amorevolezza*. Scaramussa (1993) define que a razão é o eixo psicológico e refere-se à compreensão de si e do mundo. Segundo o autor, o que Dom Bosco queria com a “razão” era promover o amadurecimento de seus jovens e, para isso, tinha alguns princípios:

- a) Deve-se aceitar o jovem como ele é: ao jovem deve ser permitido expressar-se com todo seu dinamismo e criatividade. As iniciativas dos jovens devem ser incentivadas, assim como as atividades que lhe proporcionem participação e expressão também devem ser estimuladas, tais como teatro, música, esportes e festas. Esse ambiente contribui para o estabelecimento de um clima racional, em que não há complicações, formalismos e burocracia; enfim, um ambiente familiar;
- b) Crença na capacidade do jovem: os jovens possuem capacidade de compreensão e decisão. Dessa forma, o que ele precisa é compreender a razão de ser das coisas e assumir a responsabilidade de sua educação. Todo ambiente educativo salesiano deve ser baseado em empenho construtivo, de acordo com o qual é mais importante fazer as coisas por convicção do que simplesmente porque precisam ser feitas;
- c) Conquistar o coração dos jovens: eles devem ser guiados pela razão, e não pela paixão. Além disso, as ideias e as verdades devem ser colocadas com liberdade, e jamais com autoritarismo.

Para Fonseca (1999), a razão é o bom senso; é a capacidade de ver as coisas com tranquilidade e serenidade; é ter clareza de ideias; é jamais fazer alguma imposição sem olhar para a condição do jovem; é fugir das complicações e regulamentações desnecessárias. E são essas características que configuram o clima de família na Educação Salesiana. Ainda de acordo com Fonseca (1999), o diálogo é um dos fatores mais importantes da razão, pois contribui para o equilíbrio entre a proposta do educador e a resposta do educando. É por meio do diálogo que o educador conhece as necessidades, as dificuldades e as expectativas do educando e, assim, faz-lhe as propostas mais adequadas ao processo educativo.

Quando se trata da religião, Scaramussa (1993) a define como sendo o eixo espiritual, no qual deve ocorrer a descoberta do sentido da vida. Para Fonseca (1999), a religião, no Sistema Preventivo de Dom Bosco, não trata das práticas religiosas ou práticas de piedade, mas trata a religião como fé que leva o jovem ao cumprimento de seus deveres como cidadão e cristão. Ainda para Fonseca (1999), a religião abre um grande horizonte para o jovem e isso lhe dá o verdadeiro sentido da vida.

Ao explicar a *amorevolezza*, Scaramussa (1993) a define como sendo o eixo afetivo, que se refere à aceitação de si mesmo, dos outros e da vida.

A *amorevolezza* é a marca registrada da Educação Salesiana e foi percebida por Dom Bosco quando identificou que as necessidades de afeto e de familiaridade eram as mais sentidas pelos seus jovens.

O educador salesiano não deve utilizar a *amorevolezza* como um recurso pedagógico, mas, antes, como sendo a expressão da sua caridade. Caridade esta que se manifesta nas pequenas atenções, no respeito e na dedicação afetuosa para com os educandos. Além disso, significa demonstrar afeto gratuito, sem impor condições ou ainda exigir retribuição e, dessa forma, conquistar a confiança dos jovens. É também por meio da *amorevolezza* que é possível criar um ambiente familiar de convivência (SCARAMUSSA, 1993).

Segundo Perini (2012), a pedagogia do amor está completa quando o educador ama os educandos, que sabem que são amados porque o educador gosta daquilo que eles gostam; assim, os educandos amam o educador. E é por meio desse amor partilhado que se criam as condições necessárias para uma educação completa. Afora isso, a amizade entre educadores e educandos se relaciona também ao modo como se forma um clima de empatia, que faz com que os interesses sejam mútuos; os educadores tornam-se mais tolerantes com os jovens, permitindo que eles façam as atividades de acordo com sua vontade, dentro dos acordos firmados, e, por sua vez, a amizade ajuda a suportar os aborrecimentos, fadigas e sentimentos de ingratidão, porventura existentes.

Os três eixos da Pedagogia Salesiana fazem com que a escola se volte para a totalidade do jovem educando, pois ela irá trabalhar o cognitivo, o afetivo e o pragmático, ou seja, uma escola de ação, razão e emoção (COSTA, 2011).

Diversos estudos, como os desenvolvidos por Santos *et al.* (2009) e Jucoski, Togni e Grassi (2010), relatam que os estudantes que frequentam disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra enfrentam dificuldades em seus cursos, levando-os muitas vezes à evasão. Dentre os principais motivos elencados para o problema, encontra-se o alto nível de abstração dos conteúdos relativos à área. No entanto, uma instituição educacional, ao desenvolver o seu trabalho baseados nos três pilares propostos pela Pedagogia Salesiana, pode tornar o ambiente acolhedor e confortável, para que os educandos se sintam motivados e à vontade para persistirem em seus objetivos de ter êxito nessas disciplinas.

## Características do afeto salesiano

Dom Bosco dizia que o jovem deve perceber-se amado, não bastando ser amado. Ronco (1974) destaca algumas características do afeto salesiano: a familiaridade, a cordialidade e o afeto demonstrado, factivo, incondicionado e puro. A familiaridade diz respeito à presença e convivência do educador com os jovens. A cordialidade, ou um profundo afeto, significa que não basta estar em contato com os jovens durante o andamento das aulas, mas é preciso estar conectado a eles, percebendo suas aflições, angústias e ajudando-os a encontrar uma solução para suas questões e inquietações. Quando se fala em afeto, Fonseca (1999) colabora com Ronco (1974) e diz que o demonstrado é uma consequência da familiaridade, ou seja, o educando se percebe amado. O afeto factivo é aquele que procura o bem e o crescimento dos jovens. Já o afeto incondicionado é aquele que o educador tem para com o educando e não é retirado quando o educando comete falhas; ao contrário, ele é estimulado a superar os problemas e incentivado para uma nova chance. O afeto puro é aquele que é demonstrado a todos os jovens por igual, não beneficiando um em detrimento de outro.

Costa (2011) afirma que, para alcançar essa dimensão do afeto, os educadores devem praticar a pedagogia da presença educativa, com a intenção de exercer sobre os educandos uma influência construtiva. Para tal possibilidade, a primeira atitude do educador deve ser a da abertura, na qual ele se mostra interessado pela alegria e pelo sofrimento do jovem e, assim, demonstra o interesse pela vida do educando. A segunda atitude deve ser a da reciprocidade dos pequenos gestos, olhares, cumprimentos e sorrisos, e não apenas fornecer o ensino e sonegar as pequenas delicadezas. A terceira atitude deve ser a do compromisso, na qual o educador se sente responsável pelo jovem que está educando.

Fonseca (1999) ainda coloca que a amabilidade resume a atitude do educador salesiano, pois é por meio de um tratamento cordial que se estabelecem as relações profícuas entre educador e educando.

O mesmo autor ainda acrescenta outras características importantes. Ele afirma que a confiança é um fator decisivo da educação no Sistema Preventivo, pois ela abre os corações, e os jovens tornam-se sinceros, fazendo sempre aquilo que se propõe. Além da confiança, o autor coloca também a simplicidade como um grande valor, pois se todos vivem no mesmo am-

biente não há motivos para existirem superiores e súditos. A alegria é outra característica marcante da Pedagogia Salesiana, que é uma característica do espírito de família e resultado do tripé razão, religião e *amorevolezza*.

## Procedimentos metodológicos

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa descritiva, que, de acordo com Rudio (1983), é uma narrativa dos fenômenos do cenário, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. A amostra foi composta por 17 indivíduos que são professores da área das Ciências Exatas e da Terra de uma IUS específica.

Barros e Lehfeld (2007) definem a coleta de dados como a fase em que se questiona a realidade, utilizando-se de algum instrumento e, dessa forma, obtendo-se os dados. Ainda segundo Barros e Lehfeld (2007), o questionário é o instrumento mais utilizado para o levantamento de informações e pode ser composto por perguntas fechadas, que são aquelas compostas por alternativas de respostas fixas, ou abertas, que são aquelas que levam o indivíduo a responder livremente, elaborando suas próprias respostas.

Para esta pesquisa, foi utilizado um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, buscando colher dados para uma análise qualitativa e quantitativa acerca das características do Sistema Preventivo na prática docente dos indivíduos da amostra. A aplicação do questionário se deu por meio de envio por correio eletrônico, para que fosse possível abranger a totalidade de docentes da área das Ciências Exatas e da Terra da IUS, dentro do tempo estabelecido para essa investigação.

A coleta de dados ocorreu durante um período de 15 dias. Do total de 17 indivíduos que compunham a amostra, houve o retorno de 11 questionários respondidos.

O questionário se dividia em três partes:

A) Primeira parte – questões 1 e 2: investiga o nível de conhecimento da Pedagogia Salesiana por parte dos professores;

B) Segunda parte – questões 3 a 5: investiga o interesse, a abertura e a possibilidade de utilização da Pedagogia Salesiana nas aulas dos professores da amostra;

C) Terceira parte – questões 6 a 14: investiga as práticas e os traços implícitos da Pedagogia Salesiana. Nas questões, 6 e 7 são questionadas

as práticas; nas questões 8, 9, 10 e 11, verificam-se os traços implícitos da razão; na questão 12, buscam-se os traços implícitos da religião; finalmente, nas questões 13 e 14, investigamos os traços implícitos de *amorevolezza*.

Na questão 15 busca-se conhecer como os alunos percebem as práticas docentes, pelo relato do próprio professor. Por fim, a questão 16 é um espaço para o professor realizar comentários que não foram possíveis de serem feitos ao longo das demais questões.

## Resultados obtidos e discussão

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da coleta de dados.

Na questão 1, buscava-se identificar, de maneira descritiva, os aspectos da Pedagogia Salesiana que eram de conhecimento dos professores. Foram feitos os relatos que podem ser vistos no Quadro 1.

### Quadro 1 – Respostas para a questão 1 do questionário (“Faça uma breve descrição dos aspectos da Pedagogia Salesiana que você conhece”).

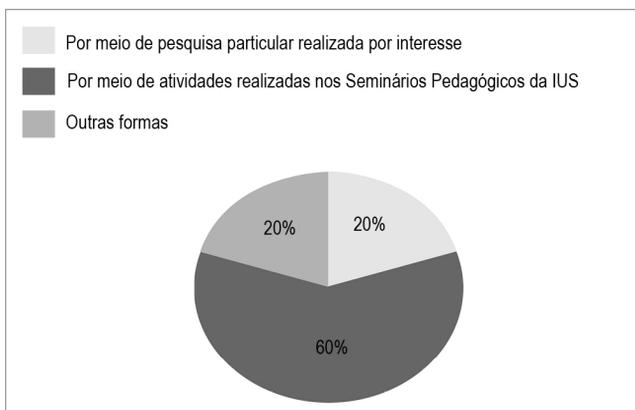
Relatos
“Sistema Preventivo; <i>amorevolezza</i> , razão e religião; formação de bons cristãos e honestos cidadãos; humanismo otimista – sempre é possível encontrar aspectos positivos no aluno, mesmo nas situações mais adversas”.
“Sistema Preventivo, razão, religião, <i>amorevolezza</i> , proximidade, presença, diálogo”.
“A Pedagogia Salesiana, também conhecida como o Sistema Preventivo, possui três alicerces: (1) amor; (2) razão e (3) espiritualidade. O educador salesiano, além de criar elos entre o aluno e o conhecimento, tem a missão de abrir janelas para a vida”.
“Eu entendo que a Pedagogia Salesiana direciona-se para a consciência e as energias interiores da pessoa, e compreende todos os elementos educativos de razão, religião e <i>amorevolezza</i> (carinho). Todos centrados no afeto, na sensibilidade e na responsabilidade para oferecer possibilidades reais de relações pedagógicas e suscitar o potencial da pessoa como um todo, e que para isso educador e educando devem manter relação de compreensão, um para com o outro”.
“Um dos aspectos mais importante está na valorização do indivíduo como um todo, com seus valores e princípios”.
“A Pedagogia Salesiana, também conhecida como Sistema Preventivo, é baseado no amor ( <i>amorevolezza</i> ), razão e espiritualidade. Nós, educadores, precisamos estar presente no cotidiano do aluno de forma significativa como uma referência de valores e comportamento”.
“Não tenho conhecimento”.
“A Pedagogia Salesiana é baseada no Sistema Preventivo de Dom Bosco, que é feito de ação e reflexão, e na amizade entre os professores e alunos”.
“Principalmente o conceito da <i>amorevolezza</i> , o foco preventivo e a forte relação entre educado e educando”.
“Aproximação ao aluno; acompanhamento do seu rendimento; preocupação com seu bem-estar e crescimento profissional e cidadão”.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as respostas apresentadas pelos indivíduos da amostra, pode-se perceber que a maioria tem bons conhecimentos sobre a Pedagogia Salesiana. Os principais aspectos apresentados foram o tripé razão, religião e *amorevolezza*, além de citarem muitas características do afeto salesiano, apontadas por Ronco (1974) como fundamentais para o educador salesiano, entre as quais: familiaridade, presença e preocupação com o desenvolvimento integral dos jovens. Com isso, pode-se afirmar que essa amostra de professores da área das Ciências Exatas e da Terra dessa IUS tem o conhecimento necessário para se tornar um educador praticante da Pedagogia Salesiana.

Na questão 2, de múltipla escolha, investigava-se como os professores adquiriram tais conhecimentos, devendo ser considerada a possibilidade de marcar mais de uma opção. As respostas foram tabuladas conforme pode ser visto no Gráfico 1. Na opção “Outras formas”, o Curso de Extensão em Aprendizagem Cooperativa e Estilo Salesiano, oferecido aos docentes da IUS pela Universidade Católica de Brasília, na modalidade de educação a distância, foi citado por dois indivíduos. A leitura do livro “Prevenir, não reprimir” do autor Pietro Braido e o filme sobre a vida de Dom Bosco foram citados por um indivíduo.

**Gráfico 1 – Respostas para a questão 2 do questionário (“Como construiste tais conhecimentos?”).**



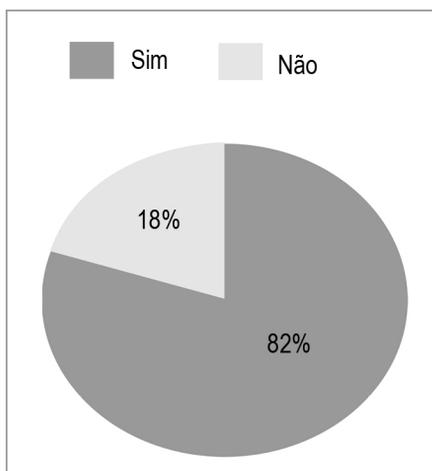
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as respostas da questão 2, pode-se perceber que a principal fonte de conhecimento acerca da Pedagogia Salesiana encontra-se nas atividades realizadas nos Seminários Pedagógicos promovidos pela IUS. Dessa forma, pode-se afirmar que essas ações utilizadas pela IUS estão sendo efetivas com o objetivo de difundir as práticas da Pedagogia Salesiana. Além disso, os resultados no Gráfico 1 mostram que todo o conhecimento da Pedagogia Salesiana que os professores detêm são adquiridos após o ingresso na IUS, reforçando a efetividade das atividades realizadas nos Seminários Pedagógicos.

Nas questões 1 e 2, investigava-se o nível de conhecimento da Pedagogia Salesiana e a origem de tal conhecimento. Os resultados mostraram que os professores possuem bons conhecimentos e pode-se também afirmar que as atividades promovidas pela IUS estão sendo efetivas, pois a principal fonte de origem de conhecimento citada pelos professores está em atividades organizadas e dirigidas pela instituição.

Na questão 3, buscava-se identificar o interesse dos professores em conhecer mais profundamente as práticas da Pedagogia Salesiana, por meio de questão dicotômica (Sim/Não). As respostas estão tabuladas conforme Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Respostas para a questão 3 do questionário (“Você teria interesse em conhecer com mais profundamente as práticas da Pedagogia Salesiana?”).**



Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da análise das respostas a essa questão, percebe-se que os professores estão, em sua maioria, abertos para novos estudos acerca da Pedagogia Salesiana, o que pode possibilitar a continuidade das atividades relativas ao assunto por parte da IUS.

Na questão 4, questionou-se os indivíduos acerca da intenção de aplicar as práticas da Pedagogia Salesiana nas disciplinas, por meio de uma questão dicotômica, e todos os indivíduos assinalaram a alternativa “Sim”, totalizando 100% de afirmativas.

A partir das respostas obtidas com a questão 4, percebe-se o quanto engajados estão os professores das Ciências Exatas e da Terra da IUS para com as práticas da Pedagogia Salesiana. Ao analisar as respostas dessa questão, em conjunto com as respostas da questão 3, percebe-se claramente que mesmo os professores, que já consideram o seu conhecimento da Pedagogia Salesiana como suficiente, estão interessados em aplicar tais conhecimentos em suas práticas docentes.

#### **Quadro 2 – Justificativas para a questão 5 do questionário (“Você considera apropriado e possível aplicar as práticas da Pedagogia Salesiana nas suas disciplinas?”).**

<b>Justificativa</b>
“O trabalho em grupos cooperativos tem mostrado bons resultados nas diferentes disciplinas”.
“A presença e o acompanhamento contínuo têm sido práticas frequentes em sala de aula”.
“Acho que ainda tenho muito a aprender sobre a Pedagogia Salesiana, ainda não me sinto preparada para aplicar no contexto da disciplina”.
“Sim, a minha disciplina que trabalho é a matemática e considerada ‘difícil’ para a maioria e, se eu conseguir trabalhar o mínimo que for das práticas da Pedagogia Salesiana, já seria o suficiente. Considero, por exemplo, que o educador precisa e muito em alguns momentos compreender as dificuldades de certos conteúdos do educando e, com paciência e amore-vo-lezza, sanar essas dificuldades”.
“Sim, totalmente possível, pois o fundamento salesiano está em saber conciliar prática e teoria com a vivência”.
“Não só na disciplina, mas no nosso dia a dia também. O ato de ensinar envolve relação. É por meio da relação que construímos e conseguimos passar outros valores tão importantes para a vida dos alunos”.
“Embora eu não tenha o conhecimento formal, creio que, de forma intuitiva, não teria muito como aplicar essas práticas nas disciplinas que ministro”.
“Mesmo sem ter um conhecimento mais aprofundado no tema, acredito que na prática já está sendo utilizada um pouco da Pedagogia Salesiana nas minhas disciplinas”.
“Em parte... acredito que em algumas disciplinas de cursos ‘duros’, como Sistemas de Informação, seja difícil ou mesmo impossível aplicá-la na totalidade. A própria aplicação em adultos (o que não era o foco de Dom Bosco) também contribui como dificuldade”.
“Diversas práticas características da Pedagogia Salesiana são práticas pedagógicas consolidadas e, portanto, devem ser utilizadas cotidianamente”.
“A compreensão do aluno e do seu comportamento em sala de aula refletem diretamente na metodologia empregada. Sendo assim, a abordagem salesiana pode ter um impacto interessante na forma de condução das disciplinas”.

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão 5 perguntava se o indivíduo considerava apropriado e possível aplicar as práticas da Pedagogia Salesiana nas suas disciplinas, por meio de questão dicotômica, mas solicitava a explicação da resposta. Para essa questão, foram dez respostas afirmativas (91%) e uma negativa (9%). Como justificativas, foram tabuladas as respostas que se encontram no Quadro 2.

A análise dessa questão pode ser feita sob a ótica de que a maioria dos professores considera apropriado o uso da Pedagogia Salesiana nas suas disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra. No entanto, ao analisar as justificativas, percebe-se que alguns professores têm dúvidas sobre como aplicar tais técnicas. Abre-se aqui, portanto, uma possibilidade de trabalho por parte da IUS sobre como é possível e viável trabalhar as técnicas da Pedagogia Salesiana na prática das disciplinas.

### **Quadro 3 – Respostas positivas para a questão 6 do questionário (“Durante as aulas você incentiva que os alunos expressem suas ideias de forma espontânea, a partir de suas vivências e conhecimentos prévios? Explique como isso ocorre.”).**

<b>Respostas</b>
“Normalmente a partir de um questionamento inicial sobre o conteúdo a ser trabalhado, a título de diagnóstico, visando estabelecer o ponto de partida para as discussões com base na bibliografia”.
“Sim. Procuo deixar os alunos bem à vontade para expressarem suas opiniões e, como trabalho com questões ambientais, sempre surge uma história para eles contarem”.
“Sim, o desenvolvimento da aprendizagem está na troca de experiências”.
“Sim, sempre peço que os alunos exponham suas vivências profissionais e também pessoais em conversas mais reservadas”.
“Sim, em todas as aulas deixo os alunos se manifestarem e mostrarem as experiências práticas que já tiveram com o tema que está sendo tratado. Houve um semestre em que um aluno trabalhava com um item bem específico dado na disciplina, e ele teve a oportunidade de apresentar um seminário sobre o assunto e fizemos uma visita de campo ao trabalho dele”.
“Sim, principalmente em estudos de casos, em vivências práticas e em seminários, em que a solução de um aluno pode ser também a solução para o problema enfrentado por outro colega em sua vida profissional”.
“Estímulo à discussão de temas atuais; estímulo ao pensamento crítico de situações cotidianas que envolvem os danos ao meio ambiente e que são divulgados pela mídia”.
“Os alunos normalmente são estimulados das seguintes maneiras: ou transformando a situação teórica em um exemplo real, em que o aluno sabe o que aconteceu e consegue estabelecer novas relações; ou eles são convidados a traçar um paralelo entre a teoria/problema apresentado em aula e os problemas que eles encontram nas empresas em que trabalham. Dependendo do contexto da disciplina, isso pode variar. Disciplinas com escopo mais prático podem requerer outras abordagens, como resolução de problemas sem resposta fixa e elaboração de exercícios pelos alunos”.

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões de 3 a 5 compunham o grupo de itens que buscava investigar a abertura, o interesse e a possibilidade de utilização da prática salesiana nas aulas dirigidas pelos professores da amostra. A pesquisa apontou que a maioria deles está aberta e interessada em conhecer e aplicar as práticas da Pedagogia Salesiana.

A questão 6 iniciou a investigação das práticas salesianas e questionava como os indivíduos incentivavam os seus alunos a expressar suas ideias de forma espontânea. Do total da amostra: três indivíduos (27%) responderam que pelos conteúdos trabalhados em suas disciplinas não seria possível trabalhar a questão abordada; oito indivíduos (73%) responderam que trabalham essa questão e expuseram suas experiências, que se encontram no Quadro 3.

Essa questão avaliava a prática salesiana de aceitar o jovem como ele é, pois, segundo Vechi (2001), essa é a forma como se torna possível haver um desenvolvimento integral do jovem. A partir dos relatos dos professores, percebe-se que a maioria procura descobrir as potencialidades individuais dos seus alunos, e, por meio das práticas citadas, eles promovem seus alunos ao centro do processo educativo.

Na questão 7, os indivíduos foram questionados sobre seu comportamento diante de alunos com dificuldades, por meio de questão de múltipla escolha. Do total, dez indivíduos (91%) responderam que “Sim, sempre que os percebo apreensivos independentemente do tipo de problema” e um indivíduo (9%) respondeu que “Sim, apenas para questões envolvendo o conteúdo da disciplina”.

Na avaliação dessa questão, nota-se que todos os professores procuram estar conectados aos seus alunos, pois percebem suas angústias, aflições, e tentam ajudá-los. Isso, conforme Rocco (1974), é uma característica marcante do afeto salesiano.

Nas questões 6 e 7, verificou-se as práticas salesianas, mostrando que os professores estão vivenciando-as.

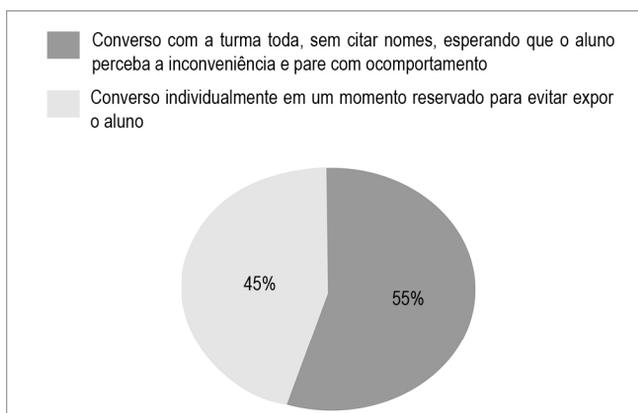
A questão 8 investigou traços implícitos da razão. Então se perguntou aos indivíduos se eles estimulam seus alunos a ser protagonistas de sua aprendizagem, por meio de questão dicotômica e pergunta aberta, em caso afirmativo. Nessa questão, nove indivíduos (82%) responderam que “Sim” e dois indivíduos (18%) responderam que “Não”. As principais técnicas citadas para tal evento foram: trabalhos em grupo; sistematização

e organização dos conhecimentos adquiridos durante todas as aulas; discussão aberta; seminários; estudos de caso e pesquisas.

Conforme já mencionado anteriormente, a razão diz respeito à compreensão de si e do mundo. Conforme Scaramussa (1993), uma forma de alcançar essa compreensão é ver a razão de ser das coisas e assumir-se como protagonista de sua aprendizagem. Para isso, o papel do educador é fundamental no sentido de conduzir a uma postura nessa direção. Em nosso caso, os professores da área das Ciências Exatas e da Terra dessa IUS trabalham no sentido de dirigir seus alunos a tal postura.

A questão 9, de múltipla escolha, visava verificar como os indivíduos reagiam quando algum aluno apresentava comportamento inconveniente em sala de aula. As respostas encontram-se no Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Respostas para a questão 9 do questionário (“Se você percebe que algum aluno está com algum tipo de comportamento inconveniente em sala de aula:”).**



Fonte: Elaborado pela autora.

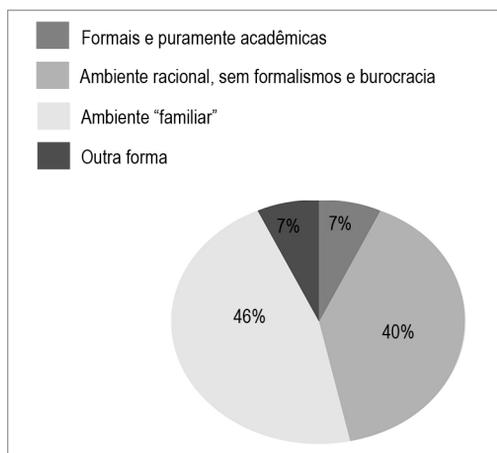
Fonseca (1999) afirma que o diálogo é um dos aspectos mais marcantes da razão. Simadon (2013) e Vechi (2001) colaboram com essa afirmação, dizendo que o educador é o responsável por fazer pequenas correções nos modos de ser dos educandos. Assim, pode-se afirmar que todos os professores da amostra percebem a importância do diálogo e assumem seu papel de educador salesiano.

A questão 10, de múltipla escolha, com possibilidade de marcar mais de uma opção, investigava a forma como os indivíduos caracteriza-

vam suas aulas. As respostas podem ser vistas na Gráfico 4. Na alternativa “Outra forma”, foi descrito por um dos participantes:

Não consigo classificá-la em nenhuma descrição acima. Classificaria como Aulas teóricas – e dependendo do conteúdo, práticas – através de exposição dialogada utilizando recursos como transparências e micro/datashow. Realização de trabalhos e seminários de aplicação dos conceitos apresentados. Pesquisas bibliográficas.

**Gráfico 4 – Respostas para a questão 10 do questionário (“Como você classifica suas aulas?”).**



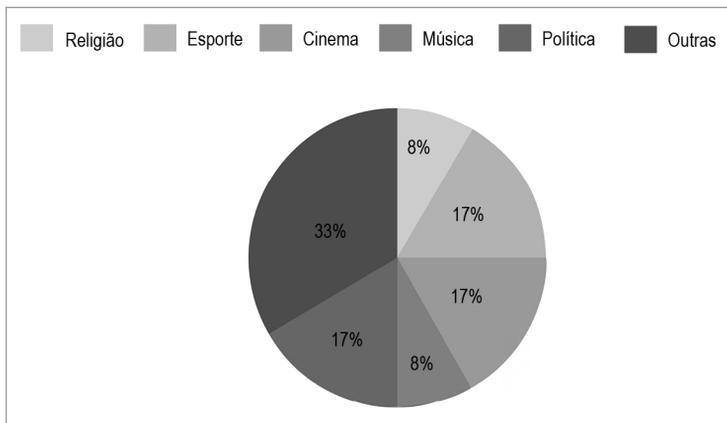
Fonte: Elaborado pela autora.

Scaramussa (1993) define um ambiente adequado de aprendizagem como aquele em que não há formalismos e burocracia. Percebe-se que a maioria dos professores procura estabelecer esse ambiente propício para a aprendizagem em suas aulas, uma vez que 86% deles classificaram-nas como sendo ambientes racionais, sem formalismos e burocracias, ou seja, um ambiente de convivialidade, como define Scaramussa (1993).

A questão 11 era de escolha dicotômica e, em caso afirmativo, o indivíduo deveria marcar opções e/ou discorrer sobre quais os assuntos que eram abordados em suas aulas, independentemente do conteúdo. Nessa questão, todos os indivíduos responderam que conversavam com seus alunos sobre assuntos que não diziam respeito apenas ao conteúdo

das suas aulas. Os principais assuntos estão tabulados no Gráfico 5. Na opção “Outras”, foram citados os assuntos: “Revistas e jornais”; “tecnologia”; “vivências profissionais” e “assuntos atuais”.

**Gráfico 5 – Respostas para a questão 11 do questionário (“Você costuma estabelecer algum diálogo com seus alunos, independente do conteúdo?”).**



Fonte: Elaborado pela autora.

A questão 11 colabora com a questão 9 no que diz respeito à importância do diálogo entre educador e educando. Mas, agora, percebe-se claramente que os professores procuravam conquistar o coração dos jovens por meio de conversas voltadas para além dos conteúdos escolares e sobre aspectos que eram do interesse dos jovens. Esse é um dos principais aspectos citados por Scaramussa (1993) para alcançar-se a razão.

As questões de 8 a 11, que buscavam verificar a existência de traços implícitos da razão, mostraram que os professores da amostra possuíam esses traços, favorecendo o desenvolvimento do aluno, conforme o apontado anteriormente por Scaramussa (1993) e Fonseca (1999).

A questão 12 era dicotômica e buscava identificar traços implícitos de religião nas aulas conduzidas pelos respondentes, indagando-se se eles conversavam com seus alunos sobre os seus deveres como cidadãos. A alternativa “Sim” teve sete ocorrências (64%), enquanto a alternativa “Não” teve quatro ocorrências (36%).

Essa questão era a que mostrava, percentualmente, menos efetividade entre as práticas adotadas pelos professores, embora o percentual de professores que abordavam os deveres dos alunos como cidadãos fosse maior do que os que não abordam. Abre-se aqui uma oportunidade para futuros trabalhos por parte da IUS.

Na questão 13, buscava-se identificar traços implícitos da *amorevolezza*, por isso perguntou-se aos indivíduos se eles consideravam haver empatia entre eles e seus alunos, por meio de uma pergunta de múltipla escolha. Do total, nove (82%) responderam que “Sim, com a maioria dos alunos” e dois (18%) responderam que “Sim, mas com poucos deles”.

A *amorevolezza* é, segundo Scaramussa (1993), a marca da Pedagogia Salesiana. Uma forma de chegar-se a ela é estabelecendo empatia entre educador e educando. Percebe-se, pela amostra, que a maioria dos professores se relaciona bem com seus alunos.

Na questão 14, de múltipla escolha, com a possibilidade de marcar todas as afirmativas verdadeiras, perguntou-se como os respondentes julgavam suas aulas e sua forma de conduzi-las. As respostas foram organizadas e encontram-se no Quadro 4.

**Quadro 4 – Respostas para a questão 14 do questionário (“Marque todas as afirmativas que você julga estarem de acordo com suas aulas e com seu jeito de conduzi-las:”).**

Alternativas	Respostas
Possuem um clima de familiaridade	8
Possuem um clima de cordialidade	9
São alegres	5
Tenho respeito pelo meu aluno e ele percebe isso	10
Quando o aluno comete uma falha, o estímulo a ir em frente	9
Trato meus alunos igualmente	9
Estabeleço uma relação de confiança com meus alunos	8

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa questão, todas as alternativas se referiam às características do afeto salesiano, desenvolvidas a partir da *amorevolezza*. A maioria das alternativas recebeu mais de 50% de marcações, o que demonstra o comprometimento dos professores com esses aspectos. A única alternativa que recebeu menos de 50% de marcações foi a “alegria” das aulas e pode-se relacionar esse fenômeno a aspectos próprios das disciplinas da área das

Ciências Exatas e da Terra, ao menos como configurados nos currículos escolares em vigor. No entanto, percebe-se que esse é um aspecto que pode ser melhorado dentro das práticas docentes, para que os alunos se sintam mais confortáveis e motivados dentro das salas de aula.

As questões 13 e 14 buscavam traços implícitos da *amorevolezza* e todas as respostas para os questionamentos levaram ao entendimento de que eles eram amplamente visíveis nas práticas adotadas pelos professores da amostra. No entanto, percebe-se a oportunidade de melhorar o aspecto “alegria” em sala de aula.

A questão 15 era de escolha dicotômica e, quando afirmativa, solicitava-se a descrição, procurando-se descobrir se os alunos davam feedback em relação às práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa e qual seria tal feedback. Do total da amostra, oito (73%) responderam que receberam feedback dos alunos; dois (18%) responderam que não; um (9%) não respondeu. Dentre os relatos dos alunos citados pelos respondentes, surgiram: “apreciam o uso de jogos em aula”; “aplicabilidade das aulas na vida profissional”; “a atenção e o respeito para com os alunos”; “o tratamento individualizado dado pelo professor aos alunos”; “boas explicações de conteúdos”; “temas apropriados” e “metodologia efetiva”.

O feedback dos alunos pode ser visto como um balizador das práticas adotadas pelos professores e o percentual de 78% de retornos demonstra que há, de fato, uma percepção de se sentirem importantes e respeitados. Isso é notado pelo modo com que o aluno se sente com liberdade para falar sobre a prática docente com o próprio professor. Destacam-se aspectos citados como “a atenção e o respeito para com os alunos” e “o tratamento individualizado dado pelo professor aos alunos”, que são essencialmente características da Pedagogia Salesiana e perceptíveis pelos alunos. A partir dessas análises, abre-se a oportunidade de, em trabalhos futuros, analisar a visão dos alunos para com seus professores, a fim de identificar demais características da Pedagogia Salesiana, identificadas pelos próprios alunos.

A questão 16 era aberta para quaisquer comentários que não tivessem sido abordados nas questões anteriores e apenas um indivíduo respondeu-a, relatando que: “Em todos esses anos que trabalho no ensino superior, é a primeira vez que faço uma reflexão sobre as minhas aulas e o que eu estou fazendo nela e como trato os alunos”. E finaliza:

“Enfim, gostei muito de responder esse questionário e espero ter contribuído para a pesquisa”.

A resposta dada pelo professor chama a atenção porque nem sempre as instituições criam mecanismos, instrumentos e momentos para que os professores possam refletir sobre suas práticas, com vistas a aprimorá-las, reconstruí-las e mesmo compreendê-las. Abre-se aqui, portanto, mais uma oportunidade de trabalho que pode ser desenvolvida pela IUS.

## Considerações finais

Neste trabalho, realizou-se uma pesquisa que buscou identificar qual a influência da Pedagogia Salesiana nas práticas docentes de professores da área das Ciências Exatas e da Terra, em uma instituição que faz parte das IUS.

O estudo foi realizado com 11 professores, que responderam ao questionário criado especificamente para essa investigação, organizado e enviado via documento eletrônico, com o objetivo de coletar dados sobre o conhecimento da Pedagogia Salesiana, o interesse, a abertura e a possibilidade de aplicação de práticas educacionais, pautadas nos princípios da referida pedagogia, nas disciplinas sob sua coordenação, e, finalmente, identificar traços implícitos da Pedagogia Salesiana nas práticas desses docentes.

Os resultados mostraram que, em relação ao conhecimento acerca da Pedagogia Salesiana, os professores possuem bons e suficientes conhecimentos sobre o tema. A principal origem desse conhecimento são as atividades promovidas pela própria IUS. Quando se investiga o interesse e a abertura para conhecer as práticas da Pedagogia Salesiana e a possibilidade de aplicá-las em suas disciplinas, os professores demonstraram interesse em estudar mais profundamente o tema. Além disso, consideram ser adequada a aplicação das práticas em suas disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra. Já sobre os traços implícitos da Pedagogia Salesiana, manifestadas nas práticas adotadas em sala de aula, os resultados mostraram que todos os traços investigados pelo questionário são adotados pelos professores da amostra.

Isso posto, pode-se afirmar que a hipótese desta pesquisa, de que as práticas sugeridas pela Pedagogia Salesiana podem ser utilizadas também pelos docentes da área das Ciências Exatas e da Terra em suas

práticas cotidianas em sala de aula, é verdadeira, contrapondo-se, de certa forma, a concepções de que tais disciplinas, devido às suas características peculiares, em especial a abstração dos conteúdos, dificultariam que fossem ensinadas no âmbito de ações didático-metodológicas pautadas nos princípios da salesianidade.

Dentre os aspectos a serem melhorados nos traços implícitos referentes aos professores e que foram destacados pelos resultados deste estudo, estão aqueles da religião e da característica de alegria na condução das aulas.

Como trabalhos futuros, sugere-se realizar este estudo adaptado aos alunos que frequentam as disciplinas da área das Ciências Exatas e da Terra, para identificar os traços implícitos da Pedagogia Salesiana nos professores dessas disciplinas, vistos sob a ótica dos alunos.

Recebido em: 16/07/2015

Aprovado em: 21/11/2015

## Notas

1. Professora mestre da Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/RS. Pesquisadora na área de tecnologia e suas interfaces com a educação. E-mail: [adriana.faculdade@dombosco.net](mailto:adriana.faculdade@dombosco.net)

## Referências

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Presença educativa**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

FONSECA, Pe. Jairo de Matos. **O sistema preventivo de Dom Bosco**. 3. ed. Belo Horizonte: ISJB/CESAP, 1999.

JUCOSKI, Andre Luiz; TOGNI, Ana Cecília; GRASSI, Marlise Heemann. Fragilidades apresentadas por alunos egressos do ensino médio na aprendizagem da matemática. In: MOSTRA MESTRADO EM ENSINO

DE CIÊNCIAS EXATAS, 2, 2010, Lajeado. **Anais...** Lajeado: Ed. da Univates, 2010.

PERINI, João Carlos. **Dom Bosco e os jogos: a fascinante pedagogia do santo dos jovens.** Brasília: RSB, 2012.

RONCO, Pe. Albino. L'amorevolezza, principio metodologico dell'educazione salesiana alla luce dei contributi della psicologia contemporânea. In: BRAIDO, Pietro (Ed.). **Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova.** Torino: Elle Di Ci, 1974. p. 75-85.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

SANTOS, Diego Flexa dos et al. Análise das causas das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos da área de exatas e naturais com a disciplina "cálculo diferencial e integral I". In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 61, 2009, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM/SBPC, 2009. Disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/5631.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

SCARAMUSSA, Pe. Tarcício. **O sistema preventivo de Dom Bosco: roteiro de iniciação.** Minas Gerais: CESAP 1993.

SCARAMUSSA, Pe. Tarcício; ZEFERINO, Pe. Genésio. **Pedagogia do amor: o sistema preventivo de Dom Bosco.** Belo Horizonte: CESAP, 1995.

SIMADON, Silóé. **Sistema preventivo de Dom Bosco: um referencial para o nosso agir pedagógico.** Campinas: Editora Arte Brasil, 2013.

VECHI, Juan. **Educadores na era da Informática.** Tradução de Fausto Santa Catarina. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.





Seção Relato de Experiência





# Os desafios e as possibilidades da prática curricular articulada ao uso das tecnologias: suscitando reflexões em relação à escola e para além dela<sup>1</sup>

MARIANA DOS REIS ALEXANDRE<sup>2</sup>

THAIS CRISTINA RODRIGUES TEZANI<sup>3</sup>

## Resumo

Com a finalidade de garantir o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e falada, o governo do Estado de São Paulo estabeleceu como currículo oficial os Programas Ler e Escrever (2007) e o EMAI (2012). Já nas escolas municipais de Bauru/SP, a partir de 2013, entrou em ação o Currículo Comum, visando à unificação curricular. O currículo tem um vasto campo de definições e merece maior atenção dos professores para ser adequado aos usos das tecnologias, as quais cada vez mais estão presentes no contexto em que vivemos. O presente trabalho teve como finalidade analisar a relação entre o currículo de algumas escolas estaduais e municipais de Bauru/SP no que tange à sua articulação com o uso das tecnologias nos anos iniciais do ensino fundamental, contrapondo a proposta curricular e a prática docente. Dessa forma, indagamos se há a articulação no cotidiano das escolas públicas em relação à tecnologia diante dos currículos vigentes. Para responder essa e outras indagações, realizamos uma pesquisa empírica, de base qualitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados análise bibliográfica, documental, entrevista e questionário com nove professores de escolas públicas da cidade de Bauru/SP. Identificamos que há flexibilidade curricular para a articulação ao uso das tecnologias. Também há diversos desafios e possibilidades relacionados às políticas públicas e à capacitação dos professores para lidar com as exigências da era digital.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Tecnologia. Programa Ler e Escrever. EMAI.

## Abstract

In order to ensure the teaching and learning process of written and spoken language, the state government of Sao Paulo established as official curriculum Programs Reading and Writing (2007) and the EMAI (2012). Already in the public schools of Bauru SP from 2013, it took action the Common Curriculum, aimed at curricular unification. The curriculum has a wide range of definitions and deserves more attention from teachers, to be suitable to the uses of the technologies, which are increasingly present in the context in which we live. This study aimed to analyze the relationship between the curriculum of some state and municipal schools of Bauru in regard to its relationship with the use of technology in the early years of elementary school, opposing the proposed curriculum and teaching practice. Thus we ask if there is a joint in public schools every day, in relation to technology, given the existing curricula. To answer this and other questions, we conducted an empirical research, qualitative basis, which used as data collection instrument literature review, documentary, interview and questionnaire with nine teachers from public schools in the city of Bauru. We found that there is curricular flexibility to the joint of the technologies usage. There are also several challenges and possibilities related to public policies and training of teachers to deal with the demands of the digital age.

Keywords: Curriculum. Education. Tecnology. Read and Write Program. EMAI.

## Resumen

Con el fin de garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y hablada, el gobierno del estado de Sao Paulo estableció como currículo oficial Programas lectura y escritura (2007) y la EMAI (2012). Ya en las escuelas públicas de Bauru SP de 2013, entró en acción el Currículo Común, dirigida a la unificación curricular. El plan de estudios tiene una amplia gama de definiciones y merece más atención por parte de los profesores, que son adecuados a los usos de las tecnologías, que son cada vez más presente en el contexto en el que vivimos. Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre el plan de estudios de algunas escuelas estatales y municipales de Bauru en lo que respecta a su relación con el uso de la tecnología en los primeros años de la escuela primaria, se opone a la práctica curricular y la enseñanza propuesta. Por lo tanto le pedimos si hay un conjunto en las escuelas públicas de todos los días, en relación con la tecnología, teniendo en cuenta los planes de estudio existentes. Para responder a estas y otras preguntas, se realizó una investigación empírica, base cualitativa, que utilizó como instrumento de recolección de datos y de revisión bibliográfica, documental, entrevista y cuestionario con nueve profesores de las escuelas públicas en la ciudad de Bauru. Hemos encontrado que hay flexibilidad curricular de la articulación de la utilización de las tecnologías. También hay varios retos y posi-

bilidades relacionadas con las políticas públicas y la formación de los docentes para hacer frente a las demandas de la era digital.

Palabras clave: Currículo. Educación. Technology. La lectura y el programa de escritura. EMAI.

## Introdução

O currículo é algo que se reconstrói a todo instante na prática docente, mediante seleção, escolha, construção de identidade e sua relação com a política educacional. Assim, é necessário, dentre outros fatores, maior atenção às condições de trabalho dos professores, para que as reformas curriculares sejam úteis e articuladas ao uso de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

Vivemos um momento em que urge olhar para o currículo, em específico nos anos iniciais do ensino fundamental, sem apontar vítimas ou algozes sobre os inúmeros problemas educacionais conhecidos, mas analisando o fenômeno na sua realidade concreta, ou seja, na escola, considerando a vivência e a percepção daqueles que atuam diretamente na prática pedagógica, enfrentando desafios e encontrando possibilidades, cotidianamente.

O estudo do currículo, por ser um campo amplo e complexo, necessita de maior dedicação para que seja devidamente relacionado à realidade dos alunos, em especial considerando-se a tecnologia que está presente no dia a dia da maior parte da população, no contexto em que vivemos. Porém o uso da tecnologia depende de inúmeros fatores, desde a concepção de tecnologia, quantidade, condições materiais, até mesmo a compreensão das suas possibilidades pedagógicas.

Portanto, com a finalidade de analisar a relação entre o currículo das escolas das redes estaduais e municipais de ensino, da cidade de Bauru, interior de São Paulo, e sua articulação com o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, estabelecemos como objetivo geral deste estudo conhecer a visão dos professores do ciclo I do ensino fundamental acerca dessa articulação. Como desdobramento do objetivo geral, estabelecemos aqueles específicos: a) identificar se os professores consideram os recursos tecnológicos existentes nas escolas das redes de ensino estadual e municipal de Bauru/SP, no nível do ensino fundamental I, suficientes e adequados à prática pedagógica; b) verificar se os professores consideram

importante articular a proposta curricular ao uso das tecnologias existentes na escola; c) conhecer os desafios e as possibilidades encontradas pelos professores no uso do currículo articulado às tecnologias.

Metodologicamente, optamos por uma pesquisa documental e empírica, com abordagem qualitativa dos dados, com nove professores atuantes em escolas públicas das redes estaduais e municipais de ensino da cidade de Bauru/SP.

## **Currículo: algumas definições**

Proveniente do latim, a palavra currículo – *currere* – é referente à carreira, um caminho a ser seguido. Para os estudantes, o período escolar é o caminho, e o currículo é o conteúdo que guiará o seu desenvolvimento durante o processo de escolarização, já que nele os conteúdos são selecionados e organizados, controlados e avaliados, ou seja, totalmente relacionados ao planejamento, seleção de conteúdos, ação e avaliação (VEIGA-NETO, 2008).

Nessa mesma perspectiva, Forquin (1993, p. 22) apresenta currículo como “[...] uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos”, assim:

Um currículo escolar é primeiramente, no vocabulário pedagógico anglo-saxão, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (learning experiences) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição da educação formal (FORQUIN, 1993, p. 22).

Portanto, de acordo com o autor, o currículo também é um caminho a ser percorrido pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em várias situações educacionais, como um meio imprescindível, no qual há marcas culturais da sociedade desempenhando um papel importante na educação.

O currículo é uma produção conceitual com mais de quatro séculos de vigência. No início da Modernidade, entrou na educação para ordenar e construir representações do mundo real, associado ao conceito de método e ordem, para facilitar a administração escolar, cuja

preocupação ora se centrava na proposição de modelos curriculares, ora no conflito de interesses e culturas, presentes na escola e na sociedade. Atualmente, temos várias definições de currículo, que o apresentam, na maioria das vezes, como um processo contínuo e inacabado, podendo sofrer modificações de acordo com as necessidades e com as experiências anteriores, isto é, as aprendizagens do caminho.

Para Sacristán (2000, p. 46):

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações.

Nessa visão, o currículo não é algo estático, imutável, mas pode ser repensado e reconstruído, com objetivos que devem ser colocados em prática, transformando-se em experiências para a aprendizagem e, posteriormente, serem avaliados e revisados. Assim, pode ser aperfeiçoado e pode proporcionar continuidade no processo educativo.

Silva define o currículo como um produto social e histórico, com oscilações e mudanças, pois “o currículo, tal como conhecemos atualmente, não foi estabelecido [...] em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação”; portanto não é fruto apenas de evoluções, mas também é “[...] resultado de um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais” (SILVA *apud* GOODSON, 2001, p. 7). Dessa forma, o autor não valoriza simplesmente o produto final, mas o processo histórico da construção curricular como um todo.

O currículo não é compreendido apenas pelo conteúdo na sua estrutura e os resultados da sua execução. Todo o processo é levado em consideração, desde a sua elaboração, arraigada a diferenças e especificidades, de acordo com os interesses (ocultos) dos envolvidos na sua criação, até as consequências obtidas na prática cotidiana.

Bobbitt (1918 *apud* PEDRA, 1993) foi quem iniciou sistematizações acerca de questões curriculares, quando era ainda um assunto limitado ao meio acadêmico. Porém, a partir de 1970, com a Lei nº 5.692/71, mudaram-se as expressões para se referir ao currículo, admitindo-o como

disciplina na Pedagogia e abrindo-se cursos de pós-graduação na área. Em 1980, estudantes dessa temática receberam auxílios financeiros para estudar no exterior, de forma que os estudos curriculares ficaram mais acessíveis e diversificados. Essa ampliação de sentidos pode ser explicada pela falta de clareza da definição de currículo:

O currículo não se restringe à reprodução de conhecimentos e destrezas para a produção; ele reproduz, ou melhor, dá abrigo a um conjunto de representações, que dizem respeito não apenas ao mundo da produção, mas também às variadas relações que os homens mantêm entre si e com seu meio (PEDRA, 2001, p. 16).

O currículo é uma produção humana que diariamente é reconstruído na prática pedagógica, por isso a dificuldade em considerá-lo no contexto escolar e torná-lo significativo, no caso de ser imposto hierarquicamente, por atores alheios à história de vida a quem a produção dos saberes escolares se destinará. Se pensarmos o currículo nessa perspectiva, a escola passa a ter acentuada sua característica comportamental, pois se torna uma fábrica de futuros executores, desprovida de diálogo entre indivíduos e realidade. Há aspectos fabris presentes no dia a dia escolar, que já que vem desde o início da sua história como instituição social, como afirmado por Bobbitt (1918 *apud* SILVA, 2005), quando escreveu o livro “The Curriculum”, marcando o currículo como área especializada de estudo, enquanto diversas forças da economia, política e cultura procuravam modelar a educação.

Nesse sentido, por exemplo, as diferenças de gêneros ainda são visíveis no currículo, que carrega na sua constituição as marcas da cultura dominante. Mediante traços patriarcais, a própria profissão docente já foi considerada extensão do trabalho doméstico, ou seja, trabalho para mulheres. Além da desigualdade de acesso à escola, um currículo reprodutor de estereótipos existentes na sociedade fortalecia o conceito da superioridade de um gênero em detrimento do outro.

O currículo surgiu no contexto da industrialização da sociedade e tem destacada importância na construção desta. O processo de industrialização, ao adentrar o meio urbano, exigiu modificações no comportamento dos indivíduos, e as escolas se voltaram para atender a essa exigência, começando a formar pessoas “moldadas” à obediência, trabalhadores ca-

pazes, cognitiva e comportamentalmente, a realizar diversas funções nas fábricas (PEDRA, 2001). E, mesmo quando houve o intuito de transformação do sistema escolar, Bobitt (1918 *apud* SILVA, 2005), figura relevante nesse movimento, foi conservador ao considerar primeiramente a escola como uma indústria, calcada nos pressupostos da teoria administrativa clássica de Frederick Taylor.

Para Silva (2005, p. 26):

É interessante observar que tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que emergiram no início do século XX, nos Estados Unidos, constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização.

Os modelos curriculares criticavam o modelo clássico humanista, pois, de um lado, consideravam o mercado de trabalho e, do outro, a importância dos interesses e das experiências das crianças. Todavia, o discurso da democratização colocou um término no modelo clássico; então, a partir de 1970, nos Estados Unidos, os modelos curriculares técnicos e progressistas passaram a ser recusados com o movimento de reconceptualização do currículo, surgindo também as teorias críticas.

É por meio da aceitação ou do desconhecimento do que ocorre no campo do educacional que a conquista à escolarização se limita ao acesso. Não há na produção curricular a percepção dos reflexos dos interesses subjacentes às propostas curriculares, ou a valorização das experiências dos docentes, ou das necessidades e quereres, reais e peculiares da população, para converter-se em uma aprendizagem significativa e emancipatória.

Há nítida valorização de outras culturas no nosso país, o que não se reflete no currículo, como se este pudesse ser hegemônico. A questão da atenção à diversidade cultural se mantém intrinsecamente relacionada ao poder e é defendida por várias perspectivas curriculares contemporâneas, que colaboraram para o entendimento do multiculturalismo, com ideias diversificadas. Foi nos Estados Unidos que se começou a considerar o multiculturalismo como questão curricular, pois os grupos dominados criticavam o currículo tradicional, que privilegiava o *cânon* da regalia “[...] da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual” (SILVA, 2005, p. 88).

Pode-se perceber que o currículo pode estar vinculado a vários fatores, a um só tempo social e educacional, como o preconceito e a discriminação.

Com Pós-Modernismo, ocorreram implicações curriculares importantes, combatendo-se a Modernidade, que considerava a educação, a pedagogia e o currículo no papel de transmissores de conhecimentos científicos. A utilização de discursos dominantes e controladores, mais próprios à Modernidade, foi criticada pelo Pós-Modernismo, também por suas certezas absolutas. As análises pós-coloniais, pós-modernas e pós-estruturalistas do currículo passaram a questionar as relações de poder e os saberes, ao reificar alguns como dominantes e outros como dominados (SILVA, 2005).

Nessa mesma perspectiva, para Sacristán (2000), a prática pedagógica é repleta de convergências com níveis curriculares, algumas vezes contraditórios, determinados por ações políticas, administrativas, elaborações de materiais pedagógicos, controle e outros aspectos que constituem o subsistema atuante. O autor aponta alguns momentos do desenvolvimento curricular, que consistem em: currículo prescritivo; apresentado; moldado; em ação; realizado; avaliado. Tal desenvolvimento leva a ficar nítida uma forma no processo curricular.

No entender de Sacristán e Pérez Gómez (1998), o currículo precisa ser construído em parceria, com discussões das práticas, compartilhamento de experiências, pensando melhorias para um determinado contexto, como mais diálogo entre as escolas, trabalho em equipe, trocas de vivências e avaliações conjuntas.

Destaca-se como todas essas concepções e problemáticas se refletem nas condições do trabalho docente, que, por fim, também influenciam as práticas curriculares. Nos anos de 1970, sob circunstâncias econômicas desfavoráveis no país, houve impactos que prejudicaram o ensino público e que repercutiram na construção dos currículos dessa década. Em 1980 e 1990, a formação docente e as concepções de currículo foram influenciadas por perspectivas internacionais, então o currículo foi reajustado por meio de políticas públicas educacionais, que consideraram tais perspectivas relevantes. Atualmente, o Brasil também prioriza o que é imposto pelos discursos internacionais, que se projetam na defesa dos currículos voltados para o desenvolvimento das competências nos Parâmetros Curriculares Nacionais e naquela das avaliações externas como forma de assegurar a qualidade do ensino (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Sampaio e Marin (2004) também apontam a precarização do trabalho docente e as mazelas causadas no currículo, quando este é colocado em prática. Abordam a escolaridade dos professores em geral, desde a má formação até a dificuldade de adquirir a prática na realidade escolar, e os demais desafios encontrados, que são demasiados, como o salário, que não garante condições para vivenciar a cultura (teatro, cinemas, compra de livros etc.). As condições de trabalho não oferecem a oportunidade de ter uma carga horária adequada para estudos ou preparar aulas; com isso, os professores acabam por levar o trabalho para casa, o que ainda não garante que seja realizado, não havendo, em consequência de todo esse quadro, um olhar mais direcionado ao currículo, em termos de seu estudo.

Apesar de haver inúmeras pesquisas sobre o currículo, consideramos que essa é uma área que merece atenção, principalmente por parte dos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Por causa de fatores internos e externos ao trabalho escolar, este pode tornar-se alienado, e a educação, firmar-se como reprodutora e formadora de sujeitos dominados. Atribuir a devida atenção ao processo curricular e às peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem pode construir uma educação mais significativa e atuar para minimizar os efeitos da precarização do trabalho docente, reafirmando-se o acreditar no valor da reflexão para a reconstrução das práticas curriculares.

## **O currículo oficial do Estado de São Paulo**

Segundo o documento “Orientações curriculares do Estado de São Paulo” para o ciclo I (SÃO PAULO, 2008), a atenção aos conteúdos mais importantes da língua portuguesa e matemática compõe o seu objetivo principal, além de visar contribuir para a reflexão e para a discussão dos professores sobre a educação e o ensino, e também apontar o que os alunos precisam aprender a cada ano. Houve muita dificuldade em encontrar materiais que abordassem especificamente a questão curricular do ensino público estadual, e, portanto, utilizamos como base os próprios documentos.

Visando à melhoria do ensino da língua portuguesa, o Programa Ler e Escrever, criado em 2007 e ainda hoje utilizado, é um ponto relevante na proposta curricular do Estado. Relaciona-se à análise do desempenho dos alunos da rede estadual de ensino em avaliações de larga

escala, organizadas para apresentar o Plano Estadual de Educação, com algumas metas que deveriam ser atingidas até 2010, também direcionadas à alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental.

A proposta curricular para a educação pública estadual pretende contribuir para a reflexão dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, conhecimento não concebido como transmissão vertical de saberes, mas, segundo o documento, como uma construção mediante atividades mentais e suas articulações, visando à resolução de problemas utilizando os conhecimentos prévios que o educando possui. Todavia, a intenção inicial desse projeto era proporcionar um currículo pedagógico para todas as escolas estaduais, de modo que utilizassem materiais e planos de aula iguais, sob a justificativa de tornar mais homogêneas as condições de ensino, e mesmo facilitando a continuidade da sequência de estudos em caso de transferência de alunos de uma instituição pública estadual para outra.

O então governador do Estado de São Paulo, José Serra, e a secretária de Estado da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, lançaram previsões de dez metas e dez ações que seriam alcançadas até 2010, como parte do Plano Estadual de Educação. Para atingir duas dessas metas – a alfabetização plena das crianças com até 8 anos e a recuperação da aprendizagem da escrita e da leitura no decorrer de todo o ciclo I –, foi criado o Programa Ler e Escrever. De acordo com a coordenação do referido Programa e conforme a legislação analisada, o Ler e Escrever, além de constituir-se em um conjunto de materiais didáticos, consiste em uma política pública para os anos iniciais do ensino fundamental. Seu funcionamento se dá pela formação dos professores na própria unidade escolar, com materiais didáticos, planejamentos e atividades de comunicação, para que haja envolvimento de todos os educadores.

A primeira fase de implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas estaduais foi em 2007, e nas municipais de São Paulo, em 2006, com a experiência no Programa Letra e Vida. As ações relacionadas às diretorias de ensino da capital abordaram formação de gestores e formação pedagógica relacionada à alfabetização. Em 2008, as ações tiveram continuidade e o Programa foi implantado mediante projetos com ações de caráter geral, por exemplo: a formação do trio gestor, do professor coordenador do ciclo I e do professor regente; acompanhamento pelos dirigentes de ensino; publicação e distribuição de materiais de apoio ao planejamento do professor e de sua prática na sala de aula; critérios di-

ferenciados para regência das turmas, ou seja, as atribuições das turmas dependem do perfil de cada professor.

Os professores que atuam no 1º ano do ciclo I participam de formação na mesma unidade escolar de trabalho, durante o horário de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), organizado pelo professor coordenador. Este deve ter disponibilidade para participar em todos os momentos da formação, planejamento e avaliação do Projeto Ler e Escrever, assim como interagir com o aluno de instituições universitárias que estará na sala de aula, visto que há convênios com instituições de ensino superior para que alunos dos cursos de Pedagogia e de Letras possam apoiar e auxiliar o trabalho dos professores regentes na alfabetização.

O Programa Ler e Escrever se apresenta no ciclo I como um processo de alfabetização que deve ter continuidade, sem desconsiderar o que já foi trabalhado, e sempre auxiliar os alunos que não atingiram satisfatoriamente as expectativas. Assim, para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados:

[...] é essencial que o trabalho pedagógico iniciado na primeira série não seja interrompido e avance, possibilitando que as crianças façam uso da linguagem escrita em diferentes situações tanto escolares como extra-escolares (SÃO PAULO, 2014).

Com relação à concepção de alfabetização, no currículo referente ao ensino de língua portuguesa do ciclo I, o objetivo é ter leitores e escritores aptos, independente da sua condição financeira, mostrando-se contrários à desigualdade econômica e social, já que ler e escrever é considerado direito de todos os cidadãos, e a criança o possui. Mesmo se a família não teve acesso formal à cultura escrita, a escola deve assumir o desafio e criar condições para que os alunos tenham acesso e interação com os mais variados gêneros textuais.

Os programas e os projetos desenvolvidos nas escolas públicas oferecem recursos e materiais como suporte ao trabalho pedagógico, a fim de que os alunos tenham acesso à cultura escrita, pois a proposta curricular, com a ação dos gestores e dos educadores, é a de proporcionar direitos iguais de acesso ao saber aos alunos. Nessa perspectiva, o currículo do Estado de São Paulo objetiva que todos os alunos dominem a leitura, a escrita e a comunicação oral, por meio de práticas, análises e reflexões

sobre a língua-mãe, e que aprendam os conteúdos matemáticos de forma contextualizada e mediada pelo professor.

A formação de leitores e de escritores é priorizada, por ser fundamental em todas as áreas do saber e também para ter acesso à cultura letrada e participar ativamente na sociedade. Fernandes (2011, p. 59) considera, em seus escritos, o Ler e Escrever propício à formação reflexiva de professores, compartilhamento de saberes, experiências e análise de registros, que são avaliados por meio da teoria e da prática, pois “os alfabetizando [...] têm o direito de possuir a melhor escola que soubermos e pudermos lhes proporcionar”.

A matemática, que anteriormente fazia parte dos livros do Ler e Escrever, a partir de fevereiro de 2012, passou a compor o Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI), que também faz parte do currículo do Estado de São Paulo, compreendendo ações com o objetivo de articular currículo, formação continuada, aprendizagem matemática e avaliações das aprendizagens. Surgiu mediante as demandas da rede e dos resultados de avaliações externas. De acordo com Lima (2012, p. 7):

O Projeto EMAI propõe como ação principal a constituição de Grupos de Estudo de Educação Matemática em cada escola, usando o espaço destinado às aulas de trabalho pedagógico coletivo, ATPC, e atuando no formato de grupos colaborativos, organizados pelo Professor Coordenador do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com atividades que devem ter a participação dos próprios professores.

Os estudos sobre o EMAI contam com as experiências dos professores, pois há planejamentos de Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA), que recebem essa denominação porque, na prática, podem sofrer ajustes e modificações para o alcance das expectativas de aprendizagem do aluno. Assim, os materiais didáticos são elaborados por meio de grupos de estudo, com base naquilo que as análises dos relatórios de avaliações de cada escola indicam, de forma que o material seja complementado e adequado.

Nas escolas, as reuniões com os professores do ciclo I do ensino fundamental são direcionados pelo professor coordenador, com apoio dos professores coordenadores de núcleos pedagógicos das diretorias de ensino. As ideias discutidas e as avaliações realizadas são levadas a outras reuniões, em discussão de ações e de possibilidades de ajustes favoráveis

às conquistas das metas e objetivos pretendidos. O EMAI oferece, para os professores envolvidos, curso presencial e na modalidade educação a distância; mas ampliar a oferta do curso aos demais professores só aparece nos documentos curriculares como uma proposta futura.

## **O Currículo Comum Municipal de Bauru/SP**

O Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru/SP foi elaborado de 2010 até 2013, por meio de um grupo voluntário de diretores, coordenadores pedagógicos e professores, mestres e doutores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e de outras instituições de ensino superior, alunos bolsistas e técnicos da Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP. Esse grupo unificou o currículo do ensino fundamental por meio de discussões e pesquisas, atendendo às necessidades de aprendizagem do ciclo I e II do ensino fundamental.

O sistema municipal precisava de uma proposta curricular, com conteúdos mínimos a serem instaurados de forma progressiva, objetivando a melhor qualidade do ensino e também propiciando aos alunos o direito de transferência escolar sem prejudicar a aprendizagem, assim como organizar o trabalho pedagógico. Portanto, até o nome da proposta – Currículo Comum – indica uma forma de conceber o conhecimento como construção, em uma visão democrática e participativa.

No documento do Currículo Comum, Tezani (2013) contextualiza o ensino fundamental municipal como necessário de ser reformulado, por causa da entrada em vigor do ensino fundamental de nove anos. Com considerações das teorias estudadas, o documento mostra a complexidade da definição de currículo, considerando que este não é neutro e que sua construção carrega as concepções de quem o constrói:

Entendemos currículo como algo em movimento: se forma e ganha significado quando adentra o universo da prática pedagógica. Essa prática escolar ocorre diante de uma realidade curricular determinada por um sistema educativo e que está intrinsecamente relacionada aos interesses relativos à qualidade do ensino (TEZANI, 2013, p. 29).

Assim, a proposta do currículo comum foi elaborada ignorando as decisões curriculares descontextualizadas, que terminam por ser

praticadas de forma superficial ou inadequada. Dessa maneira, o currículo passa a ser uma construção sociocultural, constantemente analisado e reconstruído pela prática pedagógica. Conforme Tezani (2013, p. 31):

Quando nos propomos a repensar questões curriculares e suas interfaces com as práticas pedagógicas, estamos nos propondo a buscar possibilidades mais eficazes e a garantia do direito à educação para todos com qualidade e eficiência pedagógica.

Com tais concepções de currículo, o documento apresenta a participação de muitas pessoas envolvidas diretamente na sua prática; logo, é um currículo elaborado com conceitos de comunidade, continuidade, democracia, participação, construção e flexibilidade.

A construção da proposta curricular comum foi realizada seguindo fases, e, assim, o currículo foi prescrito, interpretado, moldado pelos professores, colocado em ação na sala de aula e, por fim, avaliado com mecanismos internos e externos (avaliações oficiais). Em todas as fases desse processo, analisamos a importância do professor e a necessidade da sua participação desde as primeiras elaborações até a avaliação.

Segundo o documento produzido, o professor detém autonomia para realizar as escolhas que melhor se aplique à sala de aula em que trabalha, porém fundamentadas, refletidas e justificadas. Há pressupostos de continuidade nos diálogos entre os profissionais não apenas durante a elaboração do Currículo Comum, mas também na sua reconstrução cotidiana. De acordo com Daniel *et al.* (2013, p. 176), com a esperança de “[...] que esta proposta, enriquecida com a participação dos profissionais que a efetivam, possa servir de ponto de apoio para uma prática consciente, e que a equipe como um todo continue o diálogo durante sua implementação”.

O currículo deve ser flexível, “[...] especificando cada experiência com base nas características dos aprendizes e de acordo com os recursos disponíveis” (CAPELLINI, 2013, p. 309). Mais uma vez percebemos a importância da concepção do professor sobre o currículo e tudo o que envolve a educação, pois é em suas mãos que se encontram as possibilidades de adequações e de discussões. Por fim, o documento faz um encerramento considerando a continuidade do trabalho enquanto democrático e com participações de todos os envolvidos, para que o processo de implementa-

ção e os resultados da prática sejam favoráveis à educação contextualizada, de forma efetiva e significativa, e reconstruída cotidianamente.

## Tecnologias e a prática docente

Há inúmeras formas para nos referirmos ao período em que estamos vivendo, no qual se valorizam a informação e o conhecimento. Veen e Vrakking (2009) e Palfrey e Gasser (2011) se referem à sociedade atual como aquela da era digital, na qual a nova geração nasceu e incorporou diferentes estilos de vida e estratégias de aprendizagem, recebe informações e interage com o meio, exigindo mudanças na forma como as escolas concebem a educação e as metodologias de ensino no sistema educacional como um todo.

Segundo Mercado (2002, p. 12), “na chamada Sociedade da Informação”, diferem-se características e posturas, necessitando de maior criticidade e criatividade para exercer a capacidade de pensar, aprender e trabalhar coletivamente, a fim de formar um aluno apto a enfrentar os novos desafios que essa sociedade e o mercado de trabalho exigem.

Tendo em vista as mudanças a que essa nova era nos remete, há de se pensar na prática dos professores, que nasceram em uma época diferente das crianças que estão dentro das salas de aula, as quais possuem vontades e interesses diversificados, de acordo com o contexto dinâmico em que vivem. As possibilidades de entretenimento oferecidas pela tecnologia ofuscam as brincadeiras e o modo de ensino convencional com o qual os professores estavam acostumados anteriormente.

Nas palavras de Prensky (2001, p. 4), os professores são os imigrantes digitais, que aprendem de maneira distinta dos nativos digitais, e, por conseguinte, tanto o professor quanto o aluno necessitam compartilhar saberes, já que são diferentes, e um contribui para o enriquecimento do outro. Destarte, o desafio do docente consiste em “aprender novas maneiras para fazer algo antigo”.

Nessa mesma perspectiva, tanto o professor quanto o aluno passam a ser aprendizes e a compartilhar conhecimentos, o que beneficia o processo de ensino e de aprendizagem e, aos poucos, modifica os resquícios da concepção de que o professor é o detentor do saber absoluto e irrevogável. Contudo, o docente tem em mãos o desafio de modificar a sua prática, para se adequar ao que a contemporaneidade exige de seu trabalho.

A mudança está ocorrendo em nosso exterior, assim como interiormente em cada indivíduo, visível na forma como representamos o mundo, gerando novas maneiras de pensamento e de convivência. A educação escolar vem acompanhando o ritmo do progresso das tecnologias, influenciando e sendo influenciada pela sociedade contemporânea e suas características, adaptando-se ao processo de evolução tecnológica e às mudanças exteriores e interiores dos indivíduos (LÉVY, 1993).

Ignorar os recursos tecnológicos que são utilizados fora da escola ou buscar conhecer os reais interesses dos alunos, mostrando as possibilidades da era digital e como nela se pode contribuir para o enriquecimento do conteúdo escolar e do processo de ensino e aprendizagem, vinculando-os aos contextos de vida dos alunos, são opções distintas e duas possibilidades para a prática educativa. E que levam a caminhos opostos. Essas opções dependem de vários fatores, dentre os quais estão a reflexão quanto às ações e escolhas pertinentes aos alunos, aos professores e suas práticas, e aos objetivos da proposta pedagógica e curricular da escola.

Palfrey e Gasser (2011, p. 17) apontam que os alunos da educação básica podem ser considerados “nativos digitais”, pois desde o nascimento têm contato com as tecnologias. Nessa direção, afirmam que “os nativos digitais vão mover os mercados e transformar as indústrias, a educação e a política global”, assim a sociedade em geral pode beneficiar-se, pois “os Nativos Digitais têm todo o potencial e a capacidade para impulsionar muito mais a sociedade, de um número de maneiras – se deixarmos”.

Veen e Vrakking (2009) se referem às crianças da era digital como *Homo Zappiens*, com as suas características e comportamentos diferentes confundindo os professores. Ao utilizar o trabalho de uma professora sueca como exemplo, concluem que “as crianças não conseguem se concentrar em uma tarefa só, fazendo várias coisas paralelamente” (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 27).

A inquietação dos alunos pode ser explicada justamente pelo fato de o comportamento das crianças estar relacionado ao contexto social em que vivem, na cobrança de agilidade e no recebimento de várias informações ao mesmo tempo, com o desenvolvimento de diversas habilidades para conseguir lidar com o excesso de notícias e de informações.

A maneira de aprender está diferente atualmente, pois “a internet está mudando a maneira com que as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas” (PALFREY; GASSER, 2011,

p. 269), o jeito de pesquisar, ler jornais, de procurar notícias se difere de algum tempo atrás, o que acaba preocupando os adultos. Geram-se, assim, questionamentos sobre a aprendizagem das crianças em ambientes digitais.

Não bastam dados lineares. É necessário que haja sentido nas informações recebidas, estabelecidas mediante as experiências de socialização na escola, família e comunidade, que conduzam à utilização produtiva e ética dos conteúdos acessados, de maneira que os nativos digitais explorem criativamente as possibilidades que as tecnologias oferecem e que vão além do processamento de informações, em um processo ampliado de cognição e descobertas.

Pensando nesse contexto é que as escolas públicas, devido aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), estão repletas de equipamentos tecnológicos, mas, de acordo com Palfrey e Gasser (2011, p. 268), “a educação está totalmente confusa sobre o que fazer em relação ao impacto da tecnologia na aprendizagem”. Sabe-se que as tecnologias são bons investimentos em longo prazo, porém poucas pessoas têm alguma ideia de como utilizá-la ou quando não utilizá-la.

A tecnologia, nesse ponto de vista, deve ser algo natural na escola, e não algo a ser usado em todas as práticas pedagógicas como um modismo; há de se ter reflexão, planejamento, inclusive curricular, e ser utilizada quando for necessário, como um recurso para auxiliar a prática pedagógica no contexto escolar.

Para que a tecnologia seja incorporada à prática pedagógica, é necessário superar preconceitos, ter ousadia, articulações de saberes, mudanças de conceitos e práticas. No mesmo caminho, Coscarelli (2010 *apud* PRILLA; MUZA; CAMPOS-ANTONIASSI, 2011, p. 4) acredita que o educador seja o responsável pelo “letramento digital” dos seus alunos. E isso significa muito mais do que levar a classe ao laboratório de informática algumas vezes por ano, mas elaborar e aplicar projetos realizáveis e “conectados” à realidade escolar, familiar, comunitária e dos alunos.

Incorporar as tecnologias digitais pode ser uma maneira de vincular contextos diversificados, até mesmo os que estão distantes da escola, visto que, além de auxiliar o trabalho pedagógico, podem ser utilizados para introduzir algo novo e importante, pois de outras formas não seria possível, de modo que o aluno possa utilizar várias fontes informativas como um sujeito ativo e conhecedor da sua própria realidade.

## Os sujeitos, a coleta de dados e sua análise

A pesquisa empírica foi realizada com abordagem qualitativa dos dados, com seis professores entrevistados durante o primeiro semestre de 2014. As entrevistas ocorreram com a autorização dos sujeitos e foram gravadas e transcritas. Três professores responderam a um questionário enviado por e-mail, com perguntas abertas, no 2º semestre do mesmo ano, em virtude da impossibilidade do agendamento de encontros.

Na definição da metodologia de pesquisa, apoiamos-nos em Lüdke e André (1986), Gil (1987), Brandão (2000), Dencker e Viá (2001) e Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002). Assim, a entrevista:

[...] entre todas as técnicas é a que apresenta maior flexibilidade [...] pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso (GIL, 1987, p. 115-117).

A entrevista, como um dos procedimentos usados para coleta de dados em campo, possibilitou que os dados fossem analisados quantitativa e qualitativamente. Como objetivamos conhecer opiniões dos professores, e como não foi possível entrevistar pessoalmente todos os participantes, utilizamos também o questionário, por exigir “[...] menor habilidade do pesquisador, podendo até mesmo dispensar sua presença nos casos em que pode ser enviado pelo correio, por e-mail ou por outros meios de contato” (DENCKER; VIÁ, 2001, p. 162). O questionário com perguntas abertas permite maior liberdade para o participante expressar ideias com suas próprias palavras, pois não possui estruturas tão sugestivas para as respostas.

A pesquisa realizada contou com a participação de nove professores dos anos iniciais do ensino fundamental, nomeados por número (do P1 ao P9), em função da ordem das entrevistas e da entrega do questionário. Dos participantes, oito são do sexo feminino, e um, masculino. Possuem formações variadas, como: magistério, pedagogia, licenciatura em história e biologia, pós-graduação em alfabetização, educação espe-

cial, psicopedagogia e mestrado em TV digital. Além do ciclo I, atuam também no ciclo II, no ensino superior, na gestão educacional e como instrutor de informática. Um professor admite ter acúmulo de cargo e dois estão em processo de aposentadoria.

O primeiro questionamento aos professores foi sobre a participação na elaboração do currículo. A maior parte dos professores participou da elaboração do currículo “bem indiretamente” (P9); até mesmo os que responderam afirmativamente, ao justificar suas respostas, mostraram que a participação consistiu em sugestões, levadas pela gestão para a elaboração curricular. “O estadual vem de cima para baixo; não foi construído coletivamente” (P6) e do municipal “participamos de forma indireta” (P5).

Ao questionar sobre os desafios enfrentados para se adaptarem ao uso dos currículos, os professores em processo de aposentadoria admitiram ter encontrado dificuldades, em especial no início da proposição curricular do Ler e Escrever: “porque a gente tava acostumado com a silabação, e de repente não se pode mais trabalhar as sílabas” (P4). E considera: “O único inconveniente é que primeiro eles elaboram e depois consultam o professor [...] quem elabora nunca que ficou dentro da sala de aula. Então, tem muitas coisas que não condiz com a realidade de dentro duma sala de aula” (P4). Essa posição é corroborada por Featherstone (1997), de acordo com a qual o professor é visto como executor de algo determinado e descontextualizado, feito pela administração central do sistema.

Já o P2, também da rede estadual, disse: “Não sofri tanto, porque eu gosto de viver com desafios”. Relembra também o fato de ter presenciado mudanças na educação durante a formação, o que talvez não o tenha sofrido tantas dificuldades com o currículo atual, e complementa: “Eu acredito que colegas com mais tempo de serviço, pessoas próximas da aposentadoria e tudo o mais sofreram um pouco”.

Na sequência, perguntamos se o currículo oficial era flexível para o professor utilizar os recursos tecnológicos durante as atividades em sala de aula. Oito professores consideram o currículo flexível, e um professor, não. Apesar do P2 achar o currículo bem mais flexível no ciclo II, considera que no ciclo I há flexibilidade em determinados momentos.

Os professores do município também acham o currículo flexível, em discordância com o que o P6 respondeu: “O professor acaba não tendo essa fiscalização, aí acaba muitas vezes flexibilizando, mas a formação, o que veio pra gente pelo menos é que a gente tinha que seguir a sequência

como estava lá”. Em semelhança com o P6, o P7 respondeu que acha o currículo flexível, “no entanto, isso tem muito mais haver com a metodologia adotada pelo professor”. Essa posição é a mesma de Oliveira (2012), que afirma que a compreensão metodológica do professor faz toda a diferença ao utilizar os materiais em sala de aula.

A questão seguinte foi sobre que eles entendiam por tecnologia. Os professores da rede estadual relacionaram a tecnologia aos recursos tecnológicos. Para os professores do sistema municipal, a tecnologia foi vista como consequência de estudos científicos, objetos históricos, criações para facilitar a vida e “grandes avanços digitais” (P6), considerando a tecnologia algo amplo, forma como também foi concebido por Lévy (1993).

Com relação aos cursos oferecidos na rede estadual, P2 sempre teve vontade participar, porém não era para quem quisesse, visto que “tem vários critérios [...] eu tenho acúmulo de cargo, já fico de lado”. Ao perguntarmos se os cursos eram para todos, P2 respondeu: “Não, não. Só assim, coordenação ou dentro do perfil que se encaixe ali na exigência”. Como o professor não atua em classes de alfabetização, ele não pode participar dos cursos. Então faz uma consideração relevante: “Sendo que [...] todo ano a gente pega uma clientela diferente” (P2), ou seja, o professor pode não estar atuando em classe de alfabetização em um determinado ano, mas poderá estar no ano seguinte. Assim, fazer a capacitação seria relevante.

Para o professor de educação básica II, são oferecidos mais cursos do que ao professor do ciclo I, que são cursos on-line. O P2 cita os aspectos positivos de tais cursos: “Fica mais fácil pra gente [...] a gente vai adequando o nosso horário”. Diversos autores confirmam as facilidades da educação a distância para a formação continuada, dentre eles as pesquisas de Mercado (2002) e de Hamawaki e Pelegrini (2009).

No que concerne à aula convencional, temos a confirmação na fala do P4: “O único curso que eles dão não se trabalha tecnologia”. E ainda completa: “É como uma aula de faculdade [...] Eles dão cursos cansativos, que você senta lá, fica lá horas e horas, uma pessoa lá na frente falando, falando, falando, e você só lendo, lendo papel, lendo isso, lendo aquilo”. Isso faz com que o professor até mesmo perca o interesse nos cursos: “Eu não vou fazer o EMAI esse ano, eu não vou fazer, não vou nem perder meu tempo” (P4).

O entrevistado P4 finaliza sua fala fazendo um desabafo acerca do seu último curso, realizado no ano anterior (2013):

Eles pedem aquele monte de trabalho, aí você faz aquelas coisas, você dá tudo pronto e depois muitos ainda aproveitaram todas as suas ideias [...] montam os seus trabalhos, porque tão fazendo pós, tão fazendo uma graduação, a gente sabe disso, muitos vão lá [...] ganha mais na custa da gente [...] Eu quero um curso que me dê ideias [...] que me traga soluções e não que eu tenha que levar soluções.

Essa situação traz a necessidade de reflexão acerca do distanciamento entre o mundo das pesquisas científicas e o mundo real, tema abordado por Moysés e Collares (2003) em suas discussões sobre a formação docente e a prática educativa.

Alguns professores não participam dos cursos por “falta de tempo [...] porque eu moro fora, então eu viajo todo dia” (P3). Nas escolas municipais, foram oferecidos cursos relacionados à tecnologia até o final de 2014, por uma empresa privada contratada pela prefeitura, porém “muitos desses cursos são oferecidos em nosso horário de trabalho, o que nos impossibilita de participarmos” (P9).

Depois perguntamos se os professores consideravam importante o uso dos recursos tecnológicos na sala de aula. Todos os professores entrevistados consideraram importante o uso da tecnologia na escola e eram a favor desse uso. O entrevistado P3 achava importante, porque em casa os alunos ficavam no computador, então “é impossível a gente manter eles as 5 horas dentro da sala de aula apenas com lousa, giz e um livro ou caderno”.

Apesar de P4 achar importante, disse: “Que a gente tem de tecnologia dentro da escola? No máximo uma sala com meia dúzia de computadores e só [...] o fundamental II e o colegial, eles utilizam um pouco mais. Então não sobra muito pra nós”. Dessa forma, considera que “a parte da tecnologia nas escolas estaduais ainda tem que caminhar muito...”.

O entrevistado P8 aborda a utilização da tecnologia com o público-alvo da educação especial, na qual “seria bem mais produtiva a aula” para todos os alunos, da mesma forma que P6, que também considera positiva essa possibilidade. Assim, há várias propostas de uso das tecnologias na inclusão, como proposto por Capellini (2013).

Ao questionar o P4 sobre a possibilidade de trabalhar alfabetização com o uso da tecnologia, ele respondeu:

Escola do Estado não dá, filha. Isso não funciona [...] se tivesse um computador pra cada aluno, seria o ideal. Mas não

dá, não tem como eu descer, ficar lá na sala de informática pra alfabetizar, dois alunos em um computador? Então a gente faz das tripas coração.

Diferente do P4, P6 encontra várias possibilidades de utilizar a tecnologia mesmo na alfabetização, tanto na rede estadual quanto municipal: “Eu era professora alfabetizadora. Era português e matemática que tinha, então eu usava nas duas, mais em português”. No Currículo Comum Municipal de Bauru/SP, as tecnologias aparecem como sugestão de uso nas aulas de língua portuguesa. “Eu usava o *datashow* pra fazer textos coletivos nas duas escolas tanto no Estado quanto na prefeitura. Eu usava muito no Estado que era uma sala mais velha”.

Em seguida, questionamos se os professores consideravam a quantidade e as condições dos recursos tecnológicos, presentes nas escolas, suficiente e adequada. Apenas um professor da rede estadual e um da municipal consideraram os recursos suficientes e adequados. Os demais achavam as salas apertadas, pelo fato de a escola ser grande e ter muita demanda. “Tem computador que dá pra adequar pra uma sala até maior, mas nem todos funcionam. E o que a gente tem, o que acontece? Muito lento” (P2).

“Em uma escola com mais de 600 alunos, dispor de um *datashow* e uma tela branca! Além de outros recursos também em pequena quantidade, quase impossível a utilização quando queremos” (P9). E finaliza: “É quase sempre uma guerra organizada” (P9). Lima (2007) afirma que no Brasil há nítida exclusão quanto aos bens culturais básicos e por isso a importância de a escola oferecer acesso e facilidade quanto ao uso dos equipamentos, pois, caso contrário, é a própria escola quem promove a exclusão.

A seguir, perguntamos os desafios encontrados na tentativa de articular o currículo com os recursos tecnológicos disponíveis na escola. Três professores do Estado e dois do município consideraram a precariedade do recurso como sendo a dificuldade e a falta de capacitação dos professores: “Eu me acho uma analfabeta em relação ao computador” (P4). Como possibilidade P4 cita a presença de professores para trabalhar e desenvolver a tecnologia com alunos e professores com dificuldades.

O entrevistado P2 sugere um ATPC mais direcionado, pois “tem alguns colegas que tem vontade de fazer o uso, mas não fazem porque não conhece e tem medo de estragar”. Já P6, que é também coordenador pedagógico, afirma que: “Os professores gostam de tecnologia.

A gente fez uma lista de assuntos que eles queriam estudar em ATP e tecnologia foi um dos mais votados”.

O P2 mencionou tablets para os professores da rede estadual, porém houve alguns entraves: “Temos duas folhas que a gente leu e assinou. Qualquer coisinha que acontecer é responsabilidade nossa. Com tanta exigência que tem aqui, a gente acaba não usando”.

O entrevistado P6 atribui o grande desafio às questões políticas: “São salas superlotadas, é falta de espaço na escola, é falta de sala de leitura, falta de espaço pro uso da tecnologia [...] os grandes desafios estão relacionados à política pública de educação”. Apesar de o FUNDEB afirmar que as escolas públicas estão com todos os equipamentos de que necessitam no momento, a fala dos professores não condiz com tal afirmativa e com relação à necessidade de quantidade adequada de recursos “tem que ser investido em material mesmo, em recurso” (P6).

Ao final, deixamos livre para que os professores colocassem algo que não havia sido perguntado ou para complementar as respostas. Os professores comentaram sobre o rompimento de preconceitos relacionados ao uso do celular e a educação a distância, as possibilidades da tecnologia aliadas ao trabalho da diversidade presente na sala de aula e as questões de políticas públicas.

Por fim, o P9 procurou ressaltar que:

Por mais interessantes e motivadoras, as tecnologias jamais superarão o papel do professor, até porque as tecnologias são excelentes recursos didáticos, mas jamais terão a racionalidade, a emoção e o jogo de cintura de um professor. Afinal, ela funciona porque é ele quem a abastece de conteúdos e é ele quem transforma aquilo tudo em saber escolar e é quem organiza o ambiente de aprendizagem, de forma a contribuir com a apropriação dos conteúdos pelos alunos.

Da mesma forma como Palfrey e Gasser (2011) salientam, ao dizer que a tecnologia por si só não trará resultado algum se não tiver o professor para articular e adequar os recursos tecnológicos em apoio à pedagogia.

## Considerações finais

Concluimos que há relação, tanto nas escolas estaduais quanto nas municipais, entre o currículo e o uso das tecnologias no processo de en-

sino e aprendizagem no ciclo I dos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de haver mais sugestões de uso e de capacitação aos recursos para aqueles professores atuantes no ciclo II. Os professores podem adequar as propostas curriculares, das quais participaram indiretamente da construção, mediante reuniões e sugestões durante a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e seus planejamentos de aula.

A maioria dos professores considera os currículos flexíveis, comportando a utilização das tecnologias na metodologia escolhida, desde que gerem uma contribuição ao ensino e estejam de acordo com os objetivos curriculares. Porém há desafios e dificuldades que se estabelecem quanto às adequações para esse uso, como a falta de recursos tecnológicos suficientes e adequados, dificultando com que o professor possa elaborar e executar o seu planejamento, o qual também, pelos imprevistos ocorridos no cotidiano escolar, precisa ser revogado.

A produção de conhecimento não está restrita apenas ao determinado pelo currículo. Os professores o articulam com as tecnologias disponíveis na escola, de acordo com as possibilidades que enxergam, a disponibilidade e funcionalidade dos materiais. Constatamos que certas adequações independem da vontade dos docentes, pois estão relacionadas às políticas públicas. Portanto os desafios encontrados pelos professores são grandes, como a falta de tempo para acrescentar algo ao currículo, por causa do excesso de conteúdos cobrados de serem ensinados, além de problemas como falta de profissionais para auxiliar nas salas de informática e de capacitação profissional aos professores para saber quando e como utilizar a tecnologia, gerando transtornos pelo medo de utilizá-las sem um devido conhecimento.

As possibilidades também são vastas, como a superação dos desafios e das dificuldades citadas, mais investimento na parte técnica, melhores cursos para capacitação de professores, mesmo que em uma modalidade de educação a distância. Há também possibilidades quanto ao uso da tecnologia de maneira diferenciada e à perda da insegurança diante da novidade. Assim, é imprescindível dar voz e vez aos atuantes nas escolas públicas, visto que os professores possuem riquíssimas contribuições a dar. É necessário ouvi-los, procurar por soluções e oferecer o acesso às produções científicas.

Compreendemos também a posição dos professores quanto à formação continuada. Se aulas cansativas desmotivam os professores que

são adultos, imigrantes digitais, quem dirá como aulas cansativas desmotivam os alunos, nativos digitais? Assim, pensamos que os professores têm consciência da importância de buscar conhecimento para adequar a escola conforme demanda a sociedade, para que o aluno se sinta confortável no ambiente escolar e tenha, além dos conteúdos convencionais, um letramento digital integrado.

Pudemos perceber, em nossas análises, que há uma concepção de que somente uma minoria dos docentes utiliza as tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, por causa da forte resistência ao que é novo. Porém, em nosso estudo, nenhum professor assumiu essa posição de resistência. Todos afirmaram ser a favor do uso, elencando pontos positivos e até mesmo cobrança dos alunos para que façam o uso.

O processo de ensino e aprendizagem não necessita apenas das habilidades e competências do docente, mas também de condições favoráveis para que o professor possa colocar essa habilidade e competência em prática. Não basta simplesmente atribuir ao professor ou às outras pessoas envolvidas na educação a responsabilidade, se o sistema educacional como um todo não estiver preparado para receber os alunos nativos digitais e dar aos professores as devidas condições de trabalho e oportunidades de capacitação para lidar com todas as diferenças e exigências da era digital. Contemplar esse uso nas discussões que direcionam a construção dos currículos e dos PPPs é relevante para evitarmos anacronismos na educação.

Recebido em: 28/07/2015

Aprovado em: 10/11/2015

## Notas

1. Este artigo está baseado em pesquisa prévia, desenvolvida por Mariana dos Reis Alexandre. Consultar o link: <<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126663/000838135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
2. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru).
3. Professora assistente e doutora no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (Mestrado Profissional) da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru).

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa qualitativa e quantitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Marialice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 171-183.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Filho *et al.* Considerações acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues (Org.) **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru.** Bauru: Faculdade de Ciências/UNESP, 2013. p. 306-322.
- DANIEL, Fátima de Genova et al. Inglês: introdução. In: TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues (Org.) **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru.** Bauru: Faculdade de Ciências/UNESP, 2013. p. 175-201.
- DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah. Chucid de. **Pesquisa empírica em ciências humanas:** com ênfase em comunicação. São Paulo: Futura, 2001.
- FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura:** globalização, pós-modernismo e identidade. São Paulo: Studio Nobel/SESC, 1997.
- FERNANDES, Jarina Rodrigues. Projeto ler e escrever: um espaço para a formação inicial de professores numa perspectiva reflexiva. In: FERRARI, Sílvia et al. **Aprender... com quem?** Um diálogo em construção. São Paulo: SME/DOT, 2011. p. 55-59.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1993.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1987.
- GOODSON, Ivor. **Currículo:** teoria e história. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HAMAWAKI, Marina Hideko; PELEGRINI, Camila de Maria. As ferramentas do ensino a distância e suas contribuições para a eficácia no processo de aprendizagem do aluno. **Revista CEPPG**, ano XII, n. 21, p. 84-91, 2º sem. 2009.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Silvana Ferreira. O projeto “educação matemática nos anos iniciais – EMAI” na rede pública estadual de São Paulo: implementação, concepções, desafios e lições. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO DISCENTE, 2012, São Paulo. **Anais....** São Paulo: PUCSP/Cruzeiro do Sul, 2012. p. 1-11.

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

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. (Org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: Edufal, 2002.

MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, Aline Maria; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 2003. p. 107-114.

OLIVEIRA, Claudia Marcia de Souza. **As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola**. 2012. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção de conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 30-37, abr./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 2001.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **NCB University Press**, v. 9 n. 5, out. 2001. Disponível em: <<http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/fetch/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2014.

PRILLA, João Paulo; MUZA, Maria Letícia; CAMPOS-ANTONIASSI, Paulo Isaias. Letramento on-line: as redes sociais conectadas ao processo de ensino e aprendizagem e a democratização do conhecimento na era da cibercultura. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4, 2011, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba: Uniso, 2011. Disponível em: <[http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/49\\_JoaoPrilla.pdf](http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/49_JoaoPrilla.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo**: língua portuguesa e matemática - ciclo I. São Paulo: FDE, 2008.

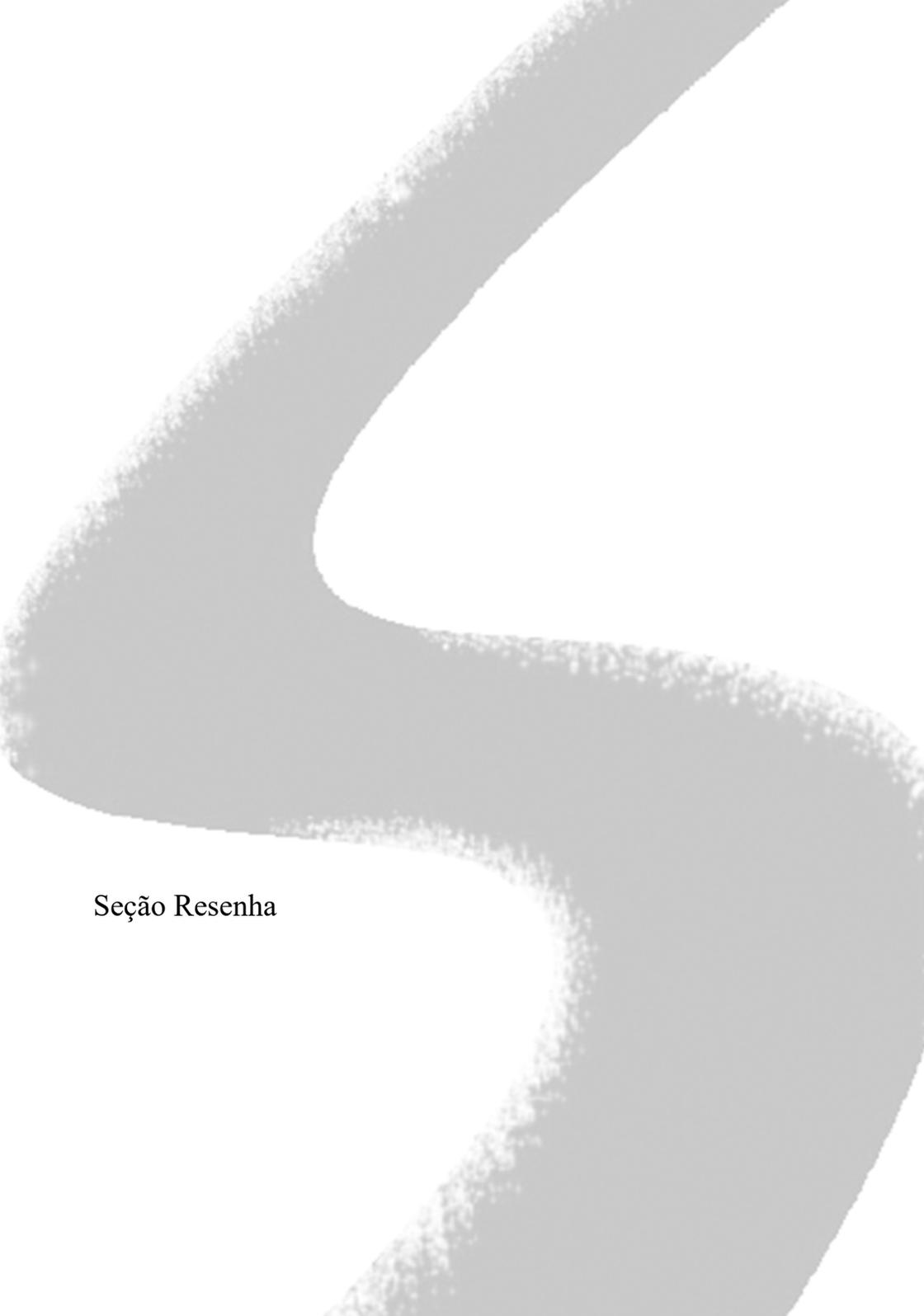
\_\_\_\_\_. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Programa Ler e Escrever**. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/ExibImagem.ashx?isnsaj=102&arq=S>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A estrutura do currículo comum para o ensino fundamental municipal. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. Bauru: Faculdade de Ciências/UNESP, 2013. p. 37-41.

VEEN, Wim; VRAKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e cotidiano escolar: novos desafios**. In: SIMPÓSIO DIÁLOGO SOBRE DIÁLOGOS, 2008, Niterói. **Paper...** Niterói: UFF, 2008, p.1-11.



Seção Resenha





# A educação em saúde pública e a Educação Sociocomunitária: articulações teóricas e didático-metodológicas

ANA CAROLINA STEFANINI LEONE<sup>1</sup>

## Resumo

A resenha analisa uma coletânea cujo principal objetivo foi discutir perspectivas didático-metodológicas para a educação em saúde pública e para a Educação Sociocomunitária, considerando que ambas têm em comum a necessidade e a possibilidade de intervir no desenvolvimento de comunidades, em especial daquelas mais vulneráveis, potencializando a transformação da realidade.

Palavras-chave: Educação em saúde pública. Educação Sociocomunitária. Desenvolvimento. Transformação.

## Abstract

The review analyzes a compilation whose main objective was to discuss didactic and methodological perspectives for education in public health and Socio-Communitarian Education, considering that both have in common the need and the possibility of intervening in the development of communities, especially those most vulnerable, enhancing the transformation of reality.

Keywords: Health education. Socio-Communitarian Education. Development. Transformation.

## Resumen

La revisión analiza una colección cuyo principal objetivo era discutir perspectivas didácticas y metodológicas para la educación en salud pública y Educación Sociocomunitaria, teniendo en cuenta que ambos tienen en común la necesidad y la posibilidad de intervenir en el desarrollo de las comunidades, especialmente las más vulnerables, la mejora de la transformación de la realidad.

Palabras clave: Educación para la salud pública. La Educación Sociocomunitaria. Desarrollo. Transformación.

“A educação em saúde pública e a Educação Sociocomunitária: articulações teóricas e didático-metodológicas” é um livro organizado por João Carlos Carvalho Queiroz, do Núcleo de Medicina do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal do Sergipe (UFS), e Maria Luisa Bissoto, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), unidade de ensino de Americana. A obra tem como base fundamental interligar os conceitos de saúde pública, de saúde coletiva e de Educação Sociocomunitária, por meio de uma coletânea de textos escritos por docentes e pesquisadores ligados a esses campos, visando discutir a compreensão e a elaboração dos saberes teóricos, conjugados a práticas didático-metodológicas, apontando a necessidade da:

[...] reflexão de que fazer uma educação em saúde voltada para a emancipação e transformação social é possível, e que isso passa por manter constante a relação da universidade com seu maior compromisso: a realidade social brasileira (QUEIROZ; BISSOTO, 2015, p. 7).

Quando se faz referência ao tema da saúde pública e da saúde coletiva, é indispensável que se pense no desenvolvimento comunitário e nas condições de vida ao direito fundamental de todas as pessoas terem acesso à saúde e à educação de qualidade. E, para tanto, é necessário tanto a vigência de políticas públicas, que se mostrem capazes de garantir a efetivação desse direito, do envolvimento da população nos conselhos de saúde e em outras instâncias democráticas, como profissionais envolvidos nessas áreas que primem pela excelência técnica e pela busca de transformação da realidade social, levando-se em conta a questão da cidadania. Para que isso ocorra, por sua vez, é preciso uma atividade educativa entendida como práxis: a ação reflexiva sobre a realidade, visando ao seu questionamento e transformação, preocupada com a construção de um sentimento de pertencimento responsável para com a comunidade, pautada em um pensamento em redes.

O pensamento em redes favorece que se busquem interações dentre a multiplicidade de fatores que compõem a qualidade de vida da comunidade, permitindo contemplar as questões étnicas, de discriminação, em suas várias ordens, a exclusão social, crenças culturais (que influenciam os valores, normas sociais e comportamento, interferindo

na tomada de decisão dos sujeitos), o capital social, dentre outros, compondo um quadro das competências e fragilidades das comunidades. A partir disso, pode-se propor uma educação que tenha como primazia o bem-estar individual e coletivo.

No prefácio do livro, escrito pelo Prof. Dr. Angelo Roberto Antonioli, Reitor da UFS, depara-se com quatro afirmações cruciais da temática problematizadora da obra, que a perpassam como um todo:

[...] a responsabilidade para com a população, em especial àquela em situação de vulnerabilidade, a responsabilidade para com a formação profissional, conscientizando o estudante de que ele assume novos e mais importantes papéis sociais, a responsabilidade com a investigação e a produção do conhecimento, pois é na geração compartilhada de saberes, que encontraremos encaminhamentos e soluções inovadores, dentro de uma concepção de sustentabilidade, para os desafios que nossa sociedade enfrenta, e a responsabilidade pela transformação social (p. 10).

No primeiro capítulo, escrito por Tales Iuri Paz e Albuquerque e Déborah Danielle Tertuliano Marinho, “Percorrendo os conceitos de saúde pública e/ou saúde coletiva”, os autores revelam que a historicidade da saúde pública e da saúde coletiva está correlacionada às relações de interesse políticos e sociais, vigentes no nosso país. Baseando-se no conceito do pensamento complexo de Morin (2001), afirmam que o (re)conhecimento desses interesses, como se modificaram e como vem se perpetuando na história brasileira é fundamental para a construção teórica e para a sistematização de modelos de saúde e suas práticas.

É com essa preocupação que os autores vão mostrando que, se, no século XVII, houve uma forma inicial de pensar-se a saúde relacionada ao coletivo, baseada na percepção mercantilista de evitarem-se prejuízos à força de trabalho, iniciando-se as atividades profiláticas, no decorrer do século XIX havia já uma mudança de paradigma e a saúde passava a ser basicamente curativista e medicalizada, existindo para quem poderia pagar por ela. Paradigma que ainda contemporaneamente vigora, embora, no Brasil, nas últimas décadas do século XX, acompanhando a precária situação das condições de saúde e de acesso aos recursos médicos, farmacêuticos e sanitários, as discussões e os posicionamentos ideológicos entre o enfoque biológico e aquele social, no entendimento do processo saúde-doença,

tenha se iniciado, o que se chamou de “crise da saúde pública”. Traçando um panorama desse período da saúde pública no contexto brasileiro, os autores destacam a chamada Reforma Sanitária, em meados dos anos de 1970, considerada um movimento de caráter social, e, na década de 1990, a implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) e do movimento de saúde coletiva. A partir daí levantam uma reflexão sobre os conceitos de saúde pública e de saúde coletiva<sup>2</sup>, constatando que o surgimento desses dois termos, ao longo da historicidade da saúde pública no Brasil, mostrou a força da Reforma Sanitária como movimento social, acarretando também em novos debates conceituais, os quais, se, por um lado, parecem confundir o campo teórico e a prática profissional, por outro trazem à baila a reflexão das muitas questões que estão subsumidas na compreensão de bem-estar, em contextos marcados pela desigualdade social, como aquele da sociedade brasileira.

No capítulo 2, “Educação Sociocomunitária: uma possibilidade de inclusão social e de democratização do conhecimento”, a autora Vilma de Camargo Guimarães inicia uma explanação sobre o conceito de inclusão, que pressupõe “[...] igualdade de direitos, respeito à cidadania, às diferenças, às posições políticas e superação da tantas outras desigualdades sociais, que geram a exclusão” (p. 36). É necessário que os ambientes educativos, para a efetivação da partilha, apropriação e discussão de conhecimento, identifique e valorize a diversidade cultural e de concepções de mundo existentes dentro dos muros escolares, ou para além deles. Ao abordar a conceituação de Educação Sociocomunitária, há, segundo a autora, que se partir de uma definição de comunidade que reconheça a presença de preconceito e dominação. E, a partir desse reconhecimento, lançar as bases para agir no sentido da inclusão social.

A Educação Sociocomunitária pretende, nesse sentido, fomentar uma contraposição à educação acomodada e apática, que mantém as condições de exclusão e de desigualdade, gerando um ambiente de pensamento crítico, pautado na busca pela autonomia e emancipação dos sujeitos. Ainda sobre o ambiente educacional, faz-se imperativa a valorização do senso comum, das experiências vividas pelos sujeitos, que, em somatória ao conhecimento dito científico, possam propiciar a reflexão e a apropriação do que é fundamental ao indivíduo. O capítulo se encerra apontando a Educação Sociocomunitária como potencializadora do conhecimento de forma democrática, pela valorização do pluralismo cul-

tural e vivencial, solo para novas interpretações e representações sociais, visando ao empoderamento.

Fabiula Antonello e David Luzetti, autores do terceiro capítulo, “Programa de saúde da família: um espaço para a construção da Educação Sociocomunitária frente às representações sociais da saúde/doença”, abordam a relação saúde/doença e as representações sociais coletivas, provenientes de hábitos e valores culturais. Os autores defendem que, para a efetivação de uma educação para a saúde, é preciso que se conheçam as representações e valores culturais dos sujeitos e das suas comunidades, propondo sua reinterpretação e discussão ao dirigir-se o olhar para as intervenções de prevenção e na promoção do bem-estar físico, mental e social, o que devem ocorrer por meio de “[...] discussões dialógicas, de cunho emancipatório, no sentido de que colaborará para que profissionais da saúde e populações negociem sentidos de mundo” (p. 54). Quando o profissional da saúde e a população atendida se respeitam, entendem as representações sociais de cada um, há a valorização do pensamento coletivo, sem perder de vista a individualidade, ponto a partir do qual poderá criar-se um elo de humanização, também para a saúde, e, conseqüentemente, favorecendo as possibilidades de alcançar-se uma melhor qualidade de vida. Destaca-se, nesse sentido, a relevância da existência dos agentes comunitários de saúde no contexto do SUS. É com o auxílio desses profissionais que as concepções de saúde da população podem ser conhecidas, interpretadas e discutidas, favorecendo com que se encontre um território possível de ser compartilhado entre as representações de saúde e doença, vigentes no senso comum, e as práticas médicas.

Maria Luisa Bissoto, autora do capítulo 4, “Pensamentos contrafactuais e comportamentos de risco na juventude: reflexões a partir da Educação Sociocomunitária e contribuições para a educação em saúde coletiva”, investiga como, por serem seres cognitivos, os indivíduos elaboram considerações de juízo, elegem alternativas e tomam decisões, utilizando como categoria de análise o pensamento contrafactual, ou seja, analisando e levantando suposições contra os fatos da realidade presente. O pensamento contrafactual pode ser definido como:

[...] uma classe de cognição que correlaciona afetos, propósitos e tendências de ação e é geralmente definido como aquele que se estabelece explícita e contrariamente a crenças ou fatos passados, referindo-se a declarações que en-

volvem condicionais: ‘como as coisas foram ou poderiam ter sido diferentes se...’ (MANDEL; LEHMAN, 1996; ROESE, 1995 *apud* QUEIROZ; BISSOTO, 2015, p. 65).

A autora argumenta que, pelo seu potencial catalisador, o pensamento contrafactual poderia ser empregado em práticas educativas voltadas para que os jovens (potencialmente mais expostos a situações de risco) refletissem mais sobre as suas tomadas de decisão, priorizando o respeito a si próprio e ao outro.

Ainda sobre o pensamento contrafactual, este pode seguir duas direções: a de comparação entre a realidade atual e como ela poderia ter sido melhor, podendo viabilizar a aprendizagem e o cuidado nas decisões futuras; e a de comparação entre a realidade e como ela poderia ter sido pior, a qual, pelos sentimentos de euforia despertados, pode causar um descuido nos processos decisórios futuros. O início do capítulo cinge a desmistificação da conceituação de juventude como sinônimo de problemas e de imaturidade. Historicamente, essa concepção de “instabilidade” associada à juventude parece advinda da supervalorização dos sinais de não conformidade às normas e à generalização das transgressões sociais cometidas por alguns jovens, principalmente provenientes das culturas urbanas contemporâneas. E é uma concepção que acaba por tornar-se determinística, isto é, levando ao pensamento de que o jovem é, necessariamente, problemático ou causador de problemas. Contrariamente, é preciso haver o conhecimento de que as decisões que tomamos são influenciadas pela relação dos sujeitos com seu entorno e na relação delimitadas de espaço/tempo consonante ao contexto em que estão inseridos. Ao relacionar o pensamento contrafactual com a teoria e a prática educativa, a autora aborda a ampliação da percepção da juventude, devendo considerar-se sua circunstancialidade, no intuito do incentivo à ponderação e à inserção de uma preocupação coletiva para com a segurança da juventude. Ainda, para a autora, devemos priorizar, na educação dos jovens, o sentido de identidade e a consciência de como os valores sócio-historicamente constituídos em uma cultura se relacionam com a delimitação de objetivos de vida e com os esforços e postergações de recompensas, associados à consecução de tais objetivos.

“Educação permanente e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: um olhar para a excelência em saúde”, o capítulo 5, escrito por Paulo Ricardo Saquete Martins-Filho, Karine Vaccaro Tako, Simone

Yuriko Kameo e Ana Carolina Mascarenhas Oliveira, aborda a educação permanente como estratégia, sob a suposição de que uma aprendizagem significativa é aquela que favorece ao sujeito a produção de sentidos. Ao aplicar-se tal aprendizagem aos trabalhadores da saúde, como defende a argumentação do capítulo, é preciso que haja a interligação da realidade a conhecimentos e experiências pertencentes aos sujeitos, uma reflexão a partir dos problemas reais do cotidiano, buscando fundamentos para a integralidade e a humanização do atendimento em saúde. Em sintonia a isso, propõe-se que as metodologias ativas contribuam para a aproximação da realidade social e para a produção de novas redes de conhecimento, iniciando-se a articulação entre todos os atores sociais inseridos no processo de construção dos saberes, para que seja conhecida e integrada a aprendizagem às condições de trabalho. A pedagogia da problematização, preconizada por Paulo Freire, pode ser considerada seminal, no sentido dos outros modelos de aprendizagem, que, emergindo a partir desse, defendem uma “[...] educação libertadora, que valoriza o diálogo, desmistifica a realidade e estimula a transformação social através de uma prática conscientizadora e crítica” (p. 89).

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma outra vertente, dentre as práticas educacionais, no intuito didático de trabalhar a partir da resolução de problemas práticos, em um processo permanente de aprendizado, no qual o sujeito é visto como construindo seu próprio conhecimento e trabalhando em grupos de forma fecunda. A transformação das práticas de saúde depende de ações que propiciem o pensar-fazer na saúde, na perspectiva da cidadania, com uma visão ética, humanística e com responsabilidade social, em que a educação seja fator de humanização e transformação social.

No Capítulo 6, intitulado “Núcleo curricular comum estruturado em metodologias ativas: um estudo centrado no aluno e orientado para a comunidade em cursos das ciências da saúde”, os autores – João Carlos Carvalho Queiroz, Ângelo Roberto Antonioli e Mario Adriano dos Santos – abordam a importância de uma formação não apenas técnica e instrumentalizada para os profissionais da saúde, mas a busca pela construção da autonomia, da emancipação do sujeito e pela qualidade das suas relações. Apesar de a denominação metodologias ativas ser atual, a busca por inovação no plano educacional vem de muito tempo. O termo método diz respeito ao caminho a ser seguido; nesse caso, a formação qualificada

no ensino superior, em que o professor atua como um orientador, mediando a construção da formação integral desse aluno. Os autores relatam a experiência de aplicabilidade das metodologias ativas na UFS, no campus universitário Prof. Antônio Garcia Filho, com a criação do núcleo curricular, com vivências comuns e integradas entre os alunos de todos os seus cursos, além de práticas de laboratórios e da simulação à inserção nas práticas de atenção à comunidade, também se utilizando da ABP, já apresentada neste texto, e da Teoria da Problematização, de Charles Margueréz. No entender dos autores, as formações profissionais, pautadas em princípios curriculares e didático-pedagógicos diferenciados, “[...] poderão transformar as pessoas e as profissões, possibilitando que haja uma maior integração entre os conhecimentos específicos e a formação global, que norteia o processo de aprendizagem e o exercício da profissão” (p. 121).

Maria Luiza V. Begnami e Zian Karla C. Vasconcelos apresentam, no capítulo 7, uma discussão sobre a “A formação docente para uma Educação Sociocomunitária: um processo em construção”. Trazem uma reflexão referente à instituição escolar e à formação do professor, o entendimento da realidade em que estão inseridos e o aparato crítico para intervir nas situações de desigualdade, ali encontradas. Bicudo (1996, p. 55 *apud* QUEIROZ; BISSOTO, 2015, p. 126) pontua que:

A educação se firma colocada ao processo civilizatório, ao processo de humanização, de inserção no mundo humano, na tradição, nos valores, nos símbolos, nos rituais, na identidade grupal, humana, nos ideais e expectativas sociais que fundamentam este processo.

A educação se constitui, assim, também em uma atividade política, no sentido de configurar novas formas de viver em sociedade e, paralelamente, preparando o sujeito para conscientemente colaborar para a construção dessas outras configurações. A práxis, conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-ação, favorece ao sujeito tornar-se agente transformador da realidade. Quando se refere à harmonia de uma sociedade, Elias (1994, p. 17 *apud* QUEIROZ; BISSOTO, 2015), traz o seguinte pensamento:

Mas, ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões

se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito.

Diante de tais considerações, o capítulo se encerra com a proposição de uma definição de Educação Sociocomunitária, entendida como uma ação educacional interventiva no ambiente da comunidade mesma, seja ela aquela escolar ou de outra natureza. Educação que, partindo da configuração dos grupos humanos como comunidades – e com todas as reverberações implicadas nesse termo –, busca a dignidade humana, o desenvolvimento integral da pessoa, só possível com sua emancipação da condição de opressão, comprometida com a defesa da pluralidade de perspectivas de mundo e com a justiça social, na procura pelo desenvolvimento humano de forma plena e integradora.

No capítulo 8, “Aprendizagem cooperativa e comunidades de prática: possibilidades para a Educação Sociocomunitária”, de autoria de Érica Cristiane Belon Galvão e Tatiane de Oliveira Biason, deparamo-nos com duas palavras-chave: aprendizagem e interatividade, ambas entendidas como ocorrentes nas práticas educacionais pautadas no diálogo, na mediação, na interação dos sujeitos e na autonomia na construção do conhecimento. Infelizmente, segundo as autoras, a escola vem se caracterizando por estruturar-se, principalmente, na ação de depositar conteúdos “na cabeça” dos alunos, ignorando a sua historicidade e a bagagem vivencial e cultural que o aluno traz consigo. Na contramão dessa realidade, a aprendizagem cooperativa favorece com que os sujeitos se comprometam com sua aprendizagem e a de seus companheiros, tendo como cerne:

[...] a possibilidade de estabelecer estratégias adequadas de comunicação entre os sujeitos; a facilidade de gerar tolerância e fomentar a negociação frente às demandas de tarefas junto com os enfoques individuais para sua abordagem; e finalmente a consolidação do esforço cognitivo para chegar a solução final que se aproxima apropriadamente na sua investigação (SPIRO; JEHNG, 1990 *apud* QUEIROZ; BISSOTO, 2015, p. 144).

Galvão e Biason sugerem o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como uma possível ferramenta para o

desenvolvimento de ambientes colaborativos e cooperativos de aprendizagem. Há de se pensar, então, em uma educação que seja ao mesmo tempo defensora da unidade do ser humano e que respeite a sua diversidade, no combate ao egocentrismo e ao individualismo, valorizando o etnocentrismo e o sociocentrismo, viabilizando a reflexão como meio de emancipação do sujeito.

“O uso de mapas cognitivos como ferramentas para a aprendizagem significativa na educação”, de Paulo Ricardo Saquete Martins-Filho, é o último capítulo do livro. O autor inicia com a definição, apontada por Jonassen, de mapas cognitivos (p. 153) como:

Mapas podem ser definidos como representações gráficas abstratas de um conjunto de conceitos ou objetos relacionados, facilitando a síntese, a compreensão, a comunicação e o armazenamento de informações. Quando utilizados com o objetivo de facilitar os processos cognitivos, tendo em vista a organização de informações e a aprendizagem, passam a ser conhecidos como mapas ou ferramentas cognitivas.

Mapas mentais, conceituais e argumentativos constituem-se, então, como ferramentas que podem ser utilizadas no meio acadêmico como forma de maior engajamento do aluno no processo de aprendizagem, meio para o desenvolvimento do seu pensamento criativo e, conseqüentemente, tornando-a mais significativa. O autor defende que, diante da explosão e facilidades de acesso a informações, os mapas podem ser importantes para favorecer o gerenciamento do conhecimento, facilitando sua organização e análise.

A obra aqui apresentada é peça-chave para o leitor proveniente das áreas da saúde e da educação, mas especificamente da Educação Sociocomunitária. No entanto, indo além, suas ponderações são base para todos aqueles interessados na emancipação e na transformação social, compreendendo a necessidade de acolher a vasta diversidade de visões e interpretações de mundo, que parecem caracterizar a humanidade, colocando-as no centro da prática profissional. Os vários capítulos têm como fio condutor o papel preponderante que a universidade brasileira tem para a melhoria da qualidade de vida da população, assumindo o

compromisso com a produção, a disseminação e o uso do conhecimento científico com qualidade, pautado na preocupação com a superação da exclusão e da desigualdade social, que, historicamente, vem marcando a realidade social brasileira.

Recebido em: 4/09/2015

Aprovado em: 6/11/2015

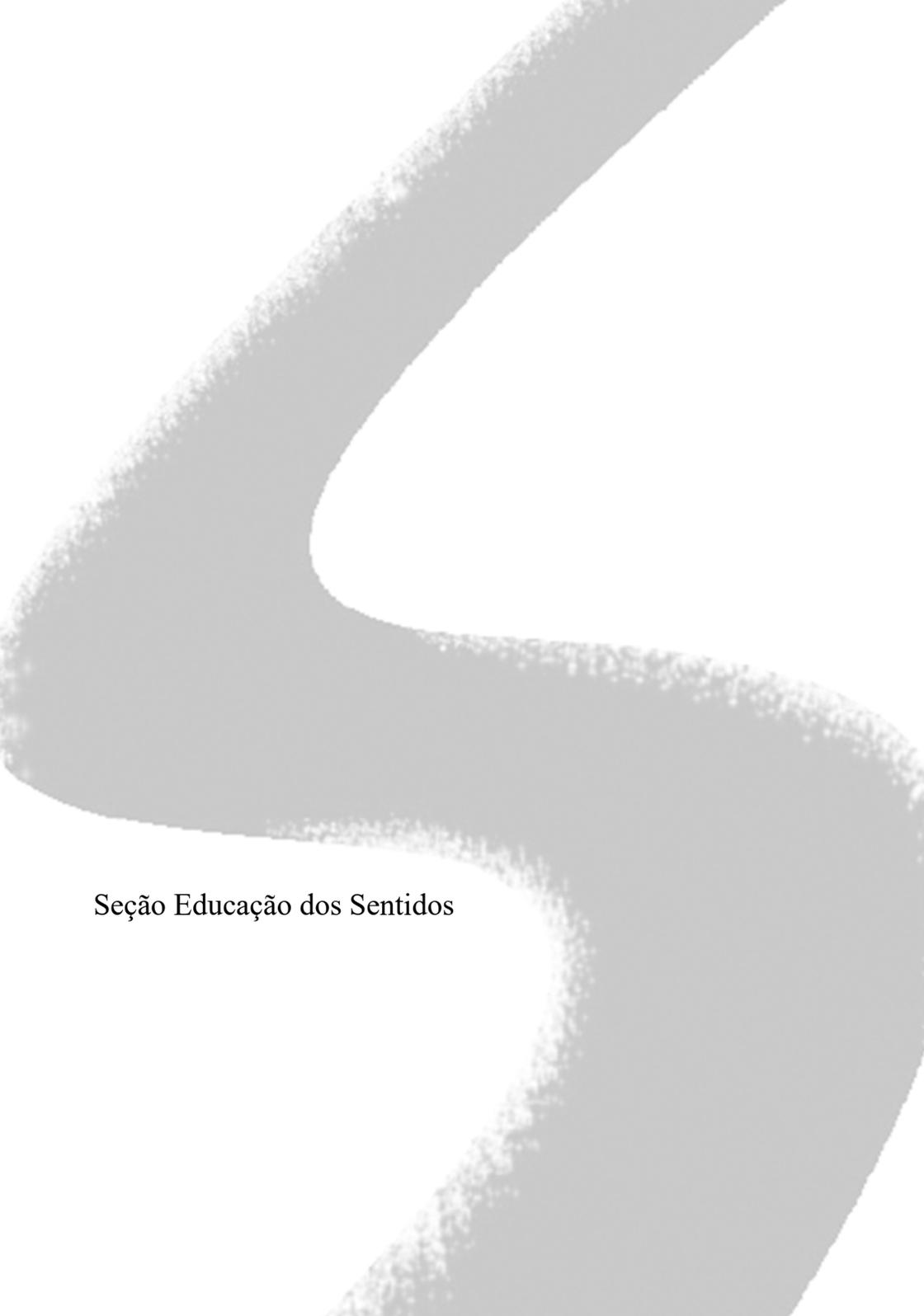
## Notas

1. Pedagoga e mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: anacalstefanini@gmail.com
2. A saúde coletiva é entendida como a “[...] defesa das condições de vida e de saúde e às perspectivas de bem-estar da população”, enquanto que por saúde pública se compreende que a promoção da saúde “[...] está centrada nos estilos de vida saudáveis [...] hábitos pessoais discretos e independentemente modificáveis” (STOTZ, 2001 *apud* QUEIROZ; BISSOTO, 2015, p. 28).

## Referências

QUEIROZ, João Carlos Carvalho; BISSOTO, Maria Luísa (Orgs.). **A educação em saúde pública e a educação sociocomunitária**: articulações teóricas e didático-metodológicas. São Cristóvão/Sergipe: Editora da Universidade Federal do Sergipe, 2015.





Seção Educação dos Sentidos





.....

---

SUZANA MARLY DA COSTA MAGALHÃES<sup>1</sup>

---

Já morri para muitos.  
A gente se cansa do morticínio,  
cadáveres adernando nas areias.

Matava aos pouquinhos,  
feito tortura chinesa.  
Só quem sofria era eu, e não o morto.

(Os mortos desfilam por aí,  
vivíssimos da Silva).

Hoje, eu rezo muito,  
Ó minha Virgem Santíssima, São Francisco, protetor dos animais,  
coração fraterno!  
Que venha a ressurreição...

Não dos mortos.

– Do que morreu junto com eles.

.....  
Esta poesia é sem título...

Recebido em: 14/10/2015  
Aprovado em: 30/11/2015

## Notas

1. Professora doutora e pedagoga. Capitão do quadro complementar de oficiais (QCO), lotada junto ao Instituto Militar de Engenharia (IME). E-mail: [suzanmarlyc@hotmail.com](mailto:suzanmarlyc@hotmail.com)

# Sobre a Revista de Ciências da Educação

A Revista de Ciências da Educação vem sendo, desde 2000, uma publicação apoiada do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), articulada a partir de 2006 pelo seu Programa de Mestrado em Educação, e se constitui como um espaço destinado à produção do conhecimento acadêmico no campo educacional, em suas várias interfaces. Prioritariamente, ela se destina às investigações que versem sobre a Educação Sociocomunitária, a Educação Não Formal e a Educação Salesiana, que constituem a linha editorial deste periódico. Dessa maneira, a Revista de Ciências da Educação pretende possibilitar a mediação dialógica de pesquisadores, acadêmicos e educadores das mais variadas referências teórico-metodológicas e práticas socioeducativas, pois acredita que esse é o melhor caminho para desenvolver a produção acadêmico-científica, condição necessária, embora não suficiente, para qualificar a educação brasileira e latino-americana. A revista está indexada nas seguintes bases: Sumários de Revistas Brasileiras (SRB), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Index Copernicus, Public Knowledge Project, LivRel, Bielefeld Academic Search Engine (BASE), Google Acadêmico, Scirus/Elsevier, New Jour/ Georgetown University, Ulrichs, DOAJ, Periodicos Capes, EZB, LATINDEX, IRESIE/Universidad Autónoma de México e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).



## Política editorial e de acesso livre

Com periodicidade semestral – junho e dezembro –, que vem se mantendo pontual e sendo de caráter internacional, a Revista de Ciências da Educação tem edição em formato impresso e digital, este último por meio do open journal system (Public Knowledge Project), marcando o compromisso editorial com uma política de acesso livre à informação. Adota o sistema “Ahead of print”, pelo qual os manuscritos aprovados são divulgados em suporte eletrônico antes de sua publicação em suporte impresso.

De acordo com a última classificação do Webqualis, este periódico é considerado B3 em Educação, B2 na área Interdisciplinar e B1 em Ensino.

Contando com um Conselho Editorial formado por pesquisadores e acadêmicos de renome, pertencentes a instituições públicas e profissionais, que representam diversas regiões do Brasil, bem como da América do Norte, América Latina e Europa, a Revista de Ciências da Educação tem seções de artigos de demanda contínua, nacional e internacional, dossiês, traduções, resenhas, conferências, relatos de experiência e um diferencial, a seção “Educação dos Sentidos”. Esta recebe poesias, contos, crônicas e outros tipos de manifestações artísticas, que deverão estar em sintonia com a linha editorial deste periódico.

Todos os trabalhos recebidos, inclusive os da seção “Educação dos Sentidos”, são submetidos a um processo de avaliação cega, por um par de pareceristas *ad hoc*, pesquisadores de relevância, nacional e internacional, na linha editorial da Revista. Se os pareceres forem divergentes, um terceiro parecerista será convidado a avaliar o texto. No caso de haver mais artigos do que o número da Revista comporta, o Conselho Editorial decidirá sobre os encaminhamentos a serem dados a todos os artigos aprovados pelos pareceristas.

A Revista de Ciências da Educação se constitui como um dos únicos veículos de publicação dentro da sua linha editorial – Educação Sociocomunitária, Educação Não Formal e Educação Salesiana. O trabalho de editoração é apoiado por uma equipe editorial consultiva, constituída pelos professores do Programa de Mestrado em Educação do UNISAL, e por assessoria de profissionais da área técnica.

## Diretrizes para autores

De acordo com nossa política de seções, serão aceitos trabalhos nas categorias abaixo discriminadas, entendendo-se por:

- **Dossiê:** uma coletânea de artigos sobre determinado tema.
- **Artigos:** trabalhos resultantes de investigação científica, originais, de cunho conceitual ou empírico, com emprego de procedimentos metodológicos que assegurem a confiabilidade e a validade dos dados. Sugere-se um máximo de 20 páginas.
- **Relato de Experiência:** refere-se aos trabalhos resultantes de investigações e reflexões sobre aspectos significantes, diversificados e de interesse ao campo da educação, de acordo com nossa linha editorial. Sugere-se um máximo de 15 páginas.
- **Traduções:** de trabalhos científicos, já publicados ou não em qualquer idioma, que sejam relevantes para o campo da educação, favorecendo o acesso do leitor a novas perspectivas de compreensão dos temas tratados. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da tradução e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- **Conferências/Entrevistas:** transcrições de conferências proferidas em eventos científicos ou de entrevistas concedidas a título diverso e que se mostrem relevantes no âmbito das áreas de nossa linha editorial. Exige-se uma declaração de que o autor do trabalho original está ciente da transcrição e concorda com sua publicação, inclusive cedendo os direitos autorais, que porventura haja.
- **Resenha Crítica:** descrição e análise de obra recente (livro), sugerindo-se um limite de dois (2) anos da data da publicação, guardando-se a imparcialidade e objetividade em relação à obra analisada.

## Critérios de avaliação para aceitação dos trabalhos

1. Os originais, em espanhol, em inglês ou em português, serão avaliados por pareceristas *ad hoc*, de forma a garantir o anonimato de todos os envolvidos. Os pareceres serão apreciados pelo editor responsável e Conselho Consultivo, quando se fizer necessário, e comunicado ao(s) autor(es).

2. Na avaliação dos trabalhos serão considerados os seguintes critérios:

- a) fundamentação teórica e conceitual;
- b) relevância, originalidade, pertinência e atualidade do assunto;
- c) consistência metodológica e adequação à linha editorial;
- d) formulação em linguagem correta, clara e concisa;
- e) adequação do título, resumo e palavras-chave, e às normas da ABNT.

3. A avaliação realizada pelos pareceristas apontará se o trabalho foi:

- a) aceito sem restrições;
- b) aceito com propostas de alteração;
- c) rejeitado, nesse caso sendo devolvido ao autor/autores.

4. Os revisores deverão incluir em seus pareceres sugestões cabíveis visando à melhoria de conteúdo e forma. A “aceitação com propostas de alteração” implicará em que o autor se responsabilize pelas reformulações, as quais serão novamente submetidas aos pareceristas. Para publicação, os trabalhos deverão ter a aprovação de dois (2) pareceristas e de um terceiro, em caso de controvérsia. Quaisquer outros casos serão dirimidos pelo Conselho Consultivo.

5. Havendo necessidade, serão feitas, a critério do editor, pequenas modificações de modo a obter-se a formatação homogênea dos textos, sem alteração de conteúdo, na revisão final.

6. Quando do envio do trabalho, o autor deverá encaminhar à Revista as seguintes declarações, conforme modelo a seguir:

- a) termo de aceitação das normas da Revista, declarando ser o trabalho original, não ter sido apresentado, na íntegra, em nenhum outro veículo de informação nacional ou internacional;

- b) autorização ou declaração de direitos cedidos por terceiros, caso reproduza figuras, tabelas ou textos com mais de 200 vocábulos;
- c) declaração de que os procedimentos éticos foram seguidos.

7. Cada autor terá direito a três (3) exemplares do número da Revista em que seu trabalho for publicado;

8. Os colaboradores só poderão publicar um trabalho: artigo, resenha, tradução etc., em um mesmo número da Revista.

9. O Conselho Editorial, o Conselho Consultivo e a equipe editorial reservam-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com os objetivos ou princípios da Revista.

10. Considera-se responsável pelo trabalho publicado o autor que o assinou, e não a Revista e seu Conselho Editorial e Consultivo.

11. Embora a Revista detenha os direitos autorais, é permitida a cópia (transcrição) ou a citação dos trabalhos publicados, desde que devidamente mencionados em relação à fonte e que não seja para fins comerciais.

12. As submissões são feitas exclusivamente online, pela plataforma open journal system, cujo link é <<http://200.206.4.13/ojs/index.php>>, em processo de demanda contínua.

13. Os prazos para a avaliação dos trabalhos variam entre 30 e 90 dias.

## **Condições para submissão**

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Os arquivos com textos e documentos necessários para a avaliação deverão ser submetidos apenas on-line, conforme instruções em “Procedimentos para submissões on-line”.

2. Devem ser enviados dois arquivos:

- um arquivo apenas com a identificação dos autores e contato;
- outro apenas com o trabalho, sem identificação dos autores.

3. Os trabalhos encaminhados à Revista de Ciências da Educação devem conter até 60 mil caracteres ou o número de páginas sugerido para as diferentes seções da Revista, assim editados:

- a formatação das páginas deverá ser configurada em A4, com margens superior e esquerda de 3 cm e inferior e direita de 2 cm;
- título e, se for o caso, subtítulo indicando o conteúdo do texto (título: no máximo 12 palavras; subtítulos: no máximo 15 palavras); devem ser centralizados, fonte Times New Roman e negrito, corpo 12;
- identificação do autor ou autores, que deve ser enviada em arquivo à parte para assegurar o anonimato, acompanhado do título do trabalho, o nome completo do(s) proponente(s) do texto, titulação acadêmica, função e origem (instituição e unidade), e-mail, bem como telefone e endereço para contato dos editores. Os dados referentes à titulação acadêmica, função e origem e e-mail serão publicados nas referências dos trabalhos aceitos;
- a primeira página do trabalho deve conter: título e, se for o caso, subtítulo, resumo (no máximo, 1.300 caracteres com espaço), abstract (em inglês), e entre três (3) e seis (6) palavras-chave e keywords. O(s) nome(s) do(s) autor(es) e da instituição não deve(m) aparecer nessa primeira página;
- os textos devem ser apresentados em formato “word” (versão 6.0 ou posterior), alinhados (justificados) e editados na fonte Times New Roman, corpo 12 e espaçamento entrelinhas de 1,5;
- os títulos de seções (primárias, secundárias etc.) dos artigos devem ser alinhados à esquerda, com fonte Times New Roman, corpo 12 e negrito;
- eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas deverão ser apresentadas em arquivos separados, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas;
- A colocação de notas de rodapé devem se restringir ao necessário para eventuais esclarecimentos do texto.

4. As citações, a composição da bibliografia e as referências seguem as normas da ABNT vigentes e devem ser editadas seguindo as orientações do “Guia para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos do UNISAL”. Este se encontra disponível em <<http://domingossavio.am.unisal.br/sysportal/guia/normas-trabalhos-academicos-2011.pdf>>. Segue-se um resumo.

## Citação direta

Transcrição textual de parte da obra do autor consultado. Neste caso, devem-se citar as páginas e volumes da fonte consultada. Exemplos:

a) Citações diretas no texto, de até três (3) linhas, devem aparecer entre aspas duplas. As aspas simples servem para indicar citação no interior da citação.

“O ser humano é um ser criativo, pensa alternativas” (BOFF, 2000, p. 38).

b) Citações diretas no texto, com mais de três (3) linhas, devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra menor que a do texto utilizado e sem aspas. Neste caso, utiliza-se o espaço simples.

## Citação indireta

Texto baseado em obra de outros autores. Neste caso, não se faz necessário o uso das aspas duplas e a indicação da página consultada é opcional. Exemplo: A experiência de Deus acontece de maneira inesperada, individual e única. Independente da classe social que o indivíduo está presente (BOFF, 2000).

## Citação de um texto do qual não se teve acesso ao original

Utiliza-se a expressão latina *apud* (citado por, conforme, segundo).

Exemplo: Tomás de Aquino (1985 *apud* PADOVESE, 1999, p. 12) fala sobre o mistério da Trindade e de sua importância para a teologia.

As expressões *Id.*, *Ibid.*, *op. cit.* e *cf.* só podem ser utilizadas na mesma página ou folha da citação a que se referem; somente a expressão *apud* pode ser utilizada no corpo do texto.

As referências devem usar o recurso do negrito para destacar o título, que deve ser uniforme em todas as referências do trabalho. Para as obras clássicas, recomenda-se indicar o nome do tradutor.

## Livros/monografias

a) Um autor

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**: a emergência de um novo paradigma. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

b) Dois a três autores

GIOVANNI, José Ruy; BONJORNO, José Roberto; GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy. **Matemática fundamental**: uma nova abordagem. São Paulo: FTD, 2002.

c) Mais de três autores

COLL, César et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

d) Organizador, coordenador, prefaciador etc.

CASCONI, Francisco Antonio (Org.); AMORIM, José Roberto Neves (Coord.); AMORIM, Sebastião (Pref.). **Locações**: aspectos relevantes, aplicação do novo Código Civil. São Paulo: Método, 2004.

e) Autoria de entidades, associações etc.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Fraternidade e água**: manual CF 2004. São Paulo: Salesiana, 2003. 379 p. SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. **Debatendo a poluição do ar**: respira São Paulo. São Paulo, 1997. 27 p.

## Capítulo de livro

SILVA, Lourdes. Questões essenciais de marketing. In: CUSTÓDIO, Samuel (Org.). **Marketing**: manual prático. São Paulo: Zumbi, 1987. p. 37-59.

Quando o autor do capítulo for o mesmo da obra principal, seu nome é substituído por um traço (equivalente a 6 espaços) e ponto, após o “In”.

CHURCHILL JR., Gilbert A.; PETER, J. Paul. Análise ambiental. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. In:\_\_\_\_\_. **Marketing: criando valor para os clientes**. São Paulo: Saraiva, 2003. cap. 2, p. 24-53.

## Dissertações, Teses, TCCs

Os elementos essenciais são: autor, título, subtítulo, ano, número de folhas, categoria (grau e área) – unidade da Instituição, Instituição, cidade e ano. LELO, Antônio Francisco. **La inculturación en Brasil del ritual de iniciación cristiana de adultos**. 1994. 174 f. Dissertação (Mestrado em Liturgia) – Facultad de Teología, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, 1994.

## Publicações periódicas

### a) Artigos em jornais

NAVES, P. Lagos andinos dão banho de beleza. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 jun. 1999. Folha Turismo, Caderno 8, p. 13.

### b) Artigos em jornais em meio eletrônico

KELLY, R. Electronic publishing at APS: its just online journalism. **APS News online**, Los Angeles, Nov. 1996. Disponível em: <[http://www.aps.org/apsnews/11\\_96/11965.html](http://www.aps.org/apsnews/11_96/11965.html)>. Acesso em: 20 nov. 2000.

### c) Artigos em revistas

GAZIAUX, Eric. A violência: percurso de ética fundamental. **Revista de cultura teológica**, São Paulo, v. 12, n. 46, p. 9-34, jan./mar. 2004.

### d) Artigos em revistas em meio eletrônico

PETROIANU, Andy. Critérios quantitativos para analisar o valor da publicação de artigos científicos. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 49, n. 2, abr./jun. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-42302003000200036](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302003000200036)>.

## Legislação

Os elementos para a referência: local de jurisdição (país, estado, cidade, ou cabeçalho da entidade, caso sejam normas), título (especificação da legislação, número e data), ementa e indicação da publicação oficial.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10719: Apresentação de relatórios técnicos científicos. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **NBR 6022**: Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.

\_\_\_\_\_. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002b.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002c.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003a.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: Informação e documentação – Sumário – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Manual para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Recife: Instituto Salesiano de Filosofia, 2003. 112 p.

FALDINI, Giacomina (Org.). **Manual de catalogação**: exemplos ilustrativos da AACR2. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

## Declaração de Direito Autoral

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, concordo em ceder os direitos autorais do artigo que submeto à

Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/autores.

## **Documentos Suplementares**

Os autores devem incluir em documentos suplementares a seguinte declaração:

### **Termo de Autorização e de Responsabilidade**

O autor/os autores do artigo/trabalho \_\_\_\_\_, abaixo assinados, e com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, cede(m) os direitos autorais do mesmo à Revista Ciências da Educação, para publicação em meio impresso, digital ou eletrônico, bem como em quaisquer outras bibliotecas digitais, sem qualquer tipo de ônus, atestando sua originalidade e exclusividade. Atesta-se também que o referido artigo seguiu procedimentos éticos na sua elaboração e que a responsabilidade pelos dados e conteúdo é de responsabilidade do autor/ autores.

## **Política de Privacidade**

Os dados enviados para os procedimentos de submissão dos trabalhos serão usados única e exclusivamente para fins de editoração, não sendo utilizados ou divulgados para quaisquer outros fins.



## Guidelines for authors (synthesis)

In keeping with our policy of sections will be accepted works according to the categories listed below:

- **Dossier:** a collection of articles on a specific topic.
- **Articles:** papers arising from original scientific research, conceptual or empirical studies, with the use of methodological procedures that ensure the reliability and validity of the data. We suggest a maximum of 20 pages.
- **Experience Report:** refers to the work resulting from investigations and reflections on meaningful, and diverse aspects of interest to the field of education, according to our editorial policy. It is suggested to a maximum of 15 pages.
- **Translation:** scientific papers already published or not in any language, that are relevant to the field of education, encouraging the reader's access to new understandings of the topics treated. We require a declaration that the original author is aware of the translation work and agrees with its publication, including giving copyright permission.
- **Conferences/Interviews:** Transcripts of papers presented at scientific meetings, or interviews to several titles, and which are relevant within the areas of our editorial line. We require a declaration that the author of the original work are aware of transcription and agree to its publication, including giving copyright permission.
- **Critical Review:** description and analysis of recent work (book), suggesting a limit of 2 years from the date of publication, keeping up the impartiality and objectivity in relation to the work analyzed.

## Evaluation criteria

1. The original work will be assessed by an *ad hoc* referee, to ensure the anonymity of all involved, the opinions will be appreciated by the responsible editor and advisory board, when necessary, and communicated to the author (s). We admit works of joint authorship, except for the “Review” section.

2. During the evaluation will be considered the following criteria:

- a) theoretical and conceptual basis;
- b) relevance, originality and appropriateness;
- c) methodological consistency and adequacy to the editorial line;
- d) correct, clear and concise language;
- e) adequacy of the title, abstract and keywords.

3. The evaluation will point whether the paper will be:

- a) accept without restrictions;
- b) accept under proposals to amend ;
- c) rejected, in this case the paper will be returned to the author(s).

4. Reviewers should include reasonable suggestions for the improvement of paper content and form. The “acceptance with proposed changes” will mean that authors should proceed to the reformulations, which will be submitted to referees again. For publication, the work must have the approval of two (2) referees, and a third, in case of dispute. All other cases will be settled by the Advisory Board.

5. If it is necessary, minor modifications in order to obtain a homogeneous formatting text without changing the content, could be done.

6. When the paper is submitted authors should observe the following statements:

- a) term acceptance of our publishing standards, claiming to the paper originality, have not been published or been evaluated by any other journal;
- b) authorization or declaration of rights granted by third parties, concerning reproduce figures, tables, or texts with more than 200 words;
- c) a statement that the ethical procedures were followed.

7. Each author will have three copies of the journal issue in which their work is published.

8. The Editorial Board, the Advisory Board and the editorial staff reserves the right to veto the publication of materials that are inconsistent with the objectives and principles of the Journal.

9. The author is responsible by the ideas claimed in his paper.

10. Although the journal holds the copyright copying the citation of published works are permitted -only for non- commercial purposes, and the source should be recognized.

11. Submissions are made exclusively online platform for open journal system, whose link is <http://200.206.4.13/ojs/index.php> in continuous demand process.

12. The deadlines for the evaluation of work vary between 30 and 90 days.



## Directrices para autores (síntesis)

En consonancia con nuestra política de secciones serán adeptos trabajos en las categorías abajo discriminadas entendiéndose por:

- Expediente: una antología de artículos sobre determinado tema.
- Artículos: trabajos resultantes de investigación científica, originales, de cuño conceptual o empírico, con empleo de procedimientos metodológicos que aseguren la fiabilidad y la validez de los datos. Se sugiere un máximo de 20 páginas.
- Relato de Experiencia: se refiere a trabajos resultantes de las investigaciones y reflexiones sobre los aspectos importantes, diversificada y de interés para el campo de la Educación, de conformidad con nuestra línea editorial. Se sugiere un máximo de 15 páginas.
- Traducciones: los estudios científicos, que ya han sido publicados o no en cualquier idioma, que son relevantes para el campo de la educación, favoreciendo el acceso al lector a nuevas perspectivas de comprensión de los temas tratados. Requiere una declaración de que el autor de la obra original es consciente de la traducción y de acuerdo con su publicación, lo que incluye los derechos de autor, que quizá haya.
- Las Conferencias y Entrevistas: Las transcripciones de las conferencias dadas en eventos científicos, o de las entrevistas concedidas a título diverso, y que resultan relevantes en las áreas de nuestra línea editorial. Requiere una declaración de que el autor de la obra original es consciente de la transcripción y está de acuerdo con la publicación de la misma, incluso cediendo los derechos de autor, que por casualidad haya.
- Reseña Crítica: descripción y análisis de los trabajos recientes (libro), lo que sugiere un límite de 2 años a partir de la fecha de la publicación, respetando la imparcialidad y objetividad en relación a la obra analizada.

## Criterios de evaluación para la aceptación de trabajos

1. Los originales, en español o en portugués, serán evaluados por los revisores ad hoc, con el fin de garantizar el anonimato de todos los involucrados, los pareceres serán apreciados por el editor responsable y por el consejo consultivo, cuando sea necesario, y comunicado al (a los) autor(es). Están permitidos trabajos en coautoría, con excepción de la sección “Reseña”.

2. En la evaluación de los trabajos se considerarán los siguientes criterios:

- a) fundamentación teórica y conceptual;
- b) relevancia, originalidad, pertinencia y actualidad del tema en cuestión;
- c) coherencia metodológica y adecuación a la línea editorial;
- d) la formulación en lenguaje correcto, claro y conciso;
- e) adecuación del título, resumen y palabras clave, y a las normas de la ABNT.

3. La evaluación realizada por los revisores señalarán si el trabajo fue:

- a) aceptado sin restricciones;
- b) aceptado con propuestas de modificación;
- c) rechazo, en este caso, se devuelve al autor/autores.

4. Los revisores deberán incluir en sus pareceres sugerencias encaminadas a la mejora de forma y contenido. La “aceptación de las propuestas de modificación” implicará que el autor es el responsable de reformulaciones, que se presentarán nuevamente a los revisores. Para su publicación, los trabajos deberán contar con la aprobación de dos (2) revisores, y un tercero, en el caso de controversia. El resto de los casos deberán ser resueltos por el Consejo Directivo.

5. Si es necesario, se harán a criterio del editor, modificaciones de modo que obtenga el formato homogéneo del texto, sin cambiar el contenido, a criterio de los editores, en su revisión final.

6. En cuanto al envío del manuscrito, el autor debe remitir a la revista las siguientes declaraciones, según el modelo:

a) término de aceptación de las normas de la Revista, declarando ser el trabajo original, no se ha presentado en su totalidad, o en cualquier otro vehículo de información nacional o internacional;

b) autorización o declaración de los derechos transferidos a terceros, en caso de utilización de figuras, tablas o texto, con más de 200 palabras;

c) una declaración de que los procedimientos éticos se siguieron.

7. Cada autor tendrá derecho a tres ejemplares del número de la Revista en que su trabajo se publique;

8. Los colaboradores sólo podrán publicar un trabajo: artículo, reseña, traducción, etc. en un número de la Revista.

9. El Consejo de Redacción, el Consejo Consultivo y el equipo editorial reserva el derecho de vetar la publicación de materiales que no estén en conformidad con los objetivos y principios de la Revista.

10. Se considera responsable de trabajos publicados el autor que firmó, y no a la revista y su Consejo de Redacción y asesoramiento.

11. A pesar de que la revista detenga los derechos Autorales se permite la copia (transcripción) o la citación de los manuscritos publicados, ya que debidamente citados en relación con la fuente y que no es con fines comerciales.

12. El sometimiento de los manuscritos se realizan exclusivamente *online*, de la plataforma *open journal system*, cuyo link es <http://200.206.4.13/ojs/index.php>, en proceso de demanda continúa.

13. Los plazos para la evaluación de los trabajos varían entre 30 y 90 días.



# Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq

A comissão instituída pela portaria PO-085/2011 de 5 de maio de 2011, constituída pelos pesquisadores Alaor Silvério Chaves, Gilberto Cardoso Alves Velho, Jaílson Bittencourt de Andrade, Walter Colli e coordenada pelo Dr. Paulo Sérgio Lacerda Beirão, diretor de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde do CNPq, vem apresentar seu relatório final

## Introdução

A necessidade de boas condutas na pesquisa científica e tecnológica tem sido motivo de preocupação crescente da comunidade internacional e no Brasil não é diferente. A má conduta não é fenômeno recente, haja vista os vários exemplos que a história nos dá de fraudes e falsificação de resultados. As publicações pressupõem a veracidade e idoneidade daquilo que os autores registram em seus artigos, uma vez que não há verificação a priori dessa veracidade. A Ciência tem mecanismos de correção, porque tudo o que é publicado é sujeito à verificação por outros, independentemente da autoridade de quem publicou.

Como ilustração, podemos citar alguns exemplos emblemáticos, como o chamado “Homem de Piltdown” - uma montagem de ossos humanos e de orangotango convenientemente manipulados, que alegadamente seria o “elo perdido” na evolução da humanidade. Embora adequada para as ideias então vigentes, a farsa foi desmascarada quando foi conferida com novos métodos de datação com carbono radioativo. Outros exemplos podem ainda ser citados, como o da criação de uma falsa linhagem de células-tronco embrionárias humanas que deu origem a duas importantes publicações na revista Science em 2004 e 2005. Por esse feito, o autor principal foi considerado o mais importante pesquisador de 2004.

O que seria um feito extraordinário mostrou ser uma fraude e resultou na demissão desse pesquisador e na exclusão desses artigos da revista.

Essa autocorreção, no entanto, não é suficiente para impedir os efeitos danosos advindos da fraude, seja por atrasar o avanço do conhecimento ou mesmo por consequências econômicas e sociais resultantes do falso conhecimento. Um caso exemplar das consequências danosas que podem ser causadas por fraudes científicas foi a rejeição dos princípios da genética, por meio da manipulação de dados e informações com objetivos ideológicos e políticos, feita pelo então presidente da Academia Soviética de Ciências, Trofim Lysenko. Essa falsificação, mesmo sendo posteriormente contestada cientificamente, trouxe grande atraso na produção agrícola da então União Soviética, o que contribuiu sobremaneira para a deterioração econômica e sustentabilidade do regime soviético.

Esses casos mostram que resultados falsos ou errados podem atrasar acentuadamente o avanço do conhecimento, sem contar com o custo, financeiro e humano, envolvido na correção dos desvios. Mais difíceis de serem corrigidos são os problemas advindos de plágios, onde o verdadeiro autor, seja de descobertas ou de textos, pode ter seu mérito subtraído com possíveis prejuízos profissionais.

A falsificação de dados pode ser caracterizada quando as manipulações introduzidas alteram o significado dos resultados obtidos. Por exemplo, introduzir ou apagar imagens em figuras podem alterar a interpretação dos resultados. Algumas situações são consideradas legítimas, como, por exemplo, o emprego de software de aumento de contraste usado por astrônomos pode revelar objetos celestes dificilmente identificáveis de outra maneira. Alterações de contraste ou brilho para melhorar a qualidade global de uma imagem são consideradas legítimas se aplicadas a toda a imagem e descritas na publicação. Nesses casos a imagem original deve ser mantida, e publicada como informação suplementar quando possível.

Além das referidas consequências danosas da falsificação e do plágio, essas práticas podem favorecer indevidamente seus autores para conseguirem vantagens em suas carreiras e na obtenção de auxílios financeiros. Em relação a isso, surge também como significativa a prática crescente de autoplágio. Em um ambiente de competição para a obtenção de auxílios financeiros, isso pode significar o investimento em pessoas e projetos imerecidos, em detrimento daqueles que efetivamente são capazes de produzir avanços do conhecimento. A existência de software capaz de

identificar trechos já publicados de manuscritos submetidos tem facilitado a prevenção de plágio e de autoplágio.

Por todas essas razões as más condutas na pesquisa são assunto de interesse das agências de financiamento, que devem zelar pela boa aplicação de seus recursos em pessoas que sejam capazes de produzir avanços efetivos (isto é, confiáveis) do conhecimento. Isso significa instituir mecanismos que permitam identificar e desestimular as práticas fraudulentas na pesquisa, e estimular a integridade na produção e publicação dos resultados de pesquisa.

Para lidar com esses problemas, a comissão recomenda que o CNPq tenha duas linhas de ação: 1) ações preventivas e pedagógicas e 2) ações de desestímulo a más condutas, inclusive de natureza punitiva.

Com relação às ações preventivas, é importante atuar pedagogicamente para orientar, principalmente os jovens, nas boas práticas. É também importante definir as práticas que não são consideradas aceitáveis pelo ponto de vista do CNPq. Como parte das ações preventivas, o CNPq deve estimular que disciplinas com conteúdo ético e de integridade de pesquisa sejam oferecidas nos cursos de pós-graduação e de graduação. Também a produção de material com esses conteúdos em língua portuguesa deve ser estimulada e disponibilizada nas páginas do CNPq. Como ponto de partida, algumas diretrizes orientadoras das boas práticas nas publicações científicas, inclusive nos seus aspectos metodológicos, devem ser imediatamente publicadas, podendo ser aperfeiçoadas com contribuições subsequentes. Há que se salientar nessa direção a importância dos orientadores acadêmicos.

Com relação às atitudes corretivas e punitivas, recomenda-se a instituição de uma comissão permanente pelo Conselho Deliberativo do CNPq, constituída de membros de alta respeitabilidade e originados de diferentes áreas do conhecimento. Deverá caber a esta comissão examinar situações em que surjam dúvidas fundamentadas quanto à integridade da pesquisa realizada ou publicada por pesquisadores do CNPq - detentores de bolsa de produtividade ou auxílio a pesquisa. Com relação a denúncias, é de se cuidar para não estimular denúncias falsas ou infundadas. Caberá a essa comissão examinar os fatos apresentados e decidir preliminarmente se há fundamentação que justifique uma investigação específica, a ser realizada por especialistas da área nomeados ad hoc. Caberá também a essa comissão, a partir dos pareceres dos especialistas, propor à Diretoria Exe-

cutiva do CNPq os desdobramentos adequados. Será também incumbência dessa comissão avaliar a qualidade do material disponível sobre ética e integridade de pesquisa, a ser publicado nas páginas do CNPq.

## Definições

Podem-se identificar as seguintes modalidades de fraude ou má conduta em publicações:

**Fabricação ou invenção de dados** - consiste na apresentação de dados ou resultados inverídicos.

**Falsificação**: consiste na manipulação fraudulenta de resultados obtidos de forma a alterar-lhes o significado, sua interpretação ou mesmo sua confiabilidade. Cabe também nessa definição a apresentação de resultados reais como se tivessem sido obtidos em condições diversas daquelas efetivamente utilizadas.

**Plágio**: consiste na apresentação, como se fosse de sua autoria, de resultados ou conclusões anteriormente obtidos por outro autor, bem como de textos integrais ou de parte substancial de textos alheios sem os cuidados detalhados nas Diretrizes. Comete igualmente plágio quem se utiliza de ideias ou dados obtidos em análises de projetos ou manuscritos não publicados aos quais teve acesso como consultor, revisor, editor, ou assemelhado.

**Autoplágio**: consiste na apresentação total ou parcial de textos já publicados pelo mesmo autor, sem as devidas referências aos trabalhos anteriores.

## Diretrizes

- 1: O autor deve sempre dar crédito a todas as fontes que fundamentam diretamente seu trabalho.
- 2: Toda citação *in verbis* de outro autor deve ser colocada entre aspas.
- 3: Quando se resume um texto alheio, o autor deve procurar reproduzir o significado exato das ideias ou fatos apresentados pelo autor original, que deve ser citado.
- 4: Quando em dúvida se um conceito ou fato é de conhecimento comum, não se deve deixar de fazer as citações adequadas.

5: Quando se submete um manuscrito para publicação contendo informações, conclusões ou dados que já foram disseminados de forma significativa (p.ex. apresentado em conferência, divulgado na internet), o autor deve indicar claramente aos editores e leitores a existência da divulgação prévia da informação.

6: se os resultados de um estudo único complexo podem ser apresentados como um todo coesivo, não é considerado ético que eles sejam fragmentados em manuscritos individuais.

7: Para evitar qualquer caracterização de autoplágio, o uso de textos e trabalhos anteriores do próprio autor deve ser assinalado, com as devidas referências e citações.

8: O autor deve assegurar-se da correção de cada citação e que cada citação na bibliografia corresponda a uma citação no texto do manuscrito. O autor deve dar crédito também aos autores que primeiro relataram a observação ou ideia que está sendo apresentada.

9: Quando estiver descrevendo o trabalho de outros, o autor não deve confiar em resumo secundário desse trabalho, o que pode levar a uma descrição falha do trabalho citado. Sempre que possível consultar a literatura original.

10: Se um autor tiver necessidade de citar uma fonte secundária (p.ex. uma revisão) para descrever o conteúdo de uma fonte primária (p. ex. um artigo empírico de um periódico), ele deve certificar-se da sua correção e sempre indicar a fonte original da informação que está sendo relatada.

11: A inclusão intencional de referências de relevância questionável com a finalidade de manipular fatores de impacto ou aumentar a probabilidade de aceitação do manuscrito é prática eticamente inaceitável.

12: Quando for necessário utilizar informações de outra fonte, o autor deve escrever de tal modo que fique claro aos leitores quais ideias são suas e quais são oriundas das fontes consultadas.

13: O autor tem a responsabilidade ética de relatar evidências que contrariem seu ponto de vista, sempre que existirem. Ademais, as evidências usadas em apoio a suas posições devem ser metodologicamente sólidas. Quando for necessário recorrer a estudos que apresentem deficiências metodológicas, estatísticas ou outras, tais defeitos devem ser claramente apontados aos leitores.

14: O autor tem a obrigação ética de relatar todos os aspectos do estudo que possam ser importantes para a reprodutibilidade independente de sua pesquisa.

15: Qualquer alteração dos resultados iniciais obtidos, como a eliminação de discrepâncias ou o uso de métodos estatísticos alternativos, deve ser claramente descrita junto com uma justificativa racional para o emprego de tais procedimentos.

16: A inclusão de autores no manuscrito deve ser discutida antes de começar a colaboração e deve se fundamentar em orientações já estabelecidas, tais como as do International Committee of Medical Journal Editors.

17: Somente as pessoas que emprestaram contribuição significativa ao trabalho merecem autoria em um manuscrito. Por contribuição significativa entende-se realização de experimentos, participação na elaboração do planejamento experimental, análise de resultados ou elaboração do corpo do manuscrito. Empréstimo de equipamentos, obtenção de financiamento ou supervisão geral, por si só não justificam a inclusão de novos autores, que devem ser objeto de agradecimento.

18: A colaboração entre docentes e estudantes deve seguir os mesmos critérios. Os supervisores devem cuidar para que não se incluam na autoria estudantes com pequena ou nenhuma contribuição nem excluir aqueles que efetivamente participaram do trabalho. Autoria fantasma em Ciência é eticamente inaceitável.

19: Todos os autores de um trabalho são responsáveis pela veracidade e idoneidade do trabalho, cabendo ao primeiro autor e ao autor correspondente responsabilidade integral, e aos demais autores responsabilidade pelas suas contribuições individuais.

20: Os autores devem ser capazes de descrever, quando solicitados, a sua contribuição pessoal ao trabalho.

21: Todo trabalho de pesquisa deve ser conduzido dentro de padrões éticos na sua execução, seja com animais ou com seres humanos.

## Referências

Roig, M. (2006) Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing. <http://facpub.stjohns.edu/~roigm/plagiarism/>

Angell, M. and A.S. Relman (1989). Redundant publication. *New England Journal of Medicine*, 320, 1212-14.

Kassirer, J. P. & Angell, M. (1995). Redundant publication: A reminder. *The New England Journal of Medicine*, 333, 449-450. Retrieved, March 7, 2003 from <http://content.nejm.org/cgi/content/full/333/7/449>.

International Committee of Medical Journal Editors. [http://www.icmje.org/ethical\\_1author.html](http://www.icmje.org/ethical_1author.html)

European Science Foundation (2010) Fostering Research Integrity in Europe [http://www.esf.org/index.php?eID=tx\\_ccdamdl\\_file&p\[file\]=32214&p\[dl\]=1&p\[pid\]=3728&p\[site\]=European%20Science%20Foundation&p\[t\]=1318857910&hash=2118f94d59cca11be2e4f66677089b00&l=en](http://www.esf.org/index.php?eID=tx_ccdamdl_file&p[file]=32214&p[dl]=1&p[pid]=3728&p[site]=European%20Science%20Foundation&p[t]=1318857910&hash=2118f94d59cca11be2e4f66677089b00&l=en)



## Lista de pareceristas

Antonio Carlos Miranda <http://lattes.cnpq.br/6348134647971221>  
(UNISAL/AMERICANA)

Antonio Sales <http://lattes.cnpq.br/4297904237292516>  
(UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL)

Benvindo Felismino Samuel Maloa <http://lattes.cnpq.br/3309498214244614>  
(UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE)

Carmelindo Rodrigues da Silva <http://lattes.cnpq.br/8644255580355024>  
(UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO)

Fabiana Rodrigues de Sousa <http://lattes.cnpq.br/8905398833724166>  
(UNISAL/AMERICANA)

José Maria de Paiva <http://lattes.cnpq.br/7634041830432234>  
(UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA)

José Maria Montiel <http://lattes.cnpq.br/4836172904369929>  
(FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ENSINO PARA OSASCO)

José Sávio Bicho de Oliveira <http://lattes.cnpq.br/9368147336655765>  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ)

Lino Rampazzo <http://lattes.cnpq.br/7562078274681687>  
(UNISAL/LORENA)

Luis Antonio Groppo <http://lattes.cnpq.br/4667459802757846>  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS)

Marcia Goretti Ribeiro Grossi <http://lattes.cnpq.br/1925812982762374>  
(FUNDAÇÃO DE APOIO À EDUCAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO DE MINAS GERAIS)

Marcos Francisco Martins <http://lattes.cnpq.br/4515924584428591>  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, campus de  
Sorocaba, São Paulo)

Maria Conceição Pinto Antunes  
(UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL, INSTITUTO DE  
EDUCAÇÃO)

María Dolores Sánchez Fernández <http://pdi.udc.es/es/File/Pdi/XC7PF>  
(UNIVERSIDADE DA CORUÑA)

Maria Luisa García Rodríguez  
(UNIVERSIDADE PONTIFÍCIA DE SALAMANCA, ESPANHA)

Maria Luiz Vechetin Begnami <http://lattes.cnpq.br/0356254438468116>  
(UNIARARAS/UNESP)

Renato Kraide Soffner <http://lattes.cnpq.br/6271817014515264>  
(UNISAL/AMERICANA)

Sueli Maria Pessagno Caro <http://lattes.cnpq.br/3031064020342091>  
(UNISAL/AMERICANA)

Tania Rossi Garbin <http://lattes.cnpq.br/5123696681613759>  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO)

Thaise da Silva <http://lattes.cnpq.br/1166205157563886>  
(UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS)

Valéria de Oliveira Vasconcelos <http://lattes.cnpq.br/9609054896546584>  
(UNISAL/AMERICANA)

## **Lista de permutas (atualizada em novembro de 2015)<sup>1</sup>**

Associação Brasileira de Ensino Superior  
Biblioteca Municipal de Americana  
Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)  
Centro Universitário La Salle (UNILASALLE)  
Centro Universitário Nove de Julho  
Centro Universitário São Camilo  
Centro Universitário São Camilo, unidade do Espírito Santo  
Centro Universitário UNIVATES, unidade de Lajeado/ RS  
Editora Ultimato (Viçosa/MG)  
Escola SENAI Ítalo Bologna  
Faculdade da Fundação Educacional Araçatuba (FAC/FEA)  
Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde (Belo Horizonte/MG)  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)  
Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro  
Faculdade Vicentina  
Faculdade de Minas (FAMINAS)  
FAE Centro Universitário  
Centro Universitário FIEO (UNIFIEO)  
Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP)  
Fundação Oswaldo Aranha (Volta Redonda/RJ)  
Instituto Universitário Moura Lacerda  
Instituto Presbiteriano Mackenzie

Instituto Salesiano de Filosofia (INSAF)  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)  
Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), unidade de Goiás  
Universidade Paulista (UNIP)  
Universidade de Passo Fundo (UPF)  
Universidade de São Paulo/Escola de Comunicação e Artes (USP/ECA)  
Universidade de Sorocaba (UNISO)  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* Ourinhos e Rio Claro)  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)  
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Universidade FUMEC (Fundação Mineira de Educação e Cultura)  
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)

## Nota

Observe-se que, devido aos problemas de espaço físico para a guarda dos volumes impressos, relatado por diversas instituições, e diante da disponibilidade do acesso digital aberto, as permutas e as doações vêm sendo crescentemente descontinuadas pelas universidades e centros de pesquisa, optando-se por garantir ao público os meios para acessar a versão on-line.