

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 27, n. 66, set./dez. 2018

FAPEMAT
Fundação de Amparo
a Pesquisa do Estado
de Mato Grosso



Governo de
Mato Grosso


EdUFMT

Sustentável

editora

**Reitora • Chancellor**

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor • Vice-Chancellor

Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator

Renilson Rosa Ribeiro

Conselho Editorial • Publisher's Council

Formula e aprova a política editorial da Revista;
Aprova o plano anual das atividades editoriais;
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha – UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil (editora geral)

Florestan Fernandes – *In Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra, Espanha – *In Memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil (editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

Conselho Consultivo • Consulting Council

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Alicia Civera Cerecedo, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP/Bauru/Rio Claro, SP, Brasil

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça – Universidade de Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT/Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUCSP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Dora Piñeres de La Ossa – Universidade de Cartagena – Colômbia

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Portugal

Ministério da Educação
Ministry of Education

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
Federal University of Mato Grosso

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *In Memoriam*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar/São Carlos, Brasil

Conselho Científico • Scientific Council

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação regular de artigos.

Nilce Vieira Campos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação, Poder e Cidadania
Education, Power and Citizenship

Michèle Sato – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Beleni Salête Grandó – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação Ambiental
Environmental Education

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação e Psicologia
Education and Psychology

Kátia Morosov Alonso – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Cultura Escolar e Formação de Professores
School Culture and Teacher Education

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
História da Educação
History of Education

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil
Educação em Ciências e Matemática
Education in Science and Mathematics

Aceita-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

Endereço eletrônico:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):
Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica>>

Revista de Educação Pública

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Educação, sala 101.
CEP: 78.000-900 – Telefone: (65) 3615-8466
Email: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

Revista de Educação Pública



2018

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 759-1046	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	-------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431
Homepage: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=ppge/>>

Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e debates acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

Nota: A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78060-900

Homepage: <<http://www.editora.ufmt.br/>>. Email: <edufmt@hotmail.com>. Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

Editora Sustentável

Site: <www.editorasustentavel.com.br>. Email: <editorasustentavel@gmail.com>. Fone: (65) 98159-9395.

Coordenador da EdUFMT: Renilson Rosa Ribeiro

Editora da Revista de Educação Pública: Filomena Maria de Arruda Monteiro

Editora Adjunta: Rute Cristina Domingos da Palma

Técnica: Dionéia da Silva Trindade

Técnica: Léa Lima Saul

Revisão de texto: Maria das Graças Martins da Silva

Editoração eletrônica e finalização: Téo de Miranda – Editora Sustentável

Periodicidade: Quadrimestral

Fontes de Indexação:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)

<<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>>.

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

<www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419>

Diadorim - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

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

IRESE - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

Universidad Autónoma del México - <http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/>

LATINDEX - <<http://www.latindex.unam.mx/buscarod/resBus.html?opcion=2exacta+&palabra=RevistaEducacaoPublica>>

PKP - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

SciELO – EDUC@ - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097>

Sumários de Revistas Brasileiras - <<http://sumarios.org/>>

WebQualis - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 27, n. 66, (set./dez. 2018), Cuiabá, EdUFMT, 2018, 288 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Disponível também em:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 101, Instituto de Educação/UFMT

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.

Email: <rep@ufmt.br>

Comercialização:

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686

Operação 003 / Conta Corrente 303-0

Assinatura anual: R\$55,00

Exemplar avulso: R\$25,00

Apoio:



Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m², 1 cor; capa em papel triplex 250g/m², 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 300 exemplares

Projeto Gráfico original:

Carrión & Carracedo Editores Associados
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294
www.carrionecarracedo.com.br
editoresassociados@carrionecarracedo.com.br

Sumário

Carta da Editora.....	767
Cultura Escolar e Formação de Professores.....	769
Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância	771
Rodrigo Saballa de CARVALHO	
Bianca Salazar GUIZZO	
Contribuições da estética à ação pedagógica na EJA: ressonâncias formativas na escola e na universidade	793
Clarissa HAAS	
Karine STORCK	
Educação e Psicologia.....	813
A Presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários	815
Kleber Tuxen CARNEIRO	
Eliasf Rodrigues de ASSIS	
Maurício BRONZATTO	
Ricardo Leite de CAMARGO	
Representações sociais de futuros docentes sobre a Teoria da Evolução darwinista	839
Fernanda Cândido MAGALHÃES	
Educação, Poder e Cidadania.....	859
Homens podem ser feministas? O pioneirismo dos estudos de masculinidades no Nordeste do Brasil	861
Mayanne Julia Tomaz FREITAS	
Jeane FELIX	
Maria Eulina Pessoa de CARVALHO	
Educação, poder e ordem: política e cotidiano numa escola de formação de professores	883
Luís MOTA	
António Gomes FERREIRA	
Educação Ambiental.....	903
Práticas educativas nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças	905
Eliane Lima PISKE	
Maria Angela Mattar YUNES	
Angela Adriane BERSCH	
Angela Torma PIETRO	

História da Educação.....	925
Pedagogias da alteridade. Perspectivas sobre a emoção de lidar: Manuela Malpique e Nise da Silveira	927
Vera Coimbra CERQUEIRA	
Margarida Louro FELGUEIRAS	
A escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro na perspectiva da educação comparada (1935 a 1945)	951
Elizabeth Figueiredo de SÁ	
Carlos Henrique CARVALHO	
Luciana Vicência do Carmo de ASSIS E SILVA	
Educação em Ciências e Matemática.....	973
Avaliação no Ensino Médio Politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno	975
Everton BEDIN	
José Claudio DEL PINO	
Interdisciplinaridade: desafios e potencialidades de uma proposta articulada ao estágio docente do Curso de Física/PARFOR	997
Daniele SIMONETI	
Luci T. M. dos Santos BERNARDI	
Notas de leituras, resumos e resenhas	1019
Estruturas e modelos de ensino excludentes no Brasil: revisitando a história da formação e identidade profissional da Enfermagem ..	1021
Valdeci Silva MENDES	
Candida Soares da COSTA	
Informes da pós-graduação e da pesquisa.....	1027
Seminário Temático Internacional do PPGE/IE “Multiculturalismo, Gestão e Formação On Line”	1029
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Katia Morosov ALONSO	
Relação das defesas de mestrado e doutorado, realizadas no PPGE no período acadêmico 2018/1	1031
Relação de pareceristas <i>ad hoc</i> em 2018.....	1039
Diretrizes para autores	1042

Contents

Editor letter.....	767
School Culture and Teacher Education	769
Early Childhood Education Policies: achievements, conflicts and challenges in the construction of an Early Childhood Pedagogy...	771
Rodrigo Saballa de CARVALHO	
Bianca Salazar GUIZZO	
Contributions of the aesthetics to the pedagogical action in Adult Education: formative resonances at school and university ...	793
Clarissa HAAS	
Karine STORCK	
Education and Psychology.....	813
The presence of the play in octogenarians childhood and nonagenarians	815
Kleber Tuxen CARNEIRO	
Eliasaf Rodrigues de ASSIS	
Maurício BRONZATTO	
Ricardo Leite de CAMARGO	
Social representations of the future educators concerning the Darwin's Theory of Evolution	839
Fernanda Cândido MAGALHÃES	
Education, Power and Citizenship	859
Can men be feminist? Pioneer masculinity studies in Northeaster Brazil.....	861
Mayanne Julia Tomaz FREITAS	
Jeane FELIX	
Maria Eulina Pessoa de CARVALHO	
Education, power and order: politics and daily life in a teacher training school.....	883
Luís MOTA	
António Gomes FERREIRA	
Environmental Education	903
Educational practices at shelter institutions from children's perspective....	905
Eliane Lima PISKE	
Maria Angela Mattar YUNES	
Angela Adriane BERSCH	
Angela Torma PIETRO	

History of Educacion	925
Pedagogies of otherness. Perspectives on the emoção de lidar: Manuela Malpique and Nise da Silveira	927
Vera Coimbra CERQUEIRA	
Margarida Louro FELGUEIRAS	
The schooling of rural childhood in the lusophone-brazilian space from the perspective of comparative education (1935 to 1945)	951
Elizabeth Figueiredo de SÁ	
Carlos Henrique CARVALHO	
Luciana Vicência do Carmo de ASSIS E SILVA	
Education in Science and Mathematic	973
Evaluation in the Polytechnic High School how process know construction in the student-teacher relationship	975
Everton BEDIN	
José Claudio DEL PINO	
Interdisciplinarity: challenges and the potential of an articulated proposal for the teacher training Course of Physics/PARFOR	997
Daniele SIMONETI	
Luci T. M. dos Santos BERNARDI	
Reading's notes, summary and review	1019
Excludent structures and models of education in Brazil: revisiting the history of Nursing education and professional identity .	1021
Valdeci Silva MENDES	
Candida Soares da COSTA	
Post graduation information and research development.....	1027
International Thematic Seminar of the PPGE/IE “Multiculturalism, management and formation On Line”	1029
Rute Cristina Domingos da PALMA	
Katia Morosov ALONSO	
Relation of Masters and PhD defenses in the PPGE of academic period 2018/1	1031
List of ad hoc referees in 2018	1039
Submission Guidelines	1042

Carta da Editora

Estimados leitores e leitoras,

É com imensa satisfação que disponibilizamos aos leitores o número 66, referente a set./dez. de 2018 da Revista de Educação Pública, encerrando os números editados nesse ano. As discussões apresentadas em seus diferentes artigos reúnem reflexões conduzidas por pesquisadores brasileiros e portugueses, reiterando a pluralidade institucional e o vasto campo das pesquisas em Educação. A alusão aos títulos nos permite entrever a potencialidade dos estudos que integram a revista, evidenciando uma interlocução que busca o reinventar a cada instante, pois quando se trata de *ciência humana* só sabemos junto com os outros (FERRAROTTI, 2014).¹

O primeiro artigo, *Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância*, destaca que os modos de educar as crianças têm constituído uma arena de disputas produzida em um sistema de relações de poder, no qual direitos sociais conquistados precisam ser reafirmados para que não sejam perdidos.

Na sequência, o trabalho intitulado *Contribuições da estética à ação pedagógica na EJA: ressonâncias formativas na escola e na universidade* focaliza a estética e suas relações com o campo da ética, articulando os saberes da universidade e da escola e refletindo sobre os desafios atuais enfrentados na EJA.

Com *A presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários* busca-se conhecer diferentes manifestações da cultura lúdica na infância de octogenários e nonagenários, vivida nas décadas de 20 e 30, considerando que as distintas configurações assumidas pela infância produzem diferentes *cenários* que podem influenciar a forma e o conteúdo da constituição da cultura lúdica.

A contribuição do estudo *Representações sociais de futuros docentes sobre a Teoria da Evolução darwinista* aponta forte ligação entre a Teoria da Evolução e a imagem de Darwin. Mesmo com o passar de 150 anos, teoria e autor estão presentes no conhecimento popular, rompendo as barreiras do universo científico para circular amplamente nas representações desses futuros professores.

Homens podem ser feministas? O pioneirismo dos estudos de masculinidades no Nordeste do Brasil aborda o surgimento dos estudos de masculinidades e a possibilidade de uma identidade feminista de sujeitos homens.

1 FERRAROTTI, Franco. História e histórias de vida. Tradução: Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.



Em *Educação, poder e ordem: política e cotidiano numa escola de formação de professores, centrado na Escola do Magistério Primário de Coimbra (EMPC), entre 1942 e 1974*, interpreta-se o modelo pedagógico, polarizando nos conceitos de educação, poder e ordem, tendo como pano de fundo a relação dialética entre a norma e as práticas sociais.

Compõe também o artigo *Práticas educativas nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças*, indicando que o lugar é percebido como disciplinar, de imposição de regras, de privação e ambivalências nas práticas educativas.

Pedagogias da alteridade. Perspectivas sobre a emoção de lidar: Manuela Malpique e Nise da Silveira apresenta a obra de duas personalidades singulares nas suas áreas de atuação, cujos interesses um dia se cruzaram, evidenciando a relação entre educação, terapia e arte teorizada e praticada pelas biografadas.

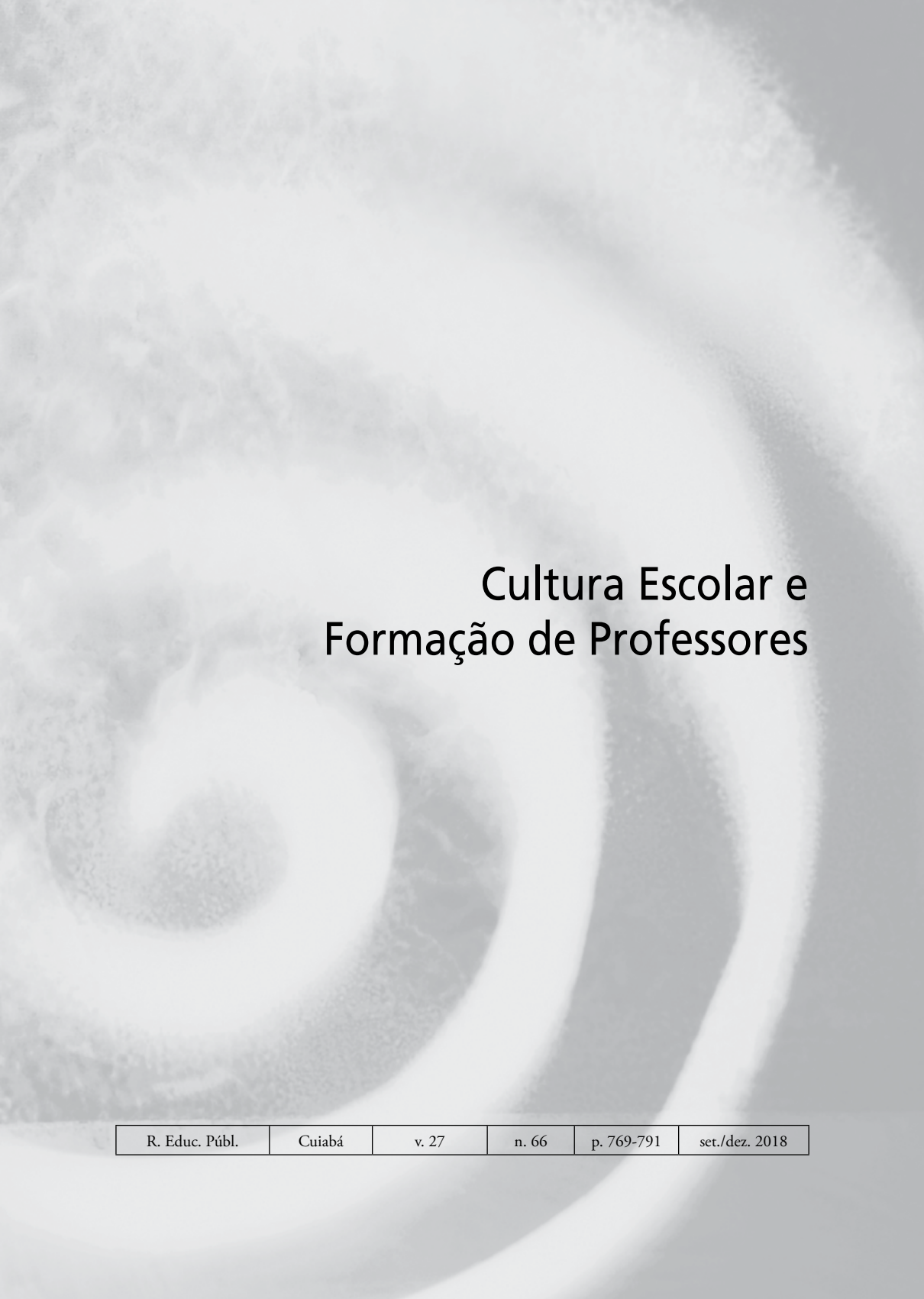
A seguir, *A escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro na perspectiva da educação comparada (1935 a 1945)* analisa produções acadêmicas e legislações dos países, privilegiando categorias que permitiram aproximar/distanciar das realidades o acesso, as modalidades escolares e o currículo.

No artigo *Avaliação no Ensino Médio Politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno*, enfatizam-se as contribuições dessa metodologia avaliativa na formação do sujeito crítico, reflexivo e autônomo.

Como último artigo, *Interdisciplinaridade: desafios e potencialidades de uma proposta articulada ao estágio docente do Curso de Física/PARFOR* sinaliza potencialidades de ações interdisciplinares, desafios para sua realização na Educação Básica e possibilidades para superá-los.

Por fim, esperamos que o número ora publicado desencadeie indagações e diálogos produtivos, instigando outras significativas reflexões, investigações e práticas. Assim, expressamos nossos desejos de ver os artigos e resenhas aqui apresentados sendo cada vez mais consultados e citados em trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. E agradecemos aos autores, pareceristas e equipe técnica pela inestimável contribuição e compromisso, o que torna possível a concretização de cada número desta Revista.

Filomena Maria de Arruda Monteiro
 Editora da Revista de Educação Pública
 IE/UFMT



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 66

p. 769-791

set./dez. 2018

Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância

Early Childhood Education Policies: achievements, conflicts and challenges in the construction of an Early Childhood Pedagogy

Rodrigo Saballa de CARVALHO¹
Bianca Salazar GUIZZO²

Resumo

A partir do campo das Políticas de Educação Infantil, o artigo tem como objetivo problematizar os modos de legislar a Educação Infantil no Brasil. Metodologicamente, é traçado um panorama das políticas de Educação Infantil com base na análise de documentos produzidos após a Constituição Federal de 1988. São destacados as conquistas, os embates e os desafios que têm sido enfrentados no campo da Educação Infantil. Conclui-se que os modos de educar as crianças têm constituído uma arena de disputas produzida em um sistema de relações de poder, no qual direitos sociais conquistados precisam ser reafirmados para que não sejam perdidos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Educacionais. Pedagogia da Infância.

Abstract

From the field of Early Childhood Education Policies, the article aims to problematize the modes of legislating Early Childhood Education in Brazil. Methodologically, an overview of the Early Childhood Education policies is delineated based on the analysis of documents produced after the Federal Constitution of 1988. The achievements, conflicts and challenges that have been experienced in the field of Early Childhood Education are highlighted. In conclusion, the modes of educating children have been an arena of disputes produced in a system of power relations, in which historically conquered social rights need to be reaffirmed so that they are not lost.

Keywords: Early Childhood Education. Education Policies. Early Childhood Pedagogy.

1 Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professor da área de Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFRGS. Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas (UFRGS) e Grupo de Estudos em Educação Infantil (UFRGS). E-mail: <rsaballa@terra.com.br>. Avenida Paulo Gama, s/n, bairro Farrroupilha, Porto Alegre/RS. Tel.: (51) 33083985.

2 Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Bolonha. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e pesquisadora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Grupo Cultura e Educação (ULBRA) e Grupo de Estudos de Educação e Relação de Gênero (UFRGS). Av. Farrroupilha, 8001, prédio 14, sala 207, Canoas/RS. Tel.: (51)998049800. E-mail: <bguizzo_1@hotmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 771-791	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra. – Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan. – A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco – mas pela curva do arco que estas formam. Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta: – Por que falar das pedras? Só o arco me interessa. Polo responde: – Sem pedras o arco não existe. (CALVINO, 1990, p. 79).

O diálogo entre Marco Polo e Kublai Khan, descrito na obra *As cidades invisíveis*, de Italo Calvino (1990), é potente como metáfora para pensarmos as lutas políticas e sociais (TELES, 2015) que foram e ainda estão sendo travadas em nosso país para assegurar um atendimento de qualidade na Educação Infantil às crianças de 0 a 5 anos de idade. Ainda nos encontramos longe de terminarmos a construção do arco que forma a ponte descrita por Marco Polo, mas o exercício de descrição das pedras – das conquistas e dos desafios a serem enfrentados – nos torna conscientes de nossa responsabilidade ética, política e social como responsáveis pela educação das crianças.

Nesse contexto, o presente artigo é decorrente de uma pesquisa que, a partir do campo de estudos das Políticas de Educação Infantil (NUNES; CORSINO, 2009; CAMPOS, 2012; AMORIM; DIAS, 2012; CRAIDY; BARBOSA, 2012; LEITE FILHO; NUNES, 2013; CRAIDY, 2014; FLORES; ALBUQUERQUE, 2015; CAMPOS; BARBOSA, 2015; CARVALHO, 2015, 2016) e das contribuições dos Estudos da Infância (BUJES, 2002; PENN, 2002; BARBOSA, 2010; MOSS, 2011; FOCHI, 2015), tem como objetivo elucidar e problematizar os modos de legislar a Educação Infantil no Brasil.

Para tanto, metodologicamente, é traçado um panorama das Políticas de Educação Infantil com base na análise de documentos produzidos após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). São destacadas as conquistas em relação à educação das crianças, bem como os embates e os desafios que têm sido enfrentados no campo da Educação Infantil em nosso país. A importância de tal panorama justifica-se no fato de que, no âmbito das políticas educacionais (SHORE; WRIGHT, 1997), os modos de educar as crianças constituem um espaço estrategicamente fabricado em um sistema complexo de relações de poder (CARVALHO, 2015). Esse sistema deve ser descrito e discutido para que direitos sociais adquiridos no que diz respeito à Educação Infantil não sejam de forma alguma deixados em segundo plano.

Conforme salientam Campos e Barbosa (2015), a Educação Infantil como política pública educativa decorreu de um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais assumiram o protagonismo. Cabe destacar que essas lutas marcantes foram travadas por mães trabalhadoras, por militantes dos movimentos sociais e também pelos pesquisadores da infância (que compunham a comunidade epistêmica da área) para que as crianças, até então concebidas como objeto de tutela, passassem a ser reconhecidas como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988 (NUNES; CORSINO, 2009).

Nesse sentido, houve um avanço na área da Educação Infantil, que passou a ser entendida como campo de conhecimento, de atuação profissional e de política pública educacional em decorrência do aparato legal posterior à Constituição, o qual reconheceu o direito da criança a um atendimento de qualidade em instituições educacionais (BUJES, 2002; CRAIDY, 2014). A Educação Infantil deixou de ter como parâmetro as políticas de assistência, recreação e saúde para ser entendida como um assunto educacional. No âmbito da legislação, a criança começou a ser vista como foco do processo educativo, tendo direito à educação formal.

Na mesma direção, ocorreu o reconhecimento legal da área de Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001, 2014).

Por outro lado, de acordo com Campos (2012), embora as conquistas legais tenham possibilitado a construção de um novo olhar sobre a Educação Infantil, ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados no campo pedagógico e político na luta pela construção de uma Pedagogia da Infância. No campo pedagógico, conforme alertam Moss (2011) e Campos (2012), está sendo construída uma nova concepção sobre como educar e cuidar em instituições educacionais, tendo em vista a problematização e a superação das duas formas históricas que caracterizaram o atendimento das crianças no país: a assistencialista e a escolarizante. A assistencialista desconsidera a especificidade educativa das crianças que frequentam a Educação Infantil, evidenciando-se um deslocamento do direito social para a defesa da filantropia e do voluntariado como modo de alívio da pobreza (CARVALHO, 2016). Já a forma escolarizante se fundamenta em uma lógica propedêutica de ensino orientada por práticas do Ensino Fundamental (MOSS, 2011) que visam ao desenvolvimento de capital humano desde a mais tenra idade.

Em relação à forma escolarizante, Campos (2012) destaca três aspectos a serem problematizados: 1) o fato de a Educação Infantil estar subordinada ao Ensino Fundamental, com base em um processo de *colonização*; 2) a visão economicista de educação, pautada em uma lógica neoliberal fundamentada em parâmetros de produtividade, os quais entendem as crianças como capital humano no qual se deve investir desde a mais tenra idade como forma de alívio da pobreza e, conseqüentemente, diminuição da desigualdade social dos países de terceiro mundo; 3) o entendimento de que a Educação Infantil pode reduzir o fracasso escolar das crianças, desde que as *prepare adequadamente* para os níveis subsequentes de educação, elevando o nível do país em avaliações de larga escala, as quais têm sido a marca das políticas avaliativas contemporâneas.

No que diz respeito ao campo político, é possível afirmar que os desafios se acentuaram ainda em 2006, quando as crianças de 6 anos de idade foram transferidas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pela Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, a qual instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos (CRAIDY; BARBOSA, 2012; LEITE; NUNES, 2013). Em 2009, a Educação Infantil sofreu um novo assédio com a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro, a qual tornou obrigatória a matrícula de crianças de 4 anos na primeira etapa da Educação Básica.

A matrícula na Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade foi instituída pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, tornando confuso o entendimento entre o que é considerado direito das famílias e o que é sua obrigação (CRAIDY, 2014) em relação à matrícula das crianças. Isso porque a creche e a pré-escola já eram um direito conquistado na Constituição Federal de 1988. Com a definição da obrigatoriedade da pré-escola, essa passou de direito à obrigação das famílias, as quais não podem mais escolher se desejam ou não matricular as crianças aos 4 anos na escola. Além disso, como historicamente tem ocorrido, o grande desafio do atendimento das crianças de 0 a 3 anos permaneceu em segundo plano, sem nenhuma medida efetiva (CRAIDY, 2014).

Com base na discussão inicial apresentada, convém esclarecer que o artigo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, é apresentado o cenário das conquistas legais que garantiram à Educação Infantil se tornar um direito das crianças. Na segunda seção, é focalizada a emergência das políticas de currículo para a Educação Infantil e as tensões, os embates e as proposições que envolveram tal processo. Na terceira seção, são discutidos os impasses enfrentados pelo campo da Educação Infantil no Brasil a partir da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (Lei n.º 11.114/2005), da realização de um estudo-piloto de aferição do desenvolvimento infantil por meio da avaliação de larga escala ASQ-3 (*Ages and Stages Questionnaires*) nas creches municipais de Educação Infantil do Rio

de Janeiro, em 2010, da obrigatoriedade da pré-escola aos 4 anos (Lei n.º 12.796/2013), bem como do recente decreto que instituiu o Programa Criança Feliz (Decreto n.º 8.869, de 5 de outubro de 2016). Por fim, na quarta seção, são delineados os atuais desafios quantitativos de expansão do atendimento da Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos e os desafios qualitativos de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC– MEC, 2017), tendo em vista a operacionalização efetiva das orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Cenário de conquistas: Educação Infantil como direito das crianças

A Constituição Federal de 1988 é um marco legal importante, pelo fato de ter reconhecido a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e definido o atendimento à criança pequena como responsabilidade do Estado para com a Educação (CRAIDY, 2014; FLORES; ALBUQUERQUE, 2015). Por conseguinte, a educação das crianças, entendida até então como assistência, “[...] passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, a partir de uma perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.” (LEITE; NUNES, 2013, p. 70). Dessa maneira, a Constituição, ao instituir creches e pré-escolas sob a nomenclatura de Educação Infantil, como direito de todas as crianças desde o nascimento, ratificou os argumentos de política pública universal.

Embora, em termos práticos, o que foi proposto na Constituição não tenha se consolidado efetivamente até os dias atuais, essa legislação pode ser considerada exemplar, pois garantiu a igualdade de direitos entre o homem e a mulher, reconhecendo o papel conquistado pela mulher na vida pública e no mundo do trabalho (TELES, 2015). Assim, além de ser direito da criança, a Educação Infantil tornou-se um direito das famílias. Ou seja, a uma nova visão de infância passou a corresponder uma nova concepção de família e de papel do Estado. Corroborando tal perspectiva, é possível afirmar que a Educação Infantil se tornou fruto da democracia, bem como condição de sua consolidação (LEITE; NUNES, 2013).

Em 1990, em consequência de debates articulados entre o Estado e entidades da sociedade civil organizada, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), o qual reafirmou o direito constituinte da criança pequena à educação. O ECA ratificou o direito constitucional à educação, “[...] a ser garantido à criança e ao adolescente

brasileiros, declarando também o dever do Estado em assegurar-lhes o direito mediante o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças menores de seis anos de idade.” (FILHO; NUNES, 2013, p. 73). Isso significa que o ECA reconheceu as crianças como pessoas em condições específicas de desenvolvimento e contribuiu potentemente para a construção da visão de criança como cidadã.

Diante dessa lógica – da criança entendida como cidadã, teve início a elaboração e a publicação de programas e documentos oficiais relativos à Educação Infantil no país. Dentre os programas produzidos pelo governo federal, é importante ressaltar, em 1990, o Projeto de Educação por Múltiplos Meios para a formação de professores de pré-escola. Conforme destaca Carvalho (2015), o projeto foi desenvolvido por meio de orientações didáticas para o trabalho com música, dança, expressão artística, ciências, jogos, brincadeiras, linguagem escrita e aritmética a ser realizado com as crianças.

Nesse cenário, a primeira Política Nacional de Educação Infantil foi definida em 1994, focalizando a elaboração de propostas curriculares para as crianças em creches e pré-escolas e definindo que o currículo da Educação Infantil deveria ter como parâmetro o reconhecimento do nível de desenvolvimento das crianças, a diversidade social, cultural e os conhecimentos a serem abordados (FILHO; NUNES, 2013). Tendo em conta esses aspectos, Amorim e Dias (2012) argumentam que o objetivo da política proposta foi organizar o atendimento e promover a elaboração, a operacionalização e a avaliação de propostas curriculares de acordo com as orientações constantes no documento.

Desde essa perspectiva, no ano de 1994, constituiu-se uma equipe que desenvolveu o projeto de análise das propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Por conseguinte, em 1995, acirrou-se o debate sobre a elaboração de propostas pedagógicas para o trabalho na Educação Infantil. Mediante o debate, a Coordenação de Educação MEC/COEDI realizou um diagnóstico sobre as propostas pedagógicas que, na época, estavam em funcionamento nas cidades brasileiras (AMORIM; DIAS, 2012).

Partindo de um panorama conceitual sobre as definições e diferenciações entre currículo e proposta pedagógica na Educação Infantil, teve início o trabalho desenvolvido por um grupo integrado pelas pesquisadoras Tisuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kraemer (CARVALHO, 2015).

Carvalho (2015) aponta a publicação, por meio do trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras citadas, de dois importantes documentos que marcaram a efetivação de uma política curricular para a Educação Infantil no país: 1) Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC, 1995); 2) Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação

Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (MEC, 1996). No primeiro documento, foram apresentados critérios em relação aos modos de organização e funcionamento interno das creches. Ou seja, desde então, foram definidos diretrizes e programas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. Por sua vez, o segundo documento focalizou a conceitualização e a definição das funções de um currículo para a educação de crianças em creches e pré-escolas e destacou a importância de serem elaboradas propostas curriculares específicas para a Educação Infantil (CARVALHO, 2015).

Nesse sentido, cabe salientar que a retomada e a reafirmação do direito à Educação Infantil se deram também em razão da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN– BRASIL, 1996), a partir da qual a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Por essa razão, pode-se afirmar que a LDBEN (BRASIL, 1996) demarcou o atendimento em creches, para as crianças de 0 a 3 anos, e na pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos. Além disso, a referida lei definiu que a primeira etapa da Educação Básica teria como objetivo central o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de modo complementar à ação da família e da comunidade (FILHO; NUNES, 2013).

Conforme Carvalho (2015), é válido ressaltar que, a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), teve início no Brasil a transição das instituições de Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, para que fossem atendidas as normativas previstas na nova legislação. Em meio a esse contexto, foi publicado e divulgado, em 1998, o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (MEC, 1998). O referido documento tinha como objetivo orientar a elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas de Educação Infantil.

A formulação de todos esses aparatos normativos e instrutivos, de certa maneira, impulsionou a construção de uma nova identidade para a Educação Infantil. Tal identidade articulou-se à superação do caráter assistencial ou preparatório para as etapas posteriores de escolarização, que por décadas fora preconizado. Ademais, vinculou-se a uma concepção de educação para a infância que buscasse estabelecer uma relação imanente entre cuidado e educação, entendendo que cuidar é também educar; por isso, são processos indissociáveis, envolvendo questões como acolher, ouvir, encorajar e apoiar.

De acordo com Nunes e Corsino (2009), o processo de proposição de orientações para a elaboração de propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil foi caracterizado por seu caráter *democrático*, pois houve discussão com as redes de

ensino e pesquisadores da área. Assim, é possível alegar que os documentos citados no decorrer desta seção promoveram o debate nacional em torno da elaboração da LDBEN (BRASIL, 1996), a qual efetivou a inclusão de creches e pré-escolas nos sistemas de ensino, tornando legais as principais diretrizes apontadas pela Política Nacional de Educação Infantil (AMORIM; DIAS, 2012).

Entre debates, embates e proposições: políticas de currículo para a Educação Infantil

Em 1998, de modo unilateral, não considerando as discussões realizadas até o momento, o então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) instituiu um currículo nacional para o trabalho com as crianças por meio da publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI) (CARVALHO, 2015). Os RCNEI foram divulgados como integrantes da coleção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados para o Ensino Fundamental e Médio no país (AMORIM; DIAS, 2012).

Nesse sentido, é importante destacar que os RCNEI, mesmo antes de sua publicação, sofreram críticas da comunidade epistêmica da área de Educação Infantil, com pareceres negativos à sua publicação (AMORIM; DIAS, 2012). As críticas dos especialistas aos referenciais focaram-se no seu viés escolarizante e na concepção propedêutica de infância expressa no documento. Kramer (2006, p. 802) argumenta que os RCNEI “[...] não souberam como equacionar a tensão entre universalismo e regionalismos, além de terem desconsiderado a especificidade das diferentes infâncias.” A partir das inúmeras e contundentes críticas, o MEC reelaborou algumas questões dos referenciais com base nos pareceres dos professores consultados. Posteriormente, publicou os referenciais com a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual os definiu como orientações com caráter não obrigatório (CARVALHO, 2015).

Os referenciais foram publicados em três volumes, intitulados da seguinte maneira (MEC, 1998): 1) Introdução (apresenta a história das instituições de Educação Infantil; uma breve discussão sobre as relações existentes entre cuidar, educar e brincar; a definição das competências profissionais do professor de Educação Infantil; os objetivos da Educação Infantil; e orientações pontuais sobre o planejamento de projetos pedagógicos); 2) Formação Pessoal e Social (focaliza as interações das crianças com os coetâneos e com elas mesmas, tomando como eixo central de trabalho os conceitos de Identidade e Autonomia); 3) Conhecimento de Mundo (descreve proposições a serem desenvolvidas com as crianças, baseadas nos seguintes eixos: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, e matemática).

Os volumes dos referenciais foram organizados de modo segmentado por faixa etária (0 a 3 anos e 4 a 6 anos), desconsiderando a existência de uma continuidade educativa que precisava ser abordada. A esse respeito, autores como Bujes (2002), Amorim e Dias (2012) e Carvalho (2015) apontam que os RCNEI (MEC, 1998) não apresentaram um avanço político, pedagógico e conceitual para a Educação Infantil. Isso porque, conforme os referidos autores, o documento não focalizou a Pedagogia da Infância³ como princípio educativo, uma vez que privilegiou o aluno, e não a criança. Ou seja, parecia buscar desenvolver um trabalho pedagógico voltado para disciplina, concentração e produtividade das crianças desde a mais tenra idade. A título de exemplo, evidencia-se nos RCNEI a presença de um currículo prescritivo por idade (dividido entre creche e pré-escola), no qual são privilegiadas áreas de conhecimento.

Além disso, de acordo com Amorim e Dias (2012), a publicação dos RCNEI demonstrou uma descontinuidade na produção dos documentos legais até então publicados pelo governo. Tal atitude unilateral ratificou equivocadamente a compreensão dos professores de Educação Infantil de que os RCNEI seriam uma proposta curricular nacional de caráter mandatório (LEITE; NUNES, 2013).

No final de 1998, o CNE apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, no início do ano seguinte, aprovou a Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Esse documento foi instituído com o objetivo de orientar, em caráter mandatório, a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (NUNES; CORSINO, 2009). Nessa direção, de acordo com Carvalho (2015), as diretrizes evidenciaram um avanço em termos de políticas curriculares, pois enfatizaram a autonomia das instituições, definiram o cuidar e o educar como objetivos centrais das propostas pedagógicas e atribuíram centralidade ao eixo das interações e brincadeiras como base do currículo da Educação Infantil.

Em 2001, o MEC, por meio do Plano Nacional de Educação, publicou três documentos para orientar os estados e municípios no desenvolvimento de políticas públicas para a qualificação do atendimento das crianças na Educação Infantil (AMORIM; DIAS, 2012). Desse modo, foram publicados a Política Nacional de Educação Infantil (MEC, 2005), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a

3 Compreende-se a Pedagogia da Infância como um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Desse modo, a perspectiva assumida por tal Pedagogia tem significado as crianças como seres humanos dotados de ação social (portadores de história, capazes de múltiplas relações e produtores de formas culturais próprias) e afirmado a infância como uma categoria geracional, social, histórica e geograficamente construída (atravessada por variáveis de gênero, classe, religião e etnia) (BARBOSA, 2010).

Educação Infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009).

Conforme afirma Carvalho (2015), a Política Nacional de Educação Infantil apresentou orientações específicas para as instituições elaborarem suas propostas pedagógicas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010). Ou seja, a orientação legal enfatizou que as propostas pedagógicas deveriam explicitar concepções referentes à metodologia, ao processo de ensino/aprendizagem e à avaliação.

Quanto aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), pode-se afirmar que estabeleceram padrões de referência a serem considerados em relação a três aspectos: 1) proposta pedagógica da Educação Infantil; 2) profissionais; 3) infraestrutura das instituições. Desde então, tais padrões foram assumidos como orientadores para o sistema educacional no que concerne à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil. O documento ressaltou ainda que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deveriam ser pautadas nos princípios de participação, contextualização, unidade e historicidade (AMORIM; DIAS, 2012).

É importante esclarecer que muitos dos objetivos previstos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) para a Educação Infantil não foram atingidos. Em razão disso, foram incluídos novamente no Plano Nacional de Educação, cuja homologação ocorreu em 2014. Nesse sentido, a elaboração e a implementação do novo Plano Nacional de Educação podem ser consideradas uma oportunidade para que a educação da primeira infância seja colocada entre as prioridades educacionais no Brasil.

Em decorrência dos Parâmetros Nacionais de Qualidade (BRASIL, 2006), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009) apresentaram orientações que permitiram a criação de instrumentos para o credenciamento de instituições e a elaboração de diagnósticos (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015). Para tanto, foi desenhado um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições, em que deveriam ser consideradas sete dimensões: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho de professores e demais profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (CARVALHO, 2015).

Além dos documentos elencados, foram publicadas, em 2009, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as quais passaram a ser observadas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, revogando-se as diretrizes aprovadas anteriormente (AMORIM; DIAS, 2012). As novas diretrizes retomaram os

princípios éticos, políticos e estéticos que haviam sido definidos na resolução anterior, estabelecendo as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015).

Pelos aspectos descritos, é possível afirmar que as DCNEI (BRASIL, 2010) avançaram teoricamente no âmbito da concepção de currículo para a Educação Infantil, definindo-o como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2010). Essa concepção de currículo, segundo Carvalho (2015), evidenciou respeito às peculiaridades das crianças ao dar centralidade à articulação das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos historicamente produzidos.

Diante dessa lógica, Campos e Barbosa (2015) apontam que as diretrizes definiram princípios orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e com oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. A orientação legal estabeleceu que todas as instituições de Educação Infantil deveriam elaborar propostas curriculares nas quais fossem planejados e discutidos os usos do tempo, do espaço e dos materiais no cotidiano das práticas desenvolvidas com as crianças. Nesse sentido, o texto do documento explicitou os objetivos e as condições para a organização curricular, considerou a Educação Infantil em territórios não urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que deveriam ser desenvolvidas nas rotinas e fez recomendações em relação aos processos de avaliação a serem observados no acompanhamento das crianças (BRASIL, 2010). Em tal concepção, pode-se alegar que os aspectos citados contribuem efetivamente para a elaboração de propostas que levem em consideração a criança dentro de suas potencialidades, como indivíduo que, além de sua história, tem seus direitos (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Impasses: os assédios à Educação Infantil

A agenda latino-americana para a Educação Infantil está atualmente alicerçada na intersecção de duas lógicas discursivas: uma referenciada nos direitos sociais das crianças, consubstanciados em legislações nacionais específicas; outra, na lógica economicista, que atribui à Educação Infantil o papel de promover a formação do cidadão do futuro (SHORE; WRIGHT, 1997; MOSS, 2011; CAMPOS; CAMPOS, 2012; CARVALHO, 2016). Cabe destacar que a segunda lógica, devido à pressão dos organismos internacionais, tem obtido algumas vitórias no que tange às políticas de Educação Infantil no país. Como exemplo, convém citar a ampliação do Ensino Fundamental e a obrigatoriedade da Educação Infantil aos 4 anos de idade.

No segundo semestre de 2005, foi aprovado no Congresso Nacional um projeto de lei que, contando com o aceite da Presidência da República, redefiniu a faixa de ingresso das crianças aos 6 anos no Ensino Fundamental. Esse encaminhamento, sem discussão com os educadores organizados, sem nenhum tipo de consulta à população, à sociedade civil, ao CNE e ao MEC, demonstrou profundo desrespeito com os processos educacionais (CRAIDY; BARBOSA, 2012).

A Lei federal n.º 11.114/2005 foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino. Dessa forma, escolas públicas e privadas foram induzidas a receber as crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar os professores, os pais e as crianças. A esse respeito, Craidy e Barbosa (2012, p. 32) afirmam que “[...] o problema maior não foi a definição de que as crianças de 6 anos deveriam iniciar o Ensino Fundamental, mas sim o que se passou a fazer com as crianças.” Para as referidas autoras, a solução, certamente, não seria antecipar a entrada das crianças em um ensino falido, mas discutir e repensar esse ensino. As consequências da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, de acordo com Craidy (2014), têm ocasionado mudanças no currículo da pré-escola e, em muitos casos, uma intensificação precoce do processo de escolarização das crianças na Educação Infantil.

Em 2006, outra lei também acabou por atingir a Educação Infantil, a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos e tornando obrigatória a inclusão da criança de 6 anos nesse nível de ensino (CRAIDY; BARBOSA, 2012). À época, surgiram impasses devido a incertezas em relação aos profissionais que estariam habilitados a atuar com as crianças de 6 anos (a partir de então inseridas no Ensino Fundamental). Houve ainda dúvidas quanto ao tipo de ações pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas e priorizadas com esse grupo de crianças. Em razão dessa lei, decorreu a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, a qual redefiniu a faixa etária compreendida no atendimento da Educação Infantil para 0 a 5 anos. Desse modo, com base na exposição, cabe referir que as Leis n.º 11.114/2005 e 11.274/2006 tiveram um caráter marcadamente inconstitucional.

Alguns anos depois, a Educação Infantil se tornou alvo de um novo impasse. A Emenda Constitucional n.º 59/2009 tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade na Educação Infantil. Por essa via, pode-se afirmar que a obrigatoriedade não produziu necessariamente a ampliação democrática e a qualidade da oferta, pois rompeu com a concepção educacional expressa na Constituição. Ratificando o argumento, Craidy (2014) declara que o fato de a escola se tornar obrigatória aos 4 anos traz para a pré-escola uma concepção que a identifica de forma inadequada com o Ensino Fundamental, tanto nos conteúdos

quanto na metodologia. Dessa maneira, “[...] podemos encontrar pré-escolas em que as crianças de 4 e 5 anos ficam sentadas em fileiras durante quase todo o período realizando atividades em apostilas.” (CRAIDY, 2014, p.179).

Além disso, a obrigatoriedade da pré-escola faz com que a creche destinada a crianças de 0 a 3 anos acabe sendo negligenciada, fato comprovado por a faixa etária dos 0 aos 3 anos ainda ser a que tem apresentado o menor índice de atendimento no país (CRAIDY, 2014). Por essa razão, a prioridade de oferta de Educação Infantil para as crianças de 4 anos, devido a sua obrigatoriedade, vem ocasionando um crescente deslocamento do atendimento das crianças de 0 a 3 anos para a esfera privada filantrópica. Afinal, como promover a universalização do atendimento da Educação Infantil, e não apenas da pré-escola (CAMPOS; BARBOSA, 2015)?

Prosseguindo a discussão sobre os assédios à Educação Infantil, conforme Carvalho (2016), é importante destacar que, em 2010, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), órgão diretamente vinculado à Presidência da República, aplicou uma avaliação em larga escala, a ASQ-3, tendo em vista a aferição do desenvolvimento das crianças e a qualidade dos serviços prestados por instituições públicas de Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro. Por meio da parceria entre a SAE e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, houve a aplicação do instrumento avaliativo ASQ-3 a crianças de 500 creches, com o objetivo de evidenciar sua potencialidade para a possível construção de uma política avaliativa das crianças em nível nacional.

Esse instrumento tomou como padrão normativo de excelência de desenvolvimento a classe média branca estadunidense (PENN, 2002; CARVALHO, 2016). Os resultados da avaliação realizada apontaram que 26% das crianças cariocas submetidas aos testes se encontravam em desvantagem em relação aos seus pares estadunidenses. No *site* da SAE, foi apresentado um *ranking* das creches que obtiveram os *melhores* resultados em termos de desenvolvimento das crianças. Sem dúvida alguma, tratou-se de uma interpretação economicista da educação, baseada em parâmetros americanos do que seja uma Educação Infantil de qualidade (CARVALHO, 2016). Esses parâmetros são criticados por Penn (2002), quando afirma que os Estados Unidos dispõem de um dos mais desiguais e injustos sistemas de Educação Infantil. A esse respeito, cabe ressaltar que a aplicação dos testes foi intensamente criticada em nível nacional pelos pesquisadores da área da Educação Infantil, o que fez o governo recuar da decisão de expandir as testagens e criar uma comissão de especialistas para a elaboração de uma Política de Avaliação da Educação Infantil cujo foco seja o contexto no qual é desenvolvido o trabalho com as crianças.

Contemporaneamente, na esteira dos ataques à Educação Infantil, é preciso destacar também a criação, pelo governo federal, do Programa Criança Feliz, com o Decreto n.º 8.869/2016. Coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), a iniciativa visa promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, tendo como foco gestantes e crianças de até 3 anos beneficiárias do Bolsa Família, e as de até 6 anos e suas famílias usuárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC). No âmbito do programa, conforme consta no decreto, as famílias serão acompanhadas por profissionais, os quais realizarão visitas domiciliares periódicas. Além disso, o decreto institui que o grupo gestor do programa será coordenado pelo MDSA e composto por representantes dos Ministérios da Justiça e Cidadania, Educação, Cultura e Saúde, os quais planejarão e articularão as ações a serem desenvolvidas. A participação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal se dará por meio de adesão.

A leitura do decreto que originou o Programa Criança Feliz evidencia que as ações previstas se centram, sobretudo, na educação das famílias, não existindo nenhuma referência à Educação Infantil. Trata-se, em suma, de uma concepção de educação baseada em uma lógica econômica (PENN, 2002; MOSS, 2011; CARVALHO, 2016) que reedita políticas assistencialistas e compensatórias desenvolvidas em nosso país antes da Constituição Federal (BRASIL, 1988). O que chama a atenção é o fato de que esse projeto vem sendo apresentado no governo Michel Temer como a principal política para as crianças de 0 a 3 anos, o que resulta na redução da função da Educação Infantil no atendimento de qualidade em creches (com espaços, materiais e profissionais qualificados) às crianças de 0 a 3 anos em nosso país. Contrariando tal perspectiva de cunho assistencialista, a qual parecia ter sido superada, Teles (2015, p.31) afirma que não podemos esquecer que a “[...] creche é uma política pública de fortalecimento da sociedade e da cidadania”, devendo ser uma instituição laica, com profissionais qualificados para um trabalho educacional e social que atenda às demandas da população.

Longe de concluir: desafios futuros para a Educação Infantil

A apresentação das conquistas legais, bem como das lutas sendo travadas no campo da Educação Infantil desde seu reconhecimento como direito constitucional, possibilita dimensionar a complexidade e os inúmeros desafios que ainda se apresentam para a política de educação voltada para as crianças de 0 a 5 anos de

idade. Nos últimos anos, foram registrados importantes avanços no âmbito das políticas de Educação Infantil – inclusão da Educação Infantil na esfera da Educação Básica, adoção de políticas públicas de financiamento, crescente investimento na formação dos profissionais atuantes na área, além de vários avanços conceituais expressos nos vários documentos de orientação, dentre os quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Por outro lado, de acordo com Leite e Nunes (2013, p. 88), “[...] o desafio para a próxima década é estreitar a distância entre o que é proposto para um trabalho que respeite os direitos das crianças e o que tem sido traduzido em orientações e práticas municipais”, pois, se há um consenso entre pesquisadores sobre o caráter educativo da Educação Infantil, o mesmo não acontece em relação à definição do que isso significa nas ações concretas.

Ratificando o argumento, é importante citar, por exemplo, que as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 (BRASIL, 2001) de atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches e de 80% das crianças de 4 a 6 anos na pré-escola não foram alcançadas. De acordo com Craidy (2014, p.184), “[...] na média nacional, apenas 18% das crianças frequentavam creches em 2011.” Já para as de 4 a 6 anos incompletos, o atendimento não ficou muito longe da meta de 80%, já que 72% frequentavam a escola.

Nesse sentido, é urgente que, para além da universalização da pré-escola, devido a sua obrigatoriedade, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em 50% até 2024 deixe de ser apenas uma meta do atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) e efetivamente se torne uma prática, assegurando também o direito dos bebês e crianças bem pequenas a uma Educação Infantil pública e de qualidade. Por esse motivo, é preciso garantir, impreterivelmente, a unidade pedagógica da Educação Infantil, redobrando ações para recuperar a segmentação histórica que continua excluindo boa parte dos bebês e crianças bem pequenas da educação (CAMPOS; CAMPOS, 2012). Isso porque, atualmente, sabemos que existe um enorme déficit de creches em nosso país, sendo que menos de 20% das crianças de 0 a 3 anos têm conseguido vagas em instituições públicas (CRAIDY, 2014). Por essa razão, conforme aponta Teles (2015, p. 32), existe a necessidade de que se reivindique o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, “[...] sob pena de se perder a conquista histórica dos anos de 1980, que foi a criação de creches públicas, laicas e com a participação permanente da sociedade.”

Mais do que o desafio de atendimento apresentado, Craidy e Barbosa (2012, p. 35) lembram que é necessário “[...] garantir que as crianças vivam a experiência da infância” na Educação Infantil. Logo, cabe destacar que hoje está sendo vivenciado um importante momento na afirmação da Pedagogia da Infância com base na discussão do currículo da Educação Infantil na Base Nacional

Comum Curricular (BNCC)⁴. A BNCC (MEC, 2017), fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), contempla direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e de desenvolvimento para a etapa. Sem dúvida, as orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular evidenciam indefectivelmente a reiteração da concepção de currículo prevista nas DCNEI (BRASIL, 2010), definindo, de modo mais propositivo, a organização de propostas que tomem o cotidiano das crianças como mote do planejamento (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Sob tal perspectiva, o documento da BNCC (MEC, 2017) afirma que os direitos de aprendizagem devem ser garantidos a partir de um trabalho com os seguintes campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências devem colocar no centro do projeto educativo os eixos das interações e das brincadeiras, definidos como estruturantes do currículo nas DCNEI (BRASIL, 2010). Os campos não são tratados como divisões de áreas ou componentes curriculares, mas colocam “[...] no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças, tendo em vista as contínuas e participativas interações de meninos e meninas.” (FOCHI, 2015, p. 221). Ou seja, o modo como as crianças vivem, as situações que enfrentam e as trocas que estabelecem com tudo aquilo que as rodeia no cotidiano pode ser constituidor de experiências. Para tanto, é preciso que seja organizado e sistematizado um currículo que otimize as descobertas e as construções infantis, respeitando as crianças em suas especificidades.

Sendo assim, é possível alegar que as conquistas, impasses e desafios enfrentados pelas Políticas de Educação Infantil, descritos no decorrer do artigo, evidenciam que a primeira etapa da Educação Básica “[...] se constituiu e continua sendo constituída em um campo de disputas, o qual atualmente ainda é configurado pela luta da efetivação de um direito definido há mais de 27 anos.” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 356). Portanto, para finalizar este artigo, mesmo sabendo que as discussões sobre as Políticas de Educação Infantil ainda estão longe de serem concluídas e que muitos desafios terão que ser enfrentados nos próximos anos, faz sentido, assim como Marco Polo (CALVINO, 1990, p. 79), reconhecer que é preciso que continuemos descrevendo as pedras, pois “[...] sem pedras o arco não existe.” Desse modo, quem sabe consigamos

4 Está sendo tomada como referência a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017).

construir uma Pedagogia da Infância que se torne realidade tanto no contexto das políticas educacionais em termos de universalização do atendimento das crianças (sem segmentação de faixas etárias) como na qualificação das práticas cotidianas das escolas de Educação Infantil.

Referências

AMORIM, Ana Luisa; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2011/mar. 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-12.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto n.º 8.869, de 5 de outubro de 2016. Institui o Programa Criança Feliz. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 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.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato de Disposições Constitucionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p.5-6.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Fixa a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez et al. (Org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p.11-20.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CAMPOS, Roselane Fátima; CAMPOS, Rosânia. Políticas para a Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileiras e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Lígia Maria Leão (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 9-30.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB n.º 01, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil: espaço emergente nas Políticas de Escolarização Contemporâneas. In: SILVA, Roberto Dias et al. (Org.). **Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa**. Curitiba: CRV, 2014. p.177-186.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos seis anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira et al. (Org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: PENSO, 2012. p. 19-36.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 17-38.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela et al. (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda et al. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-88.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-88.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/CGEI, 1998.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 142-159, jan./abr. 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.).

Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 15-32.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 115, n. 2, p. 7-24, 2002.

SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. **Antropology of Policy:** critical perspectives on governance and power. London: Routledge, 1997.

TELES, Maria Amélia Almeida. A participação feminina na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida et al. (Org.). **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Edições Leitura Críticas, 2015. p. 21-34.

Recebimento em: 06/02/2017.

Aceite em: 02/07/2017.

Contribuições da estética à ação pedagógica na EJA: ressonâncias formativas na escola e na universidade

Contributions of the aesthetics to the pedagogical action in Adult Education: formative resonances at school and university

Clarissa HAAS¹
Karine STORCK²

Resumo

O estudo analisa a ação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a ótica de seus demandantes e de estudantes universitários em formação para a docência. Por meio de pesquisa participante e com foco nas contribuições da estética e de suas relações com o campo da ética, a articulação entre os saberes da universidade e da escola possibilitou a reflexão sobre desafios atuais enfrentados na EJA: a infrequência, a evasão escolar e a juvenilização de seu público. Além disso, tal articulação propôs o olhar à diversidade e aos cotidianos como elemento enriquecedor da ação pedagógica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estética. Formação Docente. Ação Pedagógica.

Abstract

The study examines the pedagogical action in the Youth and Adult Education (EJA) from the perspective of their applicants and university students in training for teaching. Through participatory research and focusing on the contributions of the aesthetics and their relationship to the field of ethics, the relationship between the knowledge of university and high school institutions enabled the reflection on current challenges faced by EJA: the infrequency, school dropout and the juvenilization of its audience. Furthermore, this joint proposes a look for diversity and the everyday as an enriching element of the pedagogical action.

Keywords: Education for Youth and Adults (EJA). Aesthetics. Teacher Training. Pedagogical Action.

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2016). Professora da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NEPIE-UFRGS). Endereço profissional: IFRS - Campus Caxias do Sul. Rua Avelino Antônio de Souza, 1730. Bairro Nossa Senhora de Fátima, Caxias do Sul. CEP: 95043-700. Tel.: (54) 3204-2100. E-mail: <cla.haas@hotmail.com>.
 - 2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2015). Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFRGS. Integrante do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS). Endereço profissional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio de Aplicação. Campus do Vale. Av. Bento Gonçalves, 9500. Bairro Agronomia. CEP: 91509-900. Porto Alegre, RS - Brasil. Tel: (51) 3308-6976. E-mail: <karinestorck@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 793-812	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

1 Apresentando os propósitos do estudo

Abrimos o presente estudo com uma citação de Soares (2008), que, em nosso ponto de vista, sintetiza, em grande medida, a intencionalidade desta investigação. Conforme o autor mencionado, são perspectivas atuais das pesquisas e das práticas pedagógicas da área da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

Hoje, a EJA, seja no âmbito das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica tem priorizado algumas temáticas em suas discussões, que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se observavam nas décadas anteriores: necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizente com a especificidade da EJA são algumas delas. (SOARES, 2008, p. 202).

Portanto, pretendemos aliar-nos às necessidades atuais de investigação da área comentadas por Soares (2008), assumindo como desafio o diálogo entre a formação inicial docente no âmbito da universidade com as práticas pedagógicas da/para EJA protagonizadas na escola de educação básica.

Além disso, buscamos articular uma reflexão que, do modo como propõe Arroyo (2011), ambiciona reconfigurar a história da EJA como campo histórico e político, reconhecendo na diversidade de suas propostas pedagógicas e na especificidade cultural das trajetórias de seus demandantes o potencial criador e inovador da área, ao invés de reproduzir o discurso dominante da diversidade como estopim para propostas pedagógicas indefinidas e desencontradas ao longo da história da modalidade. Desse modo, assumimos como pressuposto que as políticas públicas, no caso específico, a política pública da EJA, têm seu protagonismo e sua possibilidade de reinvenção em cada microespaço pela atuação de seus atores do cotidiano: estudantes, professores da EJA e demais profissionais da educação.

Para isso, a metodologia de cunho participante analisa e relaciona as narrativas dos saberes profissionais das autoras, uma vez que, no momento de elaboração desta investigação, estiveram inseridas no contexto profissional, como professora do ensino superior da disciplina de *Educação de Adultos: História e Política*, em uma Instituição de Educação Superior (IES), e professora da modalidade EJA, em uma Instituição Escolar de Educação Básica, ambas atuando na instância administrativa pública.

O diálogo com essas narrativas é tecido por meio do pensamento de Larrosa acerca da experiência como campo formativo. Desse modo, formar-se estudante na EJA, formar-se professor da EJA é abordado neste estudo a partir das contribuições do campo da estética e de suas relações com a ética, ampliando a concepção de formação ao que, segundo Larrosa (2002), requer uma viagem ou aventura para o interior de si mesmo.

O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta, em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. De fato, a idéia da experiência formativa, essa idéia que implica um se voltar para si mesmo, uma relação interior com a matéria de estudo, contém, em alemão, a idéia de viagem. Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. (LARROSA, 2002, p. 52-53, grifos do autor).

Nesse sentido, destacam-se distintos papéis ou personagens em *viagem* formativa: os jovens estudantes da modalidade EJA – totalidades finais do ensino fundamental; os estudantes de distintas licenciaturas, que estão buscando formação para a atuação futura como professores da EJA; a professora da disciplina de artes visuais na EJA – totalidades finais do Ensino Fundamental e a professora da Educação Superior, ambas em formação continuada permanente voltada ao cotidiano escolar e às especificidades dos sujeitos em escolarização nos bancos escolares e acadêmicos, como espaço de invenção e (re)criação de sua docência.

Portanto, o texto está estruturado a partir das cenas ou imagens evocadoras da *EJA e a ação pedagógica em artes visuais* e da *EJA e a formação inicial docente para a docência*. A compreensão de que a disciplina de artes deva propiciar o entrelaçamento entre educação e cultura, por meio do campo da estética (MEIRA, 2001), constituiu-se como o elo integrador das cenas, delineando o itinerário teórico-metodológico.

Desse modo, buscou-se confrontar a narrativa coletiva e determinante das representações sociais a respeito da EJA quanto à infrequência e à evasão de seus estudantes, por meio de uma situação pedagógica proposta na disciplina de artes

visuais aos alunos dessa modalidade de ensino. Nessa ocasião, a narrativa visual, a leitura, releitura e produção de imagens estiveram em foco, com o objetivo de promover a construção de conhecimento acerca das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, considerando as dimensões estética e ética presentes nesse ato como aspectos indissociáveis.

Para pensar na relação entre ética e estética possível no processo formativo e/ou educativo nos interessa a visão de Hermann, quando diz que:

As possibilidades da estética parecem, então, constituir uma forma produtiva de compreender as novas exigências éticas diante da pluralidade, na medida em que permitem transcender as fronteiras unilateralmente racionais da interpretação iluminista do projeto educacional. A estruturação estética da educação pode ampliar de forma significativa a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado. (HERMANN, 2005, p. 31).

Ainda sobre a relação do campo estético com a educação, conforme Meira (2001), a educação como campo fértil para desencadeamento da experiência estética ampara-se na realidade cotidiana, ao mesmo tempo em que traz para as indagações teóricas a complexidade do mundo da vida, porque faz o trânsito da ida e da volta entre o discurso e a prática, revelando como se constitui o imaginário e a percepção dos homens nas suas visões de mundo. A autora aponta a necessidade de que as relações com o campo da estética, possibilitadas por meio da disciplina de artes visuais, tenham caráter interdisciplinar. Assim, a estética, como campo de conhecimento, assume o desafio de permear o currículo, para mais além de estar vinculada a uma disciplina escolar.

A estética permite reconhecer o *estranho* como parte do processo formativo; não segue padrão ou receita; possibilita a criação da própria formação de si mesmo, proporcionando formas de conhecimento avessas ao racionalismo e que considerem as diferenças e a heterogeneidade do mundo cotidiano como experiências criadoras da sensibilização.

Entendemos que os conhecimentos construídos por meio da estética podem ser associados ao *ato de ler o mundo*, em Freire (1989), logo, como uma condução política e de exercício da cidadania que reposiciona o sujeito criticamente em sua condição histórica. Ler o mundo ou, em sentido estrito, ler a *palavramundo*, para Freire (1989), é um ato de transformação social. Com a velocidade atual que a sociedade produz informações, principalmente

de cunho visual, entendemos necessário incorporar às premissas de Freire que ler o mundo é ler a *palavramundo* e, igualmente, as *imagensmundo*. Ou seja, o ato de ler deve ser traduzido como compreensão e interpretação das distintas linguagens que operam os sistemas simbólicos de representação da atualidade, no qual a imagem, como sistema de pensamento, opera como um processo basilar na formação do coletivo social.

Por isso é que falar em pensamento estético é imprescindível para pensar educação, nos tempos atuais, sobretudo porque saber, hoje, é ter acesso a formas de interação e conhecimento que demandam visibilidade complexa, sendo extremamente complexa a realidade em que vivemos e convivemos. (MEIRA, 2001, p. 101).

2 Imagens da EJA: a ação pedagógica em artes visuais

“Vão fechar a EJA!”

“Vão fechar a escola?!?”

“Sôra, é sério que vão fechar a EJA?”

(Fala de estudantes da EJA de uma escola pública na cidade de Porto Alegre-RS, durante o início de uma aula de artes visuais).

Iniciamos esta seção mencionando as expressões dos alunos que, além de pôr em destaque um dos desafios políticos, na atualidade, da modalidade de ensino (relativo à iminência da não garantia da oferta das turmas nos estabelecimentos escolares públicos mediante a pouca frequência e a evasão dos seus demandantes), foi geradora da proposta que originou as imagens, ponto de partida para que esta escrita fosse pensada.

Antes de apresentar as produções propriamente, é importante saber sobre o contexto de decorrência de tais falas. Então, explicamos: uma proposta um tanto descontextualizada foi lançada aos alunos, envolvendo a apresentação de uma peça teatral na escola. A atividade teria o custo de R\$ 5,00 e ocorreria em horário de aula, portanto, todos estavam convidados, ou melhor, convocados a participar. Os professores também foram avisados, sem antes haver algum planejamento relativo à atividade, solicitação de tal demanda ou discussão no grupo docente e/ou com os discentes.

O ocorrido foi que, chegado o dia, nenhum aluno se propôs a participar da atividade. A professora responsável pela disciplina de artes visuais não estava presente nessa data, mas no dia seguinte, no início do período de

aula, ouvia os burburinhos: “*Vão fechar a EJA!*”; “*Vão fechar a escola!?!?*”; “*Sôra, é sério que vão fechar a EJA?*” Conversando um pouco com os alunos e colegas professores, a fim de inteirar-se do fato ocorrido que causou esses comentários, soube que isso teria sido dito em razão da não participação dos alunos na atividade proposta. A professora, então, questionou os alunos quanto ao motivo da não participação: “*Seria um boicote? Ou o custo do ingresso?*” Eles imediatamente disseram que não era nada disso. Aparentemente, foi pelo desinteresse mesmo, traduzido na fala de uma aluna: “*Ah sôra! Nada a ver isso aí!*”

A professora, inquieta com os comentários e a situação que se vivia ali, não conseguiu prosseguir a aula conforme o planejamento inicial. Acreditava que isso também fazia parte da aula e que, com o fato ou a partir dele, poderia dar novo formato às atividades da disciplina. Ainda para ordem de contextualização, o que estava sendo desenvolvido nas aulas era um projeto que envolvia atividades e experiências relativas a narrativas presentes na cultura visual³, para posterior discussão dessas na arte contemporânea. Após o episódio desse dia, o projeto ganhou novo rumo.

Diante da situação, a professora propôs que os alunos criassem, a partir dessa narrativa/problemática, uma imagem que a representasse, enfatizando “*a relação que eles têm com a escola.*” Em diálogo com os alunos sobre o assunto, trazendo questões como, por exemplo: “*Por que estamos aqui, afinal? Por que esse desestímulo geral? E as faltas recorrentes, tanto de alunos como de professores? Por que comemoramos as saídas antecipadas da escola? Por que elas têm sido tão regulares?*” Assim, a dinâmica da proposta desencadeou a possibilidade aos alunos e à professora de pensarem o que têm vivido na escola, como ela se organiza, o que estão fazendo na EJA e o que fazem de si mesmos nesse espaço.

A proposta era uma criação visual (em linguagem de livre escolha), a partir de tais questões. Ela trazia inquietações cotidianas que ganhavam forma, outra possibilidade de olhar, de embate, combate ou problematização. O objetivo era compartilhar, pensar junto, com o outro, no grupo, não na pretensão de encontrar uma solução para todas as *mazelas* explicitadas nas classes escolares da EJA, mas sim com o intuito de sair do lugar de vítima e/ou de permanecer somente nas queixas (em alusão ao trabalho artístico Coro

3 Exemplos de vídeos que foram discutidos nesse projeto de trabalho: “El empleo”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cxUuU1jwMgM>> Acesso em: 12 fev. 2015), e “La Maison en Petits Cubes”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O_2Sc8fD_Kc> Acesso em: 12 fev. 2015.

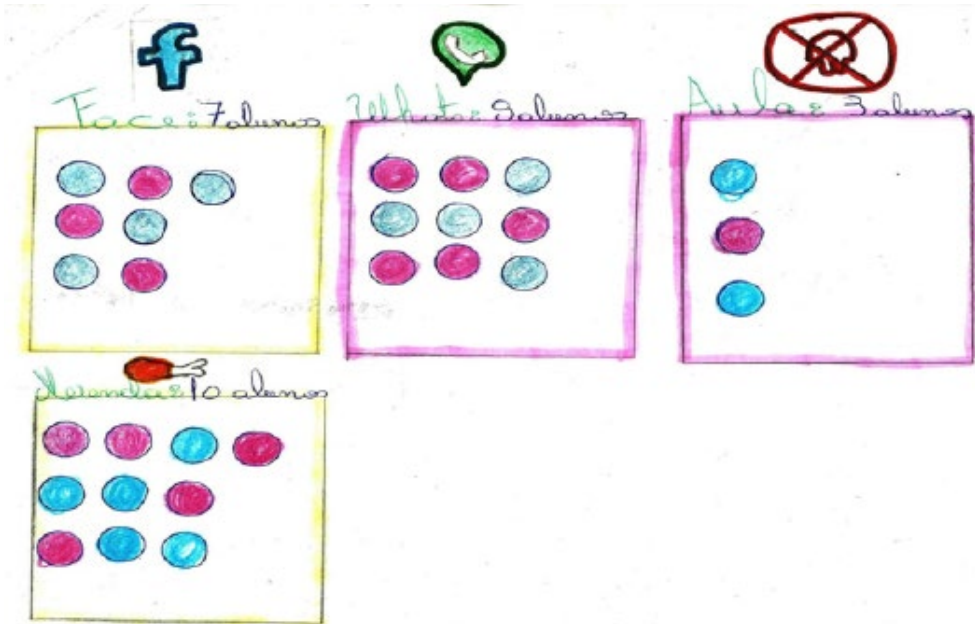
de Queixas⁴, que foi apresentado como exemplo e referência para o exercício).

Mesmo com estímulo e liberdade para a criação em diferentes linguagens, as produções limitaram-se à tradicional folha de sulfite branco de formato A4, mais conhecida como *folha de ofício*. Diante da dificuldade dos estudantes em representar por meio de desenho – resistência internalizada pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias de fracasso escolar, foram exploradas técnicas de colagem e esquemas com texto escrito ou esboço de ideias.

Para resultar nas produções finais propriamente ditas, a professora de artes necessitou desenvolver uma estratégia pedagógica capaz de contornar a frequência irregular, com grandes períodos de ausência à escola, de alguns estudantes da EJA. Constatou que a melhor forma de organizar o planejamento pedagógico com uma turma, cuja composição numérica é flutuante e está continuamente em movimento, seria individualizar os percursos de cada aluno, acompanhando-os individualmente em seus projetos. O trabalho individualizado exige do professor competência profissional para colocar em ação os múltiplos dispositivos de acompanhamento, reconhecendo a sua própria prática como um *laboratório* de pesquisa, ao aproximar-se *corpo a corpo* dos saberes e do acontecimento pedagógico. A seguir, seguem algumas das produções dos estudantes decorrentes desse olhar docente individualizado às trajetórias estudantis e da acolhida à ocasião inesperada ocorrida na aula de artes, como potência para o ofício de ensinar e aprender.

4 Coro de queixas de Teutônia-RS, organizado pelo artista finlandês Oliver Kochta-Kalleinen, com a colaboração da comunidade. Versão apresentada na 8ª Bienal do Mercosul, realizada em 2011, em Porto Alegre-RS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1Z28tiJuCWM>> (acesso em: 11 fev. 2015). Esse projeto, já realizado em diversos contextos, conta com a participação de inúmeras pessoas e subverte o modo de ver ou perceber algo cotidiano: nossas queixas. Como poderíamos vê-las de outra maneira? Como eu ouço as queixas do outro? Temos as mesmas queixas? Assim, e com muitos outros questionamentos, os artistas Tellervo Kalleinen e Oliver Kochta-Kalleinen iniciam a criação de seu trabalho. Coletando as queixas por meio de encontros e workshops, organizam literalmente o cantar das queixas, em um coral que considera as especificidades e a cultura de cada local. Mais informações sobre o projeto The Complaints Choir (O Coro de Queixas) podem ser acompanhadas por meio do site <<http://www.complaintschoir.org/>> (acesso em: 11 fev. 2015).

Figura 1 – Produção do estudante A

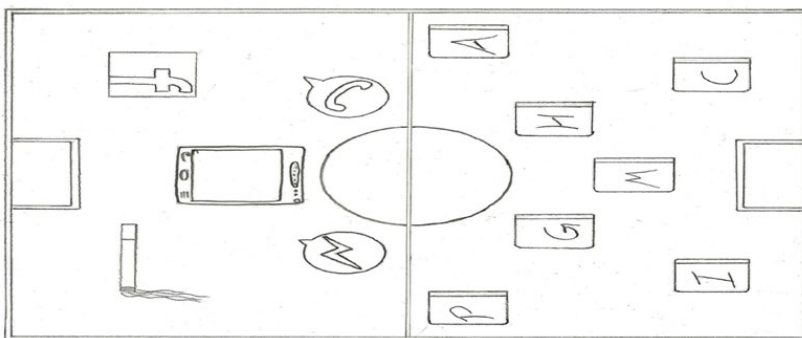


Fonte: Arquivo da autora.

Como em uma lista de interesses ou de presenças, o estudante A posiciona os demais colegas (representados por intermédio de círculos) nos seus lugares. Fica evidente a presença das tecnologias digitais na vida dos alunos, como acessório que também os acompanha no espaço escolar (veja figuração do acesso ao *facebook* e ao *whatsapp*). Merece destaque na representação do estudante A o relevante número de alunos dessa modalidade que valoriza a alimentação ou a *merenda*, espaço em que se localiza o maior número deles. A *aula* é representada como o lugar de menor presença ou interesse, além de sua forma figurativa ser de algo aparentemente *proibido*.

No trabalho que segue, também observamos a recorrência de produtos das novas tecnologias relacionada a *drogas*, representadas na imagem pelo desenho de um cigarro e relatadas na apresentação oral do aluno. Ele diz que o que está em evidência seria um jogo (representado por meio do campo de futebol) das disciplinas (caracterizadas no desenho de livros, com as letras iniciais de cada área do conhecimento) versus as tecnologias e as drogas presentes na vida dos alunos.

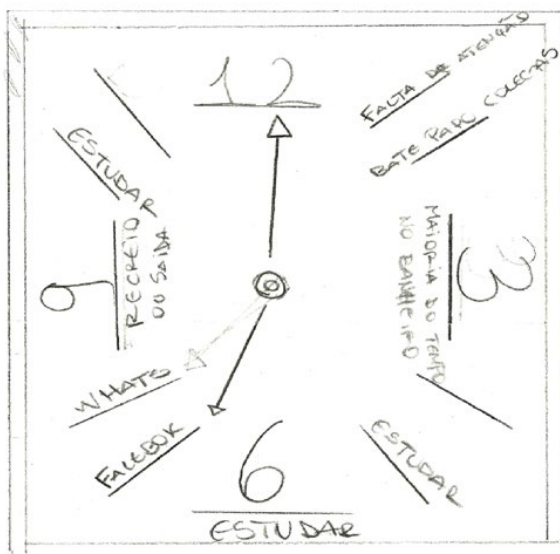
Figura 2 – Produção do estudante B



Fonte: Arquivo da autora.

Por meio de um relógio, representando o tempo vivido na escola, o estudante C, além de demonstrar a presença das tecnologias na vida dos alunos, traz novas *cenas* para pensar o espaço escolar. Na forma escrita, ele menciona, como parte do tempo escolar: “falta de atenção”, “bate-papo dos/com os colegas”, “maioria do tempo no banheiro”, “estudar” (termo três vezes mencionado), “facebook”, “whatsapp”, “recreio ou saída”.

Figura 3 – Produção do estudante C

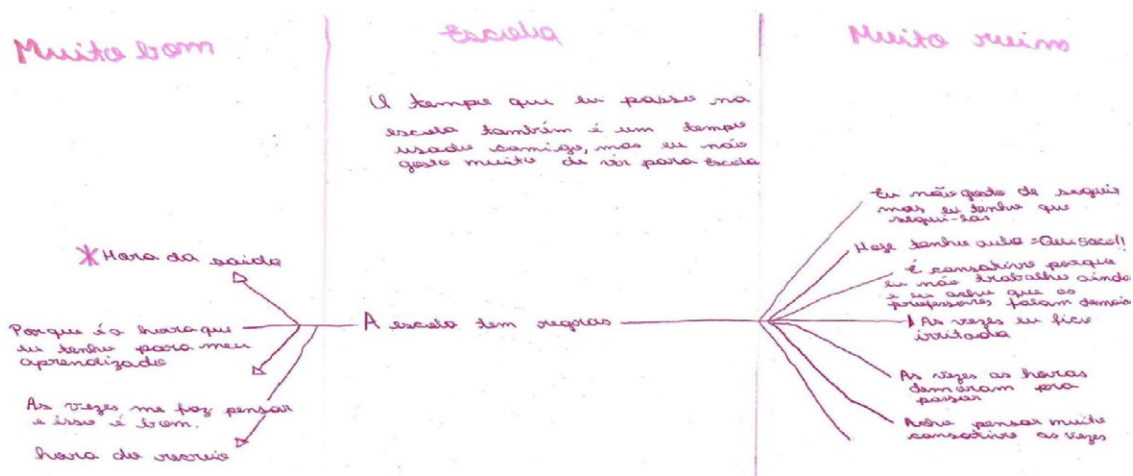


Fonte: Arquivo da autora.

Ainda explorando cenas e pensamentos cotidianos acerca da problemática, nos interessa refletir a partir da produção da estudante D, onde, em um esboço de ideias, precedendo a elaboração da produção artística, ela coloca o termo *escola* no centro e diz: “O tempo que eu passo na escola também é um tempo usado comigo, mas eu não gosto muito de vir para a escola.” Além disso, no centro do trabalho, está escrito: “A escola tem regras.”

O lado esquerdo da superfície é utilizado pela aluna para a classificação *muito bom* e o direito para a *muito ruim*, tentando explorar seus próprios pensamentos sobre o que discutíamos na realização da proposta. Para fins de conhecimento, reproduzimos o que ainda consta no trabalho. Na coluna do que seria *muito bom*, a estudante escreve: “- Hora da saída; - Porque é a hora que tenho para o meu aprendizado; - Às vezes me faz pensar, e isso é bom; - Hora do recreio.” No outro lado, como *muito ruim*: “- Eu não gosto de seguir, mas tenho que segui-las (em relação às regras); - Hoje eu tenho aula = Que saco!!; - É cansativo porque eu não trabalho ainda e eu acho que os professores falam demais; - Às vezes eu fico irritada; - Às vezes as horas demoram para passar; - Acho pensar muito cansativo às vezes.”

Figura 4 – Produção da estudante D



Fonte: Arquivo da autora.

Nesse último trabalho, percebem-se questões cotidianas explicitadas com aparente sinceridade e o esforço do exercício de reflexão e síntese antecedendo a elaboração do trabalho artístico propriamente dito. Todas as etapas do trabalho são valorizadas, enfatizando-se a importância do processo. A concepção da ideia, a elaboração ou o planejamento, a própria execução, a apresentação e a

discussão do trabalho com a professora, com os colegas próximos e com o grupo são igualmente valoradas.

No intento de aproximar o pensamento artístico das ocasiões cotidianas, estamos de acordo com o pensamento de Ana Mae Barbosa (2011), quando diz que:

A arte, como uma linguagem aguçadora dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2011, p. 79).

A arte na escola ou a arte na EJA, ao posicionar-se atenta às produções contemporâneas, aberta à experimentação e criação a partir da vida cotidiana, compromete-se com a permeabilidade entre ética e estética anunciada por Hermann (2005), tornando a experiência estética uma via de acesso possível para a vida moral, como uma educação para a alteridade.

3 Imagens da EJA: a formação inicial para a docência

Gostaríamos de poder tratar sobre como é dar aula para EJA? [...] Como é ser um professor de EJA? Como professores de crianças, temos os referenciais das nossas próprias experiências escolares, mas da experiência com adultos sabemos pouco, e a universidade também trata pouco sobre isso no currículo de nossos cursos. (Fala de acadêmicos em disciplina da graduação voltada à temática da EJA).

A apreciação oral destacada na citação anterior foi recorrente nas primeiras aulas da disciplina de *Educação de Adultos: história e política*, ministrada para distintos cursos de licenciatura, no caráter de disciplina eletiva, em uma universidade pública federal, durante o segundo semestre letivo de 2014 (2014/2). A disciplina, cuja carga horária total previa 30 horas/aula, abordou como conteúdo programático

a contextualização histórica e política da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando o conhecimento dos documentos normativos e textos de autores considerados clássicos na área, resgatando, dessa forma, a memória histórica, política e pedagógica da educação de jovens e adultos no Brasil.

No encontro com os acadêmicos, uma das primeiras fragilidades da disciplina foi constatada em sua própria nomeação como *educação de adultos*, omitindo a figura do jovem, atualmente bastante presente nos bancos escolares da EJA, sendo esse grupo etário o mais designado, ao longo das aulas, como de interesse por parte dos estudantes.

Ao considerar a similitude da experiência da formação inicial em nível superior com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à especificidade etária de seus demandantes, a professora teve como propósito primordial das aulas estabelecer uma relação pedagógica, cuja comunicação fosse ativada por meio de um “modelo orquestral” (WINKIN, 1998, p. 34), ou seja, como um ato coletivo próximo ao significado etimológico da palavra (*communicare*), como partilha ou comunhão de uma ideia ou notícia, ao invés de seu significado contemporâneo associado à transmissão entre um emissor e um receptor.

Desse modo, na experiência didática com os estudantes, a docente procurou estabelecer uma coreografia pedagógica moldada pelas suas inquietações, expectativas, comentários ou silenciamentos disparados em cada aula, produzindo um itinerário pedagógico rigoroso e, ao mesmo tempo, flexível, pautado na crença de que o ato pedagógico deve “[...] situar-se fora dos eixos, beneficiando-se da existência de referências” (MEIRIEU, 2008, p. 145).

Esse modo de coreografar o ato pedagógico e a relação com o conhecimento encaminhou a professora à escuta atenta e reflexiva de falas, como a destacada no início desta seção, resultando no planejamento de uma situação de aprendizagem em que os estudantes pudessem ter contato com a dinâmica pedagógica complexa, *viva e pulsante* de uma sala de aula da EJA, por meio do encontro com professores da educação básica nessa modalidade. O encontro foi possível a partir da presença de duas professoras na sala de aula da graduação, em uma das aulas, narrando, de modo bastante apaixonado e franco, os sabores e dissabores da prática pedagógica na educação de jovens e adultos em uma escola pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS), localizada na zona urbana de Porto Alegre (POA), nas etapas de escolarização correspondentes ao ensino fundamental.

Especificamente, o encontro com a professora de artes visuais das totalidades finais do ensino fundamental da EJA é objeto de apreciação e investigação, neste artigo. Na oportunidade do encontro, a turma de jovens futuros docentes pôde confrontar-se com a proposta artística narrada anteriormente, na qual a arte foi tratada como área de conhecimento que desafia o olhar ou “[...] leva o olhar a passear”,

como diz Larrosa (2002, p. 50), contribuindo para a formação dos estudantes da EJA e constituindo-se em uma metanarrativa (auto)formativa para os estudantes da graduação, quanto ao caráter genuinamente inédito do ato pedagógico, e, por isso, impossível de ser previsto antecipadamente, em sua totalidade.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente, por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto. (LARROSA, 2002, p. 53).

Perante a narrativa da professora, contextualizando as motivações da imprevisibilidade do cotidiano que a levaram a reconfigurar a proposta pedagógica da aula de artes visuais, constituíram-se como pistas formativas acerca da prática pedagógica na EJA: o reconhecimento de que a potencialidade do ato pedagógico na educação de adultos está em falar *com* os sujeitos; a abertura da sala de aula para as suas narrativas; a acolhida com seriedade e respeito das suas inquietações.

Na situação da visita pedagógica à turma da graduação, a professora da EJA, além de construir a oportunidade dos estudantes encontrarem-se por meio de seu relato com a sala de aula da EJA, acolheu os questionamentos deles. A metodologia do encontro tratada como *aula-debate* foi planejada e participada antecipadamente aos estudantes pela professora ministrante da disciplina, inspirando-se nos fundamentos da educação popular de Freire (1980):

Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de Debates. Em lugar de aulas discursivas, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos ‘pontos’ e de programas alienados, programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1980, p. 103).

Uma questão enfaticamente problematizada pelos estudantes foi: quem são os estudantes da EJA que ocupam os bancos escolares das escolas públicas estaduais

de ensino do RS? Perante a compreensão de que a EJA não pode ser tratada apenas em sua especificidade etária, mas sim em sua especificidade cultural (OLIVEIRA, 2001), interessava aos futuros professores saber as procedências escolares dos estudantes, seus contextos socioeconômicos, as motivações e expectativas relacionadas à modalidade EJA. Em diálogo com a professora, puderam constatar a presença predominante de jovens nos bancos da EJA, constituindo-se como oportunidade para confirmar estudos feitos sobre o fenômeno de juvenilização da modalidade, a partir de Dayrell (2011) e Brunel (2008), entre outros autores.

Como decorrência não esperada da *aula-debate*, os estudantes puderam problematizar as suas representações sociais acerca da EJA. Frequentemente, traziam às aulas as narrativas hegemônicas do ideário social da EJA como “escolarização tapa furo” ou “repositório dos estudantes indisciplinados e fracassados”, descrevendo o professor da EJA como desmotivado e o aluno jovem como problema. Confrontar essas narrativas negativas tornou-se importante para que pudessem ter uma atitude de positividade e de comprometimento com as funções da EJA, descritas no Parecer Nacional do CNE/CEB 11/2000, a saber: qualificadora como função permanente que descreve o próprio sentido da EJA, reparadora e equalizadora, no sentido de restauração de um direito negado, bem como do reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano (BRASIL, 2000).

O confronto com a generalização contida nessas narrativas foi ainda mais marcante para os acadêmicos, com a apresentação dos produtos (fotografia dos trabalhos artísticos dos alunos) resultantes da situação pedagógica anunciada pela professora, na disciplina de artes visuais. Os estudantes universitários mostraram-se bastante sensibilizados e afetados com as *leituras* dos alunos da EJA, a partir da produção de imagens, a respeito do desencontro entre as práticas pedagógicas da escola e os interesses do corpo estudantil jovem e adulto.

O descompasso entre a cultura escolar e as culturas juvenis ficou bastante evidente para os licenciandos, nas representações dos estudantes da EJA, no sentido de que suas motivações para ir à escola não dialogam com a busca pelo conhecimento, uma vez que a escola se comporta de modo alheio às suas culturas juvenis. Para Dayrell (2011), acolher às culturas juvenis significa reconhecer que não existe apenas uma juventude, mas juventudes no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem. O autor afirma que levar em conta os jovens como sujeitos significa repensar a escola, sua organização curricular e suas práticas a partir de uma nova pauta de questões:

Como fazer da escola e das nossas práticas pedagógicas educativas um momento de humanização? [...] Como considerar o protagonismo juvenil, considerando os

jovens como interlocutores válidos, capazes de opinar nos projetos que lhes dizem respeito? [...] Como despertar e incentivar o desejo pelo saber, dialogando com os interesses e necessidades dos jovens? Como incentivar as diferentes linguagens culturais, possibilitando a expressão autônoma das culturas juvenis? (DAYRELL, 2011, p. 66).

A situação pedagógica em foco abriu caminhos para a reflexão sobre a delicadeza e a sutileza do ato pedagógico. As aparentes relações de confiança entre a professora de artes e os estudantes, oportunizando a abertura para que eles se colocassem de maneira sincera, extremamente crítica, sem receios de articular a criatividade com a ironia, foram aspectos merecedores de atenção e, se não respondem todas as questões de Dayrell (2011), fornecem significativos indícios para pensar a respeito delas.

Em suma, a mencionada coreografia pedagógica, ao conceber a formação inicial como o espaço para pesquisar, construir, analisar, confrontar com os colegas e com os profissionais da educação as situações de aprendizagem na EJA, possibilitou aos futuros docentes que refletissem acerca da complexidade de reconhecer a condição de *não crianças*, de sujeitos excluídos da escola e de membros de distintos grupos sociais, como características que tratam da identidade dos sujeitos da EJA (OLIVEIRA, 2001).

4 Ressonâncias da articulação entre a universidade e a escola de educação básica

Ao propiciar o encontro entre a universidade e a escola, buscamos sustentar que se formar professor da EJA não pode ser uma prática que conduza à imitação de modelos ou ao aprendizado prévio de rotinas e fórmulas. Requer uma relação interior com o saber, de modo que o aprender forma ou transforma o sujeito:

Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como ressonância. (LARROSA, 2010, p. 52).

Nesse sentido, as considerações em caráter de fechamento, que trazemos nesta seção, são tratadas como *ressonâncias* dos distintos itinerários formativos mobilizados por meio da situação pedagógica narrada e refletida neste estudo.

Certamente, os ecos ressonantes para cada um dos sujeitos envolvidos não podem ser recuperados pelas autoras. Retomamos aquilo que reverbera em nós, reconhecendo-nos, igualmente, em processo formativo constante e intimamente *afetadas* pelos movimentos decorrentes dessa experiência. Portanto, são repercussões ou considerações oriundas desse percurso formativo:

- *O encontro dos saberes profissionais das professoras da EJA e da Educação Superior suscita-nos a reflexão sobre a importância de reconhecer que a ação pedagógica independe do nível de ensino e resguarda a natureza do ofício de mestre: “É sempre o mesmo ofício: um ofício que associa, com um único gesto profissional, o saber e o acompanhamento.”* (MEIRIEU, 2006, p. 21). Em qualquer faixa etária, em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, o ato de aprender requer uma escuta atenta e compreensiva do mestre, sendo que são nas situações-problema ou nos anúncios das necessidades do cotidiano que o docente tem a possibilidade de exercer melhor essa característica do seu ofício. Assim, a autêntica ação pedagógica instiga simultaneamente o caráter desafiador do desconhecido e a segurança do acompanhamento necessário.

Quanto aos tempos de vida do jovem e do adulto, o legado da educação popular, iniciado com Paulo Freire, continua atual, como subsídio teórico-metodológico para a ação pedagógica na EJA.

- *Com relação às especificidades da ação pedagógica na EJA, confrontar-se com diferentes temporalidades e trajetórias humanas pressupõe a abertura docente à resistência do outro, permitindo aos estudantes afirmarem sua alteridade e responsabilizarem-se como protagonistas de seu próprio percurso formativo:*

Reconhecendo que a educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educando, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando a sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que podemos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir aos nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas. (LARROSA, 2002, p. 15).

Na EJA, a resistência do aluno, se compreendida como ato de inquietude pedagógica a ser participado *com* os sujeitos, pode auxiliar a recompor os seus

itinerários ou percursos escolares *distanciados* do ato de aprender pelas próprias reminiscências das suas multifacetadas trajetórias escolares e humanas.

Essas resistências devem servir para confrontar as imagens que trazemos sobre a infância como tempo de *semeadura* ou de *modelagem* para a vida jovem e adulta, isso é, como tempos lineares, contínuos e ininterruptos. Essas metáforas auxiliaram a construir um ideário de homogeneidade e linearidade nas trajetórias escolares, portanto, não servem mais para descrever as múltiplas e distintas trajetórias que se justapõem em uma sala da EJA. Essas imagens da docência, como diz Arroyo (2012, p. 35), estão “quebradas”, no sentido de que estão equivocadas, pois não traduzem a realidade dos cotidianos escolares. Logo, faz parte da docência *recompor as imagens* e entender nas resistências dos estudantes e na descontinuidade de seus percursos escolares a forma de comunicarem que a escola está distante das culturas juvenis, a exemplo das representações dos sujeitos da EJA apresentadas na aula de artes visuais.

O processo de formação inicial, por sua vez, ao propiciar aos estudantes da graduação o contato com essas imagens *quebradas* dos tempos de vida humanos demonstra o seu comprometimento ético em romper com a lógica formativa da idealização do ofício de ensinar, tradição suplantada historicamente na formação em educação, deflagrada por Arroyo na seguinte assertiva: “Não nos prepararam para conviver com imagens quebradas.” (ARROYO, 2012, p. 38).

- *A complexidade da ação pedagógica na EJA envolve reconhecer que existe uma narrativa coletiva a respeito das representações dos principais desafios da modalidade descritos por diferentes estudos em contínua atualização, sendo que a forma de orquestrar essas narrativas de cunho geral deve ser local ou localizada em cada contexto específico.*

Não é nova a situação anunciada por distintos estudos da marginalização das políticas públicas na EJA e de suas múltiplas *mazelas* sociais, políticas, pedagógicas e econômicas. Essa narrativa de cunho geral, todavia, não pode obstacularizar o enfrentamento das situações nos cotidianos. Não encontraremos soluções *a priori* do envolvimento sério e comprometido com os contextos, repondo continuamente uma ética do cotidiano. No enfrentamento com a infrequência dos estudantes da EJA nessa escola, por exemplo, a professora de artes percebeu que o modo mais potente seria individualizar seus percursos, de modo que cada estudante construiu seu projeto de artes, de maneira individual, sem necessidade de estar atuando, em momento síncrono, nas mesmas atividades ou situações de aprendizagem dos demais.

Considerando a complexidade da ação pedagógica na EJA, descrita pela sua história de ausências e lacunas e pela sua emergência atual como acolhedora da diversidade, a formação do educador da EJA precisa ir além da bagagem de

conhecimentos a respeito dos conteúdos e técnicas didáticas e deve estabelecer a possibilidade de reconhecer no campo da estética um dispositivo de conexão ao compromisso da EJA com os processos educativos mais amplos relacionados à formação humana.

A ciência, sustentada na memória cartesiana, tradicionalmente, teve dificuldade em unir emoção e razão como elementos interdependentes. A arte, historicamente, tem provocado as ciências a romperem com esses dualismos, despertando uma consciência política sobre as táticas do fazer e do intervir, por meio da relação pedagógica:

A consciência política de que precisamos integrar arte, educação e cultura nos faz perceber que também é preciso criar uma proposta que priorize as necessidades do nosso povo, que atenda, primeiramente, as classes populares que são a maioria do contingente que frequenta nossas escolas. (MEIRA, 2001, p. 112).

Acolher a estética como dispositivo da ação pedagógica na EJA significa reconhecer a incerteza como característica intrínseca ao ato; significa despojarmo-nos de uma prepotência, a prepotência ilusória de que podemos *controlar* os acontecimentos pedagógicos e as trajetórias formativas dos sujeitos. Implica compreender que as possibilidades estéticas e comunicacionais, políticas e éticas de vivenciar o acontecimento pedagógico são infinitas e singulares. As palavras de Meirieu (2006) traduzem nossas convicções acerca da ação pedagógica na EJA:

Jamais devemos perder de vista que o acontecimento pedagógico não pode ser programado por ninguém. Podemos fazer de tudo para que ele ocorra, empenharmo-nos para torná-lo plausível... Mas, felizmente ele será sempre excepcional. Embora bastante previsível, ele não deixa de ser, quando ocorre, inimaginável. (MEIRIEU, 2006, p. 47).

- *A história que articula os saberes da universidade e da escola básica precisa ser reescrita. A polarização e a hierarquização entre esses saberes, consecutivamente, como antagonônicos e de maior ou menor valia, fragiliza a relação pedagógica com a docência. Reforça no professor de escola o lugar do espectador do coral das queixas e a imagem de que estaria nas mãos da universidade ou dos gestores das políticas públicas salvar a EJA.*

Em toda ocasião pedagógica em que o docente se mobiliza seriamente ele auxilia a *salvar a EJA*, pois constrói a possibilidade de subverter as narrativas hegemônicas. As produções artísticas dos estudantes da EJA não solucionarão os desafios macropolíticos e, nem mesmo, todos os problemas do seu próprio contexto escolar, mas *salvam a EJA* da reprodução de uma narrativa pedagógica de conformismo e de reprodução dele. Ao proporem outra forma de olhar os desafios cotidianos, elas provocaram a inquietude dos sujeitos que estiveram envolvidos na experiência, permitindo-lhes ver e relacionar-se com a EJA por outros ângulos e pelo seu próprio viés, e não apenas por aquele supostamente esperado pelos docentes.

Referências

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-52.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 405 p.

BARBOSA, Ana Mae. Educação para as Artes Visuais: do MAC USP ao Balanço das Águas. In: ARANHA, Carmem S. G; CANTON, Katia. (Org.). **Espaços da mediação**. São Paulo: PGEHA/Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011. p. 63-83.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Brasília, DF, 2000.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. 91 p.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p. 53-68.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. 49 p.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

HERMANN, Nadja. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 119 p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascarados. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 208p.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 101-120.

MEIRIEU, Philippe. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 93 p.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer** A coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2008. 302 p.

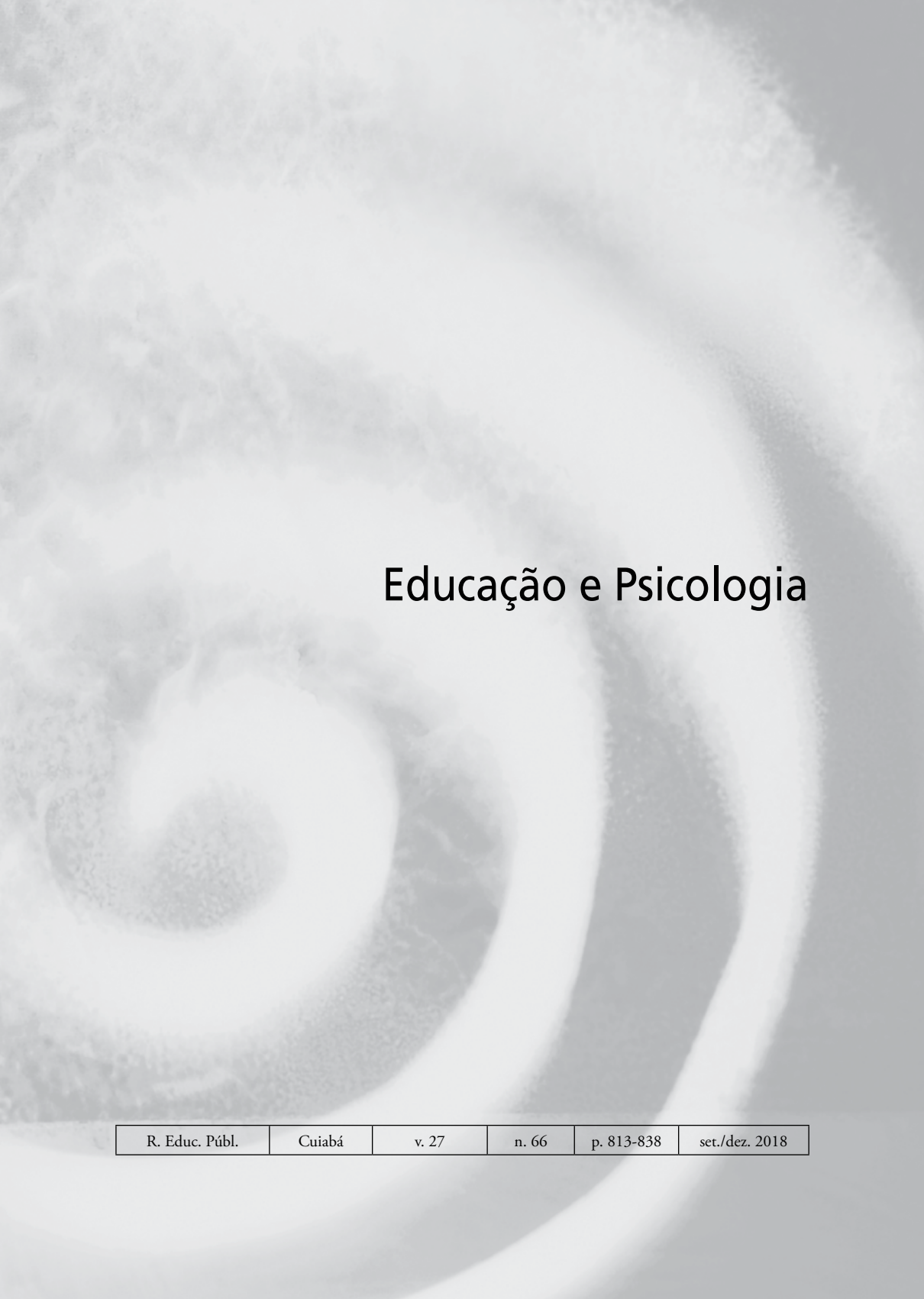
OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de Jovens e Adultos Novos leitores, novas leituras**. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2008. p. 15-44.

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Educação de Jovens e Adultos Novos leitores, novas leituras**. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2008. p. 201-224.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**. Da teoria ao trabalho de campo. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1998. 216 p.

Recebimento em: 22/03/2015.

Aceite em: 19/08/2015.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 66

p. 813-838

set./dez. 2018

A Presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários

The presence of the play in octogenarians childhood and nonagenarians

Kleber Tuxen CARNEIRO¹
Eliasaf Rodrigues de ASSIS²
Maurício BRONZATTO³
Ricardo Leite de CAMARGO⁴

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de doutoramento cujo objetivo foi conhecer diferentes manifestações da cultura lúdica na infância de octogenários e nonagenários, vivida nas décadas de 20 e 30. Considerou-se que as distintas configurações assumidas pela infância produzem diferentes cenários que podem influenciar a forma e o conteúdo da constituição da cultura lúdica. Com base no método História Oral, que resgatou a infância lembrada dos 32 *guardiões da memória*, procurou-se escavar o substrato do lúdico daquele momento histórico. Discutiu-se, ainda, a importância de preservar a memória lúdica, afetada por vários fatores, podendo sofrer perdas, desapegos e esquecimentos.

Palavras-chave: Jogo. Memória. Cultura Lúdica.

Abstract

This article show off the results of a doctoral study whose objective was to better understand the different manifestations of ludic culture in childhood the octogenarians and nonagenarians, borns in the decades of 20 and 30. He took into account the different configurations assumed by childhood produce different *scenarios* that may influence the form and content of the constitution of ludic culture. Based on the method of oral history, which rescued the childhood remembered the 32 *guardians of memory*, tried to *delve* this ludic substrate that historic moment. Also it discussed the importance of preserving the ludic memory, which is directly affected by various factors, which may suffer losses, detachments and forgetfulness.

Keywords: Play. Memory. Ludic culture.

- 1 Doutor em Educação Escolar, no momento desenvolve Estágio de Pós-Doutoramento junto a Faculdade de Educação da Unicamp. Professor Adjunto na Universidade Federal de Lavras/MG e membro/pesquisador do GEFORDEF (Grupo de Estudo/Pesquisa em Formação Docente sobre Educação Física). Endereço: Universidade Federal de Lavras Campus Universitário - Caixa Postal 3037 Lavras/MG – CEP 37200-000 - Fone: (35)38295270 – E-mail:<kleber2910@gmail.com>.
- 2 Doutor em Educação Escolar, pela Unesp/Fclar. Participa como pesquisador colaborador no GEFORDEF (Grupo de Estudo/Pesquisa em Formação Docente sobre Educação Física). E-mail:<eliasafassis@hotmail.com>.
- 3 Doutor em Educação Escolar. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Salto. Endereço: Rua Rio Branco, 1780 - Vila Teixeira - Salto/SP – CEP 13320-271 Fone: (11)4602-9191 – E-mail:<mraub1970@ig.com.br>.
- 4 Professor Livre Docente em Educação. Docente no Departamento de Economia, Administração e Sociologia na ESALQ/USP. Endereço: Av. Pádua Dias, 11, - Vila Independência - Piracicaba/SP – CEP 13418900 - Caixa-postal: 9 Fone: (19)34294376 – E-mail:<ricardocamargo@usp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 815-838	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Foi o interesse em recuperar fragmentos de uma infância *adormecida* que engendrou esta pesquisa. Esse interesse teve um alvo específico. Não se pretendeu encontrar qualquer elemento, dentre tantos que compõem a construção social da infância, mas um em especial: o jogo, personificado no ato de brincar, para o qual, segundo Bastide (apud FERNANDES, 1979), os adultos, vez ou outra, olham com alguma desconfiança.

Propusemos esta investigação com o objetivo principal de conhecer as diferentes manifestações da cultura lúdica (jogo) na infância de octogenários e nonagenários. Procuramos, portanto, resgatar o conteúdo lúdico dentro de um período histórico bem peculiar, as décadas de 20 e 30. Para isso, procuramos *dar voz* aos 32 anciãos participantes do trabalho, a fim de que narrassem a forma e as diferentes personificações da cultura lúdica (do jogo) em sua infância.

Ao optarmos por entrevistar sujeitos na faixa etária dos 80 e 90 anos, levamos em consideração a urgência de preservar um tesouro prestes a finar-se com seus possuidores, necessidade não tão premente se se tratasse de uma amostra com média de idade entre 50 e 60 anos. A legitimidade de nossa preocupação logo se verificou: em menos de três anos depois da coleta de dados, 12 dos 32 entrevistados já não estavam mais vivos.

Além desse interesse central, a pesquisa objetivou também conhecer as características da cultura lúdica quanto: a) ao espaço e principais tipologias do jogo e brinquedos das décadas de 20 e 30; b) às particularidades historicamente construídas para a infância da época, as quais produziram diferentes *cenários* para as manifestações do jogo; c) às organizações, ou relações sociais, engendradas pelo ambiente do jogo; e d) a um possível crepúsculo das particularidades do jogo/folclore (tradicional) em relação a outras formas de expressão do jogo na atualidade.

Em nosso entendimento, no espaço da cultura lúdica (ou do jogo), a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma. Também deles se apropria, atribuindo-lhes significações e ressignificações. Desse modo, de alguma forma, as diferentes personificações do jogo constituem-se como um ingresso na cultura, uma vez que tal fenômeno é também uma construção social. É preciso esclarecer que não estamos nos referindo a qualquer forma de expressão cultural, mas a uma forma e a um conteúdo muito particulares, que existem num dado momento, dentro de um contexto histórico (BROUGÈRE, 1997).

Podemos assumir, assim, que a cultura lúdica se caracteriza como um patrimônio cultural, ou seja, conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade. Esses conjuntos são acumulados ao longo da história de uma dada sociedade e conferem

traços de singularidade em relação a outras sociedades. Portanto, ao adotarmos essa forma de conceber a cultura lúdica, reconhecemos também a importância de preservar e transmitir, de geração em geração, seu conteúdo, reconhecidamente um tesouro, às vezes escondido, que se esculpiu ao longo da história.

Desse modo, ao considerarmos o cenário atual, que apresenta uma diminuição significativa de determinados artefatos e expressões lúdicas, entendemos ser necessário salvaguardar tais elementos, por meio da perpetuação da memória lúdica, pois essa é a alternativa que nos resta para a preservação desse patrimônio cultural e afetivo da humanidade. No entanto, reconhecendo a dinâmica do tecido que compõe as tramas lúdicas, também reconhecemos suas ressignificações, ou seja, as novas configurações e formatos. Ao olharmos para a história do jogo e seus múltiplos cenários, notamos o quanto o quadro contemporâneo se difere e distancia daquele engendrado em épocas passadas, o que, de algum modo, justifica esforços para se pensar caminhos (metodológicos e epistemológicos) que dialoguem com as novas expressões de jogo (por exemplo, os eletrônico-digitais) e, concomitantemente, preservem o legado de algumas personificações singulares da cultura lúdica, como o jogo/folclore (tradicional).

Cabe destacar que a realização desta pesquisa não se deveu a um impulso saudosista, pois, no espaço da cultura lúdica, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, ou seja, há uma dinâmica de significações e ressignificações no interior da cultura lúdica própria da vida social.

Propusemos esta investigação com o objetivo de contribuir para a preservação da memória lúdica, em geral afetada por fatores como a transitoriedade grupal e as transformações gerais (arquitetônicas, simbólicas, entre outras) que podem produzir perdas, desapareços e esquecimentos da memória coletiva. Atuamos, portanto, como arqueólogos a *escavar* as narrativas de nossos *Guardiões da Memória* em busca de sua cultura lúdica.

Referencial teórico

O trabalho assenta-se em três grandes bases epistemológicas. A primeira e mais extensa é composta pelos fundamentos da teoria do jogo. A complexidade que envolve a teoria do jogo pode ser facilmente percebida quando se observam as diferentes áreas, sejam das ciências humanas, sejam das ciências exatas, que se propuseram a desenvolver investigações tomando-o como objeto de conhecimento: na Psicologia do desenvolvimento, temos Rosamilha (1979),

Vygotsky (2000), Piaget (1994), Macedo (2000), Winnicott (1975), Elkonin (1998), Buytendijk (1974); nas Ciências Exatas/Matemática, Eigen e Wincker (1989), que se preocuparam em estudar as leis naturais que regulam o acaso; ou ainda os estudos dos matemáticos Neumane Morgenstern (1990) e John Nash (NASAR, 2002), esse último ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1994.

O jogo também está presente na Filosofia, com os estudos de Pascal (2003), Schiller (2002), Rousseau (1974), Leibniz (apud DUFLO, 1999), Gadamer (2002), Wittgenstein (1999), entre outros; igualmente na História: Ariès (1981) e o clássico *Homo Ludens*, de Huizinga (1999); também na Sociologia, nos estudos de Brougère (1997, 1998), Caillois (1990) e Benjamin (1984). Já na Pedagogia, tivemos importantes investigações, dentre as quais destacamos os estudos de Kishimoto (2003, 2006), Château (1987), Friedmann (1996), Leif e Brunelle (1978), Miranda (2001), Duarte Jr. (1988), Lebovicie Diatkine (1988) e Maturana e Verden-Zöller (2004).

Por último, enfatizamos as importantes contribuições da Educação Física para a investigação do jogo nos estudos de Paes (1992), Mello (1989), Bruhns (1989, 1993), Marcelino (1987, 1989), Freire (2001), Freire e Scaglia (2003), Scaglia (2003), Scaglia, Carneiro e Camargo (2014), Carneiro (2009, 2012, 2015, 2017), Retondar (2007), dentre outros. A extensa lista de pesquisadores da teoria do jogo e das áreas que dele se ocuparam dá mostras de sua complexidade e abrangência.

A segunda base epistemológica deste trabalho diz respeito aos constructos da memória e é subsidiada por estudiosos como: Halbwachs (1990), Bergson (1999), Bosi (1987), Connerton (1999), Santos (2002), Olick e Robbins (1998), Fentress e Wickham (1992), Lowenthal (1998), entre outros, cujo entendimento sobre memória fornece sentido ao tempo presente de um grupo ou de um indivíduo, sentido esse que deve ser continuamente construído, uma vez que a memória não é estática, pois na base da sua formação encontram-se os aferentes (a negociação) entre as lembranças do sujeito ou grupo e as dos outros grupos ou sujeitos. Halbwachs (1990) destaca essa característica como a condição fundamental para que as lembranças sobrevivam: quando lembramos, mesmo que nos achemos sozinhos, tal ato implica a inserção em um meio social que o possibilita. Mais do que contexto, lembrar implica partilhar lembranças.

E, por fim, a terceira base deste estudo ocupou-se da apresentação de um esboço a respeito dos diferentes olhares e entendimentos sobre a infância e, por conseguinte, sobre a criança. Discutiu-se a imprecisão que perpassa o conceito e o quanto uma hermenêutica da infância se coloca como um desafio a quem intente compreendê-la. Os principais autores com quem

dialogamos foram: Lira (2009), Narodowski (2001), Becchi (1998), Steinberg e Kincheloe (2001), Veiga (2004), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), Ariès (1981), Postman (1999), Dornelles (2005), Bujes (2005), entre outros.

Percurso metodológico

Os procedimentos metodológicos de que nos servimos para alcançar os objetivos propostos para esta investigação assentam-se sobre o fundamento das disposições gerais da abordagem qualitativa, que, de acordo com Chizzotti (2003), conferem a possibilidade de observar/compreender os valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões sobre fatos e processos particulares e específicos dos indivíduos e grupos em que estão inseridos.

Para os fins de nossa investigação, elegemos o método denominado História Oral, que se reporta à narrativa para buscar o significado das vivências, experiências pessoais, familiares, profissionais, comunitárias e sociais dos indivíduos. Essa técnica torna possível aprofundar o conhecimento da realidade a partir da concepção que o pesquisado lhe atribui (MARTINELLI, 2003).

Optou-se, nesta pesquisa, pelo uso da entrevista semiestruturada. Este procedimento, comumente empregado na metodologia História Oral, possibilita a utilização de um roteiro com questões previamente definidas e o acréscimo de novas perguntas, caso haja necessidade (BONI; QUARESMA, 2005).

Atendendo a nosso roteiro, os entrevistados responderam inicialmente a perguntas relativas a dados pessoais (idade, nome, composição familiar, religião, etc.) e, a seguir, ao histórico familiar (origem, descrição da família e dos relacionamentos familiares, descrição da escola da época, etc.).

O último bloco constituiu-se de perguntas que abordavam as especificidades da infância (como era, principais jogos/brincadeiras, o espaço do jogo/brincadeiras na escola, intervalo, a confecção de brinquedos, a aquisição de brinquedos industrializados, etc.).

Na maior parte das vezes, para a realização de uma única entrevista, foram necessários vários encontros, em decorrência de algumas especificidades de nossos sujeitos (baixa resistência, interferências dos familiares, tratamento e cuidados com a manutenção da saúde, entre outros), o que desencadeou um extenso período de coleta de dados. Sendo assim, o tempo total para a realização de todas as entrevistas, registrado em nossas gravações, somou vinte horas, dezessete minutos e vinte e três segundos (20:17'23"), com uma média de dezoito minutos e quarenta e oito segundos por entrevistado.

Lócus da pesquisa, participantes e materiais

Os locais para o desenvolvimento da pesquisa corresponderam ao da moradia dos entrevistados. A dificuldade em encontrar pessoas na faixa entre 80 e 90 anos em condições de integrar nossa amostra fez com que tivéssemos que procurá-las na capital paulista e em diferentes municípios do interior desse Estado. Mogi das Cruzes, Campinas, Paulínia, Sumaré, Nova Odessa, Americana, Santa Bárbara D'Oeste e Piracicaba completam a lista das cidades onde residiam nossos entrevistados.

O grupo amostral contou com 32 voluntários, com idades variando entre 80 e 90 anos, sendo 20 mulheres e 12 homens. Quanto aos critérios para definição da quantidade de sujeitos a serem pesquisados, considera-se que tal decisão adveio da própria metodologia adotada. A História Oral, tomada como um método de pesquisa, defende a não exigência de quantidade, pois parte da compreensão de que os pesquisados não devem ser considerados como *unidades estatísticas* (ALBERTI, 2004), mas sim como pessoas de valor inestimável, as quais representam um referencial qualitativo “em função de sua relação com o tema estudado” (ALBERTI, 2004, p. 32).

Para a coleta dos dados, foram usados uma câmera fotográfica digital e, em alguns momentos, concomitantemente, um gravador digital, para que se garantisse a qualidade do registro e contássemos com um backup de segurança.

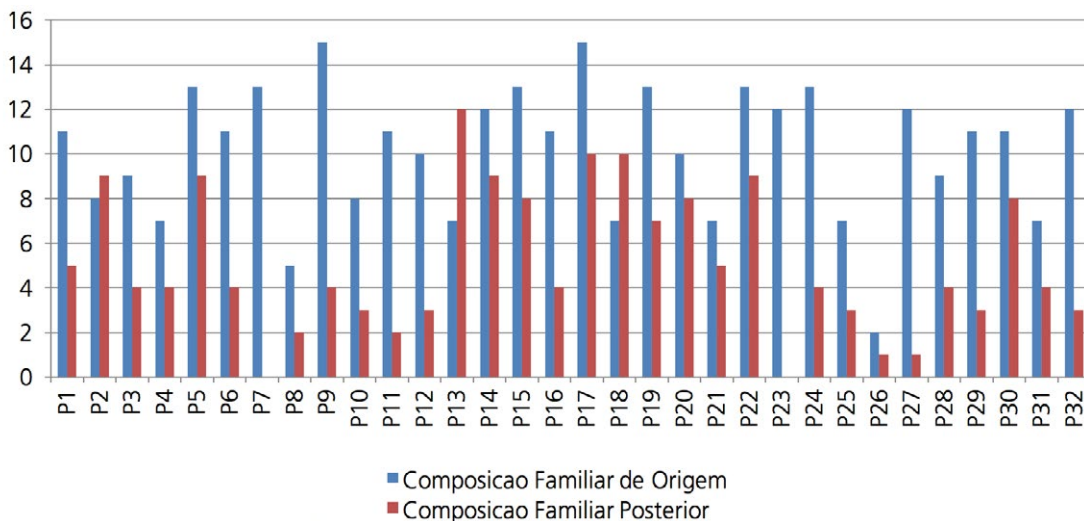
Descrição e análise dos dados encontrados

Os dados encontrados estão agrupados em três categorias, as quais obedecem à organização interna do roteiro semiestruturado de entrevista: I - Quem são nossos Guardiões da Memória; II - A constituição (familiar e escolar) de nossos Guardiões; e III - O tesouro escondido - a cultura lúdica do período.

I - Quem são nossos Guardiões da Memória

Procurando conhecer a organização familiar dos entrevistados, esta pesquisa observou uma significativa diferença entre o número de integrantes nas famílias das quais os participantes são oriundos e o número de integrantes nas famílias que eles posteriormente vieram a formar. Os pesquisados, em sua maioria, procedem de famílias numerosas (com grande quantidade de irmãos). No entanto, quando constituem nova formação familiar, o número de filhos diminui significativamente comparado ao do núcleo familiar no qual tiveram origem (cf. Gráfico 1, a seguir).

Gráfico 1 - Média comparativa do número de integrantes das famílias



Fonte: Carneiro (2015).

Qual seria a relação ou o desdobramento desse dado para se pensar a constituição da cultura lúdica? Em nosso entendimento, há muitas variáveis que exercem influências sobre o ambiente do jogo e que podem ser determinantes para a existência e mesmo para algumas das diferentes manifestações do fenômeno, dentre elas o espaço físico (geográfico), ou seja, o espaço livre disponível para brincar (com suas dimensões e componentes), o espaço temporal (o tempo disponível e dedicado à brincadeira), a trajetória do indivíduo com suas experiências pessoais e familiares, seus recursos, suas motivações, as pressões e condições sociais que o cercam, as atitudes dos pais diante do jogo.

Muitos fatores podem influenciar a forma como as crianças brincam. Para que haja o jogo, no sentido mais pleno do fenômeno, devem-se observar tanto os elementos extrínsecos como os intrínsecos. Esse equilíbrio seria o que Moraes e Otta (2003, p. 127) denominam “zona lúdica”. Emprestando o conceito das autoras, diríamos que zona lúdica seria o espaço no qual o jogo se manifesta e que concatena suas diferentes dimensões (internas e externas): espaço físico, espaço temporal, trajetória e experiências do indivíduo, disponibilidade de objetos, disponibilidade de parceiros (irmãos e amigos, coetâneos ou não) com quem brincar, bem como a subjetividade, ou seja, as motivações diante de pressões e condições sociais que configuram essa conjuntura, que é a zona lúdica.

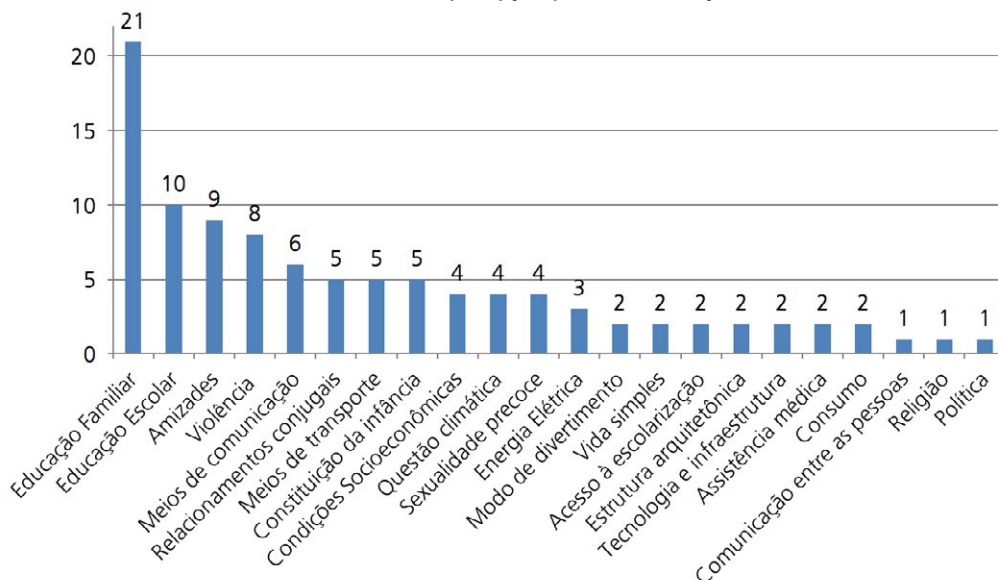
Desse modo, a diminuição de parceiros (irmãos), somada às abruptas transformações arquitetônicas (espaço físico) e à escassez de objetos (recursos naturais ou matérias-primas), podem ter repercussões consideráveis sobre determinadas expressões do jogo, notadamente o jogo/folclore (tradicional), que, dada a não observância das particularidades de sua concretização, acaba sendo descaracterizado (CARNEIRO, 2017). Tais modificações podem enfraquecer cenários em que a construção da infância pudesse se valer para ancorar seus substratos, bem como as manifestações da dinâmica lúdica.

Buscando conhecer melhor nossos entrevistados (Guardiões da Memória), também perguntamos a eles: “O que o senhor (a senhora) mais gosta de fazer (algo que lhe dê muita satisfação) em seu tempo livre?” Procuramos, assim, compreender quais são as atividades de lazer (aqui entendidas como passatempo), desenvolvidas atualmente, que lhes conferem alguma satisfação. Esse dado nos auxiliou no delineamento do perfil lúdico atual dos sujeitos da pesquisa e, de alguma forma, pôde indicar se eles guardam *legados* da experiência extraída da infância. Nesse levantamento encontramos seis núcleos principais de atividades mencionadas pelos pesquisados: atividades de natureza religiosa; jogos e atividades da cultura lúdica; atividades de natureza manual (confecção ou cultivo); práticas corporais (exercício físico); leitura; e interação midiática. Há, ainda, aqueles que disseram que não cultivam nenhuma atividade.

E, fechando a primeira categoria de análise, quisemos também saber se nossos entrevistados observavam mudanças na sociedade atual, quando comparada à da época em que viveram a infância. A questão foi assim formulada: “O senhor (a senhora) acredita que aconteceram muitas mudanças em nossa sociedade desde a época de sua infância até o presente momento? Poderia citar algumas de que se recorda?”

Todos os 32 foram unânimes e categóricos em afirmar que houve muitas mudanças. Com base nas respostas, reunimos 22 núcleos de elementos, fatos ou fenômenos em que os entrevistados observaram mudanças. Para melhor visualizarmos esses dados, apresentamos um gráfico a seguir.

Gráfico 2 - A percepção quanto às mudanças



Fonte: Carneiro (2015).

Reunimos as respostas em quatro grupos, assim designados: natureza relacional, natureza tecnológica, fenômenos da natureza e natureza social. O núcleo *natureza relacional* (Educação Familiar [21]; Educação Escolar [10]; Amizades [9]; Comunicação [1]) soma um total de 41 menções e é, de longe, o cenário em que os entrevistados mais observam transformações, em especial no que diz respeito à composição familiar, à formação fornecida por ela e aos diferentes vínculos afetivos que envolvem as relações interpessoais.

De um modo geral, ao observarmos o conteúdo narrativo apresentado por nossos entrevistados, podemos dizer que a família, hoje, é vista, por eles com muita inquietação, sobretudo quando consideram as dificuldades na construção dos seus referenciais de autoridade, razão pela qual a família se torna, em sua opinião, frequentemente incapaz de cumprir as funções de cuidar, educar e socializar seus membros.

É necessário, logo, observar que a constituição dos laços depende de uma legitimação consistente das referências que deverão oferecer à criança as condições para seu amadurecimento psíquico. Surgem aqui alguns problemas, assinalados por diferentes críticos da sociedade. Bauman (2004), preocupado com essas evidências, sugere que hoje os laços já nascem fragilizados, uma vez que se constroem em uma sociedade individualista na qual são privilegiadas as demandas de consumo de cada sujeito, isoladamente.

O debate que aponta os impasses vividos nas transformações dos laços contemporâneos é amplo, entretanto, é preciso levar em conta que tais transformações respondem às solicitações inerentes à mutabilidade natural das diferentes redes de sociabilidades. Nessa direção, Lipovetsky (2007, p. 80) afirma que “A sociedade contemporânea é uma sociedade de desorganização psicológica que se reflete no processo de revigoração subjetivo permanente, mediante uma pluralidade de ‘propostas’ que permitem reviver a esperança da felicidade.” Assim, é preciso observar — sem prejulgamentos — em que medida essa flexibilidade e fluidez dos laços repercutem nos processos de subjetivação que têm origem na família, associando-as, ou não, às formas contemporâneas de sofrimentos psíquicos.

Os outros fatos ou fenômenos, citados por nossos entrevistados relativos às mudanças, poderiam ser abordados dentro de suas *particularidades*, todavia, dados os limites do presente texto, bem como a especificidade de nosso objeto de investigação, vamos nos deter nos impactos (diretos ou indiretos) sobre a infância e a cultura lúdica, se ponderarmos que a cultura lúdica não emerge isolada da cultura geral, ou seja, elas estão intimamente ligadas à organização e aos conteúdos da infância. No entanto, alguns desses desdobramentos acabam repercutindo de maneira mais direta, como é caso da violência, do estímulo à sexualidade precoce, das condições econômicas, do próprio estilo de vida, do exacerbado apelo ao consumo, entre outros.

Ao materializar o jogo por meio do brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural que aprende sobre si mesmo e sobre os homens e suas relações no mundo e também sobre os significados culturais do meio em que está inserido. Trata-se, portanto, de uma experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças (CARNEIRO, 2015).

Desse modo, a oferta de espaço físico, a violência, os recursos (naturais ou não), o espaço temporal, a trajetória e as experiências do indivíduo, a disponibilidade de objetos, a disponibilidade de parceiros (consanguíneos ou não), as representações sociais que ancoram as brincadeiras, bem como a subjetividade ou motivações desse indivíduo diante das pressões e condições sociais afetam a cultura lúdica infantil.

Tal conjuntura pode, então, ser um indicativo ou revelar, ainda que parcialmente, a considerável diminuição de algumas expressões e/ou manifestações do jogo (notadamente o jogo/folclore) em decorrência do surgimento de outras. Assim, aqueles jogos tradicionalmente observados, que outrora eram realizados nas ruas e terrenos vazios (que faziam parte da cultura infantil), são menos encontrados: seja pela falta de espaço, devido ao processo de urbanização e industrialização dos jogos, seja pela falta de segurança e aumento da violência, como apontam os estudos de Carneiro (2009, 2012, 2017).

Embora observemos na cultura lúdica um caráter dinâmico, que acaba por incidir sobre ressignificações e novas configurações, entendemos que determinadas materializações (e manifestações do jogo como categoria maior) guardam particularidades cuja não observância resultaria na impossibilidade de sua concretização, como é o caso do jogo/folclore (tradicional). Atividade antes prestigiada, vem perdendo espaço em decorrência das diferentes formas de *furto* da infância, do crescente aumento da violência e também de tantas outras questões sociais que afetam o comportamento infantil.

Acentua-se, assim, a importância da preservação da cultura lúdica (jogo) enquanto patrimônio cultural, o que ocasionaria a própria preservação e evolução da memória social, que é “[...] o legado de um povo, ligada diretamente à constituição da identidade nacional e cultural desse povo.” (UNESCO, 2007). A memória ocupa, desde bem cedo, um papel importante na construção da identidade da criança, além de simultaneamente assumir a sua missão de guardião dos saberes infantis e das suas tradições culturais tão bem refletidas nas festas (como rituais sagrados ou de cunho folclórico, que implicam a perpetuação de uma herança cultural) e em diferentes revelações do jogo. Esses âmbitos se misturam completamente nas suas vidas.

A cultura lúdica é, portanto, um patrimônio humano. Ou melhor, um legado que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos (de maneira especial, do universo infantil) e grupos sociais, cujas tramas foram se tecendo historicamente e sendo transmitidas ao longo das diferentes sociedades. Passemos para a segunda categoria de análise dos dados.

II - A constituição (familiar e escolar) de nossos Guardiões

No intento de *mapearmos* as características e cenários da infância dos octogenários e nonagenários entrevistados, solicitamos que descrevessem o local de nascimento. De acordo com Bosi (1987, p. 356), “Há sempre uma casa privilegiada que podemos descrever bem, em geral a casa da infância ou [...] onde começou uma nova vida.”

Dos 32 entrevistados, 26 desfrutaram de uma infância tipicamente rural, enquanto que 6 desfrutaram sua infância num ambiente mais urbano. Há uma forte predominância do ambiente campestre que envolveu a infância da maioria de nossos octogenários e nonagenários. Em dimensões amplas ou macro, observamos um Brasil marcado por características agrícola e rural, cujo cenário foi um atrativo para imigrantes no começo do século, retirantes dos desdobramentos da Primeira Guerra Mundial e ansiosos por reconstruir a vida.

As recordações da infância são caras para nossos anciãos, impregnadas de afetos. A casa materna é uma presença constante nas autobiografias (BOSI, 1987). E o interessante é que, por vezes, nem sempre é de fato a primeira casa que se conheceu, mas aquela cujas lembranças nos conduzem aos momentos mais importantes da infância.

A casa com a descrição das suas paisagens, dos seus cenários tão preciosos, revela *estados de alma*, como lembra Bachelard (1998), referindo-se às contribuições dos psicólogos sobre a importância dos desenhos da casa feitos pelas crianças. “A casa e o universo não são simplesmente dois espaços justapostos.” (p. 197). As lembranças das casas que habitamos, dos seus aposentos, numa revisita aos espaços oníricos da infância e da experiência humana, transportam-nos para o contato conosco, com nossa própria intimidade: “aprendemos a morar em nós mesmos.” (BACHELARD, 1998, p. 197).

Ainda nessa categoria, procuramos conhecer a realidade econômica da qual desfrutava o núcleo familiar de nossos entrevistados, quando eram crianças. A partir das respostas fornecidas, obtivemos: Condições precárias e falta de elementos básicos (16%); Condições precárias sem a falta de elementos básicos (53%); e Condições favoráveis com abundância (31%).

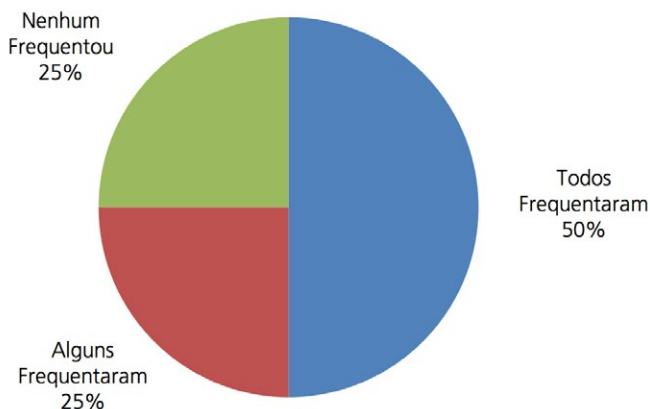
Ao apreciarmos os elementos da realidade socioeconômica da família de nossos entrevistados, é preciso destacar que a infância é influenciada por fatores materiais e ideológicos da sociedade, bem como por valores hegemônicos estabelecidos em cada época, de modo que sobre ela atuam forças sociais, culturais, políticas e econômicas (CARNEIRO, 2015).

Em alguma medida, então, podemos inferir que cada agrupamento de sujeitos teria desfrutado de uma infância com elementos diferentes e, portanto, com características e *sabores* diferenciados.

Assim, tais condições reverberam nas variáveis que exercem influências sobre o ambiente do jogo, podendo, inclusive, ser determinantes para algumas das diferentes manifestações do fenômeno ou da composição da vasta cultura lúdica. Ou seja, a trajetória do indivíduo, com suas experiências pessoais e familiares, seus recursos, suas motivações, as pressões e condições sociais que o cercam, as atitudes dos pais diante do jogo são variáveis importantes para o surgimento de determinadas expressões ou manifestações da cultura lúdica infantil.

Procuramos, por fim, nessa categoria, levantar informações a respeito de como acontecia o acesso e de como era organizado o deslocamento para a escola. As respostas obtidas foram de três tipos: Todos Frequentaram; Alguns Frequentaram; Nenhum Frequentou a escola. É o que demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Acesso à escola



Fonte: Carneiro (2015).

Somando o agrupamento dos que nunca frequentaram a escola com aquele em que apenas parte dos integrantes da família frequentou, temos exatos 50% de alunos que, por diversas razões, foram impossibilitados de participar do processo de escolarização. Em alguma medida, tal constatação corrobora o epíteto de a grande chaga nacional aplicado por alguns à educação brasileira do período (RODRIGUES, 1997), numa alusão à precariedade de oferta de espaços escolares que teve como produto o alarmante índice de 75% de analfabetismo na população brasileira em 1920 (GHIRALDELLI JR, 1991). Tal conjuntura engendrou reformas educacionais em âmbito nacional nas décadas de 20 e 30, com o intuito de equacionar essa defasagem e adequar a escola e a educação ao contexto de modernidade pelo qual o país emergia.

III - O tesouro escondido - a cultura lúdica do período

Nossa última categoria de análise se propôs a descrever os principais componentes da cultura lúdica (manifestações do jogo) vivenciada por nossos entrevistados.

Por que razão escolhemos denominar esse agrupamento de respostas como *o tesouro escondido*? Trata-se de alusão nossa ao conteúdo de que se valia a cultura lúdica nas décadas de 20 e 30. Julgamos que a compreensão desse momento histórico bem como seu arcabouço lúdico particular produzem o registro de práticas e vivências, objetivas e subjetivas, que estão escondidas e são trazidas à luz e à apreciação apenas quando prospectadas por meio de uma pesquisa, à semelhança da descoberta que faz um garimpeiro.

O que estamos afirmando é a existência, em alguma medida, de um legado cultural, advindo das particularidades do jogo (cultura lúdica). E esse repertório cultural é dinâmico e mutável por ser transmitido e praticado por diversos grupos e civilizações, sofrendo, em razão disso, inúmeras mudanças de contexto e forma, e sendo adaptado às necessidades de cada grupo e sociedade, sob a influência e característica de seu tempo e contexto. Como bem observou Friedmann (1996, n.p.), “[...] as brincadeiras são uma forma de descobrir o novo no antigo.” E prossegue: “O jogo tradicional infantil é a produção espiritual do povo, acumulada através de um longo período de tempo. Esses jogos mudam no processo do esforço criativo coletivo e anônimo.” (FRIEDMANN, 1996, p. 42).

Nesse movimento de *mapearmos* a cultura lúdica em busca das diferentes manifestações do jogo, interpelamos nossos anciãos a respeito de como rememoravam sua infância, ou seja, qual era sua percepção sobre ela. Inicialmente, destacamos o quanto a infância é preciosa no ato de lembrar. Na forma de reordenar o tempo das lembranças, ela ocupa lugar de destaque, sempre aparece *em larga escala*, quase sem margens, como um chão que cede aos nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos se afundam. Como é difícil transpô-la e chegar à juventude! (BOSI, 1987).

Dos 32 entrevistados, 21 identificaram sua infância como sendo boa ou maravilhosa. Segundo as declarações de nossos pesquisados, a infância guardava particularidades do período. Muitas variáveis podem ser observadas na composição da infância, bem como os aspectos da cultura lúdica (ambiente de jogo) por eles descritos, dentre os quais: o espaço arquitetônico, ou seja, o espaço livre e fartura de recursos naturais para brincar, o tempo disponível e dedicado à brincadeira, suas experiências interpessoais (amigos e familiares), as motivações, dentre tantas outras.

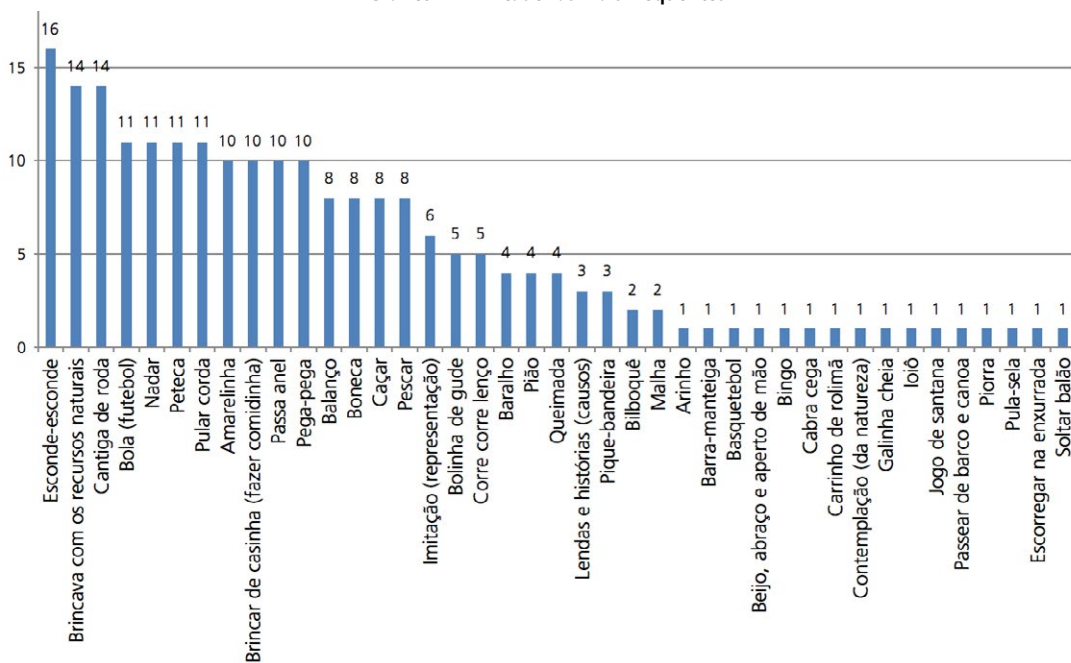
Por sua vez, 7 participantes não apresentaram juízo de valor a respeito da infância, deixando de classificá-la como ruim ou boa. Não foi possível compreender as razões dessa neutralidade. E, por fim, 4 participantes descreveram-na como uma experiência ruim.

Ainda, na mesma categoria, foi solicitado aos pesquisados que descrevessem as principais atividades (manifestações da cultura lúdica) vivenciadas ao longo da infância. Ao *passearmos* pelos conteúdos da cultura lúdica descritos por nossos entrevistados, pudemos nos aperceber da riqueza formativa que tais experiências lhes proporcionaram. Esse dado ganha importância singular quando o examinamos à luz dos escritos de Brougère (1998), que mencionam o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogêneos provenientes de fontes

diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais complexas competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, enfim, todas essas categorias numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo e a sua vida cotidiana.

Como encontramos uma grande diversidade na composição das diferentes manifestações da cultura lúdica, resolvemos apresentá-la, a seguir, em formato de gráfico, para, inclusive, identificar as que eram mais frequentes.

Gráfico 4 - Brincadeiras mais frequentes



Fonte: Carneiro (2015).

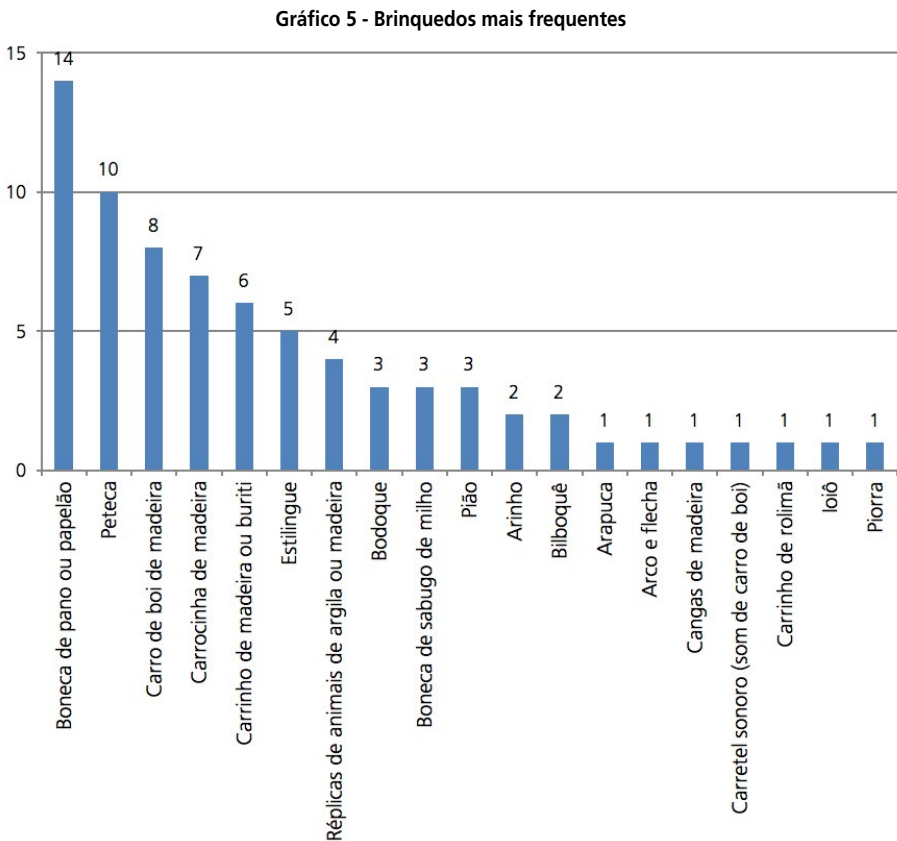
Pode-se notar que as atividades lúdicas mais mencionadas dependiam exclusivamente dos recursos disponíveis na natureza, bem como revelam uma infância rural própria do momento histórico que o país atravessava. Observa-se, ainda, pouca ou nenhuma aquisição de materiais para sua concretização, um quadro reconhecidamente diferente daquele da configuração da infância nos dias atuais, em que as brincadeiras parecem estar inclinadas ou vinculadas à dependência do consumo.

Essa conjectura nos possibilita afirmar, com relativa segurança, que a cultura lúdica infantil é construída historicamente e se constitui como um legado cultural,

um patrimônio da humanidade. E mais: empreendimentos que visem a preservá-la são importantíssimos, uma vez que as características da infância contemporânea se distanciam, e muito, daquelas observadas em outros tempos.

E, fechando a categoria, procuramos avançar no intento de *recuperar* os fragmentos desse tesouro perdido, numa espécie de arqueologia dessa cultura lúdica. Assim, interpelamos nossos pesquisados acerca dos brinquedos que faziam parte da infância. É interessante observar que a maioria dos brinquedos é produto de confecção própria. Os entrevistados usavam a criatividade e os recursos naturais disponíveis para construir as brincadeiras ou os objetos que dessem suporte a elas. A aquisição de brinquedos industrializados, como o ioiô, descrito pelo (P 32), aparece nesse rol como uma exceção à artesanania dessas crianças das décadas de 20 e 30.

O Gráfico 5 ajuda-nos a compreender que brinquedos eram mais frequentes nas brincadeiras de nossos entrevistados.



Fonte: Carneiro (2015).

Primeiramente, estão dispostos os brinquedos que mais foram citados, seguidos daqueles que receberam poucas menções. Observemos que os primeiros estão intrinsecamente ligados às condições materiais e geográficas que permearam a infância do período, dada a sua relação de dependência com os recursos naturais. Também se vinculam à forma e representação da infância para ancorar tais confecções ou justificar alguma aquisição. É o que afirma Brougère (1997, p. 52-53): “A cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Ela retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto; é preciso que se pense na importância da imitação na brincadeira.”

Encontramos muitas informações ao longo das entrevistas: algumas apresentadas de forma explícita, outras subentendidas nas narrativas de nossos Guardiões da Memória. Mesmo o comportamento dos participantes revelou-nos alguns dados, uma vez que “uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa.” (BOSI, 1987, p. 38). Ao vasculharmos a magnitude do ato de rememorar, concordamos com a autora: “a lembrança é como um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito”. Todo nosso empenho ao longo deste estudo foi direcionado para extrair o mais lindo brilho das maravilhosas narrativas dos sujeitos entrevistados e assegurar a perpetuação de um conteúdo tão caro!

Considerações finais

O estudo em questão possibilitou que os 32 participantes da pesquisa percorressem os mapas afetivos de imagens e sons de sua infância rememorada e revivessem as experiências lúdicas. Sem dúvida, uma oportunidade de continuarem a se abastecer de significados que só a infância é capaz de fornecer.

À maneira de arqueólogos, empreendemos esforços no sentido de desencavar fragmentos de memória com os quais pudéssemos reconstituir uma época, não sem procurar consubstanciar dimensões e sentidos que caracterizaram a infância daqueles que denominamos *Guardiões da Memória*, notadamente no que diz respeito às diferentes personificações do jogo na composição de suas vidas.

Ao conferir um registro ao vivido, resistindo, assim, ao aniquilamento da memória e à perda prementória da cultura lúdica dos entrevistados, julgamos ter contribuído para amplificar e perenizar *esse tesouro*, verdadeiro patrimônio cultural do qual nossos sujeitos eram/são depositários.

Procurou-se, portanto, assegurar a essência de sua cultura, ponto de convergência, segundo Bosi (1987), onde o passado se conserva e o presente se prepara. A propósito, a aproximação entre as gerações contribui com a reflexão

sobre a constituição da infância e das diferentes expressões lúdicas do século XXI, tarefa que, segundo Amado (2005), nenhum educador pode se esquivar. Nesse sentido, o diálogo é fundamental para superar o conflito intergeracional, pois permite tanto aprender com as novas expressões lúdicas como conservar um legado historicamente construído, de maneira que uma e outra geração se beneficiem de todo o acervo da vasta cultura lúdica infantil. De acordo com Arendt (1992), a geração anterior pode servir de guia à atual, desde que seja capaz de nomear seus feitos e dar sentido a eles e, assim, poder ofertá-los àqueles que chegam ao mundo. E a estes, por sua vez, cabe a tarefa de ressignificar o legado recebido de acordo com sua maneira própria de ser e estar no mundo.

A transmissão da cultura constituída pelos inúmeros jogos tradicionais demanda vivências lúdicas que não se interiorizam senão por meio da convivência. Conviver, narrar e se fazer entender por símbolos que tenham equivalência são caminhos horizontais possíveis entre as diferentes trajetórias geracionais. É o que ocorre, por exemplo, quando um avô ensina um neto a construir e empinar uma pipa. Ao explicar como fez sua primeira pipa, está mantendo viva a memória. Essa não é uma tarefa fácil, mas necessária. Ainda mais quando se considera que o espaço da cultura lúdica confere à infância sua inserção no mundo adulto.

Ao materializar o jogo por meio do brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora. Ela se reconhece como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural. Essa é, portanto, uma experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. Muitas vezes, tal experiência só ocorre quando mediada por um adulto. Ou quando regrada pelo universo do mundo adulto, do qual a escola, por exemplo, é uma representação.

Desse modo, a experiência existencial do homem também se constrói no/ pelo jogo. A natureza imanente do jogo evoca transcendentalidade, convida ao rompimento com os interditos e os ditames que separam e distanciam as gerações. Como no convite de Benjamin (1994, p. 25), “eu viajo para conhecer minha geografia”, o jogo é uma jornada até as nossas raízes.

Nessa direção, a escola tem um papel fundamental, que é o de manter-se como favorecedora de experiências com as diferentes possibilidades do jogo. A cultura lúdica é muito vasta, e é preciso aprender as diferentes heranças que ela nos legou. Esse legado, que nos prepara para vivências futuras e experiências mundo afora, é um também abrigo para nossa subjetividade e nos situa como seres aprendentes. Por meio da cultura lúdica, aprendemos a compartilhar espaços, objetos, a abundância ou a escassez. Ela nos dá a chance de aprendermos e ensinarmos a velha e perene arte de ser feliz, atributo essencial do *Homo ludens*.

Referências

- ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. São Paulo: Editora FGV, 2004.
- AMADO, J. **O universo dos brinquedos populares**. Coimbra: Quarteto, 2005.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BECCHI, E. L'Antiquité. In: _____; JULIA, Dominique (Org.) **Historie de l'enfance en Occident. 1 Del'Antiquitéau XVII esiècle**. Paris, Éditionsdu Seuil, mars. 1998. p. 43-73.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. (Ed.). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.
- BERGSON, H. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. v. 2, n. 3, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 31 maio 2014.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A., 1987.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecxx ...>. Acesso em: jul. 2012.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, G. **O Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, H. T. **A dinâmica lúdica**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,1989.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

BUJES, M. I. E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, M. I. E.; COSTA, M. V. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

BUYTENDIJK, U. F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. **Nova antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, v. 4, 1974.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARNEIRO, K. T. **O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CARNEIRO, K. T. **O Jogo na Educação Física**. São Paulo: Phorte Editora, 2012.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. 2015. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

CARNEIRO, K. T. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

CHÂTEAU, J. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, Universidade do Minho, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003.

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam**. 2. ed. Tradução de M. M. Rocha. Oeiras: Celta, 1999.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

DUFLO, C. **O jogo de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EIGEN, M., WINCKER, R. O jogo: as leis naturais que regulam o acaso. Lisboa: Gradiva, 1989.

- ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FENTRESS, J.; WICKHAM, C. **Memória Social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.
- FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FREIRE, J. B. **Investigações preliminares sobre o jogo**. Tese (Livre docência), Campinas: FEF- UNICAMP, 2001.
- FREIRE, J. B., SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- GADAMER, H. G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GHIRALDELLI JR. P. **Pedagogia e luta de classes (1935-37)**. São Paulo-Ibitinga: Humanidades, 1991.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**. Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.p.15-33.
- LEBOVICI, S., DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- LEIF, J., BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LIPOVETSKY, G. **A sociedade da decepção**. Barueri, SP: Manole, 2007.
- LIRA, A. C. M. **Problematisando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos**: uma análise de propostas exemplares. 2009.

175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. Tradução de L. Haddad. **Projeto História**, 17, p. 63-202, 1998.

MACEDO, L., PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.

MARCELLINO, N. C. Lúdico: a busca da possibilidade ausente. In: MORAIS, R. (Org.). **Filosofia, Educação e sociedade**. Campinas: Papirus, 1989. (Ensaio filosófico).

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Editora Veras, 2003.

MATURANA, H., VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, A. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papirus, 2001.

MORAIS, M. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F.A.R.; BICHARA, I. D. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 127-156.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NASAR, S. **Uma mente brilhante**. 2. ed. São Paulo: Record, 2002.

NEUMAN, J. V.; MORGENSTERN, O. **Theory of games and economic behavior**. Princeton, Princeton University Press, 1990.

OLICK, J. K.; ROBBINS, J. Social Memory Studies: From “Collective Memory” to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. **Annual Review of Sociology**, v. 24, p. 105-140, aug. 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2007). Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2007.

- PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce**: o caso do basquetebol. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- PASCAL, B. **Pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.
- RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. Petrópolis: Vozes, 2007.
- RODRIGUES, M. **O Brasil na década de 1920**: os anos que mudaram tudo. São Paulo: Ática, 1997.
- ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1974.
- SANTOS, M. S. dos. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, Centros de Estudos de Sociomuseologia/Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 19, p. 139-171, 2002, Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/370/279>>. Acesso em: 08 set. 2011.
- SCAGLIA, J. A. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.
- SCAGLIA, J. A.; CARNEIRO, K. T.; CAMARGO, R. L. **O Jogo/Brincadeira como elemento pedagógico no sistema prisional**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2014.
- SCHILLER, F. **A Educação estética do homem**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.
- VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Recebimento em: 01/06/2016.

Aceite em: 21/11/2016.

Representações sociais de futuros docentes sobre a Teoria da Evolução darwinista

Social representations of the future educators concerning the Darwin's Theory of Evolution

Fernanda Cândido MAGALHÃES¹

Resumo

A Teoria da Evolução de Darwin, que apresenta ampla repercussão no senso comum, é o objeto desse estudo do campo representacional. Para interpretação dos dados utilizou-se a Teoria das Representações Sociais. O método de coleta consistiu no levantamento da estrutura das representações sobre a Teoria da Evolução, entre 179 estudantes dos cursos de Pedagogia e Biologia. O estudo apontou forte ligação entre a Teoria da Evolução e a imagem de Darwin. Mesmo com o passar de 150 anos, teoria e autor estão presentes no conhecimento popular, rompendo as barreiras do universo científico para circular amplamente nas representações desses futuros professores.

Palavras-chave: Educadores em Formação. Teoria da Evolução. Representações Sociais.

Abstract

Darwin's theory of evolution, which has wide repercussions in common sense, is the object of this study of the representational field. The study counted on the Theory of Social Representations to interpret the data. The method of data gathering consisted of the investigation on the structure of the representations about the Theory of Evolution among 179 students enrolled in the courses of Pedagogy and Biology. The study indicated a strong connection between the Theory of Evolution and the image of Darwin. Even over a long period of 150 years, the theory and author are present in the popular knowledge, breaking the barriers of the scientific universe to circulate widely throughout the representations of these future teachers.

Keywords: Educators' Formation. Theory of Evolution. Social Representations.

1 Doutora em Psicologia Social, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordenadora da Pós-Graduação em Psicologia da UFMT. Endereço institucional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-910. Telefone: (65) 3615-8436. E-mail: <fernanda.candido2010@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 839-857	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

A Teoria da Evolução, conforme proposta por Charles Darwin há mais de 150 anos, circula no meio científico de modo a gerar muitas polêmicas na academia e a apresentar, também, ampla repercussão nos conhecimentos de senso comum. Essa teoria modificou notoriamente o pensamento do universo reificado e também do consensual, em especial por contradizer a teoria criacionista acerca do surgimento da humanidade. Assim, pretende-se saber o estado em que se encontram hoje as representações construídas sobre tal teoria, no âmbito de um estrato cultural bem-informado e que futuramente terá o compromisso profissional de repassar essas informações, os estudantes de licenciatura.

Deu-se preferência à investigação com objeto proveniente do conhecimento científico, em consonância com o que asseveram Clémence, Green e Courvoisier (2011, p. 180):

[...] o desenvolvimento da ciência, sua crescente importância na educação e difusão na sociedade contribuem para alimentar continuamente o senso comum com os novos objetos de representação, enquanto as fontes do pensamento profano, como as religiões ou as mitologias, sufocam-se. É bastante surpreendente que a maioria dos estudos sobre as representações não se situa nesta perspectiva.

Nesse sentido, em formato aproximado ao de Moscovici (1978), em seu estudo que deu origem à Teoria das Representações Sociais, buscou-se conhecer o atravessamento de um conhecimento do universo reificado para o universo consensual, no caso a Teoria da Evolução darwinista apropriada pelo senso comum, tendo em vista que são conhecimentos a carregarem valores, crenças e atitudes que servirão de guia para a prática da docência.

Os resultados aqui apresentados consistem na descrição empírica das representações sociais acerca da Teoria da Evolução, construídas, mantidas e atualizadas no âmbito de uma amostra populacional brasileira. Em consonância com sua fundamentação psicossocial, este estudo não tem a finalidade precípua de identificar acordos e desacordos entre as representações sociais e a própria Teoria da Evolução, mas sim de conhecer o conteúdo e a estrutura desses conhecimentos cotidianos.

Como hipótese de investigação acreditava-se que as representações poderiam se caracterizar pela combinação de diferentes concepções – darwinista, lamarckista, criacionista, etc., entendendo-se isso como possível estratégia sociocognitiva para lidar com questões tão divergentes.

Importante salientar que atualmente a busca pelo espaço escolar tem sido pleiteada por criacionistas que contradizem os argumentos empregados em

prol da evolução e reivindicam posição equivalente, no currículo escolar, para o ensino da história cristã sobre a origem das espécies. Nesse sentido, o contexto representacional de futuros docentes dão conta de expressar os sentidos que atribuem à teoria evolucionista.

A Teoria da Evolução darwinista

Di Mare (2002) avalia que a Teoria da Evolução tenha sido a principal contribuição da Biologia para a história das ideias no século XIX, o que fez com que os cientistas abandonassem a imagem newtoniana do mundo, como uma máquina que foi totalmente construída pelas mãos de Deus, e a substituíssem pelo conceito de um sistema evolutivo em constante mudança.

Charles Lyell, autor de *Princípios de geologia* (1835), livro que Darwin estudou no decorrer de toda sua expedição, foi um dos primeiros a incentivá-lo a expor suas ideias de maneira completa, mas Darwin acreditava que sua produção ainda não estava preparada para publicação. Para Darwin (2000, p. 104, grifos do autor), seus escritos estavam “[...] numa escala três ou quatro vezes maior do que a que finalmente apareceu em *A origem das espécies*; mesmo assim, tratava-se apenas de um resumo do material que havia colecionado, e cheguei a aproximadamente metade do trabalho nessa escala.”

Com esse pensamento, Darwin segue por quase 20 anos sem publicar suas descobertas. Uma das razões para essa demora teria sido o desejo de apoiar cada hipótese em fatos, tentando evitar o mesmo destino da teoria de seu predecessor Lamarck.

A teoria defende a ideia central, a seleção natural, na qual a espécie preserva características que favorecem sua sobrevivência, estabelecendo-se uma luta pela existência entre os organismos. A evolução não indica a existência de uma superioridade entre seres, ou mesmo a superioridade da espécie sobrevivente, mas demonstra a capacidade adaptativa dos seres. O que sucede é que, na luta pela sobrevivência, os organismos mais fracos tendem a morrer primeiro, já os mais saudáveis se adaptam e permanecem.

Para a explanação de sua teoria, Darwin visualizou a evolução da vida a partir de um diagrama, posteriormente denominado *A grande árvore da vida*, com o qual evidenciava a natureza das afinidades muito complexas entre animais do passado e do presente. Essa figura, no entender de Browne (2007), veio para substituir a antiga imagem da árvore do conhecimento, a árvore da vida apresentada na Bíblia. Entretanto, sua árvore representa o tempo, a história, o conhecimento e a vida, mas de forma alguma proporciona aspectos da divindade.

O darwinismo ganhou o mundo com muita rapidez, e sua chegada no Brasil não foi diferente, propiciando diversos debates com estudiosos que apresentavam posições contrárias, e outros em defesa dessa teoria evolucionista. E, mesmo com o passar dos 150, evidencia-se a repercussão desse tema em estudos atuais, como apontam as pesquisas a seguir.

Pagan (2010), em investigação com graduandos de ciências biológicas da Universidade do Estado de Mato Grosso, apresentou como objetivo identificar influências e tendências evolutivas e criacionistas nas concepções sobre o *ser humano*, tendo como norteadoras três questões existenciais: quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Seu estudo evidenciou que as falas dos estudantes emergiram com bases tanto científicas quanto religiosas, sendo que as primeiras manifestaram-se nas ideias de proximidade filogenética entre os organismos vivos, já as segundas, que não negaram as primeiras, refletiram tentativas de síntese entre esses paradigmas. Algumas dessas sínteses implicaram em distorção sobre os fundamentos epistemológicos da ciência e da religião, transferindo-as ao nível das interpretações individuais. Tanto religião quanto ciência estão amarradas a forças que transcendem à razão e à fé e se ligam a anseios profissionais.

Por sua vez, a investigação realizada por Dorvillé (2010) analisou os conflitos e as tensões vivenciados por licenciandos evangélicos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no tocante às suas visões de mundo e ao ensino de algum conteúdo biológico, especialmente o relacionado com a evolução dos seres vivos. Seus resultados, embasados na sociologia de Bourdieu, analisaram o potencial de promover alterações na visão de mundo desses alunos investigados, especialmente por meio da promoção de situações dissonantes com o *habitus* original desses alunos. Defende, por igual, a garantia do caráter laico das escolas e universidades públicas, resguardando os alunos de reproduzir, em seu interior, espaços religiosos com os quais eles já se encontram familiarizados, seja na própria família, seja na comunidade religiosa de origem.

Depois de muitas polêmicas, discordâncias e controvérsias enfrentadas, a Teoria da Evolução proposta por Darwin conquistou lugar de respeito na academia. Ao mesmo tempo em que está consolidada no universo científico, essa perspectiva teórica tem sido objeto da formação de representações sociais, conhecimentos que nem sempre coincidem com as formulações científicas e, em rigor, frequentemente delas se distanciam, quando não a elas se opõem frontalmente.

Teoria das Representações Sociais: o aporte teórico

A psicologia social é descrita por Moscovici (2003, p. 129) como um movimento de pesquisa e de metodologia que agrega diferentes interesses para o enriquecimento desse movimento. No que diz respeito a essa diversidade no interior da psicologia, o autor assevera ser “[...] um campo cercado ao redor de um mosaico, nossa aparência de coesão é devida a pressão interna, mas nossa dependência de interesses, técnicas e ciências diversas continua a nos separar uns dos outros.”

A teoria formulada por Moscovici assume como centro a comunicação, pois essa é base para a constituição das representações, com a proposta de elucidar ligações entre a psicologia e as questões sociais e culturais. Com essa aproximação, as representações ensejam que grupos se familiarizem com os novos conhecimentos.

O desenvolvimento histórico da psicologia social é fortemente marcado por uma vertente individualista; contudo, Serge Moscovici (1961/1976), ao formular a Teoria das Representações Sociais (TRS), por meio da obra *La Psychanalyse, son image et son public*, contribuiu decisivamente para o reforço de uma forma sociológica de psicologia, que fora sempre minoritária nessa ciência.

Nesse aspecto, a proposta moscovicianiana buscou, também na sociologia, uma fonte teórica para dar a devida ênfase ao social na psicologia. A Teoria das Representações Sociais tem, como ancestral, Durkheim e seus estudos sobre as representações coletivas. Moscovici (2003) faz referência igualmente a Piaget e Vygotsky, raízes para sua análise do social. Bem assim, um estudioso das representações coletivas, a Levy-Brühl, que destacou o valor da relatividade cultural.

Importante demarcar a diferenciação entre os conhecimentos de senso comum e os científicos, provenientes do universo reificado, sendo esses últimos descritos por Moscovici (2003) como pertencentes a uma sociedade em que os papéis e as classes são diferenciados, à medida que as pessoas adquirem competências. Já o senso comum diz respeito aos conhecimentos que as pessoas não precisam de competências específicas para se expressar.

Existem discussões protagonizadas por diversos colaboradores que contribuíram para a construção da Teoria das Representações Sociais, dentre os quais se destaca Jodelet (2001, p. 22), que assim define representação social:

[...] forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como um saber de senso comum ou

ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

Os conhecimentos provêm de indivíduos, mas são frutos de uma construção comum e de um compartilhamento entre pessoas, o que ocorre por meio das comunicações. Esses conhecimentos, conforme argumenta a autora, têm a finalidade de tornar conhecida a realidade em que se vive.

Diante dos conceitos ora estampados, releva-se a forma pela qual os conhecimentos são construídos em grupo, pelas conversações, e dizem respeito a algo vivenciado, que seja também significativo para os participantes. Essa prática, no entendimento de Moscovici (2003), faz com que as representações atravessem a mente das pessoas, como se não fossem pensadas, mas, de certa forma, repensadas e pronunciadas. Com base na troca de informações no grupo, atinge-se a finalidade das representações sociais, qual seja a de tornar familiar algo que seja desconhecido. As conversações sobre os conhecimentos estranhos possibilitam que esses passem a ser comuns.

Ao investigar representações sociais, é possível a utilização de abordagens complementares à teoria geral. Jean-Claude Abric, em 1976, formulou a Teoria do Núcleo Central, que se ocupa mais do conteúdo cognitivo das representações. Denominada estrutural, o autor propõe que as representações se organizam em um sistema central e em um sistema periférico, com características e funções distintas. Na sequência, será esboçada breve descrição dos conceitos e proposições centrais dessa teoria, bem assim as mudanças ao longo do tempo.

Abordagem estrutural das representações sociais

Jean-Claude Abric, em 1976, propõe a Teoria do Núcleo Central (TNC), com objetivo de estudar a estrutura das representações sociais. Assim, procurou compreender os conhecimentos do senso comum, divididos em dois sistemas, denominados central e periférico.

Uma característica que pode ser encontrada com o uso dessa abordagem é a objetividade das investigações, o que enseja apreender detalhes existentes no conhecimento e no comportamento das pessoas. Segundo Sá (2002), tal ausência foi alvo de críticas a Moscovici, quando propôs a Teoria das Representações Sociais. Assim, a escolha da abordagem representa um complemento à teoria geral, servindo como referencial de apoio.

Importante salientar que a referida teoria complementar encontra respaldo na própria Teoria das Representações Sociais, com o conceito de núcleo figurativo,

sendo esse “[...] uma estrutura imagética em que se articulam, de forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenham sido selecionados pelos indivíduos ou grupos [...]” (SÁ, 2002, p. 65).

Núcleo Central (NC) é definido por Abric (2003) como conjunto de elementos da representação que sobressaem como os mais estáveis e menos vulneráveis às mudanças nas situações de vida do grupo. São elementos das representações que se caracterizam por estar encadeados à memória coletiva e à história do grupo; são consensuais, portanto, definem a homogeneidade dos conhecimentos; traduzem a estabilidade, a coerência, a rigidez e a resistência à mudança da representação, logo, são pouco sensíveis ao contexto imediato; geram o significado da representação e determinam sua organização.

Por sua vez, o sistema periférico representa o mais acessível da representação. É composto pelos *elementos periféricos* e pela *zona de contraste*, e estão alojados em torno do *núcleo central*. Correspondem aos dados mais acessíveis e concretos da representação, cuja função é sustentar e proteger o núcleo. Entre as principais características dos elementos do *sistema periférico* destacam-se: permitem a integração de experiências e histórias individuais, assim, franqueiam a heterogeneidade; possuem flexibilidade e tolerância às contradições; são evolutivos; são sensíveis ao contexto imediato; facultam a adaptação à realidade concreta e à diferença de conteúdo (ABRIC, 2003). Nessa marcha, pode-se dizer que a transformação da representação tem seu início com as mudanças nos elementos do sistema periférico, pois são eles que comportam contradições, suscetíveis às possíveis alterações.

Procedimentos metodológicos

Para seleção dos participantes dessa etapa da pesquisa, elegeram-se o curso de Ciências Biológicas, dada sua proximidade maior com o tema da pesquisa, e de mais um curso de licenciatura, mas que estivesse distanciado das áreas afins, nesse caso, a Pedagogia. Importante frisar que ambos os grupos de participantes exibem grau mínimo de informação advindo da formação escolar básica e do contato com as publicações midiáticas, veículos que afetam diretamente a conversação cotidiana das pessoas e, conseqüentemente, a formação das representações sociais.

Em razão disso, optou-se por contatar alunos que estivessem cursando os primeiros anos dos cursos, sendo a amostra de 106 na Pedagogia e 73 na Biologia. Isso pelo fato do curso de Pedagogia registrar dois ingressos anuais de 45 estudantes; nesse caso, com o 1º e o 2º ano foi possível finalizar a coleta. Já o curso de Biologia caracteriza-se por um único ingresso anual, para

apenas turno integral, com turmas de 30 estudantes; assim, optou-se por não ultrapassar o 5º semestre para não ultrapassar o terceiro ano de curso e obter o mesmo padrão na escolha dos participantes, atentando que tais diferenças no percurso universitário podem acarretar impactos nas representações. Desse modo, foi possível atingir um total de 179 alunos. Em virtude do método de pesquisa adotado, a amostra foi composta por quase duas centenas de estudantes, quantitativo necessário para esse tipo de pesquisa para que haja estabilidade dos dados e também quantidade suficiente de material prestante a análises comparativas, a partir do *software* EVOC.

A tabela 1 apresenta algumas características do perfil dos estudantes que participaram da pesquisa, no que diz respeito à religião e ao curso dos participantes.

Tabela 1 – Religião dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas n=179

Religião \ Curso	Pedagogia		Biologia		Total	
	N	%	n	%	N	%
Católico	39	36,79	23	31,51	62	34,64
Evangélico	35	33,02	9	12,33	44	24,58
Ateu	2	1,89	10	13,70	12	6,70
Espírita	7	6,60	2	2,74	9	5,03
Budista	0	0,00	1	1,37	1	0,56
Tem fé em Deus, mas não religião	15	14,15	15	20,55	30	16,76
Outro	8	7,55	13	17,81	21	11,73
Total	106	100,00	73	100,00	179	100,00

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Nota-se que o cristianismo está bastante presente nas crenças dos estudantes, pois a soma de participantes católicos e evangélicos totaliza 59,22%, índice ainda maior se considerarmos somente os estudantes de Pedagogia, alcançando 69,81% desse grupo. Isso nos fala de crenças e valores que certamente permearão a construção das representações dessas pessoas. Interessante demarcar que,

em pesquisa realizada pelo Data Folha, em 2010, com 4.158 pessoas, em 168 municípios brasileiros, com idade superior a 16 anos, concluiu-se que 59% dos investigados disseram acreditar que os seres humanos se desenvolveram ao longo de milhões de anos, a partir de formas menos evoluídas, mas com Deus guiando esse processo de evolução.

Procedimentos e técnicas

A coleta foi realizada mediante aplicação coletiva, em média 30 minutos para cada turma. Os alunos tomaram conhecimento do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido, que, apresentado oralmente pela pesquisadora, foi depois entregue para que dessem ciência do documento.

Utilizou-se da técnica de associação de palavras, com a apresentação de termos, comumente a designação do próprio objeto da representação, que vai induzir evocações de outras palavras ou expressões. Para processamento desses dados, valeu-se do recurso informático *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2000, criado por Pierre Vergès, apresentado por Sá (2002).

O processamento dos dados enseja um quadrante que retrata a estrutura dos elementos da representação social. Segundo as ponderações de Sá (2002), os vocábulos de maior relevância ao grupo, tendo como referência a ordem de importância e frequência, ficam organizados da seguinte forma (Quadro 1):

Quadro 1 – Organização dos elementos estruturais das representações sociais

1º Quadrante	2º Quadrante
NÚCLEO CENTRAL Atributos com alta frequência (f) e elevada ordem de importância (OMI)	PRIMEIRA PERIFERIA Atributos com alta frequência (f) e baixa ordem de importância (OMI)
3º Quadrante	4º Quadrante
ELEMENTOS DE CONTRASTE Atributos com baixa frequência (f) e elevada ordem de importância (OMI)	SEGUNDA PERIFERIA Atributos com baixa frequência (f) e baixa ordem de importância (OMI)

Fonte: (com base em: Sá, 2002)

O primeiro quadrante agrupa os atributos mais frequentes e elevada ordem média de importância (OMI). São os elementos denominados Núcleo Central (NC) das representações, que se caracterizam pela estabilidade e resistência às mudanças (SÁ, 2002).

Já o segundo quadrante, abriga os atributos mais frequentes, entretanto, pouco importantes na avaliação dos participantes, classificados como Primeira Periferia. Já na Segunda Periferia, o quarto quadrante, estão os atributos mais instáveis das representações, uma vez que possuem baixa frequência e também foram menos importantes para os participantes (SÁ, 2002).

O terceiro quadrante, denominado Elementos de Contraste, apresenta palavras de baixa frequência, portanto, menos recorrentes no discurso dos participantes, que, no entanto, foram muito importantes para eles. Pela relevância na fala das pessoas, por sua elevada ordem de importância, esse agrupamento pode relevar o pensamento de algum subgrupo que está se posicionando que confronta o Núcleo Central da representação (SÁ, 2002).

Ao utilizar a técnica de evocação de palavras, o termo indutor selecionado foi *Teoria da Evolução*, ponderando que se solicitava a emissão de cinco palavras aleatórias ou expressões que, posteriormente, foram classificadas pela ordem de importância, de acordo com o critério de escolha do estudante participante da pesquisa.

Com o intuito de auxiliar na identificação das atitudes em relação ao objeto de representação, solicitava-se aos participantes que indicassem o caráter *positivo*, *negativo* ou *neutro*, conforme o haviam evocado. Por último, para complementar a compreensão do significado dos termos evocados, solicitava-se que se justificasse, em breves palavras, a expressão tida como a mais importante.

Resultados e discussão: representações sociais da Teoria da Evolução

Para a composição dos quadrantes que indicam a estrutura das representações sociais, realizou-se recorte no *corpus*, obtendo-se aproveitamento de 43,5% do total das evocações. O Quadro 2 apresenta a estrutura temática das representações sociais sobre a Teoria da Evolução, de acordo com as falas do universo de estudantes de licenciatura.

Quadro 2 – Estrutura temática da representação da Teoria da Evolução pelo conjunto de estudantes de licenciatura. N = 179. Cuiabá, 2012

OMI	< 3,00			≥ 3,00		
f	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
≥ 30	seleção natural (+)	53	2,151	macacos (-)	42	3,571
	Darwin (+)	44	2,227	evolução (+)	30	3,100
	adaptação (+)	39	2,256			
	homem (+)	37	2,703			
	mutação (+)	30	2,800			
	ELEMENTOS DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
< 30	desenvolvimento/crescimento (+)	25	2,720	espécies (+)	15	3,600
	ciência (+)	23	2,435			
	pesquisa (+)	18	2,667			
	conhecimento (+)	16	2,625			
	deus (+)	15	1,800			

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Conforme se observa, existem agrupamentos de palavras com relação de sentido. Estabelecem aquilo que em representações se compreende como conexão entre os termos. O primeiro foi denominado *Conceitos relacionados com a Teoria da Evolução*, privilegiando a temática *seleção natural*, *adaptação* e *mutação*, no Núcleo Central; *evolução*, na Primeira Periferia; e *espécies* na Segunda Periferia. Diante dessas expressões, é possível notar que os conceitos básicos da teoria foram evocados pelos participantes, com alto grau de importância, tendo em vista que abrangem grande parte no Núcleo Central, quadrante que abriga as palavras de alta frequência e elevada ordem de importância. Além disso, apresentaram conexão com elementos da primeira e segunda periferia. Isso sinaliza que essa teoria, estabelecida há 150 anos, tem seus conceitos centrais fazendo parte da centralidade do discurso desses estudantes.

Interessante destacar que o posicionamento dos participantes da pesquisa, ao avaliarem esses atributos, foi, em sua maioria, positivo, conforme está demarcado à frente dos atributos com sinal (+), para avaliações positivas, e sinal (-) para avaliações negativas, assinalando que esse grupo revelou atitude favorável diante do tema. Esse método foi adotado por entender que as atitudes são consideradas predisposição à ação, como bem expressa Moscovici (2003).

É possível verificar como esses conceitos estão apropriados pelos participantes da pesquisa, ao tomar como exemplo o conceito *seleção natural* nas justificativas emitidas pelos estudantes:

Seleção natural

De acordo com a teoria, é por meio da seleção natural que ocorre a evolução das espécies. (participante 40, estudante de Pedagogia).

A seleção natural seria a base da evolução que seria, pois os mais aptos à sobrevivência e reprodução seriam selecionados e os outros morreriam de acordo com o meio em que vivem. (participante 114, estudante de Ciências Biológicas).

Somados ao conceito de *seleção natural*, os termos *adaptação* e *mutação* também comparecem no Núcleo Central, por sua alta frequência e valorizada ordem de importância. São justificados com as seguintes observações:

Adaptação

Adaptação foi a consequência pela qual o planeta e o homem passaram pela ação sofrida, seja ela de que natureza for, transformando o meio ambiente em todos os sentidos. (participante 106, estudante de Pedagogia).

Adaptação: na Teoria da Evolução, sem dúvida, “a adaptação” é um fator muito importante, para evoluir é necessário se adaptar a novas condições a que se está submetido em determinado momento. (participante 111, grifo da participantes, estudante de Ciências Biológicas).

Mutação

Mutação significa uma melhoria no desenvolvimento da espécie. (participante 1, estudante de Pedagogia).

Uma mutação genética é a base para a evolução, caso esta se torne hereditária numa determinada população. (participante 156, estudante de Ciências Biológicas).

Ainda que não seja o objetivo desta discussão realizar comparativos entre os dois grupos de estudantes, destaca-se a importância desse grupo de palavras para os estudantes de Biologia mediante análise dos relatórios do subprograma COMPLEX, que apresenta os atributos *seleção natural*, *adaptação* e *mutação* como específicos desse subgrupo, em comparação com a Pedagogia. Isso significa que foram expressões características das falas dos estudantes de Biologia e que, apesar de constarem nas representações da Pedagogia, esses termos não são expressivos em seus discursos.

Conforme mencionado, existe também outro atributo dessa categoria na Primeira Periferia, *evolução*, com as seguintes justificativas:

Evolução

É mais importante porque está relacionado com o próprio nome da teoria e, portanto, é a primeira palavra que me veio à lembrança. (participante 32, estudante de Pedagogia).

A palavra evolução, pelo fato de ser a palavra que explica a teoria que Charles Darwin mostrou. Esta é a palavra que representa sua teoria como um todo. (participante 139, estudante de Ciências Biológicas).

O termo *evolução*, assim como a expressão *macaco*, constam com frequências que poderiam pertencer ao Núcleo Central (Quadro 2). Todavia, devido a sua ordem de importância, tais palavras comparecem somente na Primeira Periferia, pois não obtiveram elevada ordem de importância. Isso leva à análise da centralidade dos termos, tendo em vista que são termos que podem ser considerados centrais nas representações sociais; entretanto, não houve um teste de centralidade para realizar tais afirmações.

Ainda entre os *Conceitos relacionados com a Teoria da Evolução* consta na segunda periferia a palavra *espécies* com baixa frequência e baixa ordem de importância. Não houve nenhuma justificativa justamente porque foi classificada tardiamente e ninguém a escolheu como primeira alternativa, registrando-se que somente essa era a que recebia justificativa dos estudantes.

Como se pode perceber, os conceitos centrais da teoria evolucionista foram lembrados pelos estudantes participantes, tendo em vista que foram recorrentes no Núcleo Central das representações e também no Sistema Periférico. Isso elucidada uma representação social que apresenta os conceitos do universo reificado, não sem pontuar que algumas justificativas mostram um repertório linguístico com mais embasamento teórico. Já outras apresentam os conceitos de modo genérico, característica que pode sinalizar diferenças no discurso dos grupos pesquisados. Posto isso, verifica-se que tais conteúdos traduzem a estabilidade da representação social. São os elementos mais rígidos e resistentes à mudança, logo, são pouco sensíveis ao contexto imediato, conforme define Abric (2003).

O segundo bloco, com palavras que estabeleceram entre si redes de sentido, foi denominado *Influências e Legados da Teoria da Evolução*, alicerçado pelos atributos *desenvolvimento/crescimento*, *ciência*, *pesquisa* e *conhecimentos*, todos abrigados nos Elementos de Contraste. Entre as justificativas dos estudantes transitam:

Desenvolvimento/crescimento

Desenvolvimento por acreditar que a evolução é um processo de desenvolvimento dos seres. (participante 8, estudante de Pedagogia).

O desenvolvimento do ser humano aprimora. (participante 37, estudante de Pedagogia).

Ciência

Pois é através dela que buscamos compreender e adquirir conhecimento. (participante 64, estudante de Pedagogia).

Através da ciência, que concretizou a Teoria da Evolução das espécies. (participante 108, estudante de Ciências Biológicas).

Pesquisa

A pesquisa gera conhecimento sobre o início da vida na terra e tenta explicar a evolução desta, trazendo junto conflitos, lendas e mitos. (participante 18, estudante de Pedagogia).

Conhecimento

Conhecimento é a base de tudo para se prosseguir numa pesquisa, ou para se envolver em qualquer área da ciência é necessário ter o conhecimento. (participante 120, estudante de Ciências Biológicas).

Interessante destacar a justificativa do participante 18 quando evoca a palavra *pesquisa*, pois apõe esse termo para dar explicação sobre a evolução, associando-o a conflitos, lendas e mitos. Não é outro o interesse desta investigação: analisar o conhecimento científico, com base no depoimento das pessoas, examinando o senso comum, as crenças, atitudes e opiniões sobre o tema.

Essa categoria concentra expressões voltadas às descrições práticas, classificadas por Abric (2003) como *elementos funcionais*, aqueles que se referem às ações, aos atributos que tratam da realização de uma prática. Por outras palavras, os elementos que determinam e organizam as condutas relativas à Teoria da Evolução. Pode-se ainda compreender que tais elementos sinalizam o contraste em relação aos conteúdos apresentados no Núcleo central, posto que são pouco mencionados, mas bem valorizados para um pequeno grupo.

Apresenta-se, ainda, no Núcleo Central, o nome do *Propositor da Teoria, Charles Darwin*. Eis as justificativas empregadas pelos estudantes:

Darwin

Darwin: considero a mais importante, porque foi o cientista que estudou a origem, desenvolvimento e evolução de uma teoria baseada na humanidade, reunindo diversos estudos e informações essenciais. (participante 76, estudante de Pedagogia).

Pois foi Darwin quem iniciou o que hoje conhecemos por evolução, tendo a curiosidade e agrupando informações que ele tinha ou que obteve através da viagem em torno do mundo. (participante 117, estudante de Ciências Biológicas).

A denominação *Darwin* foi a segunda mais frequente em todo o *corpus*, com classificação de importância entre a primeira e a segunda palavra. Outros teóricos também foram lembrados, mas não o suficiente para comparecer quadrantes, entre eles Lamarck, com frequência sete, e Wallace, com apenas uma recorrência. Sendo assim, não há impacto no discurso dos estudantes da Biologia nem da Pedagogia para compor a análise das representações dos estudantes. Isso reforça a tese de que a Teoria evolucionista está fortemente atrelada à imagem de Darwin.

Completando a análise do Núcleo Central, denota-se, igualmente, a palavra *homem*, compreendida como *Objeto de Investigação da Teoria da Evolução*, cujas justificativas foram:

Homem

Na Teoria da Evolução, o homem é o principal e mais importante por ser o elemento a ser estudado cientificamente. (participante 57, estudante de Pedagogia).

As palavras *homem* e *Darwin* também foram avaliadas positivamente, o que expressa um posicionamento favorável desse grupo, confirmando a atitude positiva dos participantes da pesquisa em relação à proposta de evolução do homem e a seu principal propositosor.

Também com elevada frequência, mas numa ordem de importância tardia, evocaram o termo *macacos*, que representa *Distorção em relação à Teoria da Evolução*. Os excertos que justificam essa palavra, ei-los:

Macacos

Acredito que, quando se fala da Teoria da Evolução, sempre se remete ao macaco com a origem do homem, embora eu não concorde com esta teoria. (participante 48, estudante de Pedagogia).

Conforme estudos, evoluímos do macaco. (participante 66, estudante de Pedagogia).

Pelo elevado índice de frequência, constata-se que esse assunto seja polêmico, fundamentado na crença distorcida em relação à proposição inicial de Charles Darwin sobre a existência de um ancestral comum, conforme exposto no esquema da árvore da vida. Isso demonstra a possibilidade da representação sofrer distorção, suplementação ou subtração, como acentua Jodelet (2001). Nesse caso, apresenta-se como *distorção*, visto que os atributos do objeto representados são acentuados, sucedendo mecanismos de inversão das características entremostradas pelo objeto.

No comparativo do subprograma COMPLEX, as únicas palavras estatisticamente representativas para o grupo da Pedagogia, em relação à Biologia, foram *homem* e *macacos*, sendo essa última exclusiva da Pedagogia, o que patenteia diferença nos discursos, revelando representações sociais construídas com maior distanciamento do universo reificado.

A presença do atributo *Deus* reitera que ainda estamos diante de um tema que enseja polêmica. Por ser Elemento de Contraste, denota baixa frequência, mas é importante para esse pequeno subgrupo que evocou, sendo o termo de menor Ordem Média de Importância no quadrante (OMI - 1,800). Conforme apresentado no perfil dos estudantes, as religiões cristãs foram bastante incidentes entre eles (59,22%), entretanto, isso não se apresentou como elemento hegemônico nas representações, tendo em vista a baixa frequência desse elemento na estrutura das representações. Todavia, as pessoas que evocaram a palavra *Deus* demarcam a relevância de sua crença, dada a importância atribuída ao termo, ficando entre a primeira e segunda colocação, em meio às cinco palavras solicitadas. Para tal atributo, as justificativas foram as seguintes:

Deus

Deus, como acredito no criacionismo, essa palavra é mais importante porque segue caminhos certos, e não são duvidosos. (participante 67, estudante de Pedagogia).

Deus: eu considerei importante esta palavra, pois Deus está entre o criacionismo e o evolucionismo e uma coisa puxa a outra, todos têm um grau de importância. (participante 149, estudante de Ciências Biológicas).

Importante destacar que, por se tratar de expressão com baixa frequência, ao separar os elementos estruturais de cada grupo estudado, não foi possível detectar a presença desse atributo na composição de suas representações. Isso se reforça na análise dos relatórios do COMPLEX, pois não comparece como palavra específica em nenhum dos grupos de estudantes.

Diante de matéria com posições contraditórias, percebe-se significativa característica das representações sociais, que é abrigar concepções diferentes

no Sistema Periférico. Esse, conforme conceitua Abric (2003), representa a parte mais acessível e viva da representação, correspondendo a seus dados mais concretos, cuja função é sustentar e proteger o núcleo por sua flexibilidade com as diferenças. Portanto, não se trata de discurso consensual na fala do grupo geral, mas expõe que, entre os estudantes, há possibilidade de convívio com convicções diferentes.

Considerações finais

A configuração da presente pesquisa trouxe o olhar da psicologia social para um tema amplamente privilegiado pela história da ciência, bastante explorado nos domínios político, religioso, econômico e cultural. Tratou-se, portanto, de examinar a Teoria da Evolução, como objetos de representação, em recorte populacional específico da sociedade contemporânea brasileira que presencia a passagem dos 150 anos dessa teoria.

O estudo apontou, ainda, forte ligação entre a Teoria da Evolução e a figura de Darwin, pois, a propósito, existem as mais diferentes teorizações acerca da evolução, até mesmo a circunscrição dessa proposta por outro autor, como é o caso de Wallace. Nesse sentido, confirma-se que a imagem de Darwin está imbricada no conceito dessa teoria, ocorrendo aquilo que, em representações sociais, é chamado de objetivação pela personificação.

O conjunto de estudantes universitários caracterizou, em suas representações sociais, que as crenças religiosas tiveram pouca evidência no que alude à Teoria da Evolução. Todavia, merece ser pontuado que um subgrupo manifestou sua fé em Deus como condutor do processo da criação do mundo, o que não chegou a compor a centralidade da representação, mas para esse pequeno grupo isso parece ser verdade inegociável.

De outra parte, não raras vezes, se vê representada a imagem do macaco em processo evolutivo, passando por hominídeos, até chegar à figura do homem ereto, associada à Teoria da Evolução darwinista. Essa crença foi compreendida neste estudo como distorção da teoria. Tal ideia, imbricada na estrutura das representações sociais, sugere que, mesmo diante da hegemonia das atitudes, valores e crenças, sinalizando os conceitos centrais da teoria, patenteia que, para a minoria de estudantes, trata-se ainda de tema controverso.

Ainda que não traduza consensualidade, deparar-se com distorções e crenças inegociáveis enfatiza a necessidade do potencial formativo da academia para ensejar a construção de novas representações; com isso, futuras gerações podem ter acesso à formação de qualidade.

Conclui-se que, com o passar de 150 anos, a Teoria da Evolução, de Darwin, está presente no conhecimento popular, atravessada por aceitações, dúvidas, questões e distorções, e, em meio a essa ambivalência, vem rompendo as barreiras do universo científico para circular no senso comum. Mais que isso: faz parte do cotidiano das pessoas, do repertório linguístico em suas conversações habituais, e, conseqüentemente, servirá de guia para a prática profissional desses educadores em formação.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. Desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p. 37-57.
- BROWNE, Janet. **A origem das espécies de Darwin**: uma biografia. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- CLÉMENCE, Alain; GREEN, Eva G. T.; COURVOISIER, Nelly. Comunicação e ancoragem: difusão e transformação das representações sociais. Tradução José Geraldo de Oliveira Almeida. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. **Teoria da representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technnopolitik, 2011.
- DARWIN, Charles. **Autobiografia 1809-1882**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, 2000.
- DATAFOLHA. Instituto de Pesquisa. **59% acreditam na evolução entre as espécies, sob o comando de Deus**. Disponível em: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2010/04/1223573-59-acreditam-na-evolucao-entre-as-especies-sob-o-comando-de-deus.shtml>. Acesso em: 05 mar. 2012.
- DI MARE, Rocco Alfredo. Desenvolvimento da Teoria da Evolução como uma teoria científica. In: _____. **A concepção da teoria evolutiva desde os gregos**: ideias, controvérsias e filosofias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 95-117.
- DORVILLÉ, Luís Fernando Marques. **Religião, escola e ciência**: conflitos e tensões nas visões de mundo de alunos de uma licenciatura em ciências biológicas. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.).

As representações sociais. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

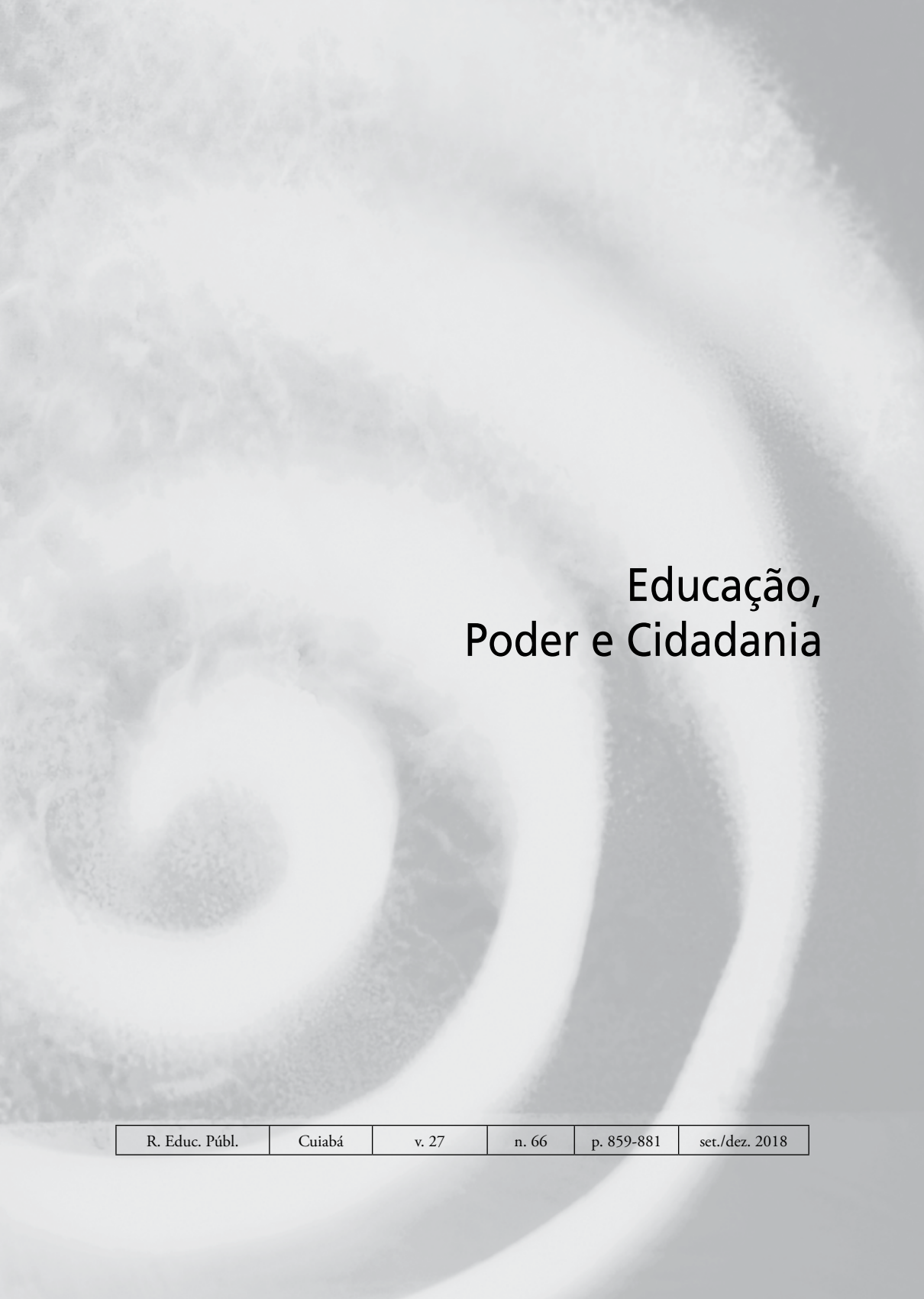
MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAGAN, Acácio Alexandre. **Ser (animal) humano:** evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em ciências biológicas. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2010.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebimento em: 08/11/2016.

Aceite em: 14/03/2017.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 66

p. 859-881

set./dez. 2018

Homens podem ser feministas? O pioneirismo dos estudos de masculinidades no Nordeste do Brasil

Can men be feminist? Pioneer masculinity studies in Northeast Brazil

Mayanne Julia Tomaz FREITAS¹

Jeane FELIX²

Maria Eulina Pessoa de CARVALHO³

Resumo

Este texto explora a trajetória de homens feministas e sua identificação com os estudos de gênero e o movimento feminista, a partir de pesquisa bibliográfica e empírica. Nessa direção, assinala o surgimento dos estudos de masculinidades e a possibilidade de uma identidade feminista de sujeitos homens. Para ilustrar a inclusão dos homens no movimento feminista, foram entrevistados dois fundadores de duas instituições pioneiras nesses estudos no Brasil: uma ONG e um núcleo de uma universidade. Os entrevistados visualizam o movimento feminista como um projeto político coletivo e confirmam a importância do engajamento dos homens na luta pela equidade de gênero.

Palavras-chave: Identidade Feminista. Homens Feministas. Estudos de Masculinidades.

Abstract

Based on bibliographical and empirical research, this text explores the trajectories of feminist men and their identification with gender studies and the feminist movement. Towards this aim, it points out the emergence of masculinity studies and the possibility of a male feminist identity. To illustrate the inclusion of men in the feminist movement, interviews were conducted with two founders of two pioneer institutions in masculinity studies: an NGO and a university center. The interviewees envision the feminist movement as a collective political project and confirm the importance of engaging men in the struggle for gender equity.

Keywords: Feminist Identity. Feminist Men. Masculinity Studies.

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) da Universidade Federal da Paraíba. Campus I - Castelo Branco - João Pessoa, Paraíba, Cep: 58051-900. Tel: 8332881146. E-mail: mayannetomaz51@gmail.com
- 2 Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas, do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) da Universidade Federal da Paraíba. Campus I - Castelo Branco - João Pessoa, Paraíba, Cep: 58051-900. Tel: 8332167448. E-mail: jeanefelix@gmail.com
- 3 Professora do Departamento de Habilitações Pedagógicas, do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), membro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM) da Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de Produtividade CNPq. Campus I - Castelo Branco - João Pessoa, Paraíba, Cep: 58051-900. Tel: 8332167448. E-mail: mepcarv@gmail.com

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 861-881	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este texto resulta de uma pesquisa mais abrangente (CARVALHO, 2015), que estudou a trajetória dos núcleos da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), e de um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (FREITAS), que investigou construção da identidade feminista, destacando sujeitos homens de um núcleo de estudos articulados a essa rede. Tem como objetivo explorar a trajetória de homens feministas e sua identificação com os estudos de gênero e o movimento feminista, a partir de pesquisa bibliográfica e empírica. Nessa direção, assinala o surgimento dos estudos de masculinidades e a possibilidade de uma identidade feminista de sujeitos homens.

O levantamento bibliográfico foi realizado em duas etapas: a primeira, nas cinco páginas iniciais do buscador Google e de sua versão acadêmica (Google Acadêmico) com as palavras-chave *identidade feminista de homens*, *homens e identidade feminista* e *homens feministas*; e a segunda, na Revista Estudos Feministas (REF) e na Revista Brasileira de Educação (RBE), entre os anos de 2013 e meados de 2018; nas 11 últimas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), tempo de existência do GT 23 – Gênero, sexualidade e educação; e nos Grupos de Trabalhos (GT) e Simpósios Temáticos (ST) que enfocavam gênero da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS). Além disso, foram feitas entrevistas, em 2015 e 2016, com dois dos fundadores de uma ONG e de um núcleo de pesquisa de uma instituição federal de educação superior do Nordeste.

Os núcleos de estudos de gênero em universidades foram fundados por acadêmicas feministas, comprometidas com a superação das desigualdades de gênero e da subalternidade das mulheres e de sujeitos LGBTQI (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer* e intersexo), e assumem, portanto, uma identidade feminista. Inicialmente, esses sujeitos eram mulheres, mas posteriormente surgiram também homens feministas.

O texto foi organizado em três partes complementares, a saber: a primeira aponta o conceito de gênero e traz um breve histórico do movimento feminista até a entrada dos homens na tentativa de problematizar se, de fato, os homens poderiam ou não ser considerados feministas; a segunda expõe os estudos dos homens e das masculinidades, como uma vertente mais recente dos estudos de gênero e também controversa do feminismo; por fim, a terceira apresenta os estudos de masculinidade no Nordeste brasileiro, a partir das contribuições dos dois homens feministas que foram sujeitos desta pesquisa.

Homens podem ser feministas?

O feminismo é um movimento social, teórico e político, que busca a igualdade – legal, social, cultural – entre mulheres e homens (LORBER, 2010). Parte do pressuposto de que vivemos em uma sociedade gendrada, que, entre outras coisas, atribui às mulheres os lugares de menor prestígio em suas diversas esferas e naturaliza o lugar dos homens (particularmente os homens brancos e heterossexuais) nas posições estratégicas de liderança e tomada de decisão. Surge como um movimento de mulheres que busca transformar as relações de dominação de gênero:

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que estas últimas tenham liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. (PINTO, 2010, p.16).

Para Alves e Pitanguy (2005), o feminismo busca, em suas práticas, a superação das formas de organização social tradicionais permeadas pela assimetria e pelo autoritarismo. É um movimento de lutas e estratégias que estão em constante processo de re-criação, produzindo sua própria reflexão crítica e sua teoria, estabelecendo-se a partir das resistências, derrotas e conquistas que constituem a história das mulheres.

No contexto teórico, na segunda metade do século XX, gênero surge como o conceito operativo central desse movimento, que gerou um campo de estudos próprio. Para Carvalho e Rabay (2015, p. 121-122), gênero é entendido como uma “[...] construção social e cultural, estrutura e relação de desigualdade, marcador de identidade dominante/dominada, subjetividade.” Louro (1997) lembra que gênero deve ser pensado como relacional e utilizado para referir-se tanto às relações entre mulheres e homens, quanto entre homens e homens, e mulheres e mulheres, as quais são estruturadas a partir de características de masculinidade e feminilidade. É um conceito que necessita ser refletido em uma configuração plural e interseccional, considerando sociedades, momentos históricos e os grupos étnicos, religiosos, de classe e geracionais, portanto, devem ser evitadas afirmações generalizantes a respeito de mulheres e homens. Enfim, é um conceito importante, que atravessa todas as áreas de conhecimento, além de políticas e práticas sociais, destacando-se a educação, área onde se situam as autoras deste texto, por meio da qual se dá a reprodução social (BOURDIEU;

PASSERON, 1977) e se ensinam os lugares culturalmente atribuídos aos sujeitos masculinos e femininos.

Assim, os estudos feministas e de gênero, desenvolvidos por acadêmicas feministas, articulam reflexão teórica e ativismo político, no sentido de modificar as relações sociais e de produção acadêmica, afirmando as mulheres, em suas diferenças, como sujeitos políticos e de conhecimento. Para Zirbel (2007, p.18), esses estudos “[...] questionam os paradigmas das ciências e as definições tradicionais de sociedade, política, público, privado, autonomia, liberdade etc.”

A entrada das feministas na academia ocasionou a criação de grupos de pesquisa engajados na construção de teorias e práticas críticas, inicialmente, de interesse das mulheres e, posteriormente, solidárias a outros sujeitos subalternos, considerando a intersecção entre gênero e outros marcadores sociais, tais como raça, classe e geração, na direção da institucionalização da perspectiva feminista. No Brasil, isso se dá a partir da década de 1980. Blay (2006, p. 63) destaca que “[...] a criação dos núcleos de estudos de gênero foi uma estratégia feminista para superar os entraves que as universidades faziam à entrada do tema mulher na academia.”

Esses núcleos e grupos de estudo exercem uma função de grande relevância social, pois são transformadores da cultura androcêntrica, machista e patriarcal dentro e fora das instituições de educação superior. Atuam no ensino, pesquisa e extensão, desenvolvem projetos educativos e de intervenção social em parceria com organizações não governamentais (ONG), escolas e associações locais, além de influenciar e informar as políticas públicas. Sua ação política, formativa e de produção de conhecimento potencializa-se na articulação em redes, a exemplo da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), fundada em 1992 (FREITAS; CARVALHO, 2015). No âmbito da REDOR, há apenas um núcleo formado por homens acadêmicos feministas, dedicado aos estudos dos homens e masculinidades, criado em 1998 (FREITAS, 2016).

Os grupos feministas, conforme indicado anteriormente, foram, de início, compostos apenas por mulheres, sendo relativamente recentes tanto a incorporação de homens quanto os estudos sobre as masculinidades. Há, no âmbito dos movimentos feministas, um debate acerca da possibilidade e da legitimidade de homens serem ou não feministas. Por um lado, advoga-se que apenas os sujeitos que vivenciam diretamente os efeitos do machismo (ou seja, as mulheres) podem se identificar como feministas; por outro lado, argumenta-se que o feminismo, como movimento que luta pelo enfrentamento das desigualdades de gênero, deve, também, incorporar os homens, seja porque o machismo traz efeitos negativos para toda a sociedade, incluindo os próprios homens, seja porque só poderia ser efetivamente erradicado com a participação deles. Não é nosso foco, neste texto,

explorar esse debate, todavia, acreditamos na importância do engajamento de homens na construção de masculinidades não violentas e de uma sociedade mais justa no âmbito das relações de gênero e defendemos a importância de homens que se identificam como feministas nessa construção.

Castells (1999) explica a identidade a partir dos atores sociais como um processo de construção de significados, baseado em características culturais, com a possibilidade de haver identidades múltiplas para um determinado indivíduo ou ator coletivo. Essa pluralidade ocasiona contradições na autorrepresentação e na ação social, o que requer definição da relação entre identidade e papel. Os papéis são determinados por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade e determinam as identidades. Por outro lado, as identidades são mais compostas de significados do que os papéis. As identidades organizam significados, enquanto os papéis organizam funções.

Segundo Castells (1999, p. 23), “[...] toda e qualquer identidade é construída”. A construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder, assim ele propõe três formas de origem da construção de identidades: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto. Essa construção desenvolve-se numa sequência: da identidade de resistência, quando atores se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas, para a identidade de projeto, que almeja uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, por fim, legitimar-se, quando passa a expandir e racionalizar sua dominação, alcançando a identidade legitimadora.

No caso da identidade feminista, de acordo com Morais (2016), ela foi e é construída a partir do reconhecimento das desigualdades de gênero e das estratégias utilizadas para o seu enfrentamento. Portanto, a identidade feminista, individual e coletiva, é tanto identidade de resistência às desigualdades de gênero e à dominação masculina, quanto identidade de projeto: de um mundo com igualdade e justiça de gênero para todas e todos. Esse é o projeto do feminismo como movimento social e campo de teorização.

Para Velasco-Martinez (2016), a identidade feminista, como qualquer identidade social, deriva da consciência de pertencer e sentir-se parte de um coletivo que compartilha, entre seus membros, ideais, valores, comportamentos, reconhecimento e solidariedade. Por conseguinte, tanto as mulheres quanto os homens podem compartilhar uma identidade coletiva feminista. Embora o sujeito feminista historicamente seja a mulher, ou melhor, as mulheres em suas diversas e múltiplas identidades, o feminismo é para todos e todas, como diz Bell Hooks (2000), e interessa também aos homens, uma vez que eles também são sujeitos de gênero, ocupando essa posição, em geral, como opressores. Contudo, sem uma educação feminista que transforme os homens, as relações de desigualdade não

mudarão. Nessa perspectiva, se pode pensar (e é desejável construir) a identidade feminista de homens.

Estudos dos homens e masculinidades

Anteriormente, muitos trabalhos se autodenominavam como estudos de gênero quando, na realidade, se restringiam às pesquisas sobre a mulher e a condição feminina, deixando lacunas com relação a análises inter e intragêneros. Os estudos sobre homens e masculinidades ganham impulso a partir da maturação dos estudos de gênero. Inicialmente só era possível aprofundar tais estudos por meio da literatura anglo-saxônica ou norte-americana, os chamados *men's studies* (HEILBORN; CARRARA, 1998).

Segundo Medrado e Lyra (2008), os estudos sobre masculinidades ainda são pouco desenvolvidos quando comparados com os estudos de gênero, feminismo e teoria *queer*. No Brasil, o interesse nos estudos sobre homens e masculinidades surge por intermédio de uma agenda política internacional, que foi pautando os temas que deveriam ter investimentos políticos e acadêmicos, tais como o HIV/Aids. Os homens passam a ser pesquisados no início da década de 1990, em meio a grandes conferências internacionais em que se discutiam direitos das mulheres, nascendo a necessidade da inclusão dos homens nas políticas voltadas à equidade de gênero. Tais conferências iam além dos interesses das mulheres, pois também tratavam de temas relacionados a direitos humanos, população, meio ambiente e controle da difusão da epidemia de HIV/Aids. Esse último enfocava necessariamente ações sobre os homens, na medida em que eles representavam, naquele momento, o maior número de infecções, surgindo o empenho em financiamento de pesquisas e intervenções em prol da população masculina (HEILBORN; CARRARA, 1998).

Segundo Connell (1995), a masculinidade só existe em contraste com a feminilidade, já que ambas são construções sociais e relacionais. Esse contraste é explicado por Silva (2008) mediante o conceito de representação, numa perspectiva pós-estruturalista, entendida como “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.” (p. 91). A representação é o canal pelo qual a identidade e a diferença vinculam-se a sistemas de poder, os quais, por meio da representação, definem e determinam as identidades.

Ribeiro e Siqueira (2005) ressaltam que o termo masculinidade deve ser tratado no plural, superando-se o binarismo e destacando as diversas possibilidades de viver a masculinidade, assim como a feminilidade. Pesquisadores/as dos estudos

de gênero utilizam dois termos para definir as masculinidades ocidentais: a *masculinidade hegemônica ou dominante*, referente à posição dos homens brancos, ocidentais e heterossexuais, definida pela capacidade para o trabalho, força física e potência sexual; e a *masculinidade subalterna ou marginal*, referente aos homossexuais e homens que não se encaixam no modelo hegemônico (RIBEIRO; SIQUEIRA, 2005). Os estudos de gênero sugerem também que se analisem as diferentes hierarquias sociais de gênero, classe, raça e geração (HEILBORN; CARRARA, 1998), que se dão entre homens e mulheres, mas também entre homens e homens, mulheres e mulheres.

No âmbito do levantamento bibliográfico realizado para compor este artigo foram identificados apenas três trabalhos, sendo duas dissertações e um artigo, com as palavras-chave *homens feministas*. Os demais trabalhos encontrados nessa busca tratavam dos estudos de homens e masculinidades. Cabe destacar, todavia, que mesmo os estudos e pesquisas sobre homens e masculinidades ainda são incipientes em nosso país. Assim, consideramos neste levantamento os textos que mencionavam os estudos de homens e masculinidades e não apenas aqueles que tratavam diretamente de homens feministas.

Nas últimas 11 Reuniões da ANPED, no GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, encontramos apenas 15 trabalhos que focalizavam os homens como sujeitos: Brito (2004); Pincinato (2004); Ribeiro e Siqueira (2005); Cardoso (2007); Bandeira (2009); Andreoli (2010); Rosa (2010); Correia (2010); Machado e Lima (2011); Menezes (2011); Brito (2011); Ritti (2012); Damico (2012); Monteiro e Altmann (2013); Silva Júnior e Ivenick (2017). Nas Reuniões da ANPOCS, nos GT e ST que tinham como foco gênero, foram encontrados 10 trabalhos: Sousa (2001); Tarnowski (2001); Batista e Lopes (2004); Fernandes (2007); Araújo (2010); Rego (2014); Sorj, Daflon e Grillo (2017); Sartor (2018); Silva (2018); Teixeira (2018).

Na Revista Brasileira de Educação, no período de 2013 até meados de 2018, foi encontrado apenas o texto de Marchi e Santos (2017) com as palavras-chave que exploramos.

Na Revista Estudos Feministas, categorizada como interdisciplinar, nesse mesmo período, foram encontrados oito artigos, sendo sete publicados em um mesmo número: Lago e Wolff (2013); Connel e Messerschmidt (2013); Bermúdez (2013); Misckolci (2013); Rolim e Rodrigues (2013); Alós (2013); Figueroa-Perea (2013); Hooks (2015), dos quais quatro são de pesquisadores estrangeiros; além de seis resenhas: Andreta (2014); Corseuil (2014); Veras (2014); Silva (2015); Witmann (2016); Franco (2016).

O levantamento no Google e Google Acadêmico identificou duas dissertações e um artigo publicado em periódico. A primeira dissertação, intitulada *Narrativas*

feministas de homens portugueses (MATIAS, 2008), desenvolvida no Mestrado em Psicologia Comunitária do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Portugal, resultou de uma pesquisa narrativa biográfica realizada com 10 homens que se afirmavam feministas. O autor propõe a produção de uma literatura que aponte para os homens os benefícios que eles terão, pois o feminismo é bom para todos. A segunda dissertação, intitulada *Homens Feministas: A emergência de um sujeito político entre fronteiras contingentes* (FERREIRA, 2012), defendida no Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, foi desenvolvida a partir de entrevistas com homens participantes de uma ONG feminista. Assinala que os homens compreendem a reivindicação por uma identidade política feminista como fruto do progresso do feminismo e apresenta a concepção dos entrevistados sobre ser um homem feminista ou um homem pró-feminismo. Segundo a autora, para os homens entrevistados o termo “pró-feminista mantém um distanciamento dos homens em relação ao feminismo, ou seja, ser pró-feminista é estar, mesmo que estabelecendo uma relação de proximidade, fora do movimento”; já os homens feministas seriam aqueles “que se reafirmam como parte integrante do feminismo em oposição àqueles que, apesar do apoio, acham-se fora.” (FERREIRA, 2012, p. 86). Por sua vez, o artigo sobre homens feministas, desenvolvido a partir da análise de comentários de uma rede social, buscou apresentar os limites da associação dos homens ao movimento, destacando o protagonismo das mulheres (CASTRO; COURA; LINS, 2018).

Estudos de masculinidades no nordeste brasileiro: contribuições de dois homens feministas

Como referido, os estudos sobre masculinidades no Brasil, e especialmente no Nordeste, ainda são recentes e incipientes. Para ilustrar, cabe mencionar que, no âmbito da REDOR, o GT Homens e Masculinidades foi introduzido apenas no ano 2012, no 17º Encontro da REDOR, organizado pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Os dois pesquisadores que foram entrevistados para este texto contribuem significativamente para a produção acadêmica e a atuação política sobre esses temas, como apresentamos a seguir. Denominados neste texto de Homem Feminista 1 (HF1) e Homem Feminista 2 (HF2)⁴, participaram da construção

4 A pedido dos entrevistados omitimos seus nomes, bem como os das instituições às quais se vinculam.

de uma ONG e de um grupo de estudos de gênero com foco em masculinidades. Assim, articulam, ao mesmo tempo, militância no campo dos movimentos sociais e realização de projetos sociais à formação e à pesquisa, no âmbito acadêmico. Em suas trajetórias de ativismo político e inserção acadêmica, HF1 e HF2 constroem sua identificação feminista, como será ilustrado a seguir.

Identificação feminista

De acordo com Moraes (2016), no movimento feminista existem várias identidades e essas são autoconstruídas e coletivas. A identidade feminista foi construída em oposição a uma identidade sexista/machista e às normas e valores androcêntricos, aos privilégios masculinos. Contudo, existem homens que reconhecem e valorizam as lutas das mulheres, particularmente aquelas contra as desigualdades de gênero. Dessa forma, HF1 considera-se um homem feminista, pois acredita no feminismo como projeto de sociedade:

Sim, sou um homem feminista, pois entendo o feminismo como um projeto de sociedade, como uma proposta de relações sociais entre as pessoas. (HF1, entrevista, 2015).

O feminismo é um movimento que busca enfrentar as desigualdades de gênero, problematizando a cultura sexista e androcêntrica; logo, o reconhecimento e o engajamento de homens no feminismo constituem uma aposta político-pedagógica por um mundo mais justo, na medida em que a transformação cultural só ocorrerá efetivamente quando os homens deixarem a posição de opressores. Além disso, é importante sinalizar que o machismo também está presente no comportamento de muitas mulheres, que foram ensinadas a naturalizar a dominação masculina. Nesse sentido, pensar (e fazer) o feminismo como um projeto de sociedade demanda envolvimento de homens e mulheres.

Em relação à mesma pergunta, HF2 hesitou inicialmente em se afirmar homem feminista, em meio às discussões sobre homens pró-feministas anteriormente sinalizadas. Entretanto, atualmente, considera-se um homem feminista por também acreditar no feminismo como um projeto político, um feminismo crítico e reflexivo:

Sim. Demorei um pouco para dizer isso a mim mesmo [...] Eu entendo o feminismo como um projeto político. Não como uma identidade biológica ou uma identidade restrita à experiência. A experiência é fundamental, mas a experiência pode gerar

alienação, não necessariamente gerar a reflexão crítica. Então eu penso a experiência, a partir da discussão feminista, como um espaço de reflexão crítica, da reflexividade. Nesse sentido, não vejo problema nenhum em me dizer homem feminista. (HF2, entrevista, 2016).

Sobre a identificação como homem feminista, HF2 também reitera o feminismo como um projeto político e de sociedade. Tal perspectiva, em nossa análise, faz sentido porque o feminismo é tanto um projeto coletivo quanto um movimento de engajamentos pessoais. O engajamento feminista pode ser considerado uma escolha pessoal, todavia, uma escolha pessoal é sempre uma escolha política que põe em circulação formas de ser e estar no mundo que podem contribuir para transformar ou reforçar posições. Assim, os movimentos sociais nos quais nos engajamos, as pesquisas que realizamos, as identidades que assumimos representam sempre nossas escolhas pessoais e políticas, como ressalta Louro (2007, p. 213):

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos.

Todavia, mesmo que assumam a identidade de homens feministas, nossos entrevistados fazem questão de legitimar as mulheres como protagonistas do movimento, conforme expressa HF1:

Faço questão de reconhecer e de me nomear que sou sim feminista e quando digo isso também não estou negando o processo e a legitimidade do sujeito político do feminismo, que são as mulheres. Mas considero que sim, é possível pensarmos em conjunto, homens e mulheres, o que significa ser feminista e fazer proposições feministas. (HF1, entrevista, 2015).

Além de enfatizar o protagonismo das mulheres no movimento feminista, HF1 também acredita que as reflexões críticas feitas sobre os homens e as masculinidades só ocorreram em razão da transformação da condição feminina, que é efeito da luta do movimento, visto que tais reflexões não partiram particularmente dos homens. Cabe lembrar que o feminismo é um movimento, desde sua origem, protagonizado por mulheres, já que são elas os sujeitos mais

atingidos pelas opressões de gênero. Um exemplo desse protagonismo é a própria adoção e utilização do conceito de gênero como ferramenta política, pedagógica e analítica do feminismo.

Ressignificado pelas teóricas e estudiosas feministas, o conceito de gênero tem sido utilizado desde a década de 1970 para problematizar as desigualdades entre homens e mulheres desnaturalizando as diferenças historicamente construídas que sustentam o patriarcado. Esse conceito, todavia, não foi devidamente senso comunizado, conforme apontam Carvalho e Rabay (2015). Pelo contrário, ele tem sido apropriado, mais recentemente, por grupos conservadores, que vêm atacando a *ideologia de gênero*, com intuito de invisibilizar as lutas feministas. Em virtude disso, o conceito de gênero passa a ser ainda mais valioso e precisa ser cada vez mais disseminado e defendido, por mulheres e homens. O feminismo, nessa direção, precisa apostar também nos estudos e práticas com (e sobre) homens e masculinidades.

Em relação à inserção dos homens no feminismo, indica HF1:

Não considero que o feminismo seja algo apenas das mulheres, mesmo que reconheça – e faço questão disso: de reconhecer – que a autoria das reflexões críticas que fazemos com e sobre os homens e as masculinidades foi em função das proposições de transformação da condição feminina realizadas pelo movimento de mulheres e pelo movimento feminista. Ou seja, as discussões e propostas de ação que fazemos não tiveram origem em ações feitas pelos homens. Com exceção do debate sobre sexualidade proposto pelos homens homossexuais, nós não temos exemplos de articulação de homens tentando transformar sua condição de existência, transformar a nossa cultura machista, patriarcal e conservadora. (HF1, entrevista, 2015).

HF2 expõe sua concepção sobre o movimento feminista e apresenta opiniões semelhantes as de HF1 sobre o surgimento das reflexões sobre homens e masculinidades a partir desse movimento.

O movimento feminista é um movimento que propõe um reordenamento social de vários níveis da produção do conhecimento, da vida privada e pública, da ciência, ou seja, um movimento que busca uma reconstrução das instituições a partir de um olhar voltado para a equidade de direitos entre homens e mulheres e uma quebra nessa ideia de masculinidade e feminilidade como oposições e dicotomias pré-estabelecidas e pré-discursivas. (HF2, entrevista, 2016).

HF1 e HF2 têm concepções semelhantes a respeito do protagonismo das mulheres na teorização feminista e sobre ela ter sido o ponto de partida dos estudos dos homens e das masculinidades. O reconhecimento dos estudos sobre as mulheres como anteriores aos estudos sobre os homens desloca uma posição social tradicionalmente cristalizada, qual seja: os homens, seus estudos, sua produção científica, sempre estão em primeiro lugar. Contudo, cabe reconhecer também que os estudos de gênero e feministas ainda são considerados estudos de menor valor no âmbito da ciência e que padecem de baixo reconhecimento e legitimidade na academia (MORAIS; CARVALHO, 2015).

Nossos entrevistados reconhecem as mulheres como o sujeito político do feminismo, mas consideram que os homens também podem, com elas, pensar criticamente sobre as relações sociais de gênero e fazer proposições feministas. Ambos pensam o feminismo como projeto de sociedade ou projeto político de construção coletiva por mulheres e homens. Assim, seus trabalhos ultrapassam os muros da universidade. Essa perspectiva é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Ora, se convivemos, mulheres e homens, nos mesmos espaços sociais, precisamos fazer com que esses espaços sejam ocupados equanimemente.

Considerações finais

O feminismo, como movimento social, teórico e político, ganha espaço na academia por meio dos núcleos e grupos de estudos de gênero nas décadas finais do século XX no Brasil. Nesse contexto, surgem uma ONG e um núcleo de estudos pioneiros no estudo dos homens e das masculinidades na perspectiva do feminismo no Nordeste do Brasil. Dentre seus fundadores, HF1 e HF2 ilustram a identidade feminista de homens comprometidos com a superação das desigualdades de gênero, mesmo reconhecendo as mulheres como protagonistas do feminismo. Ambos se afirmam homens feministas, cujas identificações com o feminismo são construídas ao longo de sua formação e carreira acadêmica, associadas ao ativismo político em prol da transformação simbólica e prática das formas de masculinidade machista e patriarcal que têm posicionado homens e mulheres em diferentes espaços sociais.

Vale salientar que ainda se conta com um pequeno número de homens engajados em ações culturais e educativas da agenda feminista. Recentemente, em 2014, surgiu um movimento que convida os homens a se engajarem na luta para modificar as práticas machistas e violentas: a Campanha ElesPorElas (*HeForShe*), lançada pela ONU Mulheres, a entidade das Nações Unidas para a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. Trata-se de uma campanha global

visando envolver homens e meninos na superação dos obstáculos sociais e culturais que impedem as mulheres de atingir seu potencial, e ajudar homens e mulheres a criarem, juntos, uma nova ordem social (<<http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>>), o que supõe a redefinição das masculinidades, sobretudo a extinção das formas de masculinidade violenta.

A chegada desses novos integrantes no movimento feminista é de grande importância, pois só ocorrerá mudança na ordem patriarcal quando os homens saírem da posição de opressores das mulheres e reconhecerem os direitos humanos delas; quando aproveitarem suas posições de influência e liderança para criar políticas públicas de equidade de gênero; quando assumirem a disposição de abrir mão de seus privilégios e lutar pela transformação da cultura androcêntrica; quando passarem a lutar também em prol do desenvolvimento e realização pessoal das mulheres próximas e distantes; quando decidirem por um fim à violência de gênero, que não afeta apenas as mulheres, mas os afeta também.

Enfim, este trabalho tentou trazer uma reflexão sobre as contribuições desejáveis e promissoras da construção de uma identidade feminista de homens, ilustrando a possibilidade da promoção de uma cultura de igualdade de gênero a partir do aporte dos homens. Trouxe como exemplo o engajamento de dois homens ativistas e acadêmicos que assumem concretamente essa identidade, buscando contribuir com uma sociedade mais justa e menos desigual para homens e mulheres. A partir do levantamento da produção brasileira sobre o tema, espera estimular novos trabalhos, sobretudo no campo da educação.

Referências

ALÓS, A. P. Não contar a ninguém ou contar a todo mundo? Colapsos da masculinidade em *No se lo digas a nadie*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 343-370, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100018/24654>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é Feminismo**. Brasília, DF: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

ANDRETA, B. L. Masculinidades subversivas nos romances de Manuel Puig, Caio Fernando Abreu e Jaime Bayly. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 364-368, maio 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2014000100021/26817>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ANDREOLI, G. S. O bailarino self-made: trajetórias do masculino na dança. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6439--Int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

ARAUJO, E. C. de. As estratégias masculinas ao lidar com a dor da traição: associações de cornos, criação de aforismos e sociabilidade em mesa de bar. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 34., 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st30-2/1644-earaujo-as-estrategias/file>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BANDEIRA, G. A. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5384--Int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BATISTA, A. B.; LOPES, M. de F. Gênero e masculinidade: construção de um ethos militar. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 28., 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/28d-encontro-anual-2004/1043-encontros-anuais/28o-encontro/546-programa-e-resumos>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BERMÚDEZ, M. de M. Connel y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 283-300, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100015/24651>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

BLAY, E. A. Núcleos de estudos da Mulher X Academia. In: Brasil/SPM (Org.). **Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisas. 2005/2006.** Presidência da República. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 63-71.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BRITO, R. S. Masculinidades e feminilidades: implicações para o fracasso/sucesso escolar de meninos e meninas nas séries iniciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t2310.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRITO, R. S. Gênero, raça, juventude e fracasso escolar: masculinidades nas narrativas juvenis. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal/RN. **Anais...** Natal, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/imagens/trabalhos/GT23/GT23-599%20int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

CARVALHO, M. E. P. de. **Trajetórias e contribuições dos Núcleos de Estudos da Mulher e Relações de Gênero integrantes da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR: do pessoal ao institucional.** Relatório do Projeto CNPq/UFPB. 2015.

CARVALHO, M. E. P. de.; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan./abr./2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37466/28761>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

CARDOSO, A. F. Homens fora de lugar? A identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3550--Int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, R. P. de; COURA, A. C. M.; LINS, R. G. Homens no movimento feminista? Problematizações a partir de uma postagem da página não me Khalo no Facebook. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, Brasil, v. 1, n. 1, p. 185-210, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/236383/29053>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CORSEUIL, A. R. Masculinidades e ressignificações. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 699-701, maio 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36559/28563>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

CONNELL, R. **Masculinities.** Cambridge, Polity Press; Sydney, Allen & Unwin; Berkeley, University of California Press, 1995.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

CORREIA, V. S. A. A visão androcêntrica do mundo: elemento facilitador para o acesso dos homens às funções da gestão escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6642--Int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

DAMICO, J. G. S. Um bom lugar: constituição de masculinidades juvenis na periferia urbana. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas/PE. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2344_int.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

FERNANDES, L. A. B. Construindo Identidades Sociais: Feminilidade e Masculinidade. In: Encontro Anual ANPOCS, 31., 2007, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-31-encontro/st-7/st18-5/2953-luisfernandes-construindo/file>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

FERREIRA, M. A. de A. **Homens Feministas:** a emergência de um sujeito político entre fronteiras contingentes. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

FIGUEROA-PEREA, J.-G. Algunas reflexiones sobre el estudio de los hombres desde el feminismo y desde los derechos humanos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 371-393, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100019/24655>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

FRANCO, N. Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades na escola. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-668, jun. 2016. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/44617/31767>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. **A construção da identidade feminista de homens:** um caso pioneiro no Brasil. (Monografia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz. CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Trajetória dos núcleos de estudos da mulher e relações de gênero integrantes da REDOR. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n2.270279/14122>> Acesso em: 01 jun. 2016.

HEILBORN, M. L.; CARRARA, S. Em Cena, os Homens.... **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 370, jan. 1998. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12013>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

HOOKS, B. **Feminism is for Everybody**: Passionate politics. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

HOOKS, B. Escolarizando homens negros. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 677-689, nov. 2015. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/41784/30373>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

LAGO, M. C. de S.; WOLFF, C. S. Masculinidades, diferenças, hegemonias. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 233-240, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100013/24649>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

LORBER, J. **Gender inequality**: Feminist theories and politics. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201-218, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

MACHADO, R.; LIMA, R. P. M. O delírio do corpo: derivas das masculinidades. In: Reunião Nacional da ANPED, 34., 2011, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-88%20int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

MARCHI, R. de C.; SANTOS, T. R. Produção e conservação escolar da masculinidade no romance O Ateneu. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 35-60, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100035&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2018.

MATIAS, D. F. M. **Narrativas de Homens Feministas Portugueses**. 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Comunitária) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 2008.

MATIAS, D. F. M. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 809-840, set./dez. 2008. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/05>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

MENEZES, C. S. de. Distintas masculinidades: considerações sobre a escolarização de alunos da educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-171%20int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

MISKOLCI, R. Machos e Brothers: uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 301-324, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100016/24652>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

MONTEIRO, M. K.; ALTMAN, H. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia/GO. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2689_texto.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

MORAIS, A. B. A. de. **Institucionalização dos Estudos de Gênero na UFMA: Uma análise da identidade feminista a partir da narrativa de vida**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MORAIS, A. B. A. de; CARVALHO, M. E. P. De. Institucionalização dos estudos de gênero na universidade: uma análise a partir de narrativas de acadêmicas feministas. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 17, p. 235-246, set./dez. 2015. ISSN: 2358-1425. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/4526/3722>. Acesso em: 05 jul. 2018.

PICINATO, D. A. V. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t2310.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mai. 2016.

REGO, F. C. V. S. Hipertrofia muscular como tecnologia de gênero na produção de masculinidades entre homens transexuais. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 38., 2014, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2014. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt33-1/9357-hipertrofia-muscular-como-tecnologia-de-genero-na-producao-de-masculinidades-entre-homens-transexuais/file>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

RIBEIRO, C. R. S.; SIQUEIRA, V. H. F. de. Construindo a masculinidade hegemônica: acomodações e resistências a partir da apropriação de personagens de novelas por adolescentes das camadas populares. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=1.7852530.1332736477.1443753199>. Acesso em: 05 abr. 2016.

RITTI, R. C. de O. Adolescentes violentos? Que discurso é esse? Práticas discursivas e constituição do masculino na periferia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1454_int.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

ROLIM, R. C.; RODRIGUES, F. C. M. O assassinato de um homossexual diante de um tribunal da Capital da República em meados do século XX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 325-342, maio 2013. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100017/24653>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ROSA, R. M. Corporeidades masculinas nômades: o espaço da docência como heterotopia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6642-Int.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

SARTOR, A. K. R. A Paternidade na Conciliação Trabalho-Família. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 42., 2018, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2018. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/4o-encontro-anual-2018/2746-encontros-aneais/39-encontro-anual-da-anpocs-sp-417/1878-teste>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SILVA, F. A. Masculinidades críticas e a proposição analítica e relacional nas contemporâneas discussões de gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 1026-1029, nov. 2015. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/41948/30522>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

SILVA JUNIOR, P. M. da; IVENICK, A. Autorrepresentações e subalternidades: famílias, racialidades e masculinidades na escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís/MA. **Anais...** São Luís, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_160.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In:_____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102.

SILVA, V. C. A. Conciliação trabalho e família: licenças-parentais e paternidade no Brasil e na Espanha. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 42., 2018, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2018. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/4o-encontro-anual-2018/2746-encontros-anuais/39-encontro-anual-da-anpocs-sp-417/1878-teste>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SORJ, B.; DAFLON, V. T.; GRILLO, B. R. S. “Estar presente”: a extensão da licença paternidade e a ideologia do “novo pai”. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 41., 2017, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2017. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt13-17/10715-estar-presente-a-extensao-da-licenca-paternidade-e-a-ideologia-do-novo-pai/file>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SOUSA, I. F. de. Sexualidade e experiências masculinas no mundo da prostituição: permanências e mudanças. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 25., 2001, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/2005-sp-1980582675/1046-encontros-anuais/25o-encontro/549-programa-e-resumos>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

TARNOWSKI, F. “Paternidade gay?”: sentidos da masculinidade para homossexuais com filhos. In: Encontro Anual ANPOCS, 25., 2001, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/2005-sp-1980582675/1046-encontros-anuais/25o-encontro/549-programa-e-resumos>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

TEIXEIRA, J. M. Os filhos dos homens: vasectomia e masculinidade como tecnologia pentecostal. In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 42., 2018, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, 2018. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/4o-encontro-anual-2018/2746-encontros-anuais/39-encontro-anual-da-anpocs-sp-417/1878-teste>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

VELASCO-MARTÍNEZ, A. “**No soy feminista, pero...**”: Mitos y creencias de la juventud universitaria sobre el feminismo. 451 f. Tesis Doctoral – Universitat

de Barcelona, Facultad de Educación, Programa de Doctorado “Educación y Sociedad”, 2016.

VERAS, E. F. (Des)Fazendo-se homem. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 999-1001, set. 2014. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36763/28585>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

WITTMANN, I. Transhomens: masculinidades, políticas e vivências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 661-663, jun. 2016. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/44616/31766>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ZIRBEL, I. **Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: um debate**. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90380/241321.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

Recebimento em: 23/07/2018.

Aceite em: 07/08/2018.

Educação, poder e ordem: política e quotidiano numa escola de formação de professores

Education, power and order:
politics and daily life in a teacher training school

Luís MOTA¹
António Gomes FERREIRA²

Resumo

Centrado na Escola do Magistério Primário de Coimbra (EMPC), entre 1942 e 1974, constitui um recorte de uma investigação mais vasta sobre as instituições públicas de formação de professores do ensino primário, em Coimbra, nos séculos XX e XXI. As fontes mobilizadas foram o arquivo, a memória e o museu onde analisámos dimensões das áreas pedagógica e didática, bem como sociocultural. A partir da triangulação de dados construímos uma interpretação do modelo pedagógico da EMPC, polarizado nos conceitos de educação, poder e ordem, tendo como pano de fundo a relação dialética entre a norma e as práticas sociais.

Palavras-chave: Formação de professores. Escola do Magistério Primário. Estado Novo.

Abstract

The study focuses on a teachers training school in Coimbra (EMPC) between 1942 and 1974. It's a cut of a broader investigation into the public institutions of primary teachers education in Coimbra in the 20th and 21st centuries. The sources mobilized were the archive, the memory and the museum, where dimensions of the pedagogical and didactic areas were analyzed, as well as the sociocultural ones. From the triangulation of data we constructed an interpretation of the pedagogical model of the EMPC, polarized in the concepts of education, power and order, against the background of the dialectic relationship between norm and social practices.

Keywords: Teacher Training. Teachers Training School. New State.

1 Doutor em História da Cultura. Professor adjunto do Instituto Politécnico de Coimbra, na Escola Superior de Educação (IPC, ESE). Vice-coordenador científico do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Organizacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC). Endereço institucional: R. Dom João III, 3030-329 Coimbra, Portugal. Tel.: 239793120 E-mail: <mudameostempos@gmail.com>.

2 Doutor em Ciências da Educação. Professor associado e diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC). Coordenador científico do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Organizacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC). Endereço institucional: R. Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal. Tel.: 239851450 E-mail: <antonio@fpce.uc.pt>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 883-901	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O presente estudo constitui um recorte e, em certa medida, uma reinterpretação, i. é, submeter os dados a um renovado inquérito. Focalizado numa instituição educativa, a Escola do Magistério Primário de Coimbra (EMPC), em Portugal, especialmente no período de 1942 a 1974, sendo um recorte de uma pesquisa mais vasta sobre as instituições públicas de formação de professores do ensino primário, em Coimbra, nos séculos XX e XXI. Para a análise de dimensões das áreas pedagógica, didática e sociocultural da EMPC recorreremos a fontes de arquivo, da memória e do museu (MAGALHÃES, 2004). Com recurso à análise de conteúdo e a partir da triangulação de dados construímos uma interpretação do modelo pedagógico da EMPC, polarizado nos conceitos de educação, poder e ordem, tendo como pano de fundo a relação dialética entre a norma e as práticas sociais (AMADO, 2013).

A reinterpretação dos dados respalda-se em conceções sobre as instituições educativas, o tipo de liderança de governação das escolas e a natureza e ação do Estado num dado momento histórico. As escolas, enquanto instituições educativas, conservam um significativo grau de diferenciação entre si, mesmo entre instituições congêneres contemporâneas, afirmando-se como meio de transmissão da cultura escolar, mas, de igual modo, produtoras de culturas e de identidades próprias. No caso vertente, a EMPC era uma realidade dentro de outra realidade, confrontada à escala nacional (e também internacional) por uma norma e uma estrutura educativa que se atualiza na relação dialética entre norma e estrutura e a liberdade e autonomia dos seus atores, sempre fiéis aos seus objetivos originando espaços para infidelidades normativas e construções identitárias (LIMA, 1998; MAGALHÃES, 2004; SANFELICE, 2009).

No quadro das instituições, em geral, e das educativas, em particular, uma liderança forte e prestigiada pode permitir aos demais atores educativos desfrutarem de um certo grau de liberdade que resulta num investimento positivo no espaço escolar. O prestígio e uma liderança forte, num contexto de consenso alargado ao nível da ideologia e dos valores educativos, como era a situação experienciada em Portugal durante o período do Estado Novo, cria condições para o desenvolvimento de processos identitários de identificação com a instituição educativa. O exercício de um autoritarismo paternalista, por parte dos diretores das escolas do magistério, bem à imagem e semelhança de António de Oliveira Salazar, é propício ao aparecimento de “manifestações concetuais e simbólicas e comportamentais que exprimem a adesão ao projeto institucional” (NÓVOA, 1992, p. 487). Neste contexto, podemos afirmar que a EMPC desenvolveu uma

cultura integrativa (SETHIA; VON GLINOW, 1985) onde se articularam uma preocupação humanista com as pessoas e o interesse na performance, ou seja, nos resultados escolares.

No horizonte, como ideal educativo, que se traduz, também, pela obtenção de sucesso educativo, encontra-se o “nós nos educaremos”. Um ideal, este de autogoverno, que se atualizou compaginando-se com o sucedâneo de circunstâncias históricas. No tempo do Estado Novo, a leitura da autonomia dos educandos compagina-se com a leitura durkheimiana (DURKHEIM, 2009), onde liberdade e autoridade se implicam e a liberdade é considerada filha da autoridade. Nesta perspetiva, fazer o que nos apetece mão significa ser livre, ao invés, ser livre é ser responsável por si próprio, é saber agir pela razão e cumprir o seu dever. Não admira por isso que a conceção de educação integral católica implique a participação ativa e voluntária do próprio dos próprios destinatários da educação. Neste aspeto vale a pena recordar a afirmação de Jean Piaget (1934), mobilizada por António Nóvoa (2005, p. 81), considerando que “[...] o *self government* tanto [podia] assumir a forma parlamentar e democrática (o que se chamou a democracia na escola) como reforçar o princípio dos chefes”.

Finalmente, não se deve perder de vista a natureza e ação do Estado Novo no que à relação entre educação e religião diz respeito. Não sendo o Estado Novo, de todo, um estado confessional, nem por isso o regime prescindiu de mobilizar a religião católica e as suas organizações como dispositivo disciplinar e pedagógico.

É relevando estas considerações que analisamos o processo histórico da EMPC, entre 1930 e 1974, abordando alguns incidentes críticos (AMADO, 2013) no sentido da diluição da atualização de conceitos de educação, poder e ordem.

Caminhos de afirmação da legitimidade política do Estado Novo no ensino normal primário

Redução e controlo nortearam os eixos estruturantes de afirmação do poder do Estado (do Estado Novo) na política educativa, entre 1930 e 1974, especialmente no âmbito da formação de professores do ensino primário (NÓVOA, 1992).

Redução, visível no abaixamento das condições da admissão ao ensino normal – de nove para seis anos de escolaridade –, e numa redução de conteúdos e dos tempos de formação. De uma formação de três anos, ampla e profissionalizante, com vinte e uma disciplinas distribuídas por quatro áreas – Ciências da Educação ou disciplinas formais do professor (e. g., Psicologia Experimental, Pedologia, Pedagogia Geral e História da Educação), Ciências ou disciplinas de *aplicação ou instrutivas* (e. g., Modelação e Desenho, Trabalhos Manuais), Ciências Sociais (e.

g., História da Civilização relacionada com a História Pátria, Educação Social) e Educação Intelectual (e. g., Ciências Físico-Químicas e Naturais, Corografia de Portugal e Colónias, Língua e Literatura Portuguesas, Matemáticas Elementares, Noções de Agricultura e Economia Rural) –, passa-se para um plano de estudos, em 1942, com a duração de três semestres, reduzido a conjunto limitado de disciplinas consideradas essenciais, como se pode observar plano de estudos (*quadro n.º 1*). Traduz uma menor exigência intelectual e científica que obrigará o Estado a realizar um forte investimento simbólico no sentido de salvaguardar a imagem e o prestígio dos professores, em detrimento da competência e poder profissional ou de um outro estatuto socioeconómico.

Quadro 01

Plano de estudos das Escolas do Magistério Primário (1942)			
Disciplinas	Semestre		
	1º	2º	3º
Pedagogia e didáctica geral	5	-	-
Psicologia aplicada à educação	3	6	-
Didáctica especial	-	6	6
Higiene escolar	3	-	-
Educação física	2	2	2
Desenho e trabalhos manuais educativos	2	3	2
Educação Feminina	2	2	2
Música e canto coral	2	2	2
Legislação e administração escolares	-	-	3
Organização política e administrativa da Nação	2	-	-
Educação moral e cívica	2	-	-
Prática pedagógica	5	8	8
<i>Total</i>	28	29	25

Fonte: Os próprios autores.

O controlo, que duraria até ao final do regime, emerge logo em 1930 e ao longo do processo de transformação completa das instituições de ensino normal. A metamorfose das Escolas Normais Primárias em Escolas do Magistério Primário não era, na perspetiva da Ditadura Nacional, uma mera questão semântica. A afirmação da legitimidade política do Estado Novo no ensino normal, consubstanciou uma mudança de atores na direção das escolas. Mas o processo estava ainda longe de concluído.

Em 1931 é dado mais um passo no sentido da visão técnico-didática da formação de professores, reduzindo-se a preparação intelectual dos futuros

professores primários e acentuando o controlo moral e ideológico. Para além da desarticulação formal entre a didática e a prática nas escolas de aplicação, é precarizada a situação laboral dos professores do ensino normal primário, terminando com a nomeação vitalícia para a função de professor efetivo das escolas do magistério. No conjunto de medidas é, ainda, operacionalizado um novo instrumento de controlo ideológico e moral com a regulamentação dos Exames de Estado (PORTUGAL, 1931), criados um ano antes.

O Exame de Estado era composto de provas de cultura e pedagógicas. Os relatórios dos Exames de Estado acabaram por sublinhar o nível de adesão dos candidatos aos valores e propostas educativas do Estado Novo, constituindo-se num dos fatores determinantes na classificação destes. Compulsando um relatório sobre os Exames de Estado de 1934, relativo à EMPC, a apreciação dos candidatos realiza-se ao nível científico, técnico e moral. Neste relatório, por exemplo, uma candidata é criticada por ser adepta da pedagogia científica e “endeusar a ciência”, de apresentar relatórios que não justificavam cabalmente os planos de aula, a par de nas aulas práticas ter revelado o perigo que corria “a escola primária portuguesa com a adoção das ideias extremistas que subordinam sem critério, o professor aos alunos” (OLIVEIRA, 1935, p. 431).

Contudo, é na apreciação moral que a crítica surge eivada da ideologia do novo poder político. Não se atendo à observação dos exames de Estado e convocando informações de natureza particular para visar a Escola e alguns dos seus professores, deixa-se transparecer uma agenda ideológica. No desenvolvimento da narrativa, no relatório, considera-se o regime de coeducação e um conjunto de ideias libertárias como a causa da quebra moral dos alunos e, muito especialmente, das alunas da Escola do Magistério Primário de Coimbra (EMPC), afirmando a dado passo:

Pelo que o júri teve ocasião de ver e pelas informações que até ele chegaram de origem particular é lícito afirmar que a moral vai num decrescendo pavoroso entre os alunos e especialmente entre as alunas que frequentam a Escola do Magistério. O regime de coeducação, a tentação do convívio íntimo com os estudantes da Universidade, as liberdades da época, filhas já de ideias libertárias que pululam em certos meios, a falta de doutrinação, dentro da escola, que constitua amparo e incentivo moral, o exemplo nefasto, tornado público, de determinado professor nudista – tudo tem contribuído para a *baixa* que já se observa e que ameaça inutilizar todos os esforços de V/ Ex.^a e dos seus cooperadores para o levantamento da escola primária portuguesa (OLIVEIRA, 1935, pp. 433-434).

Tratou-se de uma acusação contra a EMPC e a formação de professores orientada por uma certa pedagogia científica e pelos valores e princípios da Educação Nova. Premonitoriamente, o relatório encerra destacando a necessidade de cuidar da formação moral dos alunos-mestres e das alunas-mestras, em face do perigo das ideias, contrárias às do novo Estado português, que disseminariam na regência de turmas nas escolas do país (OLIVEIRA, 1935, p. 434):

Urge voltar os olhos para a formação moral destes rapazes e destas raparigas, educadores, condutores dos homens de amanhã. Que irão eles fazer por esse Portugal além, se consigo levam apenas uma bagagem científica pretensiosa e árida, umas aspirações fantasiosas e libertárias e uns conceitos de moral que constituem um perigo para as populações que lhes vão ser confiadas?

O controlo ideológico e moral prolonga-se para o quotidiano da Escola passando a incluir o recurso à exclusão. A par das perseguições ideológicas e políticas ao corpo docente, previa-se agora, a expulsão dos alunos-mestres que fossem recalcitrantes à conformação moral e ideológica aos valores e princípios do novo poder político e social (PORTUGAL, 1932).

Processo que, em 1934, conheceria um episódio crucial com o desenvolvimento de uma campanha contra a EMPC, na imprensa regional – sob a epígrafe, “Onde está a escola?” –, fruto de uma denúncia inicial de um antigo aluno-mestre. A acusação dos antigos e alunos-mestres de 1934, nacionalistas e católicos, era simples, na EMPC passavam-se factos e fazia-se propaganda contra o Estado Novo – e. g. frases contra os dirigentes da nação –, e procurava-se formar os alunos-mestres em valores e ideias contrárias às orientações da nova situação política – e. g., a coeducação, a escola única, o naturismo, a emancipação da mulher, a preguiça, o pacifismo. A disciplina de Didática, por exemplo, era mesmo visada por privilegiar o estrangeiro em detrimento do nacional, por discutir assuntos de natureza político-religiosa e por defender ideias contrárias às orientações do Estado Novo – e. g., ideias comunistas (MOTA, 2007, p. 220-224).

Para os antigos e para os, ainda, alunos-mestres da EMPC, conotados com as hostes nacionalistas e com a igreja, o que estava, verdadeiramente em causa, era o poder do Estado na educação e a recusa liminar de qualquer resistência dentro da legalidade. Ao denunciar a escola, assumiam, estavam a cumprir um dever, dando corpo à regeneração social encetada a 28 de maio. No seu entendimento, um “governo forte” tinha o “direito e o dever de intervir na orientação educativa da nação”, aspeto tanto mais relevante quando a escola primária era a única formação intelectual da esmagadora maioria dos letrados portugueses. Para estes alunos-mestres a escola

não podia nem devia ser politicamente neutra, cabendo-lhe transmitir, inculcar princípios espirituais e morais, transformando-se na “rapada oficina de almas”. Na EMPC, como em todas as instituições de ensino normal primário, os professores teriam de compenetrar-se que eram funcionários do Estado, pagos pelo Estado, deviam, por isso mesmo, colocar-se “ao serviço do progresso espiritual da Nação” e se cada um tinha a liberdade de optar pelos meios didáticos que pretendia, todos deviam “fazer convergir os seus esforços para um fim comum: o bem da nação, da pátria de todos nós” (MOTA, 2007, pp. 214-217).

A denúncia tinha como propósito a abertura de um inquérito pelo Ministro da Instrução Pública, o que veio a suceder logo nos primeiros meses de 1935. A ideia era procurar varrer da memória da formação de professores as vivências da tradição republicana de ensino normal e o espírito da Educação Nova, especialmente as contrárias às orientações do Estado Novo que, comprovadamente, permaneciam na escola. Em resultado, resistir passou a significar afastamento ou mesmo prisão e, no caso dos alunos-mestres, exclusão. Na verdade, um conjunto de professores foi afastado, uns da escola, outros da profissão e, paralelamente, as matrículas no 1º ano eram suspensas (TAVARES, 1935).

Educação e socialização na Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1974)

Quando reabriram as matrículas no 1º ano, em 1942, eram outras instituições que não aquelas existentes aquando da suspensão das matrículas, no 1º ano, seis anos antes. Agora programas, docentes e diretores concorriam para o cumprimento dos objetivos ideológicos e políticos do Estado Novo. A memória do ensino normal em Coimbra, da transição do século XIX para o XX, fora simplesmente apagada. O Estado fizera valer o seu poder e alinhara o ensino normal primário com a ordem vigente.

O plano de estudos, para além da já referenciada redução do curso para três semestres, “ganha” um conjunto de disciplinas de cariz mais ideológico, com destaque para Educação moral e cívica, com acentuada subalternização da dimensão cívica, consagrando-se uma certa orientação religiosa do ensino. Neste núcleo agregam-se, ainda, as disciplinas de Educação feminina e, à semelhança do ensino secundário, a de Organização Política e Administrativa da Nação, vulgo OPAN, onde os alunos-mestres, para além de noções fundamentais, nomeadamente, normas de conduta (e. g. morais, religiosas e políticas), se debruçavam sobre os elementos estruturais da nação – e. g., indivíduo, família, organismos e doutrina corporativa –, órgãos de soberania e a organização administrativa (AFONSO,

1964). Saliente-se, ainda, que se conservaram disciplinas de cultura pedagógica, de certo modo, duplamente “expurgadas”, do excessivo e do que fosse contrário às doutrinas do Estado. Tudo o que pudesse ser considerado complexo e supérfluo para a função de professor do ensino primário, foi “apagado”, evitando-se conhecimentos que, no entender dos homens do regime, conduziriam ao pedantismo e nada acrescentariam ao eficiente desempenho docente. O professor do ensino primário não deveria saber demais. Os princípios da Educação Nova e o desejo de uma escola ativa (FERRIÈRE, 1934) estavam presentes, ainda que sem a defesa de princípios como a coeducação ou a escola única.

A análise de manuais de Pedagogia e Didática Geral, da autoria de Francisco de Sousa Loureiro, e de Didática Especial (LOUREIRO, 1950), de José Maria Gaspar (GASPAR; FERREIRA, 1944), permitem-nos captar e melhor compreender essa realidade. Confrontando-nos com manuais de pedagogia e didática, constatamos que a formação pressupõe a adesão ao regime. O professor, modelo de retidão moral, tem de aderir aos valores do Estado Novo. Loureiro convoca-nos, de início, para os princípios e valores que encerra a trilogia Deus, Pátria, Família, referenciando uma identidade nacional substantiva, de todos os continentes e de uma só fé, o catolicismo. Já José Maria Gaspar, num texto a quatro mãos com Orbelino Geraldes Ferreira, aponta para a finalidade nacionalista e imperial do ensino da história e geografia. E, como que retomando algumas das temáticas da polémica “Onde está a escola?”, defende a escola nacionalista em detrimento internacionalismo pedagógico e sustenta a ideia do professor funcionário, com a obrigação de servir o Estado como e nos termos que ele deseja. Os manuais encerram uma pedagogia e uma didática caldeadas nos valores do ideal católico de educação integral incorporando o muito das propostas metodológicas consubstanciadas pela Educação Nova, naturalmente despidas do projeto societal que lhe tinha estado associado até ao segundo lustro da década de 20 do século XX, traduzindo-se na recusa de todas as ideias contrárias às “orientações do moderno Estado Português” (GASPAR, 1934, p. 6) – e. g., o laicismo, a coeducação ou a escola única (PINTASSILGO, 2018).

A EMPC, enquanto instituição educacional de formação, conservava um significativo grau de diferenciação das instituições educativas congêneres suas contemporâneas, marca de cultura própria. Meio de transmissão de uma certa cultura escolar, a Escola do Magistério de Coimbra era também, ela própria, produtora de cultura e de identidade(s) (MAGALHÃES, 2004; SANFELICE, 2009). Como a literatura comprova, o prestígio de um cargo, a par de uma liderança forte, pode permitir aos demais atores educativos desfrutarem de um certo grau de liberdade que resulta num investimento positivo no espaço escolar (NÓVOA, 1992).

No período entre 1942 e 1974, a EMPC, aparentou sempre possuir uma liderança bicéfala, assegurada pela cumplicidade social e política de dois homens,

Francisco de Sousa Loureiro (1909-1979) e José Maria Gaspar (1910-1987). O primeiro, diretor, o segundo, professor de Didática Especial. A legislação, só por si, já os colocava em destaque no âmbito das Escolas do Magistério Primário, o diretor, a quem competia lecionar Pedagogia e Didática Geral, o professor de Didática Especial pela importância e significado para a prática educativa e para o estágio. Licenciado em Letras, o diretor era professor efetivo do Liceu Normal D. João III, em Coimbra (1942). Reitor de diferentes liceus entre 1943 e 1946, momento em que foi nomeado diretor da Escola do Magistério Primário de Coimbra, lugar onde permaneceu até 1974 (CASTELO, 2003, p. 790-791). Protagonista da construção de um ensino normal, a partir da década de quarenta, compaginado com uma educação nacionalista e católica, não se furtou ao envolvimento direto na União Nacional, tendo mesmo apresentado teses sobre educação nos congressos daquela organização. O professor Gaspar (CASTELO, 2003, p. 623-624) realizou estudos preparatórios de Filosofia e Teologia no Seminário. Diplomado pela Escola Magistério Primário em Coimbra, possuía, ainda, o curso de Ciências Pedagógicas da Faculdade Letras. Católico, nacionalista com profundas ligações ao Estado Novo – e. g. presidente da Comissão Concelhia da União Nacional (UN) (Condeixa-a-Nova), secretário da Comissão Distrital de Coimbra da UN, presidente da Câmara Municipal de Condeixa-a-Nova (1948-1952) – e à Igreja. No campo da educação foi vogal da Junta Nacional de Educação e participou dos trabalhos da União Mundial dos Educadores Católicos. Bolseiro de Alta Cultura em Espanha (1954) e em França (1956). Autor e tradutor com percurso diversificado, expressando-se em diferentes géneros e temáticas, com colaboração assídua na imprensa, nomeadamente, de educação.

O prestígio e a liderança destes dois homens, num contexto de consenso alargado no que se refere à ideologia e aos valores educativos, criaram, aparentemente, condições para o desenvolvimento de processos identitários em relação à EMPC. O exercício de um autoritarismo paternalista terá sido propício ao aparecimento de “manifestações concetuais simbólicas e comportamentais que exprimem a adesão ao projeto institucional” (NÓVOA, 1992, p. 487). Nesta perspetiva, a Escola do Magistério parece ter desenvolvido uma cultura integrativa (SETHIA; VON GLINOW, 1985), compaginando uma preocupação humanista com pessoas e um interesse na *performance*, ou seja, nos resultados escolares (NÓVOA, 1992). A EMPC constituía uma realidade dentro de outra realidade, concitada, à escala nacional (e internacional), a uma norma política e a uma estrutura educativa, atualizando-se na relação dialética entre a liberdade e autonomia dos seus atores, na fidelidade aos seus objetivos, e a norma e a estrutura, configurando um espaço de emergência de *infidelidades normativas* e de construções identitárias (LIMA, 1998; MAGALHÃES, 2004; SANFELICE, 2009).

A natureza da liderança do diretor ganha visibilidade através de testemunhos orais. Na relação e diálogo que estabelece com os alunos-mestres, Francisco de Sousa Loureiro adota uma postura autoritária de tom paternalista, nomeadamente a propósito de uma relação de namoro. No diálogo que mantivemos com Joaquim Grácio, antigo aluno-mestre e inspetor do ensino primário nos anos 80 do século passado, um *protegido* de Francisco Sousa Loureiro – chegava a orientar as aulas do próprio diretor na sua ausência (GRÁCIO, 2006) –, narra-nos a atitude de Sousa Loureiro como exemplo das cordiais relações entre alunos-mestres e professores:

[...] havia uma relação de amizade e solidariedade muito grande entre os próprios professores e os alunos, e mesmo entre os alunos também, inclusivamente, eu namorava a minha mulher, lembro-me que o Dr. Loureiro me chamou, duas vezes ou três:

- “Ouve lá, andas para aí com outras colegas e a Maria Eugénia a chorar pelos cantos?”, estava a ver o tipo de relação que havia.

- “Vê lá pá, vê lá coitada, então ela anda para aí a chorar”,

- “Ó Sr. Dr. então, eu estou num curso, tenho as colegas, acabámos uma aula, há perguntas, há problemas e tal, falo com elas normalmente...”

- “Pois, mas vê lá, coitada, a Maria Eugénia é boa rapariga, [a Maria Eugénia é minha mulher] é boa rapariga, vê lá e tal...”, está a ver, isto chegava assim a este ponto de relação, não é, o que parece bastante positivo (GRÁCIO, 2006, p. 301-302).

Perante o princípio de recusa do regime de coeducação, desde que as condições materiais de existência o permitissem, valha a verdade, e sabendo da vigilância apertada que era exercida sobre as alunas e os alunos-mestres no que refere às relações de género – bastaria, para tanto, compulsar as páginas do *Rumo* –, no contexto da EMPC, e fora dele, como adiante analisaremos, é difícil não vislumbrar, para além de relações amistosas e de preocupação sincera com as pessoas, uma situação de controlo e de disciplina. Relações amistosas, familiares, entre corpos docente e discente, até mesmo por causa disso, parece imperar, nessa relação, a ideia de cada um no seu lugar.

Relações que encerravam uma preocupação e uma atenção especial aos contextos dos rapazes e das raparigas, mesmo para além dos muros da escola, pelo menos no que isso influenciava os resultados escolares dos alunos-mestres. Uma manifestação deste posicionamento sobressai nas palavras de D. Eurico Dias Nogueira, professor de Educação Moral e Cívica e futuro arcebispo de Braga

(1977-1994), quando nos dá disso testemunho, nestes termos:

E da parte dos professores havia um interesse muito grande pelos alunos. Eu ficava admirado, eu conto-lhe um caso [...] vamos para uma reunião de professores e, enfim, passamos em revista os alunos todos, tinham feito exame de saída ou coisa parecida, e com surpresa, uma rapariga, que era boa aluna, caiu. [...] todos os professores, “mas esta rapariga era boa aluna”, e até é mais, tinha uma bolsa de estudo e, perdia a bolsa, [...] “mas como é que é possível esta rapariga, aqui há-de haver um problema grave”, e encarregamos uma das senhoras professoras, não é, de secretamente [...]: “veja lá o que é que se passa com essa rapariga” [...] passados uns dias comunica-nos: “olhem, a moça é muito pobre, veio, é filha de uma senhora viúva, mas enfim com aspiração de tirar um curso, veio da aldeia para aqui com a mãe, alugaram um quartito, umas águas furtadas para as duas, [...] e a mãe cozinhava para a filha e enfim, a mãe teve um derrame cerebral, ficou inutilizada e pobre rapariga passou a ter que olhar pela mãe [...]”. Ouvimos aquilo e dissemos: “bem, não vamos prejudicá-la relativamente à bolsa de estudos”, e resolvemos ali dar-lhe a nota equivalente, forçar, em vez do onze dar-lhe o catorze à mesma, embora depois fosse avisada “no exame final tens as notas que mereceres, não é” [...] (NOGUEIRA, 2006, p. 249, grifo do autor).

As relações nas suas dimensões, intra e entre corpos – docente e discente – e intersubjetiva, são caldeadas, na EMPC, na ambiência católica. A situação decorre das orientações do Estado compaginada com a ação de alguns atores marcando, de forma indelével, a cultura da EMPC de valores e de práticas religiosas de confissão católica. Como parecem comprovar a tendência evolutiva da disciplina Educação Moral e Cívica, os conteúdos dos manuais de Pedagogia e de Didática, a própria rotina anual de conclusão do curso, assunto a que voltaremos, as organizações existentes no quotidiano da Escola – e. g., Conferências de S. Vicente de Paulo, Liga Escolar Católica ou Liga Intensificadora de Ação Missionária (LIAM) – e as práticas socioculturais existentes, tudo concorre para reconhecer na religião católica como património e repositório das ideias, sentimentos e práticas a inculcar nos alunos-mestres e nas alunas-mestras, base do consenso alargado quanto à ideologia e valores educativos. A liderança (e o prestígio) de Sousa Loureiro e José Maria Gaspar terá contribuído para o despertar, para além do mais, manifestações concetuais comportamentais que traduziam a adesão ao projeto institucional.

Resultado desta adesão, o jornal *Rumo*, era uma produção dos alunos e das alunas-mestras da EMPC, cuja existência está umbilicalmente ligada à liderança do professor Gaspar. A análise do periódico permitiu aceder às representações dos alunos-mestres sobre a realidade, local e nacional, incluindo sobre o quotidiano da EMPC, e adquirir uma perceção da forma como os normalistas foram *educados* (se apropriaram) e reproduziram o discurso do poder oficial. A formação integral exige a participação e envolvimento ativo e voluntário dos alunos e das alunas-mestras (NÓVOA, 2005). A nossa leitura permitiu-nos mapear um conjunto de dimensões – Educação Nacional, Memória, Moral Católica, Mulher, Política e Quotidiano – que traduzem a ideologia e materializam as representações, dos alunos-mestres da EMPC, no período do Estado Novo.

A *Moral Católica* emerge aí com carácter constitutivo. A religião católica é assumida como raiz, por contraposição a opções. O homem, pessoa humana dotado de alma que lhe confere o estatuto de criatura de Deus, portadora de um passado, um presente e um futuro, move-se no âmbito de um quadro de análise construído no catolicismo, referencial de valores e normas de conduta e, a partir do qual, se posiciona face ao que o rodeia e lhe impõe uma vivência quotidiana, dos conceitos à prática coletiva – da liberdade responsável à consciência individual, o amor ao próximo, passando das virtudes à natureza social do homem que determina a sua vida em família –, tudo emerge impregnado pela leitura católica. A visão conservadora e puritana, que se compulsa nas páginas do periódico, do *flirt*, do namoro e do matrimónio exemplificam-no. Neste contexto se compendiam o apelo a uma conduta individual de autodomínio e conformação, a defesa da doutrina da igreja face ao comunismo, racismo e nacionalismo e se mobiliza a formação social portuguesa para a defesa da tradição missionária portuguesa – com orientação etnocentrista – em prol da defesa de África e onde se confunde ideal cristão e a trilogia educativa do Estado Novo (MOTA, 2006, p. 392-443).

É incontornável a marca de uma vivência religiosa católica e, em alguns testemunhos orais, adivinha-se o seu carácter quase hegemónico. O antigo aluno-mestre Gonçalo Reis Torgal, foi claro ao assumir, em entrevista, a existência de uma vivência religiosa, embora considerasse que ninguém seria obrigado a rezar o terço todos os dias ou a benzer-se à entrada de cada sala. Contudo, em aparente contradição, refere a promoção de práticas religiosas considerando que se inculcia a prática do “*status quo* religioso”, o ir à missa, fazer o mês de Maria, entre outros aspetos, referindo que “a própria escola fazia o mês de Maria, não é, para quem queria e ninguém era obrigado”. E, como que se dando conta do poder conformador e impositivo de tais práticas, adota uma postura de equidistância e consciente da sua narrativa sobre aquela realidade, desoculta uma dimensão que não deixava de caracterizar e marcar as relações e o clima da escola, destacando que “haveria talvez

alguns que fossem por uma questão de dizer: «ó pá, se eu não vou começam a dizer que eu não vou», e iriam, pois, iriam” (TORGAL, 2006, p. 459).

Num país com 98% de católicos, de acordo com o recenseamento de 1960. Ainda assim, um peso e um significado que se discute, face a um conjunto de critérios, como o número de casamentos canónicos, a frequência de missa e de catequese, o grau de cultura religiosa e a participação nos movimentos de apostolado leigo, que parece revelar que, ainda que de forma muito desigual pelo país, a fraca participação dos católicos na vida da igreja e a fraca influência dos valores cristãos na vida das populações, no período estudado (REZOLA, 1992). Contudo, é por via da vivência religiosa que a EMPC se envolve na comunidade. De acordo com Reis Torgal, a escola envolvia-se na cidade participando numa procissão, com intervenção direta dos alunos e do seu diretor, “[...] a Escola participava na grande procissão de Corpo de Deus que era uma procissão importantíssima em Coimbra” e depois de destacar que antes da entrevista foi verificar os elementos, procurando conferir fidedignidade ao seu trabalho de rememoração, afirma que “[...] o diretor era uma das pessoas chamada para levar o púlpito, numa das varas” (TORGAL, 2006, p. 459).

A presença e importância da religião católica na formação de professores do ensino primário, em Coimbra e no país, pode ser apreciada, em termos de contributo para os princípios e valores essenciais a transmitir, em outras duas dimensões. No contexto da EMPC, a religião católica serviu de pretexto para regulação social e as organizações, a ela ligadas, foram, por vezes, mobilizadas como dispositivos disciplinares e pedagógicos, intervindo na própria vida privada de alunas e alunos-mestres. Por outro lado, por disposição legal, o ato final de conclusão do magistério primário é, do ponto de vista nacional, marcadamente religioso, contudo é possível pressentir um espaço de ação com intervenção dos destinatários dessa formação, confluindo e potenciando as orientações do Estado.

Ilídio Falcão, aluno-mestre, professor e diretor da EMPC (1977-1989), considera que, em seu entender, as organizações católicas se podiam distinguir, pelo estatuto diferenciado na relação que estabeleciam com a Escola. Existiam as que atuavam “de dentro para fora” – a LEC – e as que agiam “de fora para dentro” – LIAM. Já as Conferências de S. Vicente de Paulo, feminina e masculina, “[...] funcionavam dentro da Escola” (FALCÃO, 2006, p. 126). A conferência feminina, pelo que conhecemos da sua atuação, apresenta indícios de ter funcionado como dispositivo disciplinador e pedagógico. Nas suas reuniões discutia-se e analisava-se a vida familiar também de alunas-mestras, avaliando-se as condições materiais de existência da família e apreciando-se o seu comportamento e práticas. Em nome da caridade cristã atuava-se sobre comportamentos sociais *condenáveis* no seio da EMPC. No caso que chegou até nós, a aluna-mestra tomou conhecimento,

reportou-a no seio familiar e foi a família que denunciou a situação. No caso vertente gerou-se um caso de exclusão, a aluna-mestra desistiu naquele ano letivo, vindo a diplomar-se um ano mais tarde. É a situação rememorizada por uma antiga aluna-mestra do período de 1961 a 1974:

[...] vinha-me embora e estou sentada ao lado de uma colega Maria de Lurdes Castelhana, nunca me esquece desta colega que vinha de Mira, uma menina muito querida, muito boa rapariguinha e, olho para o caderno que ela tem ao lado e vejo descrito a minha pessoa, sem o meu nome, ou seja, com tópicos e tinha lá reunião de São Vicente Paulo, vinha lá o meu perfil, e que eu identifiquei perfeitamente [...] (MATOS, 2006, p. 598-599).

Pela narrativa de Maria de Lurdes Matos, na reunião da Conferência tinham analisado todo o seu comportamento, dentro e fora da escola, família, namorado, etc. O problema foi desvalorizado pelo padre responsável da Conferência tendo considerado a aluna-mestra *sui generis*, “uma pessoa especial”, enfim, “uma atleta” e que, em razão disso, tinha “um comportamento mais livre”. A questão acabou por envolver diretamente o pai da aluna. Como nos explica Maria de Lurdes, a convivência com aquelas colegas, naquele momento, tornara-se insustentável: “[...] foi um ano que foi ao ar, porque os conflitos eram tantos, percebe, eu sentia-me tão mal, tão mal, eu não conseguia estar ali dentro” (MATOS, 2006, p. 600). Um acontecimento que deixa perceber uma maior complexidade e densidade no processo de socialização no âmbito da EMPC, bem como o caráter insidioso sobre a vida privada, da ação disciplinadora e conformadora de comportamentos sociais.

A cerimónia das cerimónias, nas escolas do magistério, era a Consagração ao Sagrado Coração de Maria. Cerimónia de forte carga simbólica, uma manifestação de fé à Virgem Maria, da parte dos alunos-mestres e das alunas-mestras no momento de conclusão do seu curso. A cerimónia, habitualmente precedida de um retiro e de uma missa, encerrava com a leitura da fórmula de consagração (NOGUEIRA, 1960). Conheceu diferentes locais na cidade, da Capela das Carmelitas à Sé Velha, da Igreja de S. José ao ginásio da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Por duas vezes ocorreu em Fátima, em 1952 e 1967.

Na década em que Fátima se constituiu, definitivamente, no *altar do mundo*, os alunos-mestres que compunham a direcção do *Rumo* (A Direcção do Rumo presta homenagem àqueles que até Fevereiro tão nobremente souberam dirigir o nosso jornal – Gonçalo José R. Torgal, Manuel Bernardo, Cipriano dos Santos e José Maria Nogueira,

1953), decidem “convocar” todos os finalistas do Magistério Primário de Portugal, para se consagrarem em Fátima, numa cerimónia “já tradicional” em todas as escolas do magistério, coletiva e de “expressiva espiritualidade” (Aos finalistas do país, 1952, p. 1).

A iniciativa enquadrou a renovação dos votos pelos professores e pelas professoras (Uma ideia do rumo – aos finalistas do país, 1952), proposta que o Ministério da Educação Nacional acolheu e concedeu justificação de falta aos docentes que participassem no evento. A iniciativa envolveu, ainda, a organização de uma peregrinação, para a qual se constituiu um “numeroso grupo” (Aos finalistas do país, 1952, p. 1), partindo de Coimbra até ao santuário de Fátima, e coincidindo a chegada com a cerimónia de consagração.

O Estado por via de disposição legal, impôs princípios essenciais e fê-los ensinar. No caso vertente colabora, a par da liderança da Escola, na criação de circunstâncias favoráveis à reprodução de práticas sociais rotinadas que consubstanciam os princípios essenciais impostos, dando resposta à livre iniciativa daqueles que eram os destinatários das práticas formativas.

Notas finais

No período de institucionalização e vigência do Estado Novo, o controlo ideológico da formação e dos(as) futuros(as) professores(as) sustentado na política educativa do Estado, traduziu-se na criação de um conjunto de dispositivos na carreira docente, e.g. exames de estado, na redução da preparação técnico-pedagógica, patente na redução da amplitude da formação, e.g. redução do número de disciplinas, na simplificação dos conteúdos lecionados, e.g. disciplinas de natureza psicopedagógica, bem como na introdução de um conjunto de outras disciplinas que marcadamente visavam a inculcação ideológica, e.g. OPAN.

Embora se reconheça o carácter não confessional do Estado Novo, não é menos verdade que a religião e a moral católicas configuraram valores, normas e práticas sociais no seio da EMPC. Contribuíram, de forma incisiva, para a definição de valores, ideias e sentimentos a inculcar nos futuros professores, tidos como exemplo ético-moral para todas as crianças. É neste quadro de valores e normas, de raiz católica, que pedagogicamente se promove a educação da vontade, atualizando a ideia do educar-se a si próprio, visando a conformação do corpo e da alma com a participação ativa e voluntária dos próprios educandos. A par dos valores e normas, as organizações católicas foram mobilizadas como dispositivos disciplinadores e pedagógicos no espaço educativo, insinuando-se ainda, quicá muito em razão de uma liderança paternalista, pelo menos pontualmente, no espaço da vida privada e familiar do corpo discente. As práticas sociais, na EMPC, seja pela orientação supostamente católica da larga maioria do povo português, seja pelas

opções de natureza político-educativa do Estado, seja pela natureza da sua liderança e, muito especialmente, pelos atores que a interpretaram, eram profundamente marcadas pelo catolicismo. De resto, como se destacaram, os próprios discursos de alunos e alunas-mestras, em sede do jornal da escola, alinhavam pelo mesmo diapasão confirmando a assunção dos valores transmitidos.

Finalmente, uma nota para as relações entre os corpos docente e discente, caracterizadas por amizade e familismo, eram marcadas pela ideia de cada “um no seu lugar” e em que se opacizava a hierarquia e a relação de poder entre professor(es) e aluno(s) e aluna(s)-mestra(s).

Referências

A DIRECÇÃO do Rumo presta homenagem àqueles que até Fevereiro tão nobremente souberam dirigir o nosso jornal – Gonçalo José R. Torgal, Manuel Bernardo, Cipriano dos Santos e José Maria Nogueira. **Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**, Coimbra, ano VI, n. 64, p. 2-3, 1 de agosto de 1953.

AFONSO, A. M. **Princípios fundamentais de organização política e administrativa da Nação**: compêndio para o 3º ciclo dos liceus. Lisboa: Papelaria Fernandes, 1964.

AMADO, J. (Coord.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra: 2013.

AOS FINALISTAS do país. **Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**, Coimbra, ano IV, n.º 23, p. 1, 15 de janeiro de 1952.

CASTELO, C. Francisco de Sousa Loureiro. In: NÓVOA, A. (Dir.). **Dicionário dos Educadores Portugueses**. Porto: Edições ASA, 2003. p. 790-791.

CASTELO, C. José Maria Gaspar. In: NÓVOA, A. (Dir.). **Dicionário dos Educadores Portugueses**. Porto: Edições ASA, 2003. p. 623-624.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

FALCÃO, I. Entrevista a um aluno-mestre de 1942-1960, professor nos períodos seguintes e diretor na Normalização e Anos 80. In: MOTA, L. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989)**. Entre Ideologia, Memória e História. Anexo I – Entrevistas. Tomo II. Coimbra: Faculdade de Letras/ Universidade de Coimbra, 2006. Tese de doutoramento. p. 57-141.

FERRIÈRE, A. **A Escola Activa**. Porto: Educação Nacional, 1934.

GASPAR, J. M. Onde está a escola? **Diário de Coimbra**, Coimbra, p. 6-7, 16 de julho de 1934.

GASPAR, J. M.; FERREIRA, O. G. **Notas de Didática Especial**. Porto: Tip. Domingos de Oliveira, 1944.

GRÁCIO, J. M. (2006). Entrevista a um aluno-mestre no período de 1942-1960. In: MOTA, L. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989)**. Entre Ideologia, Memória e História. Anexo I – Entrevistas. Tomo II. Coimbra: Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra, 2006. Tese de doutoramento. p. 289-317.

LIMA, L. **A Escola como Organização e a Participação Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998.

LOUREIRO, F. S. **Lições de Pedagogia e Didática Geral**. Coimbra: Livraria Gonçalves, 1950.

MAGALHÃES, J. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MATOS, M. L. (2006). Entrevista a uma aluna-mestra no período de 1961-1974 e professora e orientadora de estágio durante as Experiências Pedagógicas. In: MOTA, L. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989)**. Entre Ideologia, Memória e História. Anexo I – Entrevistas. Tomo I. Coimbra: Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra, 2006. Tese de doutoramento. p. 592-651.

MOTA, L. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989)**. Entre Ideologia, Memória e História. Coimbra: Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra. Tese de doutoramento. 2006.

MOTA, L. Confronto ideológico nos primórdios do Salazarismo: uma campanha contra a Escola do Magistério Primário de Coimbra. **Estudos do Século XX**, Coimbra, n.º 7, p. 205-227, 2007.

NOGUEIRA, E. D. (2006). Entrevista a um professor no período de 1942-1960. In: MOTA, L. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989)**. Entre Ideologia, Memória e História. Anexo I – Entrevistas. Tomo II. Coimbra: Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra, 2006. Tese de doutoramento. p. 238-289.

NOGUEIRA, T. Festa da Consagração do Curso de 1958-60. **Rumo, Quinzenário dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**, Coimbra, ano IX, n.º 150, p. 1, 4, 15 de março de 1960.

NÓVOA, A. A «Educação Nacional». In: Rosas, F. (Dir.) **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Editorial Presença, 1992. p. 453-519.

NÓVOA, A. **Evidentemente**. Histórias da Educação. Porto: ASA Editores, 2005.

OLIVEIRA, F. G. Relatório da presidente de júri que funcionou na cidade de Coimbra em Maio de 1934. **Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública**, Ano VI, Fasc. III e IV, p. 428-435, 1935.

PINTASSILGO, J. A Escola do Magistério Primário de Lisboa durante o Estado Novo: atores, currículo, pedagogia. In: FERREIRA, N. M.; ESTRELA, A.; VALENTE, B.; COVELO, R. **O Edifício da Escola Superior de Educação de Lisboa: 100 anos a formar professores (1916-2016). Ciclo de Conferências**. Lisboa: CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais)/Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Lisboa, 2018. p. 77-101.

PORTUGAL. Decreto n.º 20:297/1931. **Diário de Governo**, I Série, n.º 209, p. 2031-2033, 10 de setembro de 1931.

PORTUGAL. Decreto n.º 21:695/1932. **Diário do Governo**, I Série, n.º 229, p. 1963-1970, 29 de setembro de 1932.

REZOLA, M. I. Breve panorama da situação da Igreja e da religião católica em Portugal (1930-1960). In: Rosas, F. (Dir.) **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Editorial Presença, 1992. p. 222-255.

SANFELICE, J. L. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 192-200, set.2009. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13_35.pdf>. Acesso em: 3 ag. 2018.

SETHIA, N. K.; VON GLINOW, M. A. Arriving at four cultures by managing the reward system. In: KILMANN, R. H.; SAXTON, M. J.; SERPA, R. (Ed.) **Gaining control of the corporate culture**. San Francisco: Jossey Bass, 1985. p. 400-421.

TAVARES, P. C. Relatório final do processo de inquérito ao funcionamento da Escola do Magistério Primário de Coimbra (30 de junho). **Dossiê do Arquivo Histórico do Ministério de Educação**, 1935.

TORGAL, G. R. Entrevista a um aluno-mestre no período de 1942-1960. In: MOTA, L. **A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História. Anexo I – Entrevistas. Tomo II.** Coimbra: Faculdade de Letras/Universidade de Coimbra, 2006. Tese de doutoramento. p. 433-502.

UMA ideia do rumo – aos finalistas do país. **Rumo, Órgão dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra**, Coimbra, ano IV, n. 25, p. 1-2, 15 de fevereiro de 1952.

Recebimento em: 04/08/2018.

Aceite em: 07/08/2018.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 66

p. 903-923

set./dez. 2018

Práticas educativas nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças

Educational practices at shelter institutions from children's perspective

Eliane Lima PISKE¹

Maria Angela Mattar YUNES²

Angela Adriane BERSCH³

Angela Torma PIETRO⁴

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa calcada na Bioecologia do Desenvolvimento Humano que analisou instituições de acolhimento sob o olhar das crianças de 7 a 12 anos. Para tanto, realizou-se coleta documental, inserção ecológica e entrevistas reflexivas associadas ao registro fotográfico simultâneo. A metodologia priorizou a escuta atenta e o diálogo, respeitando a integridade, os valores morais e culturais da dinâmica das crianças em instituições. Para análise dos dados, foi utilizada a Teoria Fundamentada nos Dados com apoio do *software Atlas.Ti*. Resultados indicam que o lugar é percebido como disciplinar, de imposição de regras, de privação e ambivalências nas práticas educativas.

Palavras-chave: Instituições. Percepção das Crianças. Infâncias. Análise Bioecológica.

Abstract

This article presents a research grounded in the Bioecology of Human Development which analyzed shelter institutions through the perceptions of children aged 7-12 years. Documentary research, ecological engagement and reflexive interviews associated with simultaneous photographic record were used during the investigation. The methodology focused on the listening practices and dialogue with children aiming to respect their integrity, moral and cultural values while living in institutions. Data analysis was based on the principles of Grounded Theory with support of Atlas.ti software. Results revealed that institution is perceived by them as a place of discipline, imposition of rules, deprivation and ambivalences in educational practices.

Keywords: Institutions. Perception of Children. Childhoods. Bioecological Analysis.

- 1 Pedagoga. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Grupo de Estudos Ecoinfâncias- infâncias, ambientes e ludicidade. Colaboradora do Centro de Referência em Apoio à Família (CRAF/FURG). Avenida Itália, s/n, km 8. Tel.: (53)991555339 E-mail: <e.nanny@hotmail.com>.
- 2 Psicóloga. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela University of Dundee, Escócia. Doutora em Educação, Psicologia da Educação (PUC/SP), Pesquisadora do CNPq. É professora permanente nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia Social na Universidade Salgado de Oliveira, Universo, Niterói, RJ e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle, UNILASALLE/Canoas, RS e aposentada da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Fundadora do Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua – CEP-RUA da FURG e coordenadora do Centro de Referência e Atenção às Famílias e Profissionais Sociais – CRAF/Universo-Unilasalle. Bloco A, R. Marechal Deodoro, 217- Centro, Niterói- RJ. E-mail: <mamyunes@yahoo.com.br>.
- 3 Doutora e Mestre em Educação Ambiental – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (IE/FURG). Grupo de Pesquisas e Estudos Ecoinfâncias – Infâncias, ambientes e ludicidade e Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia. Avenida Itália, s/n, km 8. Tel. (53) 999538870. E-mail: <angelabersch@gmail.com>.
- 4 Doutora e Mestre em Educação Ambiental – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Professor Assistente do Curso de Direito da Faculdade Anhanguera Educacional LTDA. Professor Colaborador do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Abordagem Multidisciplinar em Dependência Química. Desenvolve projetos no Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania da Faculdade Anhanguera do Rio Grande. Coordenadora do Projeto de Prevenção a Violência do CRAF (Centro de Referência e Apoio à Família). Coordenadora da Proteção Especial de Média Complexidade da Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social. Rua Dr. Pedro Armando Gatti, 94. Tel. (53)991512799. E-mail: <angela.torma@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 905-923	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------



A violência assola e causa medo, principalmente quando as vítimas são seres indefesos como crianças. Na busca de protegê-las, o Estado as ampara em instituições, ambientes que reúnem em convivência diária um número de acolhidos com costumes e hábitos diversos. Este estudo buscou explicitar as vozes pouco ouvidas, na defesa da necessidade de um trabalho interdisciplinar com as instituições de acolhimento, contextos encarregados de receber e cuidar de crianças e adolescentes em condições vulneráveis. As expressões *crianças em situação de risco* e *crianças em situação de vulnerabilidade* são muito usadas para classificar crianças que vivem diferentes espectros de dificuldades. Mas cabe ressaltar que não são sinônimos. Quando se vive em condições vulneráveis, o risco existe como possibilidade. Em condições de risco, há concretude expressiva de processos que podem trazer efeitos negativos e ameaçadores (YUNES; SZYMANSKI, 2005).

A inquietação que motivou essa pesquisa foi a seguinte: como são as instituições de acolhimento sob o olhar das crianças— que lugar é esse? A investigação objetivou gerar uma compreensão das percepções de crianças acerca do acolhimento institucional sob o paradigma da perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano. A escassez de literatura motivou ainda a seguinte indagação: como se sentem as crianças que vivem no ambiente institucional? Entende-se que apenas a partir das vozes das crianças sobre o microsistema institucional de relações torna-se possível compreender a vida institucional para dar protagonismo a quem tem esse direito, ou seja, as próprias crianças.

Importante mencionar que a violência envolve condicionantes que prendem as vítimas, seus familiares, amigos e a comunidade numa teia de múltiplos nós górdios. A busca de ações sociais coletivas para que esses sistemas de agressão ou de agressores recebam a penalidade e não vitimizem crianças/adolescentes é um grande desafio. Quando a agressão ocorre no seio familiar e as crianças são encaminhadas às instituições de acolhimento, a situação é ainda mais complexa. Por isso, urge compreender as instituições de acolhimento sob o olhar de crianças que efetivamente vivem essas situações de risco pessoal e social.

Portanto, esse estudo buscou pesquisar e analisar bioecologicamente as instituições de acolhimento por meio da voz e do olhar de crianças de 7 a 12 anos. Aliado ao principal objetivo da pesquisa, os específicos foram: investigar a percepção das crianças acerca da dinâmica do funcionamento do ambiente institucional; compreender a rotina desse ambiente a partir das inter-relações das observações; e mapear falas dos profissionais e das crianças. O contexto de participantes da pesquisa foi situado em duas instituições: uma de acolhimento governamental e outra não governamental. A escolha das instituições teve como critério um levantamento do maior número de acolhimentos de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos na época da coleta de dados.

As dificuldades socioambientais do acolhimento institucional sob o olhar das crianças em situação de risco pessoal e social são relevantes para os estudos do campo da educação ambiental e vêm mobilizando pesquisadores de diversas áreas. Entretanto, é notório que, dentre tantos grupos de estudos no Brasil, poucos trazem a visão bioecológica do ambiente pelo ponto de vista das crianças. Um estudo que mais se aproxima da presente investigação pesquisou a percepção de crianças sobre suas relações com os cuidadores que trabalham nas instituições num município do extremo sul (MARZOL; BONAFÉ; YUNES, 2012). O objetivo era melhor compreender o que as crianças julgam ser *bons cuidadores*, além de suas expectativas sobre essas interações. Silva e Magalhães (2011) realizaram uma pesquisa que parte do cotidiano de uma criança adotada, produzindo os significados sobre o processo de acolhimento institucional ao interagirem durante uma brincadeira (SILVA; MAGALHÃES, 2011).

É consenso que refletir e estabelecer um diálogo com as crianças possibilita a participação delas na pesquisa. As crianças são atores sociais e é preciso valorizar positivamente sua relação com o outro ao compartilhar vivências, inventividades, medos e desejos num processo dialógico e permeado por socializar, ver, ouvir, interpretar, produzir, apropriar, dialogar e fazer entre os pares (CORSARO, 2011).

Na revisão de trabalhos que pesquisam os condicionantes socioeconômicos da vulnerabilidade social a partir da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano no Brasil destaca-se que há poucos estudos construídos sobre os olhares das crianças e dos seus interesses e expectativas durante o acolhimento institucional (AI), o que demonstra a necessidade de mais estudos que possam contribuir para a compreensão do tema. A abordagem bioecológica prioriza conhecer a vida em ambiente natural e, portanto, os contextos são estudados juntamente e simultaneamente com os condicionantes socioambientais sob a percepção das crianças participantes da pesquisa e dos profissionais que trabalham no ambiente institucional. A visão aqui construída está ancorada em autores críticos e reflexivos que reconhecidamente apresentam grande competência e experiência sobre esse fenômeno em sua complexidade (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006; MARZOL; BONAFÉ; YUNES, 2012; BERNARDI, 2010).

Paradoxalmente ao baixo número de trabalhos sobre o acolhimento institucional focados na escuta da criança acolhida, temos o contraste com os números assustadores de acolhimentos no Brasil, conforme mostram os dados do Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento (LNCASA):

Participaram do presente Levantamento Nacional 2.624 Serviços de Acolhimento Nacional (SAI), dispersos em 1.157 municípios brasileiros (que representam 20,8% do total, localizados nas 27 unidades de federação. Os SAI pesquisados têm capacidade de atendimento de 52.587 crianças e adolescentes. No momento da pesquisa, estes serviços tinham 36.929 crianças e adolescentes acolhidos. (ASSIS; FARIAS, 2013, p. 82).

O olhar ecológico/sistêmico sobre o acolhimento institucional evidencia ainda a importância de estudar e analisar fenômenos associados ao contexto. É preciso observar os dados por diferentes lentes. O elevado número de crianças e adolescentes que permanecem institucionalizados não deve ser desmerecido. Ainda, salienta-se que não se pode partir de sentimentos negativos ou de incapacidades, mas é fundamental focar o olhar no potencial de cada criança e no que elas têm para contar sobre os locais de acolhimento. Ressaltar as possibilidades de cada contexto se constituir em um ambiente de proteção é outro importante indicador a ser considerado.

Ao pesquisar o contexto institucional, almeja-se o ganho secundário de promoção de qualidade de vida para as crianças que vivem nas instituições, pensando que bons tratos nas interações sociais são elementos fundamentais ao desenvolvimento humano (BARUDY; DARTAGNAN, 2007). Nessa esteira, salienta-se o campo da educação ambiental (EA) e seus conceitos essenciais para a compreensão e desenvolvimento de novas estratégias para lidar com as vicissitudes desse fenômeno social. Assim, questões que envolvem o acolhimento institucional nesta pesquisa são dimensões importantes nos estudos em educação ambiental, porquanto trata de um fenômeno que diz respeito à sociedade em sua totalidade. Ademais, é uma temática que requer urgência nas ações e para possibilitar que as crianças reflitam e (re)pensem seus futuros, tendo claro que o acolhimento institucional é uma passagem social e histórica e transitória. Portanto, a busca se direciona da pesquisa para soluções, ações e planejamento de intervenções preventivas e protetivas.

Nesse sentido, a metodologia que investiga o mundo sob o olhar das crianças gera uma pesquisa com menor risco de resultados informativos e técnicos. As estratégias metodológicas buscam sentimentos e expressões de emoções advindas da oportunidade de dialogar sobre o contexto institucional de maneira reflexiva, participativa e dialógica. Dialogar implica em ouvir e falar, ponderar, parar, olhar e tentar entender os contextos, ancorados numa postura freireana: “[...] os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração.” (FREIRE, 1996, p. 237). Essa atitude é fundamental para fazer a relação do que se observa, escuta e registra na realização de uma pesquisa com as crianças.

Procedimentos do encaminhamento metodológico

A pesquisa foi realizada numa cidade do extremo Sul do Brasil, em duas instituições de acolhimento, uma instituição governamental e outra não governamental. Elas serão denominadas Instituição de Acolhimento 1 e Instituição de Acolhimento 2. Partindo da abordagem ecológica e amparada nos estudos do pesquisador e teórico Urie Bronfenbrenner (1996), foi possível questionar as pesquisas realizadas fora do ambiente natural e dissociadas de suas realidades e escolher a inserção ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2004; PRATI et al., 2008) como um dos caminhos a serem transitados no contexto pesquisado. Esse e outros caminhos metodológicos no desenvolvimento dessa pesquisa foram os seguintes:

1. Participantes:

Participaram sete crianças de ambos os sexos com idades entre 7 e 12 anos. Elas foram identificadas por nomes fictícios escolhidos por elas mesmas: duas meninas da Instituição 1 pediram para serem identificadas pelo nome das mães (ambas falecidas), Elizangela e Maria Izabel. Na Instituição 2, as crianças escolheram nomes de personagens: dois meninos de 12 anos optaram por Veterano e Hills; os dois de 7 anos pediram para serem chamados por Elsa e Bob; e uma menina de 9 anos por Princesa.

2. Inserção ecológica nas entidades de acolhimento

Foram pesquisadas as especificidades de cada ambiente e, sobretudo, observamos e ouvimos informalmente as crianças institucionalizadas. O diário de campo foi a estratégia de registro das observações naturalísticas. As inserções nas instituições de acolhimento foram realizadas a partir de visitas sistemáticas e planejadas em horários e turnos diversos, além de horário integral (manhã, tarde e noite). O estudo se fez pautado num olhar direcionado para as crianças e suas características biopsicológicas, além de focar o processo e a experiência delas nos contextos e nos processos proximais/relacionais.

Os processos proximais são relações entre as pessoas e os seus contextos imediatos e são produtores de desenvolvimento humano. A inserção ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2004; PRATI et al., 2008) é um método de pesquisa qualitativa que prioriza que investigadores estabeleçam interações proximais com os participantes da pesquisa para melhor compreenderem os processos, as

peças, o tempo e suas ações cotidianas. A inserção ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2004; PRATI et al., 2008; SILVEIRA et al., 2009) foi uma aliada metodológica indissociável na pesquisa e tem como base teórica a Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (BRONFENBRENNER, 1996). As anotações no diário de campo e as inserções no ambiente foram fundamentais ao estudo.

3. Entrevistas reflexivas e registro fotográfico simultâneo

No intuito de ouvir e dialogar com a criança sobre sua percepção do acolhimento, numa perspectiva coletiva e contextual do ambiente, a entrevista reflexiva possibilitou diálogo com os participantes da pesquisa sobre os conceitos, formas de acolhimento, consequências e reflexões sobre as entidades de acolhimento. Aliada à entrevista, utilizou-se o registro fotográfico simultâneo, que foi realizado pelas próprias crianças no ambiente institucional, e foram elas que interpretaram as imagens.

As crianças apresentam um ponto de vista particular a respeito dos fatos que merecem ser ouvidos por múltiplas linguagens. A pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivações, vivências e cooperações, que possibilitam escutar verdadeiramente os participantes da pesquisa (MINAYO, 1996). Por essa razão, utilizamos a entrevista reflexiva associada ao recurso da máquina digital, simultaneamente, para que o diálogo fosse mais profundo e acurado com as crianças, o que aconteceu na própria instituição, em data e hora previamente combinadas com elas e com os coordenadores da Instituição 1 e Instituição 2.

A entrevista reflexiva apresenta alguns procedimentos indispensáveis: aquecimento, questões desencadeadoras, questões de esclarecimento e devolução (SZYMANSKI, 2004). Essas etapas foram seguidas para garantir uma reflexão que possibilitasse novos atos diante das problematizações: “nos procedimentos da entrevista reflexiva são previstos pelo menos dois encontros para que uma relação reflexiva seja construída.” (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 123). Isso vem ao encontro da pesquisa realizada por Garzella (2008), inspiradora dos procedimentos de métodos ora adotados que seguiram as fases a saber, na sequência: “um grupo de apresentação da pesquisa para as crianças; entrevista individual com cada criança; produção de fotos com câmera digital por cada criança; discussão com as crianças sobre as fotos produzidas.” (GARZELLA, 2008, p. 27).

Portanto, a pesquisa buscou trazer à tona duas formas de linguagem e expressões das crianças: a linguagem oral – na entrevista reflexiva– e a linguagem fotográfica – por meio dos registros fotográficos das crianças sobre a instituição. Os detalhes sobre os procedimentos são a seguir explicitados.

No primeiro momento, foi realizada uma conversa inicial individual para apresentar os objetivos da pesquisa e o tema em estudo, consistindo num *aquecimento* com a *apresentação da pesquisa para a criança*. Um diálogo desencadeador sobre as vidas das crianças na instituição foi realizado: “conte-me um pouco da sua vida aqui na instituição...” Nessa etapa foi entregue uma máquina digital para que a criança fotografasse o que quisesse sobre sua vida na instituição. Seguindo-se ao momento inicial, outras questões esclarecedoras foram propostas, após a análise da primeira entrevista individual e análise da *produção de fotos com câmera digital por cada criança*. Nesse momento, tão importante quanto as demais fases da pesquisa, fizemos a *devolução*, em que foi exposta uma pré-análise mais conclusiva dos dados que puderam ser interpretados pela própria criança e pelo pesquisador. As crianças tomaram conhecimento do material que foi produzido em todas as etapas antes citadas.

A flexibilidade da entrevista reflexiva associada ao registro fotográfico simultâneo permitiu aprofundar elementos que foram surgindo e sendo construídos durante o encontro. Tal fato é consoante com a proposta da pesquisa de compreender que lugar é esse que se chama instituição de acolhimento para as crianças. A entrevista mostrou-se efetivamente reflexiva e as crianças puderam refletir sobre suas colocações, dialogando e contando sobre suas vidas nas instituições de acolhimento. Tal fato converge com as colocações de Yunes e Szymanski:

A proposta da entrevista reflexiva supõe um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas, que juntos vão construir um novo conhecimento mediante o encontro de seus mundos sociais e culturais numa condição de horizontalidade e equilíbrio das relações de poder. (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 122).

Importante reiterar que a entrevista reflexiva associada ao registro fotográfico simultâneo aconteceu em momentos distintos e em dias alternados. Todas as etapas foram realizadas no panorama individual para manter a privacidade e evitar a exposição de questões íntimas e pessoais ao grupo, em conformidade com a metodologia adotada: “nesta interação pode-se suscitar informações objetivas e subjetivas, bem como conduzir um diálogo para que o tema em questão possa ser aprofundado.” (YUNES; SZYMANSKI, 2005, p. 123).

No segundo encontro, as fotos registradas pelas crianças foram visualizadas na tela do computador e o diálogo surgiu com algumas questões iniciais. No terceiro encontro, as crianças continuaram manifestando suas percepções, opiniões e seus desejos, dialogando e expressando o que gostavam ou não nas instituições de acolhimento.

No último encontro, foram apresentados os relatos anteriores e as crianças puderam discordar, tendo a oportunidade de acrescentar ou contribuir com novas informações. As fotografias tiradas registraram as características físicas do lugar e, sobretudo, possibilitaram que as crianças refletissem ao interpretá-las, compartilhando suas percepções e dilemas sobre o acolhimento institucional. Vale mencionar que todos os momentos foram conduzidos pelas crianças, de modo que elas foram manifestando suas percepções com a oportunidade de refletirem sobre as colocações.

Como a pesquisa teve um delineamento qualitativo, a análise dos dados seguiu os princípios da *Grounded-theory* (GLASER; STRAUS, 1967; STRAUS; CORBIN, 1990; YUNES, 2001). Sob o escopo desses princípios, os dados emergiram das respostas e dos registros das crianças, que ofereceram subsídios para a organização e codificação das informações obtidas na pesquisa com o apoio do *software Atlas.Ti* (SAN MARTÍN, 2014). Esse é um recurso que permite identificar códigos, reuni-los e dar início à identificação das categorias a partir do mergulho nos dados e nas subcategorias qualitativas que emergem com a apreciação das informações, sem as categorias empíricas. Na sequência, foi realizada a interpretação dos dados na perspectiva do pesquisador com a construção dos metatextos.

O *Atlas.Ti* permitiu analisar os termos pela maneira que apareceram, criando-se as amarrações com as informações, as palavras e as expressões que levavam a identificar as categorias e, sucessivamente, as subcategorias (ARIZA et al., 2015). O *Atlas.Ti*, ferramenta tecnológica organizada pelos princípios da *Grounded-theory*, é também conhecido como Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009), o que sugere uma forma de análise baseada nos dados, ou seja, as informações qualitativas obtidas na pesquisa foram registradas e organizadas de acordo com os subsídios.

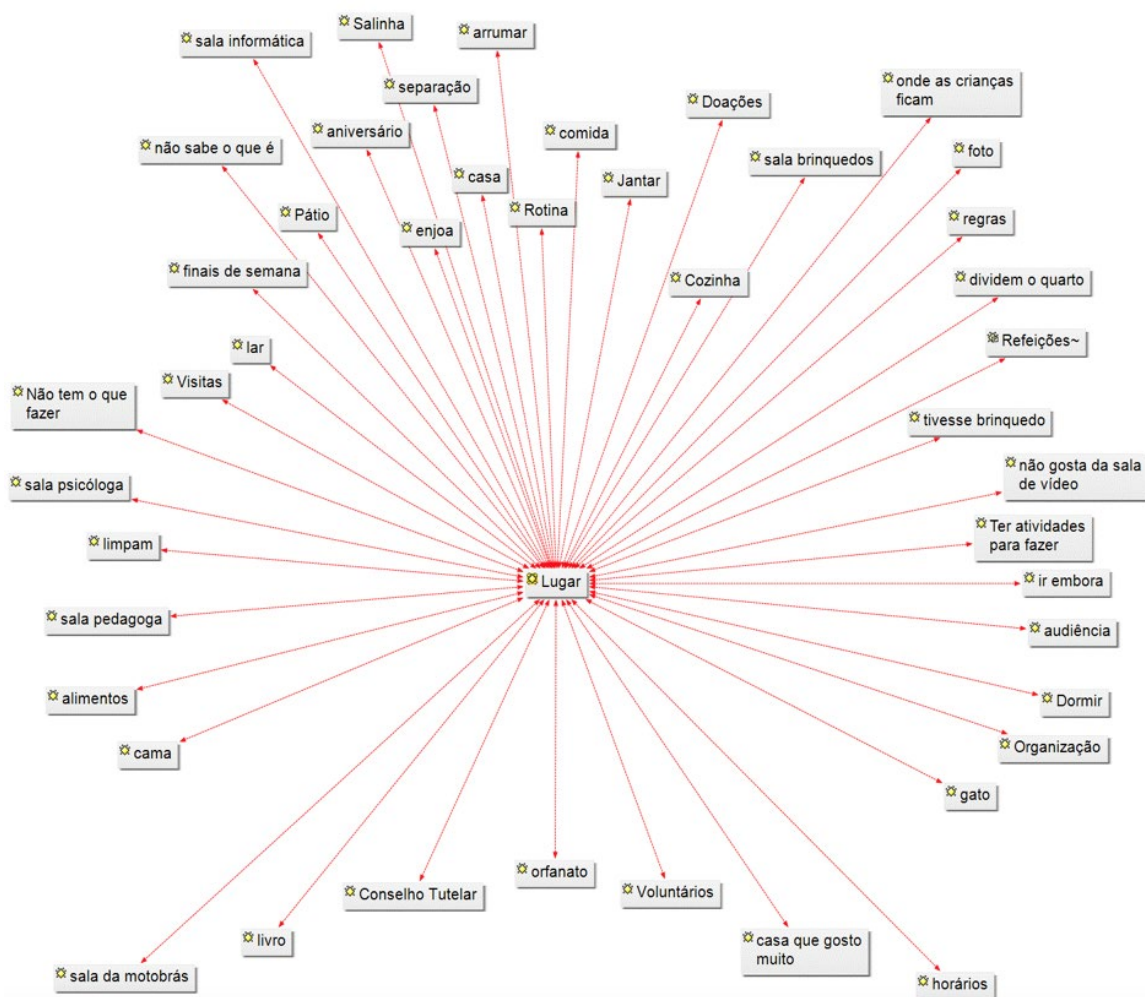
Resultados

Os dados da pesquisa foram construídos e alicerçados com as crianças numa permuta de afeto e de escuta atenta. Isso foi possível devido ao uso de uma metodologia dialógica, reflexiva e participativa. O diálogo foi fundamental para categorizar as informações a partir do uso do *Atlas.Ti* e da Teoria Fundamentada, que foram imprescindíveis para triangular as categorias e subcategorias.

“Isso aqui pra mim é uma casa que eu gosto muito. É um orfanato onde fica as crianças que não têm, tipo ta desabrigada, um pouco pelas mães [...] É um tipo, tipo deixa eu vê, não sei explica. É onde as crianças ficam e ficam por pouco tempo aqui, e nas audiências elas vão embora, umas vão embora outras ficam e todas as audiências que teve aqui eu fiquei.” (VETERANO, 2015).

Começamos por esse relato na intenção de apresentar como é o diálogo sobre o lugar com as crianças que passam, permanecem e as que ficam por anos nas instituições. Nas palavras de Veterano, que está institucionalizado há cinco anos, é clara a percepção das instituições de acolhimento como lugares transitórios para uns e permanentes para outros. Essa realidade constitui uma das categorias, a de lugar físico, juntamente com um enredo de códigos resultantes do *software Atlas.Ti*, conforme visualiza-se a seguir:

Figura 1- Categoria Lugar



Fonte: Dados coletados da pesquisa, organizados com o software Atlas.Ti, 2016.

Com a imagem anterior, além da categoria *lugar físico*, emergem as subcategorias, vindo ao encontro do que as crianças mencionaram sobre as duas instituições de acolhimento. Nesse emaranhado de palavras, pode-se vislumbrar os nós que definem as instituições de acolhimento sobre o olhar das crianças e “o conhecimento de lugar acumula-se e transforma-se durante a vida, por meio do habitar, do ser e do modificar-se em um lugar.” (CHRISTENSEN, 2010, p. 148). Para melhor compreender o que pensam as crianças sobre o ambiente institucional, na Instituição 1 apresentamos o relato das duas crianças, a Maria Izabel e a Elizangela:

*“O lugar que mais gostamos no **orfanato** é aqui, a sala... Dormimos na sala, algumas tias deixam, outras não [...] Aqui tem um gato chamado Meleca.” (Elizangela).*

“Vamos lá, tia, olha, aqui é o segundo lugar que gostamos mais. A avozinha faz comida boa pra nós. Tem a salinha, não gosto, fico só na sala e na cozinha, a Maria Izabel vai e brinca lá [...] Foi a tia que fez pra nós brinca, não tinha a salinha de brinca. Aqui é chato, não posso ir lá. Brincamos, olhamos a TV, vemos Pepa, Cúmplice de um Resgate, Carrossel. Vou pra escola pela manhã e à tarde faço aula de dança.” (Maria Izabel).

Segundo as expressões das crianças, a sala é o primeiro lugar de preferência e a cozinha é o segundo local que mais gostam, o que surge no diálogo da entrevista reflexiva e no registro fotográfico simultâneo. As manifestações surgiram após os acertos e alguns segredos que também foram revelados nas interpretações das fotos pelas crianças. Algumas informações serão mantidas como dados sigilosos da pesquisa. As instituições de acolhimento são ainda vistas como um lugar de disciplina, para seguir regras e rotinas. A partir das inserções realizadas nas instituições, dos diálogos e das fotografias, fica notório que as rotinas são construídas pelos profissionais e que muitas crianças não entendem o motivo de terem que permanecer num único local, no caso a sala de vídeo. Isso parece gerar desentendimentos e conflitos frequentemente.

Na Instituição 2, conforme anotações em diário de campo, pudemos acompanhar a seguinte situação:

“Um grupo de 7 crianças foi visitar a Maria Izabel e não puderam entrar. Tentaram ficar conversando por entre as grades, o que também não era permitido. A criança acolhida pediu que os amigos entrassem, tentando questionar e burlar a regra. O desentendimento fez com que ela e uma educadora iniciassem uma discussão frente à imposição dessa ordem, que foi finalmente transgredida pela criança ao continuar

conversando por entre as grades com os amigos, que não puderam entrar.”(Diário de campo, setembro de 2015).

Em ocasiões que envolvem regras a serem cumpridas pelas crianças, os registros apontados mostram que elas enfrentam dificuldades em seguir normatizações. As rotinas nas duas instituições de acolhimento pesquisadas não são idênticas, mas seguem uma rigorosidade nos horários que é típica e necessária aos ambientes institucionais. Entretanto, essas poderiam ser flexibilizadas em diálogos e negociações entre os educadores e as crianças.

Na Instituição 1 as crianças que frequentam a escola pela manhã acordam às 7 horas: elas se arrumam, tomam café da manhã e são acompanhadas por uma educadora e o motorista até a escola, enquanto uma educadora fica de plantão na instituição com as demais crianças e adolescentes, que permanecem dormindo até um pouco mais tarde (em torno das 8h 30min). Após o café da manhã, podem ficar na sala e assistir televisão. As crianças que participam de atividades extraescolares são levadas por uma educadora e o motorista até o local, assim como são esses profissionais que as buscam nas escolas.

As crianças que precisam ir ao médico são acompanhadas por uma educadora e são atendidas por ordem de chegada, enquanto a outra educadora permanece na instituição com os demais acolhidos. O almoço é servido às 12h. Na rotina da tarde, as crianças são levadas pelo motorista e a educadora até a escola, que posteriormente vão pegá-las. Enquanto isso, os que permanecem na instituição ficam assistindo televisão, tomam café e fazem sua higiene pessoal. As educadoras que são professoras os ajudam com as tarefas escolares e os que não precisam de ajuda ficam na sala de vídeo até o horário do jantar (20h30min). Logo, voltam à sala, ficam até aproximadamente 22h acordados e, após, são convidados a irem dormir.

Na Instituição 2 a rotina se aproxima da então mencionada, apenas sendo diferente a pessoa que acompanha as crianças aos locais de fora da instituição. Nessa instituição 2 é o motorista que tem esse papel. Outra atividade que acontece de forma diferente é a realizada pela pessoa que ajuda nos temas, que nesse caso são duas pedagogas que trabalham em turnos alternados (uma pela manhã e a outra a noite). As crianças que não têm compromisso pela manhã permanecem até mais tarde na cama e à noite vão dormir mais tarde também. As crianças alteram os locais que ficam durante o dia, algumas ficam na *sala da Petrobrás*⁵,

5 A instituição recebe doações de várias empresas, no caso a escolha do nome da sala se deu pelo fato dela ser construída pela Petrobrás, na época. Mas as manutenções são realizadas por outras empresas parceiras. Nesse ano, em outubro, a rede elétrica, pinturas, equipamentos e demais melhorias foi realizada por outra empresa, mas mesmo assim, as crianças e profissionais identificam a sala como *salinha da Petrobrás*.

outras nos quartos, algumas nos corredores e outras na sala de vídeo. Podem, ainda, frequentar a Praça do Trabalhador ou a Praça Saraiva com as cuidadoras.

As Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes estabelecem que:

As crianças e adolescentes devem ter a oportunidade de realizar pequenas mudanças nos espaços privativos, fazer escolhas e de participar da organização do ambiente de acolhimento, segundo seu grau de desenvolvimento e capacidades. Assim, de modo gradativo e estritamente com função pedagógica, devem participar da organização da rotina diária do abrigo e assumir responsabilidade pelo cuidado com seus objetos pessoais, com seu auto-cuidado e cumprimento de compromissos (escola, atividades na comunidade, trabalho, etc. (BRASIL, 2009, p. 22).

As mudanças nas rotinas na Instituição I são comemoradas pelas crianças, o que vai ao encontro das Orientações Técnicas. A expressão de contentamento da Maria Izabel, ao falar sobre as atividades realizadas na Instituição 1, é exemplo disso: *“Ficamos aqui na sala, não fazemos quase nada, tia; eu e a Luana fizemos, nós decoramos o armário de chaves das tias e ficou legal, olha! Cada coisa no armário é para uma das tias.”* Percebemos que, nas pequenas ações realizadas nas instituições de acolhimento pelas crianças, elas conseguem sentir-se parte do lugar: “[...] não há como conhecer ou sentir um lugar exceto estando nesse lugar e em posição de percebê-lo.” (CHRISTENSEN, 2010, p. 147).

Nos relatos ora apresentados é visível a preocupação nas expressões das crianças em fazer parte da construção das regras. Nesse desenfrear de ideários envolvendo os condicionantes socioambientais dos/entre lugares, podemos perceber os diferentes espaços que transitamos e construímos conhecimentos na/ com a educação ambiental entre/com os lugares, conforme Grün: “[...] estamos em busca da reapropriação social dos lugares e temos que cuidar para não cair no extremo oposto e absolutizar os lugares.” (GRÜN, 2008, p. 8).

No caso das crianças institucionalizadas, ser e estar no mundo contemporâneo possibilita compreender o *lugar institucional* como circunstancialidade de um tempo vivido, de memórias, de dúvidas, de inquietações que são e fazem esses lugares plurais e singulares. Esses lugares carregam as marcas de um período e de relações que fazemos parte. Nas instituições de acolhimento esse conjunto aleatório se desenha num tempo e se constitui na memória e na complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que guardam e conduzem as memórias de uma sociedade. Nós nos constituímos no mundo, nas relações sociais e são elas que nos empoderam

a responder as inquietações das vivências: “[...] é pelo lugar que nos identificamos, ou nos lembramos, constituindo assim a base de nossa existência no mundo.” (MARANDOLA; HOLZER; OLIVEIRA, 2012, p. 228). Os espaços e lugares não são neutros e essa complexidade de ambientes que vivenciamos é uma teia de relações implicadas nos ambientes que estão num espaço. As reflexões que seguem evidenciam a importância de conhecer os entre lugares e, assim, poder se sentir pertencente a eles, num movimento permanente de construção das rotinas institucionais. Não é possível chegar aos espaços sem se sentir pertencente aos lugares. São esses espaços que fazem e constroem nossa identidade, nesses lugares singulares e plurais em que as crianças estão.

Importante ressaltar que, conforme demonstrado por vários diálogos estabelecidos com as próprias crianças e por suas declarações, a nomenclatura atribuída às instituições de acolhimento pela maioria é orfanato. Das sete crianças participantes da pesquisa, seis delas se referem ao lugar como um lugar de orfandade: “[...] *Aqui é orfanato.*” (Bob). Apenas uma criança não sabe: *“Aqui é uma escola, aqui é Conselho Tutelar, é de livro, não sei o que é aqui.”* (Hills). Essa terminologia emerge no imaginário infantil, a despeito de o Estatuto da Criança e do Adolescente mostrar que a nomenclatura atribuída às instituições é bem outra:

Serviço que oferece acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes em situação de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. (BRASIL, 1990, p. 67).

Diante do exposto, parece explícita a percepção das crianças que ficam nas instituições de acolhimento, identificadas com um lugar de órfãos, da orfandade, no qual lhes foi imposto estar. Talvez elas realmente se sintam órfãs de suas famílias, parentes, comunidades, de seus endereços sociais. Na verdade, elas não sabem de fato quais são seus direitos, quais são as leis que as regulam, o papel e as atribuições do local que lhes é destinado estar por tempo indeterminado. Essas confusões conceituais são percebidas nas falas de Hills ao dialogar sobre o lugar, quando se refere à escola ou ao Conselho Tutelar, apresentando total desconhecimento da nomenclatura e identidade do local, o que não difere das demais crianças, que reiteram que estão em orfanatos, conforme Maria Izabel: *“Aqui no orfanato não podemos fazer muita coisa, a tia já disse que para ficar no orfanato temos que estudar.”*

A partir das inserções ecológicas planejadas, foi confirmado que as crianças usam a palavra orfanato e repetem o que escutam dos profissionais e dos familiares sobre o local que estão. O pai dos irmãos Hills, Bob e Princesa falou que ia tirar as crianças do orfanato, atribuindo a culpa deles ali estarem à figura da mãe.

Podemos notar que a profissional também usou o mesmo termo, pois comunicou ao pai o cuidado que ele devia ter para “o dia da visita no *orfanato*, salientando que numa próxima visita aos filhos no *orfanato* fosse respeitado o dia. A ele seria permitida apenas a segunda-feira.” (Diário de campo, setembro de 2015).

A questão acerca da percepção e uso do termo orfanato mobilizou uma breve pesquisa sobre a questão da orfandade no Brasil. Até os super-heróis, antes de serem super-heróis, passaram por situações de risco e a maioria deles é órfão na infância. Posteriormente, nas histórias, esses personagens são adotados. Segundo os autores dessas ideias, fica demonstrada a escassez de publicações sobre orfandade e conclui-se que, em geral, o sentido do conceito é de órfãos de pais (FRADKIN; WESCHENFELDER; YUNES, 2016). O significado de orfandade no dicionário também aponta que “[...] é a condição de quem é órfão, o conjunto dos órfãos, desamparo, quem perdeu o pai ou a mãe ou ambos, desprotegidos, abandonado.” (HOUAISS, 2008, p. 543).

A etimologia da palavra traz o significado de abandono, de desamparo. Isso pode passar para as crianças como mensagens implícitas e, assim, elas acabam por sentir-se desamparadas, desatendidas e não acolhidas em suas necessidades. A metáfora que queremos enfatizar é que se percebemos o lugar de acolhimento como orfanato, ele não deveria ser um lugar de disciplina e de cuidados básicos, mas sim de afetos. Um local que fisicamente prende, priva e tira a liberdade é um lugar de regras, de disciplina e dificilmente incentiva a convivência amorosa e generosa, como deveria ser um *lócus* de desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O sentido do lugar no mundo contemporâneo institucional implica em rotina, conforme acompanhamos nas análises dos dados da pesquisa. A essa altura, indagamos: o lugar acompanha a criança ou a criança acompanha o lugar? As crianças produzem identidades para o local. Por isso, há que se compreender a relação intrínseca das expressões das infâncias nas instituições. Os lugares de relações são construções histórico-geográficas e em permanente construção e carregam consigo as marcas de um tempo vivido, formado pelo espaço e pelo tempo, *lócus* da experiência e da existência afetiva na/com as infâncias, conforme acompanhamos nas expressões das crianças acolhidas.

Considerações finais

A escassez de estratégias metodológicas que ofereçam oportunidades de dar voz e escutar atentamente as crianças durante o acolhimento institucional compõe o panorama contemporâneo dos estudos sobre os ambientes institucionais de acolhimento. Os tempos e espaços de convivência institucional nem sempre são

temas fáceis para pesquisas, ainda mais quando se trata de infâncias. Diante desse fato, a presente pesquisa apostou numa metodologia dialógica e participativa. Enfatizou-se a potencialidade do uso da entrevista reflexiva associada ao registro fotográfico simultâneo e o diário de campo, compondo o alcance de uma linguagem verbal e visual, sempre no panorama individual, para preservar as subjetividades de cada um dos participantes. As fotos foram tiradas e interpretadas pelas próprias crianças durante a entrevista reflexiva num processo dialógico, participativo e ativo.

Os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados com apoio do *Atlas.Ti* possibilitaram uma análise de dados igualmente dialógica, com menor risco de perder a base das informações. Os ambientes muitas vezes são inibidores do que as crianças precisam e esperam vivenciar. Muitas vezes, as crianças não concordam com as regras e é muito difícil manter o silêncio. Os procedimentos utilizados deram voz às crianças e foram elas que nos contaram suas experiências e refletiram sobre suas percepções sobre o acolhimento.

As situações em vários momentos nos surpreenderam ao trazer as falas das crianças, pois o conceito da *voz das crianças* é complexo. Os problemas socioambientais institucionais também são complexos, pois se referem às relações humanas. Por isso, o ponto de partida foi o campo, a prática, a ação e a teorização pela implicação da pesquisadora alicerçada com a participação ativa das crianças.

Os acervos metodológicos utilizados como estratégias para ouvir as crianças tiveram forte papel na integração de ser e estar no ambiente pela presença constante, significativa e estável do pesquisador, decorrência da metodologia da inserção no contexto. O diálogo foi um movimento de transformação com metodologias associativas que, ao escutar as crianças, nos levou a três caminhos de categorias e subcategorias: elegemos o lugar institucional como um grande tema, seguido pela expressão das infâncias na instituição e pelas práticas relacionais no ambiente institucional. Todas essas temáticas são referentes às percepções das crianças sobre a instituição, como um lugar onde elas vivem.

Os resultados apontaram que as instituições são percebidas como um lugar de disciplina, imposição de regras e ambivalências nas práticas educativas. O local é privado de liberdade, o acesso ao lúdico e as tecnologias são restritivas. Apesar da existência de rotinas, as crianças alegam que não conhecem as regras, o que é confirmado pelo relato da Elizangela: *“As tias têm o caderno pra fazer queixa nossa e não podemos pegar.”* Compreendemos que há pouca organização das regras e comunicação clara entre/com as crianças, de maneira que um fale, o outro escute e ambos construam aprendizagens significativas e participativas. As instituições são pensadas pelos adultos e não levam em conta o ponto de vista das crianças, conforme as expressões abaixo:

“Temos computadores sem Internet.” (Veterano).

“Aqui não fazemos nada e as tias não deixam usar o computador e aí fugimos pra falar com os cupinxas.” (Maria Izabel).

“Tia, aqui elas só dizem não, escrevem de nós e aí nem sabemos. Só ficam ali vigiando o que fazemos e só vemos televisão, televisão e ainda nem podemos ver o que queremos.” (Elizangela).

“Eu gosto da Tia N, que é a mais legal, lindona e da tia. Se meu irmão tivesse ali eu ia tira uma foto dele, mesmo não gostando de fica na salinha.” (Bob).

“As tias sempre trocam os plantões, aí vem umas que não pode nada.” (Elizangela).

Constatamos que as controvérsias ocorrem, não apenas pela troca da *tia*, mas pelas ambivalências nas práticas de atendimento das *tias*, umas mais permissivas e outras mais coercitivas. As crianças trouxeram diferentes expressões acerca das suas formas de ver o lugar, como: local de rotina, de disciplinas e de regras. Esses dados convergem com os estudos realizados por pesquisadores com crianças em instituições de acolhimento.

Portanto, fica evidente a diferença na maneira como os diversos profissionais dialogam e tratam as crianças, o que ainda depende da estrutura dos lugares físicos (por exemplo: na Instituição 1 há grades como impedimento para saídas e na Instituição 2 elas não existem). As instituições não são compreendidas como um espaço de desenvolvimento, de expressão e de afeto e não são percebidas como um local de acolhimento pelas crianças. A maioria revelou que se sente num orfanato, pois parecem sentir-se órfãos de mães vivas diante da evidente quebra dos laços afetivos. Um lugar que não escolheram, mas que precisam ficar.

O movimento conceitual das infâncias nas instituições foi marcado por um período de lutas e incertezas sobre o acolhimento, que atualmente protege e acolhe paralelamente, integrando a heterogeneidade das infâncias. Paradoxalmente, as discussões com as crianças assinalaram o contrário. Nesse movimento transitório para uns e permanente para outros, pode-se concluir que a relação das crianças com o espaço do acolhimento é ainda uma incógnita para elas, já que pouco elas sabem sobre as rotinas, relações e tempo de estada. Os relatos das crianças participantes nessa pesquisa comprovam essa constatação.

Os acervos metodológicos que dispomos na pesquisa possibilitaram olhar mais de perto as infâncias nas instituições por meio dos olhos de quem está vivendo a condição de institucionalizado. Para pensar sobre as crianças é importante pensar COM as crianças, um movimento anunciado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no qual as crianças são indiscutivelmente

sujeitos de direitos. Por isso, a pesquisa foi enfática nesse ponto, no sentido de encontrar e estabelecer um diálogo com as crianças. Se o lugar onde elas vivem passa a silenciar, em vez de agitá-las, escutá-las, movimentá-las a correr e pular, isso pode ser uma consequência da ambivalência na conduta diante das regras.

As crianças afirmam: “*Eu quero ter o direito de ir embora, ir para a casa, de ver meus amigos do lado de cá das grades.*” A ação dos corpos inquietos, num movimento em permanente atividade entre os lugares singulares, carrega marcas dos condicionantes políticos, culturais, sociais, históricos e econômicos e constroem os ambientes. Assim, pular, ficar parado e quieto, seguir regras, chorar, correr, comer e gritar, entre outras expressões humanas, devem emergir num universo de espontaneidade e efetivamente representar as infâncias nas instituições de acolhimento, bem como as infâncias em qualquer ambiente.

Referências

ARIZA, L.; DIAS, V.; SOUSA, R.; NUNES, B.; GALIAZZI, M. C.; SCHIMIDT, E. B. Articulações metodológicas da análise textual discursiva com o *Atlas. Ti* compreensões de uma comunidade aprendente. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO 2015, 4., 2015, Aracaju. **Proceedings...** Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa, Universidade Tiradentes, Aracaju Brasil, 2015. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/273>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

ASSIS, S; FARIAS, L. **Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento.** São Paulo: Hucitec, 2013.

BARUDY, J.; DANTAGNAN, M. **Los Buenos tratos alainfancia.** Parentalidade, apego y resiliência. 3. ed. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

BERNARDI, D. C. F. **Cada caso é um caso.** A voz das crianças e dos adolescentes em acolhimento institucional. Associação fazendo história: NECA- Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudo e Pesquisa sobre a Criança e o Adolescente. 1. ed. São Paulo: 2010.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Orientações Técnicas:** Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasília, DF: CNAS, CONANDA, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano.** Experimentos naturais e planejados. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção Ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Ecologia do desenvolvimento humano**: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CHARMAZ K. A. **Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHRISTENSEN, P. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em Perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

FRADKIN, C.; WESCHENFELDER, G.; YUNES, M. A. M. **Comic superheroes are an untapped resource for empowering vulnerable children**. *Child Abuse & Neglect*, 51, p. 407- 415, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283711314_shared_adversities_of_children_and_comic_superheroes_as_resources_for_promoting_resilience>. Acesso em: 29 jan. 2016.

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

GARZELLA, M. **O abrigo sob a perspectiva da criança**. Monografia de Conclusão (Bacharelado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **Discovery of grounded theory**: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.

GRÜN, M. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. ISSN 1517-1256, v. especial, dez. 2008. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3384/2030>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MARANDOLA, J.; HOLZER W.; OLIVEIRA L. **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARZOL, R. M.; BONAFÉ, L.; YUNES, M. A. M. As Perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. **Revista Psicologia**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, jul/set. 2012.

MINAYO, M. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

PRATI, E.; COUTO M. C. P.; MOURA, A.; POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Revisando a Inserção Ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 160-169, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/prc>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SAN MARTÍN, D. Teoría Fundamentada y *Atlas.ti*: recursos metodológicos para la investigación educativa. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 16, n. 1, p. 104-122, 2014.

SILVA, F. L.; MAGALHÃES, L. A. “Assistir Robocop lá é chato!” Conversando com crianças sobre suas vivências no abrigo institucional. ROSSETTI-FERREIRA, M. A.; SERRANO, S. A.; ALMEIDA, I. G. (Coord.). **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SILVEIRA, S. A. B.; GARCIA, N. M.; PIETRO A. T.; YUNES, M. A. M. Inserção Ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psicologia da Educação**, n. 29, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200004>, acesso em: 15 nov. 2015.

SIQUEIRA, A.; DELL'AGLIO, D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 18, n. 1, p. 71-80, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielophp.dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria**. Qualitative Sociology, v. 13, n. 0.t, 1990.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Grounded-Theory e a entrevista reflexiva: uma associação de estratégias metodológicas qualitativas para a compreensão da resiliência em famílias. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

YUNES, M. A. M. **A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

Recebimento em: 19/02/2016.

Aceite em: 19/06/2016.

História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 66

p. 925-949

set./dez. 2018

Pedagogias da alteridade. Perspectivas sobre a *emoção de lidar*: Manuela Malpique e Nise da Silveira

Pedagogies of otherness. Perspectives on the *emoção de lidar*: Manuela Malpique and Nise da Silveira

Vera Coimbra CERQUEIRA¹
Margarida Louro FELGUEIRAS²

Resumo

Pretende-se apresentar a obra de duas personalidades singulares nas suas áreas de atuação, cujos interesses um dia se cruzaram, dado os seus trabalhos confluírem na relevância atribuída ao estabelecimento da harmonia entre os estados físico, mental, emocional e espiritual. Manuela Malpique desenvolveu atividades pedagógicas e psicoterapêuticas no campo da imaginativa onírica. Nise da Silveira, psiquiatra, pioneira no uso da terapia ocupacional no contexto hospitalar, abriu caminho para a expressão plástica de doentes mentais marginalizados pela sociedade, pela ciência. O estudo histórico e teórico, com recurso a entrevistas, evidencia a relação entre educação, terapia e arte teorizado e praticado pelas biografadas.

Palavras-chave: Educação. Terapia. Arte. Pedagogia da Alteridade.

Abstract

We intend to present the work of two singular personalities in their areas of activity, whose interests once crossed, since their work converge on the relevance attributed to the establishment of harmony between physical, mental, emotional and spiritual states. Manuela Malpique developed pedagogical and psychotherapeutic activities in the field of oneiric imagination. Nise da Silveira, a psychiatrist, pioneer in the use of occupational therapy in the hospital context, paved the way for the plastic expression of mental patients marginalized by society and science. Through a historical and theoretical study, using interviews, we propose to highlight the relationship between education, therapy and art.

Keywords: Education. Therapy. Art. Pedagogies of Otherness.

1 Mestre em Educação, GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia da FPCEUP, E-mail: <veracoimbracerqueira@gmail.com>.

2 Professora Associada da FPCE-UP. Coordenadora do GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia da FPCE-UP e membro do CIIE. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal. Tel.: +351 22 607 97 00 -Email: <margafel@fpce.up.pt> e <margalf@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 927-949	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

Este artigo pretende chamar ao debate educativo, em contexto formal em cuidados e prevenção em termos da saúde mental, as pedagogias da alteridade, que valorizam as atividades expressivas e o convívio afetivo entre os vários agentes. Para tal, são convocadas à nossa memória duas personalidades, uma brasileira e outra portuguesa, cujas vidas se cruzaram: Manuela Malpique e Nise da Silveira.

Privilegiamos uma abordagem histórica com o intuito de refletir sobre as práticas inovadoras dessas autoras no campo da educação e da terapia ocupacional. Definimos como objetivos: dar a conhecer duas personalidades cujo trabalho se apresenta como inovador; conhecer a fundamentação teórica das práticas desenvolvidas nos espaços orientados e/ou por elas criados; aferir o relevo atribuído à emoção e ao *Ser* nos contextos de formação e de terapia.

Manuela Malpique: a mulher e profissional de excelência

Dividida, na minha formação, pelas ciências exactas, mas simultaneamente pelas ciências humanas, inerentes à arquitectura e exigidas pelas ciências da educação, fui desenvolvendo em mim, sem o saber, mas tomando disso consciência agora, estas duas vertentes, na aparência opostas – o racional e o irracional. (MALPIQUE, 2002, p. 131).

Por meio do seu espólio e da consulta de outras publicações tivemos acesso a uma experiência de vida passada, cuja análise teve como premissa “dar sentido, não tanto ao passado, como ao próprio presente.” (GUARINELLO, 1993, p. 187-188). Ciente de que “como pedagoga, Manuela não apresentou um texto que tivesse pretensão de ser olhado como uma teoria ou a sua pedagogia, devidamente explanada” (FELGUEIRAS, 2007, p. 24), pretendemos delinear o percurso das suas opções pedagógicas de alteridade.

Em 14³ de agosto de 1932, em Faro, nasceu aquela que viria a ser uma mulher multifacetada – arquiteta, pedagoga, investigadora, professora, psicoterapeuta, técnica de expressão plástica, Manuela Brasil Soares Malpique. Dividida entre a pedagogia e a terapia, marcou quem com ela teve oportunidade de conviver, trabalhar e aprender.

3 É um dado curioso, embora no seu livro, *História de Vida*, mencione que nasceu a 7 de agosto de 1932. Ao preencher, por exemplo, formulários de candidatura a projetos individuais, indica o dia 14.

O seu passaporte repleto de viagens reais e imaginárias teve o seu primeiro *carimbo* quando, ainda criança, foi para Angola, onde o pai fora colocado como professor de liceu (FELGUEIRAS, 2007). Já adolescente, regressou ao Porto, onde fez o Curso Especial de Arquitetura na Escola Superior de Belas Artes do Porto (ESBAP) (1951-1955).

No período de 1982 a 1984 foi destacada para a Divisão do Ensino Especial como Coordenadora Regional da Deficiência Mental da Zona Norte. No período de 1984 a 1988 foi bolseira da Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Belas Artes, o que lhe possibilitou deslocações, no âmbito da investigação, a Paris, Bordéus e Göttingen, bem como a concretização da sua tese de doutoramento. Foi em 1987 que obteve o diploma de oniroterapeuta⁴ pela *Société Internationale des Techniques de L'Imagerie Mentale Onirique* (SITIMO), fundada em Paris, por André Virel, em 1968, e de que se tornou vice-presidente do Secretariado da SITIMO em Portugal⁵, sucedendo ao Dr. Azevedo Fernandes.

Em 1988, aceita o convite de Bárto da Paiva Campos para integrar, como professora assistente, o núcleo inicial da Licenciatura de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde veio a lecionar a disciplina anual *Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas de Expressão* e aulas práticas de *Educação de Crianças como Necessidades Educativas Específicas*. Concluiu, em 1995, o Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade *Educação da Criança*, com a apresentação da tese *Pequenas Histórias: a Geografia das Crianças. Práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar*.

Como investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE)⁶, iniciou, em 1989, o *Projeto de Imaginativa Onírica. Traços para uma Biografia Escondida*, com uma equipe composta por Isabel Lima e Ana Azevedo. Tinha como objetivos o tratamento da informação por ela recolhida de 1989 a 1996, a caracterização da população e das imagens com vista à sua inclusão numa *Biblioteca Digital de Imagens do Inconsciente*, devidamente autorizados pelos/as autores/as.

Embora já acossada pela doença que a vitimou, em 1998, realizou a terceira viagem ao Brasil, que a levou ao Rio de Janeiro para o conhecer e reunir

4 Anteriormente, em 1973, já havia feito formação em técnicas de imaginativa onírica com André Virel.

5 Secretariado da SITIMO era no Hospital Magalhães Lemos, no Porto.

6 Unidade de investigação financiada pela Fundação Ciência e Tecnologia (FCT) e que tem como instituição de acolhimento a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. No CIIE integrou a Linha 3 - *Cultura(s), Comunicação e Imaginário*.

com a equipe do Museu de Imagens do Inconsciente, no âmbito do Projeto *Laboratório de Configurações Espaciais*. Essa viagem propiciou o encontro das duas personalidades que inspiram esse trabalho. Na conversa com Nise da Silveira, Manuela reconhece-lhe a importância da sua intervenção na psiquiatria. Manuela Malpique viria a falecer no seu regresso a Portugal, em 22 de janeiro de 1999, no Hospital de São João, no Porto. Muitos projetos e sonhos ficaram por concretizar. A história deixou de ser vivida, para passar a ser contada e relembrada.

De acordo com o testemunho sentido da sua amiga e discípula, Manuela Malpique:

[...] caracterizava-se por valorizar dimensões que a formação ainda não valorizava. Nesse sentido a Manuela foi extremamente inovadora. Era uma mulher à frente da sociedade do seu tempo. A Manuela era uma mulher extremamente rigorosa, extremamente estruturada. Penso que a sua formação em arquitetura, as suas características personalísticas enquanto arquiteta e investigadora estão bem presentes em tudo o que fez. Por outro lado, está-lhe associada uma forte dimensão estética que se fazia sentir pela valorização da sensibilidade e pelo modo como enfatizava a comunicação e a expressão [...]. Por outro lado, era uma mulher extremamente atenta e criativa [...]. (Entrevista a Isabel M.- n.º 1).

Nise da Silveira: a dignificação dos *inumeráveis estados do ser*⁷

Nise⁸ Magalhães da Silveira foi a mulher que lutou contra a exclusão dos doentes mentais, incentivou a sua livre expressão contra a violência dos tratamentos psiquiátricos e reconheceu aos animais um lugar de coterapeutas no tratamento psiquiátrico.

A sua história começou em Maceió, em Alagoas, onde nasceu em 15 de fevereiro de 1905. Filha única de um casal amante das artes, frequentou o Colégio do Santíssimo Sacramento, de freiras de origem francesa. O pai teve grande

7 “O ser tem estados inumeráveis e cada vez mais perigosos.” (Antonin Artaud. In: *Cahiers d'Art*, 1951). Nise (1986) acredita que através da sua própria experiência Artaud conseguiu, melhor do que ninguém, exprimir, por meio da palavra, as suas vivências internas.

8 Nome escolhido pelos seus pais a partir dos sonetos de Cláudio Manuel da Costa, um dos idealizadores do Movimento de Insurreição Mineira, que pretendia libertar o Brasil do colonialismo (MELO, 2007).

influência nos seus gostos literários, dando-lhe a conhecer obras de Machado de Assis e Spinoza.

Aos 15 anos⁹ entrou na Faculdade de Medicina da Bahia. Era a única mulher da turma e da faculdade, onde estudavam 157 rapazes. Concluiu o curso em 28 de dezembro de 1926 com a tese inaugural *Ensaio sobre a Criminalidade das Mulheres na Bahia*, de cunho eminentemente higienista (MELO, 2006). Nela estudou os casos de assassinas, ladras e prostitutas no presídio de Salvador, revelando a sua preocupação com a condição social e a segregação da mulher.

A morte do pai, aos 47 anos e um mês depois de Nise se formar, em fevereiro de 1927, é o acontecimento que marca a sua mudança para o Rio de Janeiro (CALIXTO, 2017). Em 1933, assumiu o cargo de psiquiatra no Hospital Psiquiátrico da Praia Vermelha, como assistente e aluna do catedrático de neurologia António

Austregésilo, que a inscreveu, sem o seu consentimento, no concurso.

É nesse hospital, onde passa a residir, que é presa pela segunda vez¹⁰, por denúncia de uma enfermeira, que viu sobre a mesa de Nise obras de Marx e a denunciou à administração do hospital. Saiu da prisão no dia 21 de junho de 1937.

Com a onda de redemocratização do país (POMPEU; SILVA; REILY, 2012) e com a ajuda do então diretor da Saúde Pública, Barros Barreto, regressou em 1944 à sua atividade profissional no Centro Psiquiátrico Nacional de Pedro II, no Engenho de Dentro, hoje Instituto Municipal de Assistência à Saúde Nise da Silveira. Nesse Centro, confrontou-se com os tratamentos e medicamentos em voga, o eletrochoque e a lobotomia. Sempre renunciou ao uso desses novos tratamentos e começou a focar a sua atenção no tratamento dos doentes por meio da terapia ocupacional.

Com a verba de 30 contos de réis, destinada ao sector de terapia ocupacional, e a relevante ajuda de Almir Mavignier iniciou o seu trabalho em prol da expressão e criatividade dos doentes mentais do Centro Psiquiátrico Nacional de Pedro II. Aqui, iniciou a obra que foi e é merecedora da atenção de investigadores, médicos, psicólogos, artistas, educadores, terapeutas ocupacionais e cidadãos de todo o mundo. A psiquiatra faleceu no dia 30 de outubro de 1999, mas a obra perdura no *Museu de Imagens do Inconsciente*, que a preserva, divulga e expande.

Nise da Silveira, exemplo de compromisso ético e pioneira na humanização

9 Na mesma entrevista refere que “[...] deram um jeito e eu entrei para a faculdade com quinze como se tivesse dezesseis.” (Ibidem, p. 16).

10 A primeira data de janeiro de 1936, quando o Governo de Vargas intensificou a perseguição contra os comunistas, mas foi libertada no mesmo dia.

do asilo e nas ideias de reforma psiquiátrica (MELO, 2007), recebeu condecorações, títulos e prêmios em diferentes áreas do conhecimento – saúde, educação, arte, literatura, entre outras. Entre eles, importa referir que foi indicada para o prêmio Nobel da Paz, em 1998. Apesar de não ter seguido o caminho desejado pelos pais como pianista, a sua vida e o seu trabalho têm uma forte vinculação à arte.

A valorização da expressão das emoções e dos conteúdos internos

Manuela Malpique e os espaços de expressão: formação no e do imaginário

Todo o lugar é, potencialmente, um lugar para se fazerem aprendizagens: pode, pois, aprender-se em todo o sítio. (CARNEIRO; LEITE; MALPIQUE, 1983, p. 9).

Aí residia certamente a sua eficácia terapêutica e educativa: a capacidade de oferecer um continente envolvente, seguro, catalisador (maternal) onde fosse possível criar, descobrir algo, - a forma de expressão, ou seja, o conteúdo, poderia ser plástica, verbal ou onírica. (CELESTE MALPIQUE, 2007, p. 39).

Como refere Zamith-Cruz (2012), na sua história de vida, Manuela Malpique frisa mais os espaços do que as pessoas da sua vida. Para Alberto Carneiro¹¹, a atenção aos *espaços*, evidente na sua escolha por arquitetura e nos estudos teóricos que apresentou para a obtenção de diplomas, “[...] moldou a sua sensibilidade e deu-lhe a consciência para as questões dos espaços, para as implicações destes nas suas actividades pedagógicas e ou terapêuticas.” (2007, p. 34).

Os espaços têm importância para a pedagogia: como professora, relatou-o aos arquitetos e, como investigadora, estendeu essa consciencialização a outras áreas de conhecimento. Para ela, a qualidade das propostas, como dos espaços físico e relacional, interfere nos processos e produções do indivíduo, podendo ser libertadores ou inibidores da criatividade.

Quando comecei a ser professora, procurei aprender a

11 E para Malpique: “Dei-me conta, no entanto, que toda a minha ação pedagógica foi profundamente marcada pelo facto de ter passado, como estudante, por uma escola de formação de Arquitectos.” (1983, p. 5).

linguagem plástica da criança e do adolescente, aspecto que os programas do então “desenho” e “educação visual” não contemplavam. Fundei com uma colega do curso de Arquitectura um “atelier de expressão livre”, atelier que, ao longo de quinze anos, foi o verdadeiro laboratório da minha aprendizagem nesse campo. (MALPIQUE, 2002, p. 57, grifos nossos).¹²

Manuela Malpique procurou, como professora de desenho, observar como “[...] nasce, cresce, pára ou regressa a expressão criadora na criança e no adolescente.” (1970, p. 8). Inspirado em Arno Stern¹³, criou o *Atelier 61*¹⁴, de expressão livre, onde se trabalhava em grupo, que se constituiu na relação entre quem ia pintar e quem criou as condições para se desejar pintar (LEITE; MALPIQUE, 1984). Desenvolveu cursos diversificados para crianças, de acordo com a idade, em grupos de no máximo oito elementos, com uma sessão semanal de 1h30min. Em 1975, o atelier fechou por exigências de carácter profissional e necessidade de reflexão sobre a aprendizagem realizada nos 15 anos do seu funcionamento.

A expressão livre despertou nela o interesse de associar-se ao tratamento e apoio ao diagnóstico de crianças e adolescentes em crise (MALPIQUE, 2002).

Interiorizei a importância da aprendizagem que se faz numa equipa pluridisciplinar [médicos, psicólogos, enfermeiros, educadores, assistentes sociais]. Tive oportunidade de reflectir sobre a minha própria prática, em estudos feitos. Consegui, após um trabalho profundo sobre mim própria, delimitar o território entre a Pedagogia e a Terapia, não as isolando, mas procurando entender os pontos onde elas se tocam. (MALPIQUE, 2002, p. 60).

12 Em 1960, com Fernanda Alcântara, e a partir de 1965 com Elvira Leite, dirigiu um atelier de expressão livre “à margem da escola” (LEITE; MALPIQUE, 1984, p. 57).

13 Educador que viriam a conhecer após o fecho do atelier, no âmbito de uma pesquisa sobre espaços da relação pedagógica. Esse encontro permitiu a Manuela Malpique fazer um balanço sobre aproximação ou não do seu atelier com a *Académie du Jeudi*, espaço de Arno Stern (ibidem).

14 De 1967 a 1975, manteve a orientação e as actividades, tendo sido acrescida a área da Expressão pela Palavra, orientada por Luísa Dacosta (ibidem).

Decorrente do seu trabalho, alerta-nos que a interpretação das pinturas não pode descurar da situação da criança enquanto pinta, da intenção que figura, dos seus comentários e de que a evolução das pinturas de uma criança durante a psicoterapia é relevante quando encerra grande carga emocional.

Da Secção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação à fundação do Museu de Imagens do Inconsciente

Antes de Nise da Silveira se dedicar ao setor de Terapia Ocupacional do hospital, criado pelo médico Fábio Sodré, os doentes eram ocupados no serviço de limpeza e de lavandaria.

Para revitalizar aquele espaço, inaugura, em 1946, dezessete núcleos, entre os quais o de pintura, que foi aquele a que Nise da Silveira mais se dedicou, tanto pela possibilidade de pesquisa sobre a esquizofrenia como pela oportunidade de tratamento, que se começava a vislumbrar:

A pintura mostrava mais do que as outras atividades, porque trazia retratos do mundo interno do pintor, como se fosse possível ver através de frestas o que estava acontecendo dentro da cabeça do doente, coisa impossível com a palavra. [...] A pintura revelava, contudo, um mundo interno que eu ia juntando e estudava em séries, espalhando pelo chão os quadros. Ficava de joelhos olhando horas e horas, comparando, analisando, esquecida dos colegas que não aderiram à minha proposta. (SILVEIRA, 1987 apud MELLO, 2009, p. 93).

Nise da Silveira inspirou-se na psicologia analítica de Jung e articulou ideias do poeta Antonin Artaud e de autores como Merleau-Ponty, Bachelard, Klee, Arno Stern, Worringer, Dubuffet, Lain, Kaepelin, Bleuler, H. Simon, K. Schneider, Freud e Jung. Contou ainda com a colaboração de Almir Mavignier, artista brasileiro que, antes de colaborar com Nise, era funcionário burocrático do hospital e teve um papel central na instauração do atelier de pintura.

De acordo com Weinreb (2003), fá-lo quando se percebe que a atividade plástica facilita a comunicação não verbal dos doentes mentais por meio das imagens.

A observação ensinou-nos que a atividade criadora desses doentes exprime não só as suas vivências angustiantes, delírios, alucinações, metamorfoses, transformações do mundo, mas muitas vezes também seus esforços instintivos

de defesa, sua luta comovedora para a reconquista da realidade. (SILVEIRA, 1970, p. 12).

Encontrou no jovem Almir Mavignier o interesse em colaborar na ampliação das oficinas para incluir a pintura e a modelagem. Esse artista e cofundador do atelier convidou outros artistas e críticos de arte (Mário Pedrosa e Ferreira Gullar) a conhecerem o trabalho do atelier e foi marcante para o desenvolvimento de exposições, base para a criação do *Museu de Imagens do Inconsciente*.

Nise da Silveira procurava compreender o dinamismo psíquico da esquizofrenia e o tratamento por intermédio de terapêuticas da expressão permitia-lhe interpretar a história do paciente. Orientava Mavignier e os outros monitores-terapeutas a não interferirem nos trabalhos dos clientes do Engenho de Dentro. Segundo Mello (2001), as oficinas atraíram pessoas que se encontravam abandonadas nos pátios do hospital, incógnitos, vestidos com uniformes que denunciavam a sua condição, e que vão ser reconhecidos como seres excepcionais, com uma capacidade de expressão extraordinária, como Emygdio, Raphael, Adelina, Isaac, Carlos, Fernando, Abelardo, Octávio, Lúcio. E, para Pedrosa, “[...] os protagonistas, à medida que as coisas que faziam, pintura, escultura ou o que fosse, iam ficando conhecidas, iam sendo objeto de apreciação cada vez mais por si mesmos.” (1980, p. 9).

De acordo com Nise da Silveira (1981), o atelier era um lugar agradável, amplo e com janelas abertas para a entrada do ar e para o vislumbre do exterior, para as árvores; era um lugar significativo para os clientes, testemunhado pela escolha do recinto do atelier como motivo para pintar. Escola viva, os ateliers de pintura e modelagem estavam imbuídos de um “ambiente de aceitação e simpatia e livre produção de formas, podia desabrochar-se sem a interferência de quem quer que fosse, médico ou monitor.” (p. 37).

Em 23 de dezembro de 1946, foi inaugurada a primeira exposição dentro do próprio Centro Psiquiátrico Nacional, menos de três meses após o início das atividades do atelier de pintura. Devido à repercussão que teve nos meios de comunicação, realizou-se a *Exposição de Pintura dos Alienados do Centro Psiquiátrico Nacional*, no prédio do Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro. No Museu de Arte Moderna de São Paulo, em 1949, posteriormente no Salão Nobre da Câmara dos Vereadores, no Rio de Janeiro, realizou-se a mostra *9 Artistas do Engenho de Dentro*. Em 1950, estiveram no I Congresso de Psiquiatria, em Paris, 98 obras do atelier.

O volume e qualidade das obras e, acima de tudo, o trabalho de Nise da Silveira e de Almir Mavignier, inspiram a criação do *Museu de Imagens do Inconsciente*. Fundado em 1952, coloca o Brasil como um dos países pioneiros na

organização de coleções de obras de *arte bruta*¹⁵, desprovidas do caráter acadêmico dos conceitos de arte, mas que não deixam de surpreender pela sua qualidade estética e servir de mote para reflexões e debates (JÚNIOR, 2016). No Museu de Imagens do Inconsciente, encontra-se toda a coleção de desenhos, pinturas e modelagens. Revelando a sua importância para o patrimônio cultural brasileiro, foram catalogadas 128 mil obras, das 350 mil do seu acervo, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

A formação dos profissionais da *emoção de lidar*

Manuela Malpique e a formação em Imaginativa Onírica

O Imaginário constitui a principal referência na intervenção psicopedagógica e psicoterapêutica de Manuela Malpique. Caracteriza-o como um aspecto central, dinâmico, de um Eu em situação, pertencente à lógica do irracional e conjunto do psiquismo individual e coletivo, afetivo e cognitivo e motor – lugar de saberes (MALPIQUE, 1998). Mais ainda, o imaginário é “[...] fundo e matriz de qualquer cultura, objecto antropológico por excelência, matéria prima e princípio de toda a criação intelectual [...]” (MALPIQUE, s.d.)¹⁶. Virel (1965) alerta para dois aspectos, aparentemente opostos, do imaginário: um visa apenas o indivíduo isolado e outro o indivíduo que vive e pensa no seio de uma comunidade humana. O *pensée onirique* ocorre em qualquer momento de aparente liberdade, dentro de nós, durante o sonho ou enquanto sonhamos acordados. No isolamento do mundo. Já o *pensée mythique* corresponde ao que construímos em contato com os outros homens, a partir de imagens comuns a todos os membros da comunidade. Para André Virel, os mitos são o fruto de um *pensée onirique* comum, daí considerar-se que os dois aspectos anteriormente referidos não se opõem, mas sim complementam-se.

A educação tende a enaltecer o universo intelectual em detrimento da relação ou dimensão afetiva, algo paradoxal para Manuela Malpique, dado que, ao trabalhar com as pessoas, o profissional da educação não pode anular o seu lado sensível. Manuela Malpique, em carta de 19 de outubro de 1996, dirigida a Nise da Silveira, revela que:

15 Definição do pintor francês Jean Dubuffet, 1945.

16 Descrição presente na página 10 do seu Currículo Científico, quando explica o conteúdo do livro *Mim mesmo o outro*, in *Metáforas e metamorfoses do corpo*, não publicado, uma co-autoria com André Virel e Isabel Martins.

A nossa Faculdade é, como na maioria das escolas, dominada pelo racional. Mas o saber racional, como sabemos, só se pode construir com a ajuda do imaginário. [...] Nem o racional nem o irracional têm realidade autónoma: um não é nada sem o outro.

A emoção é uma parte essencial na maquinaria da razão. A razão sem emoção será lógica, mas não racionalidade.

Malpique (1992) acreditava que o confronto dos profissionais da educação com o seu imaginário (pessoal e de grupo) concorre para a descoberta de um potencial criativo e é garantia de uma atitude de maior abertura, flexibilidade e criatividade na relação educativa. No âmbito da disciplina *Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas de Expressão* e em cursos breves de *Iniciação à Imaginativa Onírica*¹⁷ convidava os estudantes “[...] à conquista do conhecimento, no diálogo com autores, mas simultaneamente à conquista de si mesmo, no diálogo entre o eu e a memória, o eu e o imaginário, o eu e a imagem de si, e a sua inscrição em projectos de futuro.” (FELGUEIRAS, 2007, p. 13). Essas aulas/sessões organizavam-se em torno de leitura e comentário de textos, individual ou em grupos de oito a dez elementos, em sessões de *descentração* ou *sonho acordado* com cada um dos grupos ou cada participante, momentos de encontro com fantasias, ativação de processos criativos, necessários ao bem-estar, equilíbrio e abertura na vida, pessoal e profissional.

Constituía-se num momento de aprendizagem vivencial no campo do imaginário, pelas histórias de vida e imaginativa onírica. Não ocorria uma relação educativa apenas em nível manifesto da comunicação verbal, mas também se desenvolvia em termos dos afetos, das fantasias – do inconsciente (MALPIQUE, 1983). Importa aqui salientar que afetos, de acordo com Damásio, “[...] é uma vasta tenda sob a qual [se] coloc[a] não só todos os sentimentos possíveis, mas também as situações e os mecanismos responsáveis [...] pela produção de ações cujas experiências se tornam sentimentos.” (2017, p. 146). Sendo a vida acompanhada por sentimentos, enaltece a sua presença nos contextos educativo e terapêutico, por serem fundamentais para potenciar o processo intelectual e criador e a sua ausência comprometer a natureza humana (p.148).

O material onírico é um signo que remete para o inconsciente (PIERI, 2005), tornando acessíveis conteúdos inconscientes e aproximando-os da compreensão (JUNG, 2012). Nesse contexto, a arte reconstitui a unidade do ser humano: corpo/

17 Por exemplo, em 1989, Manuela Malpique orientou, na APPACDM de Viana do Castelo, um curso breve de *Iniciação à Imaginativa Onírica*

espírito, inteligência/sensibilidade. Na formação em imaginativa onírica emergem as imagens (imagens de histórias de vida, oníricas e mitos de *contos de fadas*), um dos produtos dos domínios das Ciências da Educação, cujo campo é o imaginário e a função psíquica a imaginação (MALPIQUE, 1996). Define as imagens como vivências, reforça que elas podem ser primordiais ou ancestrais, viajam no espaço e no tempo e têm as suas defesas para se libertarem do pensamento. A imagem onírica é o diálogo entre o Eu e o Inconsciente (MALPIQUE, 1996):

De algum modo a pessoa fica surpreendida, não conhecia aquele seu lado, aquelas suas imagens, aquelas suas sensações. E, portanto, isso é extremamente positivo, emerge muitas vezes uma força interior até aí desconhecida. Há uma aprendizagem muito interessante em imaginativa onírica. É que a vida é feita de aspetos positivos e negativos [...] e todos [...] vão contribuir para aquilo que somos hoje. (Entrevista a Isabel M.- n.º 1).

Nessas aulas, em que o espaço é percebido como quadro de vida, matéria de ações do nosso quotidiano (MALPIQUE, 1995), acontecem processos profundos, desde que desejados pelas pessoas envolvidas, que suscitam o seu desenvolvimento e o seu crescimento afetivo (MALPIQUE, 1998).

Testemunho:

Quando tínhamos dores, quando tínhamos imagens, vivências imaginárias dramáticas, no fundo isso fazia-nos também refletir e questionar. Porquê esta imagem? Porquê esta situação? O que é que eu vivi que fez emergir no meu imaginário esta forma? Mesmo quando as imagens e situações são mais enigmáticas, mais dramáticas ou mais doces ou mais poéticas, de qualquer modo a pessoa está extremamente mexida, recetiva, está a conhecer algo de si que desconhecia e, portanto sente-se gratificada. Acolhe as imagens como uma dádiva. Empolgada! É porque nos empolga mesmo. É porque a pessoa conseguiu entrar no processo. (Entrevista a Isabel M.- n.º 1).

A imaginativa onírica é então uma técnica que permite a eclosão de um imaginário, de imagens que tecem um pensamento em rede, do domínio do irracional (MALPIQUE, 1996). Essa técnica, quando associada à psicoterapia, dissolve bloqueios neuróticos e permite, segundo Virel (1993), uma libertação da criatividade, um renascimento, uma reintegração mais harmoniosa do ego.

Numa prática de *décentration* não se pretende apenas relaxar o corpo para acalmar a psique, mas sim proporcionar a percepção espontânea de sensações corporais involuntárias. Para Malpique (1998), ocorre uma iniciação para haver uma ruptura, a *morte*; a razão deixa de ser exclusiva e origina-se uma outra racionalidade, fundada pela razão sensível. É no confronto com o seu imaginário que o educador se pode abrir ao estudante e/ou formando, não lhe impondo, sistematicamente, a sua razão. E, segundo Malpique, essa técnica de raiz terapêutica é usada num processo que, sem deixar de ter as exigências éticas e deontológicas de uma terapia, tem uma vertente pedagógica.

Como relembra Felgueiras (2007), a sua ação educativa concretizava-se na atenção ao estar perante o outro, numa comunicação existencial profunda. Algo que nos leva a identificar a sua atuação com uma relação de ajuda ótima, para Rogers (1977), criada por uma pessoa psicologicamente madura, pois a sua capacidade de criar relações que facilitem o crescimento do outro como uma pessoa independente mede-se pelo desenvolvimento que ela própria atingiu. Ao afirmar, “fui tomando consciência, ao longo do tempo, da minha finitude, e por isso tive necessidade de educar-me e transcender-me” (MALPIQUE, 2002, p. 131), vai ao encontro do que Damásio (2000) acredita ser a coisa mais indispensável do nosso quotidiano – o recordar a nós próprios e aos outros a fragilidade, finitude e singularidade como seres humanos.

Manuela Malpique partilhava com os estudantes e formandos a sua crença de que o conhecimento é ilimitado e assume a forma de uma interrogação contínua e com interpretações múltiplas. E é na possibilidade de concretizar *passeios imaginários* que a pessoa se volta para a sua experiência de vida ou para o conhecimento que tem de outras histórias (MALPIQUE; JARDIM, 1998). O demorar nesse passeio permite muitas vezes ao indivíduo aperceber-se do cripto das mensagens, de símbolos “[...] que o fazem pensar e re-interpretar e reconstruir e re-conhecer uma outra ideia [...]” (1998, s/p). Para Manuela, isso é uma atitude hermenêutica, no sentido ricoeuriano, que se plasma no buscar as raízes e os desejos do ser, dialogar com o Outro que coabita comigo (1998).

A Experiência de Nise da Silveira na Casa das Palmeiras

Em 23 de dezembro de 1956, Nise da Silveira, na presença de alguns psiquiatras e de vários amigos, inaugura a Casa das Palmeiras¹⁸, o primeiro serviço a atuar como ponte entre o hospital psiquiátrico e a reintegração na sociedade,

18 Nome inspirado num belo grupo de palmeiras do jardim do casarão (SILVEIRA, 1986).

um projeto de desinstitucionalização de pessoas internadas em hospitais psiquiátricos no Brasil. Trata-se de um local que previne a discriminação por parte dos profissionais da saúde, evitando os rótulos e onde os diagnósticos não são centrais para atender às especificidades de cada indivíduo, pois mascaram a sua real identidade. Nise não percebia os problemas psíquicos como perturbações que conduzem à doença mental e física, a serem tratadas sem considerar a pessoa no seu todo. Perante o número elevado de reinternações, Nise pensou na utilidade de um setor do hospital ou de uma instituição que funcionasse como ponte entre o hospital e a sociedade (SILVEIRA, 1986). A artista plástica Belah Paes Leme e a assistente social Lígia Loureiro auxiliaram na concretização do projeto dessa instituição, que viria a ser reconhecida como de utilidade pública pela Lei n.º 376, de 16 de outubro de 1963. Embora inicialmente pensada para indivíduos outrora internados, também acolhe pessoas com perturbações psiquiátricas e que não chegaram a ser internados.

O principal método de tratamento utilizado na Casa das Palmeiras é a terapia ocupacional com o intuito de “coordenar intimamente olho e mão, sentimento e pensamento, corpo e psique, primeiro para a realização do todo específico que deverá vir a ser a personalidade de cada indivíduo sadio.” (SILVEIRA, 1986, p. 11). É concretizado por meio de atividades expressivas, ligadas às artes plásticas, que envolvem a função criadora, que existe de formas mais ou menos desenvolvidas em todos os indivíduos.

Nise (1981, 1986), ao longo das suas obras, foi revelando a sua preferência pelo termo *emoção de lidar* em vez do termo terapia ocupacional, adotado por ingleses e americanos. Inspira-se na utilização dessas palavras por um cliente da Casa das Palmeiras (SILVEIRA, 1986), Luiz Carlos, quando manipulava lã para a criação de um gato que no Natal ofereceu ao menino Jesus, e revela o efeito da atividade criativa:

Gato, simplesmente angorá do mato,
Azul olhos nariz cinza
Gato marrom
Orelha castanho macho
Agora rapidez
Emoção de lidar. (SILVEIRA, 1986, p. 19).

Distinguiu, também, o seu método da arte-terapia. Considerava a designação inadequada pela conotação de valor e qualidade estética contida na palavra arte. Nunca pretendeu que os seus clientes da Casa das Palmeiras, ou qualquer outro contexto de atuação, realizassem obras de alta qualidade artística, embora reconheça que por vezes acontece (SILVEIRA, 1986). Segundo Júnior (2009)

revela, ao invés, preferiria os termos *linguagem plástica* ou *expressão plástica*. Para Silveira, terapeuticamente, o que importa é permitir a livre expressão do indivíduo para que o seu mundo interno dissociado se reconstitua e assim reintegre o mundo externo. Interessa-lhe, pois, o processo criador, a expressão de símbolos eternos que se encontram no inconsciente. Os símbolos constituem-se sempre como um desafio à reflexão e compreensão, daí advém a sensibilidade que provoca e a impossibilidade de apreciação estética (JUNG, 2012). Nos ateliers por si coordenados, as atividades são de livre expressão, condição necessária para a expressão espontânea das emoções, vivências e afetos, muitos não verbalizáveis.

Segundo Silveira, “[...] os conhecimentos técnicos não constituem tudo em qualquer profissão. A pessoa humana de cada um, a sensibilidade, a intuição, são qualidades preciosas.” (1981, p. 67). O terapeuta deixa em aberto o caminho da cura individual, não invalidando a reciprocidade do encontro entre si e o cliente, ambos implicados numa interação, que se valoriza ainda mais quando prima pelo diálogo. No entanto, convictos que circunscrevendo a atuação do monitor à sua habilidade num determinado ofício faria com que ele se interessasse mais pelos trabalhos realizados do que pelos doentes (SILVEIRA, 1966), assumiu-se o relevo da formação. Organizou, em 1948, o primeiro *Curso Elementar da Terapêutica Ocupacional*. Era composto pelas seguintes matérias: Noções de Psicologia Normal e de Psicopatologia, Noções de Teoria da Terapêutica Ocupacional, e uma parte prática. Essa era realizada nos núcleos de atividades existentes no Centro Psiquiátrico Nacional e no âmbito de cursos e estágios em diversas instituições – na Sociedade Pestalozzi, no Instituto de Surdos e Mudos, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, na Escolinha de Arte do Brasil, no Instituto Brasil-Estados Unidos, etc. A intenção era promover cursos que dessem resposta às necessidades que emergiam, e Nise (1966) afirma que corresponderam às expectativas.

O atelier de pintura livre foi um dos primeiros a funcionar na Casa das Palmeiras. Limitado no espaço físico por quatro paredes, mas ilimitado no espaço psicológico. Nele encontram-se as condições materiais – papel, lápis, pincéis, tinta, água, mesa, cadeiras, estante, janelas – e as ambientais – afeto, livre expressão e movimentação pelo espaço, descontração – para o cliente dar relevo às suas emoções, expressando-se por meio de formas simbólicas, por vezes de forma infantil e tosca (SILVEIRA, 1986).

Para Nise:

A pintura livre é uma das mais importantes atividades da Casa, configurando imagens inconscientes reveladoras da problemática do indivíduo e que, mesmo não sendo interpretados intelectualmente, podem ser apreendidas

por via de percepções inconscientes, influenciando assim sobre a ampliação do desenvolvimento de seus autores e tendo mesmo ação terapêutica. (SILVEIRA, 1986, p. 22).

O conhecimento do indivíduo é concretizado pelos aspetos perceptíveis por intermédio de uma observação cuidada e atenta (pela relação que estabelece com o monitor e os seus colegas, a forma como entra no atelier, como se senta) e pelos trabalhos (se o assina ou não, por meio das cores que escolhe, dos temas presentes, entre outros).

Ao monitor-terapeuta pede-se que tome posições fora de dogmas preestabelecidos, distanciando-se da visão médica que apenas vê nas criações da imaginação coisas patológicas e identifica as ideias, imaginações e ações como material que advém da doença, para, assim, vislumbrar a estrutura da psique (SILVEIRA, 1986). Como refere Jung, “Usando-se bom gosto e parcimônia, pode resultar uma interessante visão geral de como a criação artística está entrelaçada com a vida pessoal do artista, por um lado, e, por outro, como ela se projeta para fora desse entrelaçamento.” (2012, p. 68).

Jung introduziu uma nova compreensão do ser humano, que transpõe os limites da psiquiatria e da psicologia. A identificação de Nise da Silveira com o trabalho de Jung deve-se, pensamos nós, ao fato dele se preocupar mais com o desenvolvimento mental do indivíduo como um todo. Procurava os meios terapêuticos eficazes para ajudar as pessoas a lidar com suas necessidades atuais, não apenas o tratamento ou a cura de distúrbios psíquicos. Jung considerava que as fantasias esquizofrênicas não tinham menos valor do que os sonhos; para ele, ambos são fenômenos naturais que não iludem, não mentem, mas comunicam ingenuamente o que são e o que pensam (JUNG, 1995). Convidava a pintar as imagens dos seus sonhos e outras fantasias, trazia-os à realidade concreta (REIS, 1997).

Nise, conhecedora da obra de Jung, iniciou a correspondência com o psiquiatra depois de uma descoberta inquietante. Entre as imagens caracterizadas pela desagregação (corpos desmembrados, árvores cortadas, etc.) produzidas pelos clientes esquizofrênicos, apareciam símbolos de ordem, circulares, não expectáveis pela própria condição da doença. Fotografou mais de 100 imagens dessas e enviou-as com uma carta a Jung, em que questionava se estas corresponderiam a mandalas¹⁹. Recebeu rápida resposta de Jung, confirmando que correspondiam ao

19 Círculo mágico que se encontra em todas as civilizações, símbolo do centro, da meta e do si-mesmo, que aparece com mais frequência em situações de perturbação e indecisão (JUNG, 1995).

poder autocurativo da mente, e pedindo mais informações sobre os casos clínicos dos autores das imagens. Iniciaram-se dois anos de correspondência, que originou a exposição de mandalas no II Congresso de Psiquiatria, em Zurique, em 1957.

Para Nise, o inconsciente é um conjunto de representações, pensamentos e recordações ligadas ao Eu, na qualidade de já/ou ainda não serem conhecidas pelo Eu – inconsciente pessoal – e por um patrimônio psíquico de nós como seres coletivos– inconsciente coletivo formado pelos instintos e por conteúdos que foram herdados da evolução da humanidade, que renasce em cada estrutura individual, os arquétipos²⁰.

Para Jung, a imagem é entendida como forma expressiva fundamental, como elemento que antecede, motiva e orienta o pensamento e a razão, tem poder e valor em si própria; invalida a falsa crença que a função intelectual tem primazia sobre a emotiva e afetiva. Jung sugere que a psique é constituída por dois tipos psicológicos e que cada um se desenvolve segundo quatro funções psicológicas, funções de orientação da consciência no mundo exterior, que podem ser introvertidas ou extrovertidas (SILVEIRA, 1966). Daí supor uma constante e inevitável relação entre as atividades de percepção – sensação e intuição – e as funções de abstração – sentimento e pensamento. Segundo o nosso tipo psicológico, uma dessas funções será a função principal, a mais exercitada, aquela com a qual nos orientamos e adaptamos à realidade. É também denominada função superior, a qual pertence na totalidade à nossa consciência (JaCOBI, 1947). E Nise (1966) relembra que se desprezarmos a função inferior, presente absolutamente no inconsciente, essa desvincula-se da consciência e torna-se autônoma. Por exemplo, se a função inferior é o sentimento, recorre-se a atividades que conduzam à expressão de emoções – artes plásticas, música e teatro – e que impliquem relações interpessoais, dado que a finalidade é a totalidade das quatro funções à disposição do indivíduo.

A atenção que Nise revela pressupõe a intenção de pelo menos se aproximar desse ideal. Como revela Jacobi (1947), a função inferior manifesta-se pelo seu carácter difuso e atua de forma autônoma, desde o inconsciente, quando lhe convém. Os quatro tipos de funções e a que se destaca têm habitualmente apenas validade teórica, pois é raro essas manifestarem-se na sua pureza; aparecem sim em tipos mistos, tornando-se complexo determinar o predomínio de uma função.

20 Para Jung (1995), o conceito arquétipo deriva da observação de que os mitos e os contos da literatura universal encerram temas bem definidos, que reaparecem mediante fantasias, sonhos, nas ideias delirantes e ilusões dos indivíduos. Quanto mais nítidas forem essas imagens, mais imbuídas estão em vivências afetivas.

Jung, tendo sido o primeiro europeu a usar a arte como terapia, exaltava a importância da expressão para o crescimento espiritual e considerava que as coisas do mundo de fora e de dentro de nós adquirem uma existência mais plena quanto mais somos capazes de imaginar (PIERI, 2005).

O governo brasileiro funda, por meio de Jairo Goldberg, só em 1987, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Luiz Cerqueira, em São Paulo. São regulamentados os CAPS pela portaria de 20 de março de 2002, n.º 189. Eles representam um serviço de saúde mental para pessoas que necessitam de reinserção social, oferecendo acesso a recursos terapêuticos, que vão além de consultas e prescrição de medicamentos, como acesso à educação ou fortalecimento de laços familiares e comunitários, entre outros. Inspirados no trabalho de Nise da Silveira, de abordagem junguiana, diferenciam-se pela abordagem psicanalítica aliada a um discurso social.

Conclusão

Apresentamos duas autoras cujos trabalhos são relevantes para pensar a educação e a terapia. Nas suas áreas de atuação e paixão dão espaço ao *Ser*, evidenciando que a aprendizagem mais essencial é quem nós somos. Educar é permitir que o outro se afirme como pessoa por meio das experiências pessoais e sociais, de acordo com as suas necessidades.

As suas reflexões e práticas eram sustentadas em diversas áreas, como diversos foram os contextos das suas atividades profissionais. Diversidade que em vez de ser percebida pelos seus colegas de trabalho como enriquecedora, respectivamente, para o campo educativo e para o campo terapêutico, para os estudantes e para os clientes, era fonte de incompreensão das suas obras.

Ambas conciliaram aspectos artísticos e científicos. Por exemplo, Nise organizava as manifestações artísticas dos clientes por temas ou por ordem cronológica, com o intuito de estabelecer ligações e compreender o seu estado emocional. As obras constituíam material de estudo sobre a esquizofrenia e eram um meio terapêutico para a recuperação em termos mental e social. Segundo Damásio (2017), as pinturas, tendo uma função homeostática, já serviram – e reforçamos que ainda servem – para reflexão, ajudar a clarificar a realidade e a organizar conhecimentos. O trabalho de Nise é um exemplo do diálogo entre a arte, a psiquiatria e a educação, que pôs em evidência que o homem é uma constante fonte de informação e comunicação, mesmo não verbal, e quão forte é o impulso criativo que emerge do inconsciente. Do mesmo modo que Jung (2012), defendiam a limitação da criação artística ao processo psíquico e não

destacavam as considerações sobre obras de arte, nem se preocupavam com a essência da arte em si.

Os trabalhos dessas autoras revelam que o recurso às atividades expressivas está presente em contextos educativos e em contextos clínicos. Ambas valorizaram os afetos, o relacionamento, o espaço (interno e externo) e as vivências neles concretizadas. Compete ao educador ou facilitador construir um ambiente de aprendizagem eficaz, ter uma atitude de respeito pela diferença, capacidade imaginativa, organizar o trabalho pedagógico e de investigação, pensar estratégias que permitam a participação de todos. Também auxiliar as crianças, os jovens e os clientes a tornarem-se mais criativos e competentes na comunicação interpessoal. Nise da Silveira e Manuela Malpique, por meio da *emoção de lidar*, utilizavam as atividades expressivas, preferencialmente a pintura, com fins terapêuticos e de aprendizagem. Pretendiam aceder ao interior do indivíduo, compreendendo as suas relações com o meio e proporcionando a expressão de emoções. A expressão é assim percebida como via de diluir as fronteiras entre o consciente/inconsciente e interior/exterior.

As temáticas e autores que inspiraram as suas obras estão longe de esgotar as possibilidades de estudo e não se confinam aos campos da educação e da saúde mental, mas são de relevo para todos/as nós, nomeadamente em termos da consciência e das suas componentes – subjetividade, integração de experiências (DAMÁSIO, 2017) – e do desenvolvimento pessoal. A nossa sociedade, embora informada sobre os fazeres e saberes da arte em contextos educativos, continua a dar pouco espaço para atividades de expressão livre, por meio das artes. Essa situação convoca o educador à organização pedagógica de projetos que envolvam crianças e jovens em espaços e tempos de expressão livre, na demonstração da sua importância para o desenvolvimento holístico da pessoa.

Referências

BEZERRA, Elvira. **A Trinca do Curvelo**. Rio de Janeiro: Editora Topbooks, 1995. Bibliografia consultada na biblioteca de Nise da Silveira/Museu de Imagens do Inconsciente.

CALIXTO, Carolina Fernandes. Nise da Silveira e a “república do curvelo”: intelectuais comunistas do cone sul sob a mira do TSN. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 206-223, jul./dez. 2017.

CARNEIRO, Alberto. Manuela Malpique – Alguns Espaços da sua realização. In: **Reinventar a Educação, Reinventar a Utopia Democrática**: Manuela Malpique. Porto: Universidade do Porto, 2007. p. 33-37.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**: a vida, os sentimentos e as culturas humanas. 1. ed. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.

DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Manuela Malpique. A Mulher, a Investigadora e a Pedagoga (1932-1999). In: **Reinventar a Educação, Reinventar a Utopia Democrática**: Manuela Malpique. Universidade do Porto, Porto, 2007. p.7-32.

GOMES JÚNIOR, Eurípedes. Conhecendo o mundo interior: Museu, Arte e Loucura. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, v. 5, n. 10, p. 168-184, jul./dez. 2016.

GOMES JÚNIOR, Eurípedes. **O Museu de Imagens do Inconsciente**: das coleções da loucura aos desafios contemporâneos. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) - UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.

GUARINELLO, Norberto L. Memória coletiva e história científica. Conferência proferida por ocasião do CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS E S. JOÃO DEL REI, 1., 1993. **Anais...** São João Del Rei, maio 1993.

JACOBI, Jolande. **La Psicología de C. G. Jung**. Madrid: Espasa Calpe, 1947, p. 31-79. FPCEUP. ESPÓLIO DA PROFESSORA DOUTORA MANUELA MALPIQUE. MM-DIF-DIV 0.10.6 (sub-série).

JUNG, Carl G. **Memórias, Sonhos, Reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

JUNG, Carl G. **O espírito na arte e na ciência**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela. **Para uma troca de saberes**: desenhar, pintar a dedo, modelar, pintar no Jardim-de-Infância. Lisboa: Ministério da Educação, 1984. Bibliografia consultada na biblioteca de Nise da Silveira/Museu de Imagens do Inconsciente.

MALPIQUE, Celeste. Pelo sonho é que vamos! In: **Reinventar a Educação, Reinventar a Utopia Democrática**: Manuela Malpique. Porto: Universidade do Porto, 2007. p. 39-41.

MALPIQUE, Celeste; MALPIQUE, Manuela. Pintura a dedo: Seu interesse terapêutico e reeducativo em crianças psicóticas ou com deficiências intelectuais. **Revista Portuguesa de Deficiência Mental**, v. 1, p. 127-138, jan. 1970.

MALPIQUE, Manuela. A Vida e as suas histórias: Projecto, Vida e Posições Existenciais. In: **A Escola Primária: entre a imagem e a memória**. Porto: Projecto Museu Vivo da Escola Primária, 2000, p. 65-72.

MALPIQUE, Manuela. Da Regressão: Fundamentos Psicopedagógicos para a definição da educação artística na adolescência. **Boletim da Direção de Serviços do C.P.E.S.**, n. 5, p. 6-25, 1970.

MALPIQUE, Manuela. **Histórias de Vida**. Porto: Campo de Letras, 2002.

MALPIQUE, Manuela. Imaginativa: para a eclosão de um imaginário, a propósito de um espaço esquecido na formação dos educadores. **Cadernos de Educação de Infância**, n. 23, p. 38-39, jul./ago./set. 1992.

MALPIQUE, Manuela. Na escola, o imaginário (dos alunos) é colonizado pela razão (dos professores)? In: Repensar a Escola. JORNADAS PEDAGÓGICAS, 1., 1996. **Anais...** Leiria: Universidade Católica Portuguesa, 1996, p. 7-17.

MALPIQUE, Manuela. **Os Professores falam aos Arquitectos**: aspectos metodológicos da apreensão do Espaço. A Urbanidade: Um conceito Pluridisciplinar a veicular, também, pela Escola. Porto: ESBAP. [Concurso para Obtenção do Diploma de Arquitecto], 1983.

MALPIQUE, Manuela. **Pequenas Histórias**: a Geografia das Crianças: Práticas e representações de lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escolar. Tese (Doutorado) - FPCEUP, Porto, 1995. v. I e II.

MALPIQUE, Manuela. **Relatório da Disciplina**: Desenvolvimento Socioemocional e Técnicas de Expressão. Porto: FPCEUP, 1998.

MALPIQUE, Manuela; JARDIM, Maria A. Cibercultura: uma Cibernética, uma Ciberinterpretação, uma Ciberescolha. In: CICLO DE ESTUDOS SOBRE O IMAGINÁRIO IMAGINÁRIO E CIBERCULTURA, 10., Recife, 1998. **Anais...** Recife, 1998. Disponível em: <<http://www.yle-seti-imaginario.org/downloads/anais-x-ciclo-A.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2014.

MELLO, Luiz Carlos (Org.). **Encontros**: Nise da Silveira. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2009.

MELLO, Luiz Carlos. Nise da Silveira: a paixão pelo inconsciente. Quaternio – Homenagem Nise da Silveira. **Revista do Grupo de Estudos C. G. Jung**, n. 8, 2001. Bibliografia consultada na biblioteca de Nise da Silveira/Museu de Imagens do Inconsciente.

MELO, Walter. Maceió é uma cidade mítica: O mito da origem em Nise da Silveira. **Psicologia USP**, v. 18, n. 1, p. 101-124, 2007.

MELO, Walter. Nadando contra a corrente: a piracema-cultural de Nise da Silveira. In: VII ENCONTRO CLIO-PSYCHÉ: PSICOLOGIA, HISTÓRIA, ALTERIDADE, 7., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, UERJ, 4, 5 e 6 de outubro de 2006. p. 26-27.

PIERI, Paolo F. **Introdução a Carl Gustav Jung**. Lisboa: Edições 70, 2005.

POMPEU E SILVA, José O.; REILY, Lucia (Org.). **Marcas e Memórias: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro**. São Paulo: Komedi, 2012.

REIS, Maria Luísa da Silva P. Transcrição do texto: A sabedoria do Sonho: Carl Gustav Jung. **Documentário transmitido no programa Artes e Letras**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1997. Pasta MM-DIF-COR 09 (série).

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SANTOS, Esmeralda, LIMA, Isabel; JARDIM, Antónia M. Núcleo Interactivo Híbridos e Imaginários – NIHI – Mil e um sonhos e projectos que nos habitam. In: **Reinventar a Educação, Reinventar a Utopia Democrática**: Manuela Malpique. Galeria do Palácio. Porto, Universidade do Porto, 2007. p. 47-48.

SILVEIRA, Nise (Coord.). **Casa das Palmeiras: A emoção de lidar. Uma experiência em Psiquiatria**. Rio de Janeiro: Editora Alhambra, 1986. Bibliografia consultada na biblioteca de Nise da Silveira/Museu de Imagens do Inconsciente.

SILVEIRA, Nise. Herbert Read: em memória. Quaternio. **Revista do Grupo de Estudos C. G. Jung**, Rio de Janeiro, n. 2. p. 5-16, 1970. Bibliografia consultada na biblioteca de Nise da Silveira/Museu de Imagens do Inconsciente.

SILVEIRA, Nise. **Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1981. Bibliografia consultada na biblioteca de Nise da Silveira/Museu de Imagens do Inconsciente.

SILVEIRA, Nise. **Terapêutica Ocupacional: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Casa das Palmeiras, 1966. Bibliografia consultada na biblioteca de Nise da Silveira/Museu de Imagens do Inconsciente.

VIREL, André. **Histoire de notre image**. Genève: Éditions du Mont-Blanc, 1965. Bibliografia consultada na biblioteca de Nise da Silveira/Museu de Imagens do Inconsciente.

VIREL, André. **Vivre sa Mort**. Paris: L'Arbre Vert, 1993. Pasta MM-DIF-BIBL 08.2 (sub-série). FPCEUP. ESPÓLIO DA PROFESSORA DOUTORA MANUELA MALPIQUE. MM-DIF-DIV 0.10.6 (sub-série).

WEINREB, Mara Evanisa. **Imagem e desrazão**: Estudo da produção plástica de Manoel Luiz da Rosa (1961-2002). Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Instituto das Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

ZAMITH-CRUZ, Judite. Histórias cruzadas de docentes: seis exploradoras de exceção. In: CRUZ, Angélica C., MAGALHÃES, Maria J.; NUNES, Rosa S. **Pelo Fio se vai à Meada**: percursos de investigação através de histórias de vida. Lisboa: Ela Por Ela, 2012, p. 215-241.

Recebimento em: 30/04/2018.

Aceite em: 28/05/2018.

A escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro na perspectiva da educação comparada (1935 a 1945)¹

The schooling of rural childhood in the Lusophone-Brazilian space from the perspective of comparative education (1935 to 1945)

Elizabeth Figueiredo de SÁ²

Carlos Henrique CARVALHO³

Luciana Vicência do Carmo de ASSIS E SILVA⁴

Resumo

Abstract

Analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro, privilegiando a organização da escola do ensino primário elementar é foco deste artigo. Subsidiados pela história comparada, são analisadas produções acadêmicas e legislações dos países, privilegiando categorias que permitiram aproximar/distanciar das realidades: acesso, modalidades escolares e currículo. A delimitação temporal deve-se ao período inicial do governo de Salazar, em Portugal, que contempla, também, o Estado Novo no Brasil (1937-1945). Utilizou-se da escola para imprimir na infância valores nacionalistas e formar hábitos e saberes necessários para o trabalho.

The focus of this paper is to analyze the educational public politics targeted to the rural childhood schooling in the Lusophone-Brazilian space, privileging the primary elementary school organization. Based by comparative history, are analyzed academic productions and legislations of the countries, favoring categories that allowed approximate/separate from realities: access, schooling modalities and curriculum. The temporal delimitation is due to the initial period of Salazar government, in Portugal, that also contemplates the *Estado Novo* in Brazil (1937-1945). These governments took advantage of the school to impose in childhood nationalistic values and to nurture abilities and knowledge that were necessary to work.

Palavras-chave: Pesquisa comparada. Educação rural. Espaço luso-brasileiro.

Keywords: Comparative research. Rural education. Lusophone-Brazilian space.

- 1 Pesquisa realizada com financiamento CAPES, FAPEMAT e SEDUC.
- 2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Participou do estágio de doutoramento na Universidade do Porto (2004). Em 2009 concluiu o pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP e em 2018 na Universidade Federal de Uberlândia. É coordenadora do grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM-IE-UFMT). Atua como professora adjunta no Instituto de Educação e no Programa de Pós-graduação da UFMT. E-mail: <elizabethfsa1@gmail.com>
- 3 Doutor em História pela Universidade de São Paulo (2003) e estágio pós-doutoral em História da Educação na Universidade de Lisboa (2008). É professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). É Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU, gestão 2017-2020. É o atual presidente do Conselho Curador da Fundação de Apoio Universitário (FAU), 2017 a 2020. É pesquisador da FAPEMIG (no Programa Pesquisador Mineiro) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Email: carlosocarvalho06@yahoo.com.br
- 4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação do Instituto de Educação da UFMT. Estágio de doutoramento na Universidade de Coimbra, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Pesquisadora financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT). Email: lu_vicencia@yahoo.com.br

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 951-972	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

A partir dos anos 1920 teremos no Brasil uma série de iniciativas que viabilizarão a formação do que se poderia chamar de sistema nacional de ensino, com a criação das universidades, a implementação do controle de formação de professores, com a criação das licenciaturas e reorganização do ensino secundário, a indicação da necessidade da criação de uma lei e de um plano nacional de educação, a preocupação com aspectos internos à escola, como organização, inspeção, currículo, livros didáticos, dentre outras iniciativas. O avanço do debate culmina com a determinação na Constituição de 1946 de se elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto será enviado ao Congresso em 1948, resultando, após 13 anos de renhidas discussões, na citada lei de 1961.

Ao longo de todo esse período, de generalização da educação popular pelo território brasileiro e de expansão, muito mais lenta e segmentada, dos níveis secundário e superior, veremos a persistência do debate entre os interesses públicos e privados, nos quais se escuda a Igreja Católica (e outras confissões), que recrudesce nos anos 1930 e toma contornos dramáticos na década de 1950, principalmente nos anos que antecedem a finalização da Lei n.º 4.024.

Retomando a ideia da comparação entre as realidades educacionais nos dois lados do Atlântico, temos, em termos panorâmicos, a partir dos anos de 1935, possibilidade de identificar a ascensão dos regimes autoritários, o Estado Novo brasileiro (1937) e o português (1933). Também, logo após o término da Segunda Grande Guerra, no ambiente da Guerra Fria, temos uma grande preocupação com a difusão dos princípios da democracia ocidental, colocando-se o comunismo como o principal inimigo do ocidente cristão, cabendo à Igreja, em aliança com o Estado, arrefecer os ânimos revolucionários e antidemocráticos de cada país.

Notamos ainda calorosos debates em prol da disseminação da instrução em ambos os países, bem como reivindicação pela melhoria das condições de vida de suas populações, principalmente aquelas ligadas aos fatores econômicos, mas também das precárias condições de ensino, tanto no Brasil como em Portugal, com o Estado assumindo a direção da instrução pública e propondo uma legislação educacional de abrangência nacional, com a organização da educação popular, que no caso brasileiro recebe apoio da chamada ala liberal progressista, liderada por Anísio Teixeira.

Foi também no final da década de 1920 que as bases econômicas globais foram abaladas pelo início da *Grande Depressão* de 1929, a qual produziu um cenário de países arrasados pela devastação generalizada, já bastante fragilizados pelas consequências da Primeira Grande Guerra. Com a quebra da bolsa de valores de Nova York se generaliza, ainda mais, o espectro da miséria, da fome e, como um resultado *quase que natural* dessa situação, as populações desses países ficam à mercê da subjugação de políticos, que passam a propugnar medidas autoritárias

para conter o *caos social* reinante. A fragilidade dos governos naquele momento foi um dos motivos que favoreceu a subida de governos ditatoriais ao poder em vários países, na promessa de um Estado Novo com propostas populistas, empenhado em superar a grave crise econômica, política e social que enfrentavam, que prometiam proteger a sociedade das ideias comunistas que angariavam cada vez mais adeptos.

Nesse contexto, Hitler assumiu o poder à força na Alemanha, Mussolini na Itália e Franco na Espanha. Diferentemente deles, Salazar foi convidado a ocupar a pasta das Finanças em Portugal, em 1928, com o apoio das Forças Armadas (CARVALHO, 2001), cuja atuação gerou elogios internacionais e criou conflitos entre as facções militares, de modo que, como os demais, posteriormente “tomou o poder e se tornou ditador”, convertendo-se em presidente do Ministério no ano de 1932 e permanecendo no poder até 28 de setembro de 1968 (RAMPINELLI, 2014, p. 120).

Conforme Rampinelli (2014, p. 122), a permanência de Salazar no poder deveu-se a vários fatores, entre os quais destaca-se a estratégia de defesa do mundo rural tradicional. Em suas palavras: “Este mundo nacionalista, antiindustrializante, ruralista, ultra conservador e católico será o baluarte na defesa da imutabilidade do regime e de sua liderança”, apoiado por uma grande massa “despolitizada, analfabeta e submissa”, reforçada pela educação.

Ao visitar as aldeias, Salazar dizia ser de família pobre que continuava “ainda na sua aldeia, a trabalhar a terra, cavando-a e regando-a.” (SALAZAR, 1959 *apud* RAMPINELLI, 2014, p. 123). Afirmava ainda que nada fez e nem faria para tirá-la dessa condição porque ela era útil ao país, como ele o era no governo. Tais ideias nortearam as ações coercitivas do seu governo, no sentido de conservar o camponês sem acesso à participação da vida política do país e à escolarização de qualidade.

No outro lado do Atlântico, mais especificamente no Brasil, Getúlio Vargas tomou o poder, governando o país por 15 anos ininterruptos, iniciando com a Revolução de 1930, com a instauração do período denominado Governo Provisório e, em 1937, por força da Constituição que o impedia de continuar no cargo, manteve-se na presidência até 1945 devido a um Golpe de Estado, período denominado Estado Novo ou “Era do Estado”, “uma vez que o governo central tornou-se ator político indispensável na realização de qualquer pauta política.” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 106).

Nesse período, a indústria brasileira ganhou um grande impulso que foi acompanhado pela formulação de leis voltadas para a regulamentação do mercado de trabalho e medidas de investimentos em infraestrutura. No entanto, além de provocar uma grande disparidade regional, pois as indústrias encontravam-se restritas aos grandes

centros urbanos da região sudeste, gerou um problema social e econômico devido ao grande deslocamento da população rural para as regiões urbanas industrializadas. Os problemas gerados pela crescente industrialização, responsável pela migração de parte da população que morava no campo para as cidades com intuito de buscar melhores condições de trabalho e de vida, impulsionaram a ação e a propagação do pensamento ruralista de saneamento do interior, de educação e instrumentalização da população rural a fim de que fossem produtivos ao país e permanecessem no campo.

É interessante observar que no período do Estado Novo⁵ os dois países, Portugal e Brasil, eram considerados predominantemente rurais, assim, seria lógico pressupor que a educação rural fosse pauta prioritária nos debates e nas iniciativas de seus intelectuais e governantes. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a escolarização da infância rural nos dois países, privilegiando o olhar para a organização da escola do ensino primário elementar.

As análises encontram-se ancoradas na história comparada. Compreender essas duas localidades separadas pelo oceano Atlântico, mas com um entrelaçamento histórico, exigiu conhecer bem os princípios teórico-metodológicos da história comparada. Isso porque,

[...] a comparação está, diríamos, omnipresente em educação, pois, sempre que procuramos compreender onde nos inserimos recorremos a outros contextos onde se desenvolvem realidades parecidas. A comparação é seguramente uma forma de alcançar um novo saber e a Educação Comparada quer que este se construa sobre factos que pertencem à realidade educativa de modo a dar a esta uma compreensibilidade que a simples análise num só contexto não permite. (FERREIRA, 1999, p. 124)

5 A denominação Estado Novo, em Portugal, foi dada ao regime político que vigorou a partir de 1933, com a aprovação da Constituição, até 1974, quando ocorre a Revolução de 25 de Abril (Revolução dos Cravos), pautando suas políticas em ações autoritárias e no corporativismo de Estado. Esse período da história portuguesa também foi chamado de salazarismo, em referência a António de Oliveira Salazar, seu fundador e líder até 1968. Os ideólogos do Estado Novo lhe atribuíram a condição de um “Estado corporativo”, ao defini-lo oficialmente como uma “República Corporativa”, devido à sua forma republicana de governo espelhada num aparato jurídico e normativo centralizador a partir de 1933. Como exemplo podemos citar a Constituição, o Estatuto do Trabalho Nacional, Câmara Corporativa (que em última instância se configurava no próprio Estado), Ministério das Corporações, Instituto Nacional do Trabalho e Previdência, Sindicatos Nacionais de direito público, Grêmios Nacionais, Grêmios da Lavoura, Casas do Povo, Casas dos Pescadores, Comissões Reguladoras, dentre outras. Cf.: MATTOSO, José. *História de Portugal: o Estado Novo*. Vol. 7. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

Assim, ela exige um olhar comparativo, mas não de transposição, ou seja, não se permitir contaminar pelos resultados encontrados em uma localidade e querer generalizá-lo ou estendê-lo às demais. Conforme Nóvoa, há um nível comparativo que

[...] reconhece que há grandes debates que atravessam o mundo inteiro e que são idênticos, mas que têm especificidades e localizações diversas em diferentes regiões do mundo. Tais localizações - e este é o ponto de inovação - vêm menos das geografias nacionais e vêm mais de um conjunto de sentidos culturais, históricos de determinadas regiões. (NÓVOA, 2009, p. 7).

O período delimitado deve-se ao período inicial do governo de Salazar⁶, o qual Nóvoa denominou *segunda fase* da organização escolar, caracterizado “pela tentativa de edificação da escola nacionalista, através de um esforço sistemático de inculcação ideológica e de doutrinação moral.” (NÓVOA, 1997, p. 178-9). Tal período contempla, também, o Estado Novo no Brasil (1937-1945). Para tal, foram analisadas as produções acadêmicas e legislações nos dois países, entendidas como materialização das representações sociais presentes na sociedade. Por isso, o conceito de representações (CHARTIER, 1991), entendidas como discursos que apreendem e estruturam o mundo, também auxiliará a análise. Esse conceito permite compreender a relação entre os discursos e as práticas, isso é, as formas pelas quais intelectuais e governantes desses dois países interpretaram e atuaram na educação primária no espaço rural.

6 As concepções político-ideológicas de Salazar configuraram o regime político do Estado Português entre 1926 e 1968. A sua personalidade e vida pública estiveram intrinsecamente associadas ao Estado Novo, sistema conservador e autoritário que criou e que intransigentemente procurou manter. A relevância e a duração dos cargos governativos que ocupou, a multiplicidade das funções que desempenhou, o enorme poder que concentrou e a forma como o exerceu, deixaram marcas profundas no país, na esfera política, econômica, social e cultural. Cf. ANTUNES, José Freire. *Salazar-Caetano: cartas secretas 1932-1968*. Lisboa: Circulo de Leitores, 1993; FERRO, António. *Salazar, o homem e a sua obra*. Lisboa: Empresa Nacional da Publicidade, 1933; NOGUEIRA, Franco. *Salazar*. Lisboa: Editora Civilização, 2000; Ó. Jorge Ramos do. *O Lugar de Salazar*. Lisboa: Alfa, 1990.

As representações sobre a escolarização da infância rural no Brasil e em Portugal

O analfabetismo foi visto como fator gerador de problemas econômicos e sociais no Brasil e em Portugal no fim de século XIX e no século XX. Inversamente, a educação escolar foi vista como fator central para que esses países progredissem e se modernizassem. Alvo do descaso das duas monarquias, a educação do povo, ou a extinção do analfabetismo, esteve na pauta dos agentes políticos da primeira República brasileira e dos republicanos de Portugal (embora nele a República tenha sido instaurada duas décadas após a monarquia dar lugar ao republicanismo no Brasil). A autonomia relativa e os princípios de descentralização advindos do governo republicano puseram em pauta a instrução pública, que ganhou importância, pelo menos discursivamente, na estruturação política, econômica, social e cultural de ambos os países. Ela se alinhava aos ideais de democracia, progresso e ordem – princípios do liberalismo. Passou a ser vista pela elite governamental como via de ascensão social e sustentação do chamado Estado democrático de direito. Por isso, mas não só, verifica-se um movimento expressivo pró-educação pública no Brasil e em Portugal.

A República brasileira resultou da aliança entre Exército, fazendeiros do café ligados ao capital internacional e setores da camada média; e sua proclamação foi facilitada indiretamente pelo desprestígio do regime imperial, pela abolição da escravatura e pelo enfraquecimento momentâneo das oligarquias ditas tradicionais. O novo regime se ergueu com um aparato legal fundado no modelo liberal dos Estados Unidos e no positivismo, em voga no século XIX; noutras palavras, aqui, o moderno se identificava com princípios liberais e positivistas então divulgados na Europa e na América do Norte. Imbuídos dessas concepções, os republicanos apresentaram propostas para mudar o quadro desfavorável da educação e criar condições para o desenvolvimento econômico e político do país, isso é, para fazê-lo alçar ao panteão das nações tidas como mais civilizadas. Eis a linha discursiva do debate sobre os problemas educacionais nas discussões parlamentares na capital federal de então (Rio de Janeiro), nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais de muitas cidades.

Após a proclamação da República portuguesa, os responsáveis pelo novo regime de governo buscaram reformar o modelo educativo vigente em todos os níveis de ensino – mas deram atenção especial ao analfabetismo. Os reformistas separaram o conceito de instrução do de educação; entendiam que, para chegar a ela, aquela era condição essencial. Pretendiam não só instruir, mas também educar, ou seja, enaltecer os valores e princípios cívicos da pátria lusitana, seus

feitos coloniais e seus heróis, etc. Pela instrução cívica, iniciada na infância, o país recuperaria sua condição natural de potência europeia. Também promoveram a laicização do ensino para retirar da igreja católica boa parte de seu controle sobre a educação. Assim, para os dirigentes da educação do período republicano, essa entraria numa fase áurea, pois até a proclamação da República portuguesa (5 de outubro de 1910) não se pensava muito na educação básica nem se cogitava a criação do Ministério da Instrução Pública de imediato (foi criado em 7 de julho de 1913, pelo Decreto-lei 12). Quanto ao regulamento para o ensino primário, as medidas iniciais foram tomadas em 22 de julho de 1911 e visavam corrigir a condição de abandono a que a monarquia relegou essa modalidade de ensino. Os republicanos lusos levantam, então, duas bandeiras: instrução pública para instruir e para educar.

Os republicanos viram – e consideraram – a educação como fator de eficácia. Isso implicava uma dinâmica congruente entre diversas forças locais, orientadas para um projeto autônomo (incluindo disciplinas adaptadas aos locais), e a confluência dessas dinâmicas num ideário nacional (o patriótico, do progresso e da modernização). Como era o Estado que se via como liberal, seja o português ou o brasileiro, à educação se reservava um espaço fundamental, tendo em vista tanto as experiências de desenvolvimento no século XIX que abriram caminho à industrialização e ao progresso europeus, ao menos em países já industrializados, quanto a necessidade de se formar o cidadão, seja para a prática política, o exercício da cidadania, a preservação da tradição humanista ou a formação profissional.

Fosse contrária ou favorável à posição da maior intervenção do Estado na sociedade, podemos dizer que a crença no poder da educação como formadora da consciência do país, de preparação para a democracia e para o progresso material, era disseminada entre as elites; e a República apareceria como sistema político apto a oferecer as luzes ao povo, sobretudo pela educação, com seu poder civilizatório. Essa passou a ser tida como direito do cidadão, e aí se assentaram os debates sobre educação municipal como forma de o local promover e propiciar a todos o acesso a essa condição essencial ao exercício da cidadania. Pensada e construída com iniciativas dos municípios, a escola se configurou como estrutura-base para se garantir localmente os princípios universais da cidadania. Logo, “[...] como se trata de um direito, é preciso que ele seja garantido e para isto a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional.” (CURY, 2000, p. 8).

Tendo em vista essa ambiência histórico-educacional, nota-se, em Portugal, conforme Nóvoa (1997, p. 177), a concepção de realismo pragmático que perpassa todo o Estado Novo, tentando “[...] ajustar a oferta institucional à procura social de educação, conduzindo a uma espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos

conteúdos programáticos, redução do nível de competência dos professores, etc.), caracterizando a continuidade da falta de investimento na educação herdadas do século XIX.” Carvalho (2001, p. 726) afirma que:

Na ótica dos defensores de um Estado autoritário mantido por grupos privilegiados, tornava-se legítimo perguntar antes de se admitir qualquer solução para o problema do analfabetismo, se, realmente, interessaria extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação.

Conforme alguns autores, o salazarismo não via a escolarização da população, principalmente do campo, como algo positivo. Pelo contrário, “esforçou-se por controlar o crescimento do sistema de ensino.” (NÓVOA, 1997, p. 176). Carvalho (2001) apresenta em sua obra algumas intervenções dos deputados por ocasião da reorganização do ensino primário (1936) que refletiam claramente a visão do governo a respeito da escolarização da infância portuguesa, como a de Teixeira de Abreu: “Os ensinamentos de coisas abstratas e absolutamente em desacordo com o meio em que [o aluno] viva dá como resultado exemplos que todos nós conhecemos na aldeia: rapaz que fique distinto na instrução primária é um rapaz perdido para a família.” (ABREU, 1936 *apud* CARVALHO, 2001, p. 765). Desse modo, as representações dos intelectuais e governantes acerca da escolarização para a infância influenciaram as políticas educacionais portuguesas, materializadas em suas leis e decretos.

O Brasil vivia uma realidade distinta de Portugal nesse período. Após muito tempo de descaso, a escolarização da infância rural tornou-se pauta de debates entre intelectuais e governantes que defendiam a educação como mola propulsora do progresso e, com isso, o direito dos brasileiros à escolarização, devido “à crença de que através da multiplicação das instituições escolares e do acesso à escolarização, o Brasil se tornaria uma grande potência” (ALVES, 1998, p. 21), influenciando, assim, as políticas públicas educacionais.

Nesses debates, duas correntes pedagógicas voltadas para o campo se sobressaíram: o ruralismo pedagógico e a escola comum. O ruralismo pedagógico foi um movimento delineado e constituído para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de “fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (BEZERRA NETO, 2003, p.15). Dessa forma, a proposta defendida pelo movimento ruralista girou em torno de três elementos fundamentais para uma educação diferenciada: o professor, o método de ensino e o currículo. Para essa corrente, os professores deveriam potencializar

o ensino a fim de fornecer possibilidades para que o homem permanecesse no campo, se orgulhasse do seu modo de vida e tivesse uma educação que atendesse às necessidades de cada região:

[...] entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p.15).

Sud Mennuci, representante dessa corrente pedagógica voltada para a zona rural, sustentava em seu discurso um modelo de escola rural de características regionais sob a alegação de que “Temos que separar o Ensino das cidades do Ensino dos meios rurais e do ensino da zona litorânea” (MENNUCCI, 1934, p. 133), pois, na sua visão, era: “[...] mister diferenciá-los quanto à sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam três mentalidades absolutamente diversas e que, no entanto, reciprocamente se completem para o equilíbrio social do organismo nacional.” (MENNUCCI, 1934, p. 133). Nesse sentido, acreditava em uma escola rural que atendesse as características da realidade em que estivesse inserida e, também, em uma formação específica para o professor que lá fosse atuar, já que as escolas normais brasileiras, com alto padrão de excelência na sua visão, formavam professores urbanos. Para isso, o Estado deveria criar escolas Normais Rurais que se organizariam sob três aspectos cruciais: o pedagógico, o higiênico/sanitário e o agrícola. Essas escolas deveriam “[...] formar professores quase hostis à vida cidadina, perenemente preocupados com a maior eficiência do campo e de tal modo que se constituam em *leaders* do núcleo em que vão servir.” (MENNUCCI, 1934, p. 144-145).

No entanto, as ideias ruralistas de educação rural, voltadas para a formação do trabalhador rural, não foram unânimes entre os intelectuais da época. Havia uma luta de representações acerca da escola rural, suas finalidades e práticas. Existiam aqueles que saíram em defesa de uma escola comum, capaz de atingir indistintamente toda a população estudantil brasileira da cidade ou da roça, como os intelectuais divulgadores da Escola Nova, principais representantes do *Ensino comum*. Entre eles, destacam-se Anísio Teixeira e Almeida Júnior.

Anísio Teixeira, ao defender e divulgar os ideais da escola comum, anunciava que essa escola deveria voltar-se “à formação comum do homem e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações em uma

sociedade moderna e democrática [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 44). Para tanto, ela não deveria distinguir aqueles que precisavam ou não de trabalhar, mas a sua finalidade deveria ser educar a todos para o trabalho, “distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza.” (TEIXEIRA, 2007, p. 60).

Essa escola deveria ser uma instituição com programas voltados para a vida da comunidade, considerando a realidade social, o trabalho e as tradições. Ao considerar esses aspectos, o intelectual argumentava que: “A escola primária, por este motivo, tem de ser instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com os seus mores, seus costumes.” (TEIXEIRA, 2007, p. 67). Desse modo, o docente, partilhando da mesma realidade dos alunos, compreenderia que o programa da escola é a “própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas.” (TEIXEIRA, 2007, p. 67).

Nessa visão, a escola não poderia restringir os conhecimentos comuns para as crianças em razão delas estarem inseridas em um meio rural e substituí-los pela formação profissional. Ao contrário, ela deveria oferecer a educação comum a todas as crianças o maior tempo possível, considerando o meio social em que estavam inseridas. Em outras palavras, a escola proposta seria “a escola fundamental de educação comum do brasileiro, regionalmente diversificada, comum não pela uniformização, mas pela sua equivalência cultural.” (TEIXEIRA, 2007, p. 67). A defesa de Anísio Teixeira era por uma escola primária organizada e comprometida com a formação do cidadão, tanto na cidade quanto no campo, “destinada a formação básica e comum do povo brasileiro.” (NUNES, 2000, p. 20-21).

Almeida Junior (1944) também segue em defesa do ensino comum, igual para todas as crianças, democrático, que respeitasse o direito de acesso e de oportunidades às crianças do campo e da cidade. Em seu artigo intitulado *Os objetivos da escola primária rural*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógico⁷, assinalava que os brasileiros estavam insatisfeitos com a escola rural por três aspectos: pelo número insuficiente para atender a demanda; por responsabilizá-la pelo fluxo migratório da roça para a cidade; e pela inadequação de seu programa, não sendo capaz de dar às crianças a formação devida.

Em relação à questão da insuficiência de números de escolas, apontava Almeida Júnior (1944) que os dados estatísticos evidenciavam que não era possível atender a demanda da infância rural, em razão até mesmo da rarefação demográfica existente. Segundo o autor:

7 Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Enquanto se mantiver, fora das cidades, a atual rarefação demográfica, o justo desejo, que todos temos, de alcançar nas malhas do ensino primário a maioria, senão a totalidade da infância rural, só logrará satisfazer-se por uma destas três medidas: 1) instituição do transporte escolar; 2) criação de internatos rurais; 3) manutenção de escolas de matrícula reduzida. (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 29).

Para o autor, valia a máxima: “onde a criança não possa ir à escola, que a escola vá até a criança” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 29), mas enfatizava a urgência de corrigir a demanda versus número de vagas. A solução desse problema foi considerada complexa, mas simples, alojada na questão orçamentária. Já declarava anteriormente em outra obra que:

A solução algébrica do problema do ensino rural se enquadraria numa equação de duas incógnitas: a primeira seria o preparo do professor para a escola rural; a segunda, o preparo da escola rural para o professor. Uma terceira incógnita: o dinheiro para a solução das duas primeiras. (ALMEIDA JÚNIOR, 1934, p. 197).

Quanto à responsabilização pelo fluxo migratório do campo para cidade, Almeida Júnior, na contramão dos defensores do ruralismo pedagógico, que acreditavam que o ensino rural pudesse soffrear o êxodo do campo para a cidade, afirmava que não havia fundamento claro da correspondência entre escola rural e fluxo migratório da roça para a cidade. Explicitava que esse movimento, tanto no Brasil quanto no mundo, existia antes mesmo da escola rural, e que o êxodo “se regula automaticamente, tendendo, em cada região, para o equilíbrio entre duas quantidades: a da produção rural e a do consumo urbano.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 29).

Com relação à inadequação do ensino primário rural à sua finalidade, que era escolarizar a infância para atuar na sociedade, o autor advertiu que a escola, como estava organizada, oferecia pouco (tempo, conteúdo, qualidade, etc.) e era inadequada. Mas para melhorá-la seria necessário prover instalações e equipamentos, formar os professores para atuar no meio no qual iriam trabalhar e adequar os programas, o que possibilitaria “[...] a ambientação do ensino, flexivelmente, não só aos interesses psicológicos do meio rural em geral, mas ainda a cada um dos seus aspectos particulares.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 29).

Se por um lado a sociedade apontava esses três fatores como problemáticos para o sucesso da escola rural, por outro lado, Almeida Júnior (1944) asseverava que seu maior problema era a questão dos objetivos. Nesse sentido, referenciava

a dicotomia existente entre dois grupos de intelectuais: um que defendia a escola primária rural profissional, cujo objetivo do professor rural era educar a criança para ser um trabalhador agrícola (ruralismo pedagógico); e o outro grupo que defendia a escola comum, tanto para o campo quanto para a cidade, ou seja, para esse grupo a escola primária não poderia ter nenhum caráter vocacional.

No âmbito dessa discussão Almeida Júnior deixou clara sua posição contrária à profissionalização da escola rural, defendendo uma escola de ensino comum, destinada indistintamente a todas as crianças de oito a quatorze anos, que ensinasse o mínimo de uma educação comum para a vida social (ALMEIDA JÚNIOR, 1944). Para ele, diferenciar a escola rural pelo caráter profissionalizante seria um grande erro, pois com ela o Estado estaria segregando a infância rural, ao invés de elevá-la e de integrá-la. Somente, segundo o autor, pela escola comum se chegaria à integração, à unidade nacional, pois ela atingiria a toda a população intelectual apta sem qualquer distinção de “nascimento, de crenças, de fortuna, de distribuição regional” (ALMEIDA JÚNIOR, 1944, p. 33), bem como ao princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos, sem diferenciação em seu programa e em sua finalidade. Nesse sentido, a escola primária rural não poderia ser, de maneira alguma, uma escola profissional rural.

Diferentemente de Portugal, no Brasil não existia uma legislação educacional federal que organizasse um sistema nacional de educação. A educação primária ficava sob a responsabilidade dos estados da federação, que legislavam sobre ela e a financiavam, de maneira que as características, os programas e os métodos direcionados para o ensino primário não convergiam em âmbito nacional. Embora a Constituição de 1934 centralizasse a educação sob responsabilidade do Estado, somente em 2 de janeiro de 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino primário brasileiro, por meio do Decreto-Lei n.º 8.529, que estabelecia as bases da organização e as finalidades do ensino primário no país. Enquanto isso, as diretrizes para a escolarização da infância continuavam a cargo dos estados, por isso, utilizamos para fins de comparação a legislação educacional do estado de Mato Grosso, tendo em vista que ainda não há uma obra que trate das escolas rurais nos estados brasileiros e suas respectivas legislações.

A organização da escola rural numa perspectiva comparada

A prática da comparação na pesquisa no campo da educação tem sido comum e tem produzido resultados úteis para se compreender realidades distintas entre si, para se fazer o olhar ir além de espaços específicos e para se entender a formação de diferentes situações educacionais. Mesmo que seja “[...] a base de quase todas as formas de pesquisa” (BRAY; THOMAS, 2000, p. 127), a comparação exigiu

cautela. As categorias de análise envolvem espaços específicos no nível local e global, difusão ideológica da centralidade da educação no desenvolvimento do progresso social e questões próprias de cada localidade, ou seja, dos municípios, tais como discussões sobre financiamento do ensino público, organização curricular, estrutura administrativa das escolas, e outras. Dito de outro modo, é preciso estabelecer categorias de análise que nos permitam aproximar ou distanciar as realidades estudadas e compreender como os dois espaços – o português e o brasileiro – definiram suas trajetórias ao longo do tempo, marcados por certas características comuns: condições desfavoráveis à instrução e a presença marcante de um contingente enorme de analfabetos no período estudado.

Para compararmos as iniciativas do governo português e brasileiro, mais especificamente do estado de Mato Grosso, para as escolas rurais elegemos as seguintes categorias de análise: acesso, modalidades escolares e currículo, numa perspectiva estrita, isso é, observando especificamente o programa escolar.

Ao analisar o *acesso escolar*, percebemos que a obrigatoriedade escolar esteve presente na constituição portuguesa desde o século XIX, com a Carta Constitucional (1826). Todavia, conforme Adão e Remédios (2009), durante o século XIX, o cumprimento da escolaridade obrigatória não constituiu uma realidade, embora tenha sido reafirmado tal princípio em outras disposições legais posteriores, como no Decreto-Lei nº 1.969, de 20 de maio de 1938, no qual a escolarização primária elementar era obrigatória a todas as crianças fisicamente saudáveis e mentalmente sãs, entre os 7 a 12 anos (BASE X), e oferecido gratuitamente pelo Estado aos pobres, pois, “os que não o forem pagarão uma propina ou taxa moderada, variável segundo a situação econômica e os encargos da família.” (PORTUGAL, Decreto-Lei nº 1.969/1938, Base X). Conforme as autoras:

Se as populações não enviavam os seus filhos a alfabetizar, porque necessitavam do trabalho por eles realizado ou por não poderem assegurar-lhes as condições mínimas para frequentar a escola, não é menos realidade que o Estado não tomava outras medidas que contribuíssem para essa escolarização. Não havia estabelecimentos de ensino em muitas das localidades, um elevado número das salas de aula existentes estava a funcionar em edifícios que não tinham sido criados para esse fim, muitas outras sobrelotavam-se facilmente ou encontravam-se em grande degradação. A juntar a esta situação deficitária e inibidora, registrava-se também uma escassez de professores. E, num Portugal rural, extremamente pobre, onde predominava uma economia de subsistência, a ausência de um sistema de acção social escolar eficaz constituía

mais um obstáculo à frequência da escola até à obtenção de um diploma. (ADÃO; REMÉDIOS, 2009, p. 6).

Os pais contavam com a mão de obra da criança na lida diária nos campos, ceifa, vidimas, na criação dos rebanhos e nas tarefas domésticas, e, para isso, de que serviria o domínio da leitura e da escrita? Do mesmo modo, conforme explicitado pelas autoras, o governo não fornecia uma escolarização de qualidade às crianças. Assim, como a obrigatoriedade se tornaria uma realidade se não havia meios de regulação que garantissem o acesso e a permanência das crianças na escola?

No Brasil, a obrigatoriedade esteve presente na legislação brasileira desde o século IX e foi reafirmada nas reformas educacionais estaduais que foram elaboradas e promulgadas na década de 1920, no bojo do movimento escolanovista. Em Mato Grosso, a reforma da instrução pública normatizou a gratuidade do ensino público para as crianças em idade escolar e a obrigatoriedade do governo em oferecer a educação escolar. Como estratégia (CERTEAU, 2004) para limitar o atendimento escolar às crianças e se eximir de responsabilidades, o governo usou a própria legislação como reguladora de acesso. Assim, o artigo 3º da regulamento determinou: “O ensino publico primario é gratuito, leigo e obrigatório a todas as creanças *normaes, analphabetas, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 kilometros de escola publica.*” (MATO GROSSO, Regulamento da Instrução Pública Primária, 1927, grifo nosso). Ou seja, a estratégia governamental foi limitar o acesso à escolarização por meio de critérios inegociáveis: as crianças tinham que ser saudáveis, excluindo-se aquelas com deficiências e outras doenças; e residir próximas à escola.

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público primário, por meio do princípio de que “a educação é direito de todos”, integraram as diretrizes da educação nacional na Constituição de 1934, elaborada sob a influência dos liberais republicanos e intelectuais que participaram do movimento pela Escola Nova. Porém, a Constituição de 1937, outorgada em 1º de novembro, eliminou de seu texto o princípio presente na Constituição de 1934, passando a considerar a educação como “dever e direito natural dos pais”, sendo que o Estado não deveria ser “estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária para facilitar sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (art. 125), tornando imprecisa e superficial a ação do Estado na educação da infância brasileira. Nessa perspectiva, Schelbauer, Furtado e Sá (2015, p.105) explicam que:

A ação supletiva do Governo Federal para a escola rural teve um novo impulso durante o Estado Novo (1937–1945). Mesmo tendo sido retirada a vinculação constitucional de recursos para a educação na Constituição (outorgada) de 1937 a União manteve a ação supletiva “[...] na construção

e manutenção, nas zonas rurais de todo o país, de escolas primárias e de escolas profissionais destinadas ao preparo de trabalhadores para as atividades agrícolas [...]”, bem como na cooperação com os estados para “[...] instalação e manutenção de escolas primárias, nas zonas em que a ação supletiva da União se tornar imprescindível.” (BRASIL, 1937, art. 117, 118).

No entanto, os dispositivos criados para garantir o acesso da criança à escola eram, muitas vezes, ludibriados pelos pais e pelos fazendeiros. Conforme Celeste Filho (2014, p. 54), no estado de São Paulo, “o que irritava profundamente os delegados de ensino no que se refere à frequência às escolas rurais era quando não fossem os pais das crianças a retirar seus filhos para trabalhar nas roças, mas os próprios fazendeiros. Neste caso, preferiam fechar a escola rural e cobrar alguma punição legal.”

Em relação às *modalidades escolares*, a escolarização da infância portuguesa poderia acontecer nas escolas ou nos Postos Escolares⁸, nova modalidade a ser instalada principalmente nas áreas rurais, com o ano letivo com a mesma duração das escolas de ensino primário elementar (PORTUGAL, Decreto-Lei n.º 27.279, 1936, Art. 4º) e com mestres designados de *regentes escolares*, não precisando de habilitação, apenas idoneidade moral e superficial conhecimento intelectual. Com a nova legislação, passa-se a exigir um exame de competência para o ensino elementar.

Em 1938, o governo publica, por meio da Lei n.º 1.969, as diretrizes para a Educação Nacional em dez bases. Nela, o ensino primário elementar público poderia ser oferecido nas escolas, nas zonas urbanas e rurais, e nos Postos Escolares somente nas zonas rurais (Base IV). Em relação à regência das classes do ensino primário elementar, a nova legislação introduz a figura do *regente diplomado*⁹, isso é, aqueles profissionais que possuíam a habilitação pedagógica visando à “posse do método para a formação moral, intelectual e física correspondente ao grau de ensino” (Base IV) ou que houvessem sido regentes durante cinco anos “avaliados como muito bons”, responsáveis para lecionar nas escolas. Para lecionar nos Postos Escolares, o governo designou os *regentes*, pessoas idôneas que não possuíam curso de formação, mas deveriam prestar prova de cultura geral e de habilitação pedagógica. Conforme Adão (2007, p. 291): “Neste ideário, o recurso dos postos escolares e ao provimento de regentes relega para segundo plano a importância dos valores da vida rural.”

8 Funcionaram desde 1931 como Postos de Ensino.

9 Esse não era equivalente ao professor que cursava as escolas do magistério, responsável pela docência nas escolas primárias complementares.

A realidade das escolas públicas elementares portuguesas no ambiente rural era de professores leigos, com turmas que, “nas zonas mais degradadas chega a atingir mais de setenta crianças, e o alargamento do regime de horários de diferente duração”, sem que houvesse paralelamente o aumento de instalações (SAMPAIO, 1978).

As escolas isoladas rurais no Brasil não diferenciavam muito dos *Postos Escolares*, pois funcionavam, em sua maioria, em prédios adaptados com equipamentos insuficientes, sob a regência de um único professor, em sua maioria sem formação para a docência, com turmas multisseriadas que variavam até 60 alunos.

Em Mato Grosso, o regulamento em vigor revela que o governo dificultava a abertura de escolas rurais quando estabelecia a necessidade de haver um prédio adaptável às necessidades escolares e a existência de 30 crianças, as quais deveriam residir, no mínimo, a um raio de 3 quilômetros da escola a ser instalada (MATO GROSSO, Regulamento, 1927, Artigo 7º). Dessa forma, não contemplava as localidades que tinham um número inferior de crianças, sendo que no estado a população das diferentes ruralidades encontrava-se disseminada em pequenas povoações, com dificuldades de locomoção. Além disso, ao definir um *prédio adaptável*, o regulamento abre precedente para o funcionamento das escolas em casas particulares e, até mesmo, na casa do próprio professor. Nesse sentido, a estrutura física da escola rural não seria uniforme, dentro de um padrão estabelecido, pois, conforme a ruralidade em que estivesse localizada, as condições e características poderiam sofrer variações. No entanto, o artigo 85º inciso III previa a concessão pecuniária às pessoas residentes nas zonas rurais que quisessem construir prédios escolares.

No estado de São Paulo, Celeste Filho (2014, p. 52) afirma que as escolas isoladas “embora muitas fossem legalmente urbanas eram, de fato rurais”. Isso porque “há populações vivendo regime civil de urbanas¹⁰ e que são, visceralmente, populações ruais.” (PENNA, 1935, p. 11 *apud* CELESTE FILHO, 2014, p. 52). Tais escolas eram criticadas com frequência pelos delegados regionais de ensino:

Como dificuldades comuns às escolas isoladas, podemos enumerar, na ordem decrescente dos prejuízos que produzem ao ensino, as seguintes:

- 1º - Falta de matrícula e frequência das escolas, na maioria das vezes, determinadas pelo estado de pobreza das populações.
- 2º - Falta de estabilidade do professor, por motivos assaz

10 Porque pagavam imposto predial urbano.

conhecidos e que nos dispensamos de comentar aqui. 3º - Falta de material escolar, visto que, em algumas fazendas, onde é acentuada a pobreza dos colonos, ninguém pode adquirir material e o fornecido pelo Almojarifado, nestes casos especiais, não dá para todos os alunos. 4º - Moléstias comuns à zona rural, tais como tracoma, amarelão, maleita, e a deficiência de alimentação etc., que não são convenientemente combatidas, em consequência da ignorância e miserabilidade das populações. 5º - Falta de instalação condigna das escolas, sabido, como é, que grande número delas funciona em prédios de emergência, sem espaço, sem luz suficiente, sem instalações sanitárias e muitas vezes até com dificuldade para obtenção de água potável. (MOURÃO, 1936 *apud* CELESTE FILHO, 2014, p. 52-53).

Os problemas das escolas isoladas rurais apontados pelo delegado regional do ensino de Ribeirão Preto, Francisco Alves Mourão, são similares às demais regiões do país.

No entanto, a escola isolada não era a única modalidade escolar no ambiente rural. Existiam também as escolas reunidas e, em alguns estados, como o do Paraná, os grupos escolares rurais.

As escolas reunidas eram um modelo de escola graduada, com um ensino simultâneo e organizada por classes separadas pelo nível de desenvolvimento intelectual. Em Mato Grosso, o Regulamento de 1927 deixa subentendida a precariedade de organização e funcionamento das escolas rurais no estado, uma vez que deixa expresso que a criação das escolas reunidas visava: “I- melhorar as condições pedagógicas e higiênicas da sala escolares; II – classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual; III – facilitar e intensificar a inspeção.” (MATO GROSSO, Regulamento, 1927). Ou seja, o objetivo da criação das escolas reunidas era elevar o desenvolvimento da escola primária do estado.

Outra modalidade escolar existente eram os grupos escolares. Schelbauer (2014) chama a atenção para que, embora tal modalidade fosse expressiva nos centros urbanos, também ocupou o cenário rural em alguns estados da federação, dentre eles o Paraná, que nos anos de 1940 a 1941 registrou a construção de 21 grupos escolares subvencionados pelos governo federal. Esses grupos, conforme a autora (2014, p. 82), “obedeceram um padrão de alvenaria, entre duas a oito salas de aula, com ou sem residência para professor.”

Quanto ao *currículo*, a legislação educacional portuguesa optou por um ensino único para as zonas rurais e urbanas, porém, na década de 1930, devido ao fomento rural no país, como a campanha do trigo, estimulando a política de

fixação das populações rurais no campo, a legislação educacional normatizou especificamente sobre o ensino primário rural, organizando-o em três bases. As duas primeiras estabeleceram que o conteúdo deveria compreender “[...] noções gerais de agricultura, quanto possível adaptadas à atividade agrícola das regiões em que essas escolas funcionem”, tendo como objetivo: “[...] criar no espírito da criança o amor à terra e aos trabalhos do campo e de lhe facultar os conhecimentos rudimentares tendentes à compreensão dos fenómenos e operações que interessam à vida agrícola.” (PORTUGAL, Ministério da Instrução Pública, Decreto-lei n.º 1.918, 1935). Conforme Magalhães (2013), essa lei retomava a discussão que vinha sendo travada no país nos anos anteriores, a da escola regional como negação à escola única. A legislação visava estabelecer a criança no campo, instrumentalizando-a para o trabalho rural agrícola, porém, a lei não chegou a ser regulada.

No ano seguinte (1936), o Regulamento da instrução pública do ensino primário, promulgado por meio do Decreto-lei n.º 27.279, não seguiu o mesmo viés da Lei n.º 1.918, mas sim o da escola única, com orientação pedagógica igual para as escolas elementares rurais e urbanas, pois tinha o governo a missão de: “[...] assegurar a todos os portugueses um grau elementar de cultura, que os torne verdadeiramente úteis para si e para a colectividade.” (PORTUGAL, Direcção Geral do Ensino Primário, Decreto-lei n.º 27.279, p. 276).

Visando “Sobrepôr um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” (PORTUGAL, Direcção Geral do Ensino Primário, Decreto-lei n.º 27.279, p. 276), a legislação determinou um currículo rudimentar à todas as escolas elementares, composto das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, na qual seriam trabalhados a leitura, redação, os feitos pátrios, os conhecimentos das práticas cotidianas e do meio ambiente; Aritmética e sistema métrico, Moral, Educação Física e Canto coral (ART. 1º). Os conteúdos comporiam um livro único, sob a fiscalização do Ministério da Educação Nacional (Art. 2º).

No Brasil, o currículo das escolas primárias limitava-se ao ensino da leitura, da escrita e da matemática. Mais precisamente em Mato Grosso, o Regulamento (1927) deixa claro que a finalidade das escolas rurais é “ministrar a instrução primária rudimentar”. Nesse sentido, os intelectuais optaram pela simplificação do programa, com vistas a um ensino aligeirado. Embora já estivesse em discussão a necessidade de um programa específico para as escolas rurais que atendesse as suas especificidades regionais, o regulamento direcionou para a unificação dos programas tanto da escola rural quanto da urbana. A diferença estava na intensidade dos conteúdos propostos; para a escola rural estavam relacionados os conteúdos elementares: a leitura e a escrita e as quatro operações e as noções de

história, geografia do Brasil e de Mato Grosso e noções de Higiene. Nem mesmo a Instrução Moral e Cívica foi incluída no rol dos conteúdos essenciais, uma vez que o nacionalismo, a construção da identidade nacional, era amplamente discutida e defendida entre os intelectuais.

No que se refere às escolas reunidas, os conteúdos eram mais intensos, graduados e divididos por classes. Tinham os acréscimos das seguintes disciplinas: aritmética, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais, educação higiênica, instrução moral e cívica, desenho, trabalhos manuais, educação física, canto. Ainda que as discussões sobre o ensino rural com um conteúdo voltado para a realidade do campo tenham sido desencadeadas desde a década de 1920, não se percebeu vestígios nem da corrente ruralista e nem da *escola comum*, defendida pelos escolanovistas no Regulamento de 1927 de Mato Grosso, que normatizou a educação do estado até o ano de 1952.

Com vistas a fiscalizar o ensino oferecido, o governo instituiu por meio do Decreto-lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático. À Comissão caberia:

[...] examinar compêndios apresentados, proferir julgamento favorável ou contrário, estimular e orientar a produção de livros didáticos no país. Também teria autonomia para sugerir abertura de concursos para produção de determinadas obras ainda não existentes no Brasil, promovendo, periodicamente, exposições nacionais de livros didáticos autorizados de acordo com a lei. (FERREIRA, 2008, p. 50).

Desse modo, ao ensino rural foi destinado um ensino aligeirado dos conteúdos com livros didáticos, quando esses chegavam à zona rural, sob a ampla fiscalização do governo por meio da Comissão por ele criada.

Considerações finais

Uma investigação dessa natureza permite, então, reconhecer a centralidade que as questões laico e religiosas tiveram na formação das duas realidades, Portugal-Brasil, ao possibilitar a identificação dos pontos de convergência entre os dois espaços e esboçar aproximações por meio de um estudo comparado. Em síntese, a análise proposta permitirá resgatar novos sujeitos, novas abordagens e novos problemas que emergem na arena educacional no Brasil e em Portugal que, por sua vez, vão compor outros caminhos para se compreender a História da Educação luso-brasileira. Trata-se de desnudar outras experiências e outras visões

que também não deverão servir simplesmente para compartimentar a história, mas sim acrescentar novos elementos à sua compreensão. A educação torna-se tema geral no período demarcado para a pesquisa, mas é justamente nesse terreno que se evidencia a presença das peculiaridades dos debates envolvendo os católicos e os propositores das políticas oficiais de ensino, expressando as diferenças, as individualidades e – por que não? – as comparações inevitáveis, possibilitando relacioná-los aos campos de interesse da História e da Educação. Nesse sentido, o período do Estado Novo português e brasileiro caracterizou-se por políticas educacionais nacionalistas, voltadas para a inculcação ideológica e de doutrinação moral, sob a justificativa de salvaguardar os respectivos países da circulação de ideias comunistas, utilizando-se da escola para imprimir na infância valores nacionalistas e formar hábitos e saberes necessários para o trabalho.

No período, os dois países apresentavam características consideradas predominantemente rurais e a educação rural tornou-se foco de atenção nos debates e nas iniciativas de intelectuais e governantes. As discussões em torno da educação rural em Portugal e no Brasil apresentaram pontos convergentes e divergentes em razão das finalidades atribuídas a essa modalidade escolar.

Percebemos que embora a educação rural tenha se tornado objeto de interesse dos intelectuais e do governo no período delineado, no Brasil e em Portugal esteve no segundo plano das políticas educacionais. As escolas instaladas no ambiente rural dos dois países foram marcadas pelas características modestas e pelas ausências de materiais e de professores habilitados.

Referências

ADÃO, Áurea; REMEDIOS, Maria José. O Alargamento da escolaridade obrigatória para as meninas portuguesas (1960). Uma medida legislativa envergonhada: sua representação nos jornais. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 36, p. 3-13, dez. 2009.

ADÃO, A. A escola em meio rural no Portugal dos primeiros anos do Estado Novo. A formação dos seus professores. WERLE, F. O. C. **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Editora Ijuí, 2007. p. 269-294.

ALMEIDA JUNIOR, A. **A escola pitoresca**. São Paulo: Editora Nacional, 1934.

ALMEIDA JUNIOR, A. Os objetivos da escola primária rural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, n. 1, p. 29-35, jul. 1944. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/3>>. Acesso: 10 dez. 2016.

ALVES, Laci Maria Araújo. **Nas trilhas do ensino** (Educação em Mato Grosso: 1910 – 1946). Cuiabá: EdUFMT, 1998.

ANTUNES, José Freire. **Salazar-Caetano: cartas secretas 1932-1968**. Lisboa: Circulo de Leitores, 1993.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

BRAY, Mark; THOMAS, R. Murray. Níveis de comparação em estudos educacionais: diversidade de percepções a partir de diferentes literaturas e o valor das análises em multiníveis. **Contemporaneidade e Educação**, v. 7, p. 127, sem. 1, 2000.

BRASIL. **Decreto-lei** n. 8.529 – de 2 de janeiro de 1946.

CELESTE FILHO, Macioniro. O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940. **Hist. Educ.** [online], v. 18, n. 43, p. 49-70, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592014000200004>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreiras Alves. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008.

FERRO, António. **Salazar, o homem e a sua obra**. Lisboa: Empresa Nacional da Publicidade, 1933.

MATO GROSSO. Regulamento da Instrução Pública primária de 1927. **Arquivo Público de Mato Grosso**. APMT, Cuiabá-MT, 1927.

MATTOSO, José. **História de Portugal: o Estado Novo**, v. 7. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

MENNUCCI, Sud. **Educação: órgão da Directoria geral do Ensino de São Paulo**, v. IV, ago./set. 1931. eBook/eBooksBrasil, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeduacao.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

MENNUCCI, Su. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Editora Piratininga, 1934. Versão para eBook/eBooksBrasil, 2006. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Franco. **Salazar**. Lisboa: Editora Civilização, 2000.

NÓVOA, A. A Educação Nacional (1930-1970): análise histórica e historiográfica. In: vários autores. (Org.). **Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal** (1800-1975). Zamora: Sociedad Española de Historia de Educación/Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1997, p. 175-203.

Ó. Jorge Ramos do. **O Lugar de Salazar**. Lisboa: Alfa, 1990.

PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública. **Lei n. 1918**, de 27 de maio de 1935.

PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública. **Lei n. 1941**, de 1 de abril de 1936.

PORTUGAL. Ministério da Instrução Pública. **Lei n. 1969**, de 20 de maio de 1937.

RAMPINELLI, W. J. Salazar: uma longa ditadura derrotada pelo colonialismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 32, p. 119-132, jan./jun. 2014.

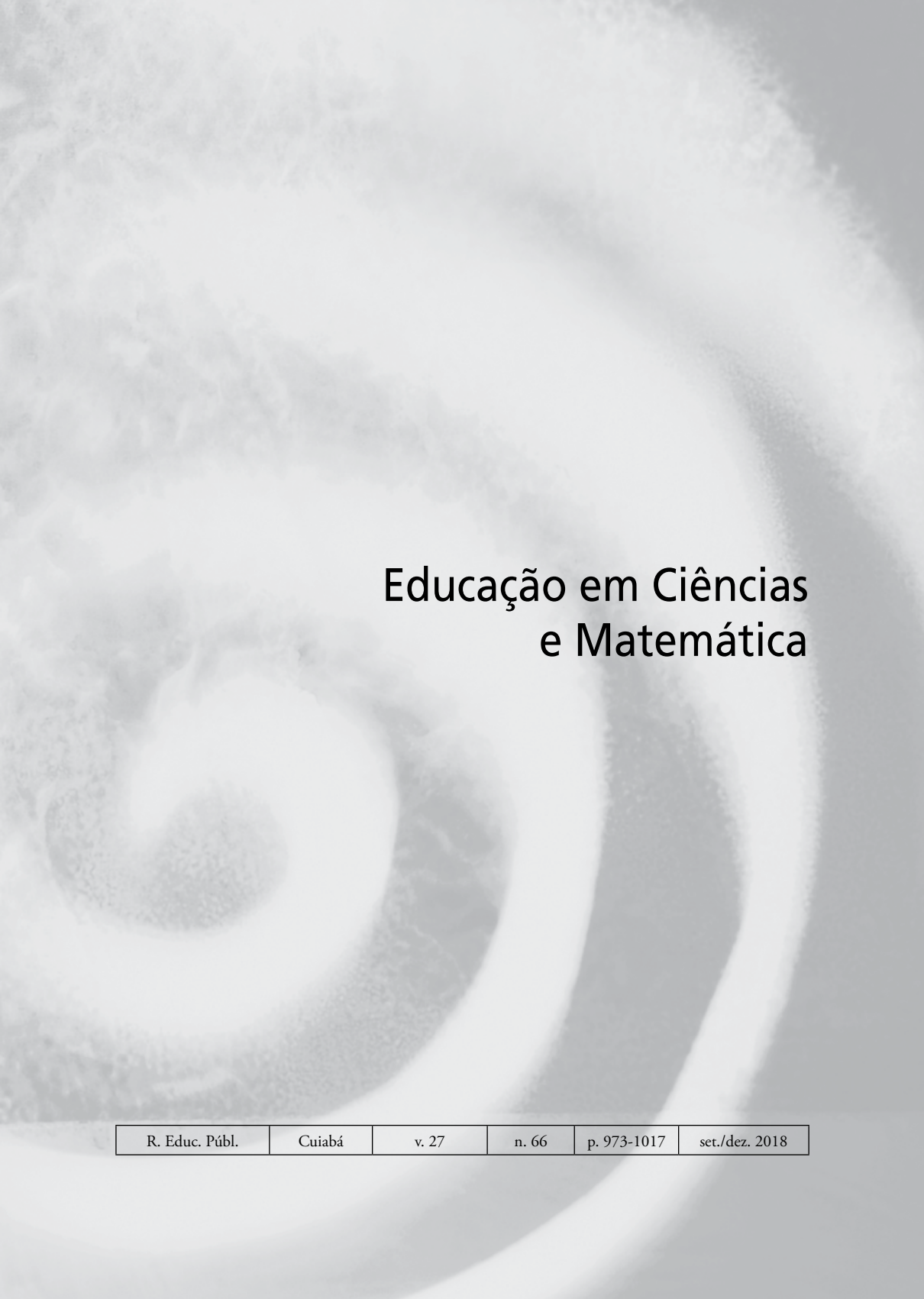
SCHELBAUER, Analete Regina. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). **Hist. Educ.** Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 71-91, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592014000200005>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

SAMPAIO, J. S. Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 2. n. 1, p. 9-22, 1978.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 7. ed. comentada por Maria Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Coleção Clarice Nunes).

Recebimento em: 20/03/2018.

Aceite em: 30/05/2018.



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 27

n. 66

p. 973-1017

set./dez. 2018

Avaliação no Ensino Médio Politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno

Evaluation in the Polytechnic High School how process know construction in the student-teacher relationship

Everton BEDIN¹
José Claudio DEL PINO²

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar as concepções docentes e discentes sobre as atividades avaliativas no Ensino Médio Politécnico, credenciando as contribuições dessa nova metodologia avaliativa na formação do sujeito crítico, reflexivo e autônomo, por meio da construção de saberes na relação professor-aluno. Fundamenta-se em dados de pesquisa coletados por meio de interações nas redes sociais e questionário estruturado com estudantes e professores do último ano do ensino médio. A análise ocorreu de forma quali-quantitativa, utilizando softwares, tabelas e interpretações que permitiram identificar os aspectos construtivistas na metodologia de avaliação para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Médio Politécnico. Relação professor-aluno.

Abstract

This Article aims present conceptions the teachers and students on evaluation activities in the Polytechnic High School, accrediting contributions this new evaluative methodology the formation of the critical subject, reflective and autonomous, through the construction of knowledge the teacher-student relationship. It is based on survey data collected through interactions in social networks and structured questionnaire with the students and teachers last year of high school. The analysis occurred both qualitatively and quantitatively, using software, tables and interpretations that have identified constructivists aspects in assessment methodology for qualification of teaching and learning processes, as well as their effects in the relationship between teachers, students and knowledge.

Keywords: Evaluation. Polytechnic High School. Teacher-student relationship.

-
- 1 Doutor em Educação em Ciências: química da vida e saúde. Professor Adjunto da Universidade Luterana do Brasil, campus Canoas. Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Avenida Farroupilha, 8001, bairro: São José, Canoas-RS, CEP: 92425-900. E-mail: <bedin.everton@gmail.com>.
 - 2 Doutor em Engenharia de Biomassa. Professor Associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Rua Ramiro Barcelos, 2600 - Prédio Anexo, Porto Alegre-RS, CEP: 90035-003. E-mail: <delpinojc@yahoo.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 975-996	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Introdução

O estado do Rio Grande do Sul, nos últimos três anos, vem sofrendo mudanças na esfera educacional, uma vez que a proposta curricular enviada pela Secretaria de Educação do supracitado estado, no ano de 2011, remetia à ideia e à concepção de democratização e garantia de saberes e conhecimentos a todos, assegurando uma educação de acesso e qualidade. Apontavam as escrituras do documento a permanente instrumentalização dos educandos quanto à compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; da língua portuguesa como instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento; e do exercício da cidadania (SEDUC, 2011, p. 3).

Na múltipla teia de reestruturação, houve mudanças, além de o currículo escolar considerar o conhecimento por área e não mais por disciplinas e as práticas pedagógicas estarem vinculadas à necessidade de atividades colaborativas e de cunho interdisciplinar na organização pedagógica quanto ao ato de avaliar o conhecimento construído e adquirido pelos educandos.

Dessa forma, considera-se pertinente investigar, por meio das concepções discentes e docentes, como os trabalhos avaliativos (provas, seminários, apresentações, memórias, relatórios), emergentes com a reestruturação do Ensino Médio em Ensino Médio Politécnico, buscam apontar a padronização das atividades docentes para a relação professor-aluno, credenciando as contribuições dessa nova metodologia avaliativa na formação do sujeito crítico, reflexivo e autônomo.

Nessa perspectiva, entende-se que a reestruturação no ensino médio gaúcho trouxe a necessidade de a avaliação ser desenvolvida em um caráter emancipatório, a qual, na visão de Saul (1995, p. 61), tem dois princípios básicos: “[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências, no sentido de torná-las autodeterminadas.” Em outras palavras, a avaliação praticada na escola deve estar centrada e comprometida com o futuro do educando, constituindo-se em ações que, a partir do autoconhecimento crítico, auxiliam naquilo que se pretende transformar. Além do mais, essa avaliação está diretamente ligada ao professor, permitindo a ele, “[...] através da consciência crítica, que imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade.” (SAUL, 2015, p. 1309).

Nesse desenho, Saul (2015, p. 1309) expõe que a avaliação emancipatória tem como principais características manter:

1. compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
2. valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
3. priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
4. proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
5. valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender;
6. utilização de processos dialógicos e participativos; e
7. objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem e de replanejar a ação educativa.

Portanto, ao entender as ideias de Saul sobre a avaliação emancipatória, pode-se apreender que a reestruturação do perfil avaliativo no ensino médio gaúcho requer que o processo seja desenvolvido em caráter mediador e formativo, conectado aos processos de ensino e aprendizagem, não sendo resumido a testes e provas. Evidentemente, acredita-se que eles são importantes no processo de avaliação, contudo, cabe ao professor analisar os resultados de forma avaliativa e não examinadora, como defende Luckesi (2003, p. 2011). Para o autor, o ato de avaliar consiste no diagnóstico e na reorientação do aluno, averiguando os pontos positivos para reforçá-los e os pontos negativos para melhorá-los.

Nesta perspectiva, considerando a concepção de Hoffmann (2003) sobre a avaliação, a qual a determina como uma mediação para o diálogo e a interação, em que o conhecimento se propaga em um mesmo tempo e cenário por professores e alunos, o presente artigo tem por objetivo apresentar as concepções docentes e discentes sobre as atividades avaliativas de cunho emancipatório no Ensino Médio Politécnico desenvolvidas em uma escola pública no norte do estado gaúcho, credenciando as contribuições dessa nova metodologia avaliativa na formação do sujeito crítico, reflexivo e autônomo, por meio da construção de saberes na relação professor-aluno.

Diante dos fatos e ponderando a avaliação como processo e ação que fortalece a construção do sujeito por meio de transformações e mudanças, uma vez que deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante apropriar-se do seu processo de aprendizagem e, ao professor e à escola a análise aprofundada do processo dos alunos, oportunizando replanejamento e reorientação de atividades em outros espaços e tempos (SEDUC, 2011, p. 10), é contingente destacar que a função da avaliação num contexto de formação está relacionada aos objetivos da escola; assim, é necessário que o processo avaliativo favoreça a construção de uma postura pedagógica emancipatória e dialógica e considerar as diferenças e particularidades de cada um.

Nesse aspecto, a avaliação emancipatória assume função formativa, proporcionando integração professor-aluno na formação individualizada, a fim de articular as características da escola com os objetivos dos professores e estudantes, garantindo a inserção democrática dos aportes teóricos do projeto político-pedagógico, pois, segundo Luckesi (1984, p. 9), “[...] a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.”

No artigo, em sua sequência, apresenta-se o desenho da pesquisa, parte que proporciona conhecimento sobre o público-alvo, enfatizando sua localidade e realidade; na sequência, define-se a proposta da pesquisa e os processos utilizados para coletar os dados. Posteriormente, apresenta-se a seção de Resultados e discussões, parte integrante que, por meio de tabelas, gráficos, grafos e imagens, expõe-se os dados coletados, ligeiramente qualificados com aporte teórico. Na última parte, apresentam-se as Conclusões, enfatizando o objetivo, as certezas e incertezas sobre o processo avaliativo, além de reavaliar o seu desenvolvimento. No final, como base e aspecto para leituras mais profundas, disponibilizam-se as Referências bibliográficas utilizadas para a confecção deste artigo.

Desenho da pesquisa

Realizou-se uma pesquisa de caráter exploratório e objetivo do tipo levantamento de estudo de caso, com profissionais da educação e estudantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem que desempenhassem suas atividades em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio Politécnico, em uma escola pública do norte do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente em Ibiraiaras³.

Quanto ao estudo de caso, Yin (1994, p. 13, tradução nossa) define-o com base nas “[...] características do fenômeno em estudo e com apoio num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.” Ou seja, trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando se procura compreender, explorar e descrever fatos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

3 Ibiraiaras, município do estado gaúcho, está localizada a aproximadamente 240 quilômetros da capital Porto Alegre-RS. Possui cerca de 8.000 habitantes e destaca-se na região por possuir apenas uma escola estadual, a qual conta com a participação efetiva e ativa de toda a comunidade local.

A investigação considerou como universo os profissionais atuantes nas turmas supracitadas das quatro áreas do conhecimento, não a totalidade dos professores da escola. Essa atividade ocorreu em dois tempos: 1- momento: forma virtual nas redes sociais, sendo incluídos 42 estudantes e oito professores; e 2- momento: forma presencial em sala de aula por meio de um questionário estruturado aos estudantes. Em ambas as formas de coleta de dados, instigavam-se os sujeitos sobre os conhecimentos, concepções e perspectivas em relação à avaliação que estava sendo desenvolvida na escola.

Os resultados apresentados, tanto virtual quanto presencialmente, foram analisados de forma quali-quantitativa. Diante das interações na rede, optou-se por analisá-las por meio da Teoria de Grafo, entendendo a relação entre os sujeitos pelo *software* Ucinet⁴, na interpretação das escrituras, abstraindo as palavras mais destacadas com auxílio do *software* Wordle⁵. Já para o questionário, parte presencial, apenas para os estudantes, os resultados, demonstrados em percentuais simples, foram analisados de forma comparativa entre os dois gêneros da pesquisa. Para o levantamento, agruparam-se os dados em planilha (*software* Microsoft Excel), permitindo sua classificação de acordo com o total de respostas obtidas, independentemente das turmas. Assim, os gráficos, tabelas e imagens preencheram o corpo deste trabalho.

Ressalva-se que a pesquisa não trouxe problemas aos participantes, visto que foram necessários alguns minutos para a realização da coleta dos dados presencialmente, garantindo-se o anonimato dos sujeitos. Nas duas fases, presencial e virtual, houve aprovação no Comitê de Ética na Pesquisa, tendo-se em vista o desenvolvimento de uma pesquisa com estudantes e professores, o sigilo de cada um e a aprovação para participação. Do mesmo modo, destaca-se que os sujeitos desta investigação não receberam benefício direto ao participarem da presente pesquisa, entretanto, puderam obter conhecimento, por meio das interações a respeito da concepção do colega sobre a avaliação.

4 UCINET: é um dos aplicativos mais abrangentes para a análise de redes sociais e aproximação de dados, pois contém um grande número de rotinas analíticas para a rede (BORGATTI et al., 2002). Link para download: <<https://sites.google.com/site/ucinetsoftware/downloads>>.

5 Link disponível para realizar Nuvem de Palavras com o *software* Wordle: <<http://www.wordle.net/create>>.

Resultados e discussões

Para alcançar o objetivo da presente pesquisa, organizou-se um grupo fechado, a fim de se coletar os dados no segundo semestre de 2014, no *facebook*, considerada uma das maiores redes online em comunidades virtuais, para analisar o diálogo correspondente à questão de avaliação no Ensino Médio Politécnico entre os professores e alunos do terceiro ano. Para melhor satisfação e entendimento sobre as escrituras, aplicou-se um questionário aos estudantes. Tal questionário era de cunho qualitativo, apresentando questões fechadas. Ressalva-se que no início das atividades os participantes foram informados acerca do sigilo dos dados e dos aspectos éticos do estudo.

Sobre o questionário, avultar-se que havia uma questão central e, dessa, cinco ramificações, as quais os estudantes deveriam apontar, dentro de uma escala de concordância, se haviam sido alcançadas ou não no desenvolvimento das atividades. A escala de concordância variava em Muito Bom, Bom, Regular e Fraco. As ramificações, considerando as indicações dos estudantes, se apresentam nos gráficos seguintes. Observe o quadro 1, na seqüência, para entender melhor a questão disponibilizada.

Quadro 1 - Questão apresentando as ramificações e a escala de concordância presente no questionário

Em relação a avaliação, acredita-se que foi:		Muito Bom	Bom	Regular	Fraco
	Desenvolvida com coerência				
	Relacionada com as atividades				
	Divulgada com antecedência				
	Reforço à aprendizagem				
	Apresentada de múltiplos métodos e técnicas				

Fonte: Os autores (2015).

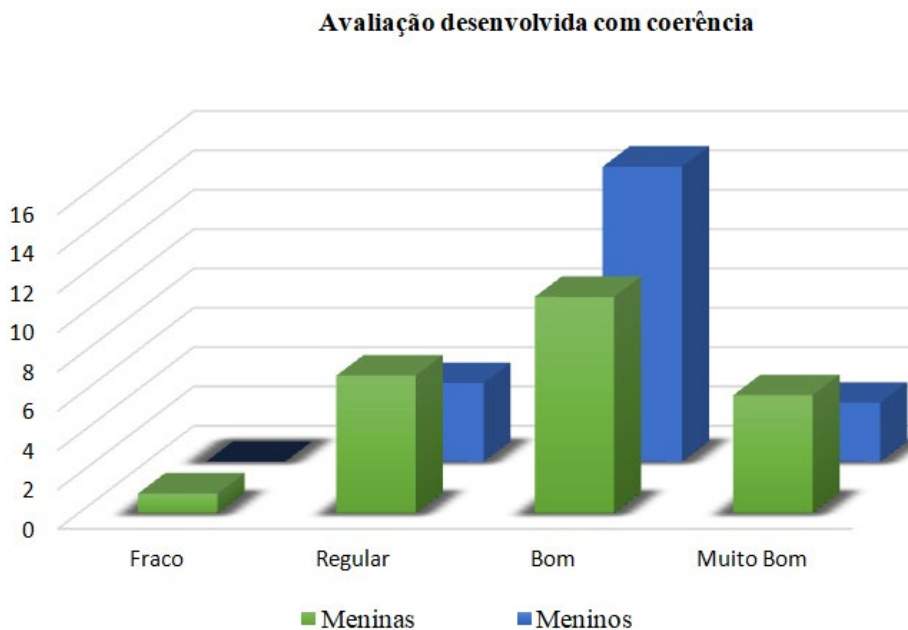
Ressalta-se que a análise dos questionários foi realizada individualmente, mas que, para maior compreensão dos dados, apresentam-se os gráficos nas individualizações das ramificações, contemplando os apontamentos dos meninos e das meninas, isso é, optou-se por apresentar os gráficos por diferença de gênero, apontando a semelhança entre as respostas e a significância do caráter da avaliação

emancipatória tanto para os meninos quanto para as meninas; logo, a avaliação emancipatória tem efeitos significativos para os dois gêneros dos sujeitos.

Nesse sentido, apesar de se apresentar os gráficos por diferença de gênero, é cogente e importante afirmar que em nenhum momento foram priorizadas ou minimizadas as concepções e considerações dos diferentes sujeitos e que também não se buscou comparar as respostas ou traçar um perfil de escolha entre os sujeitos. Pelo contrário, a análise dos dados foi realizada por diferença de gênero para mostrar que a mudança no caráter da avaliação docente surtiu efeito expressivo em ambos os gêneros, pois parte-se do pressuposto de que uma análise geral, apresentando resultados conjuntos, não demonstraria, exatamente, como o estilo emancipatório da avaliação docente afetou os segmentos escolares como um todo.

O primeiro gráfico apresentado, gráfico 1, diz respeito à ramificação *Avaliação desenvolvida com coerência*. Analisando-o, pode-se perceber que a maioria dos sujeitos, de ambos os gêneros, concorda em uma escala de Bom; logo, acredita-se que as atividades avaliativas estavam entrelaçadas aos processos de ensino e aprendizagem de forma satisfatória, já que os estudantes as perceberam com coerência e eficiência.

Gráfico 1: Resultado da análise sobre a 1ª ramificação disponibilizada no questionário



Fonte: Os autores (2015).

Nesse desenho, entende-se a finalidade da avaliação para os processos de ensino e aprendizagem, pois auxilia na criação de condições para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes. Assim, o estudante prepara-se para ler e interpretar textos de revistas, jornais e manuais, demonstrando que possui recursos para a abordagem de situações complexas, identificação de códigos e símbolos, interpretando coerentemente, mesmo que não tenha nenhum contato com os autores dos textos. Portanto, quanto mais completa for a formulação das questões, melhor será a formação do aluno para sua vida profissional (MORETO, 2008, p. 90)

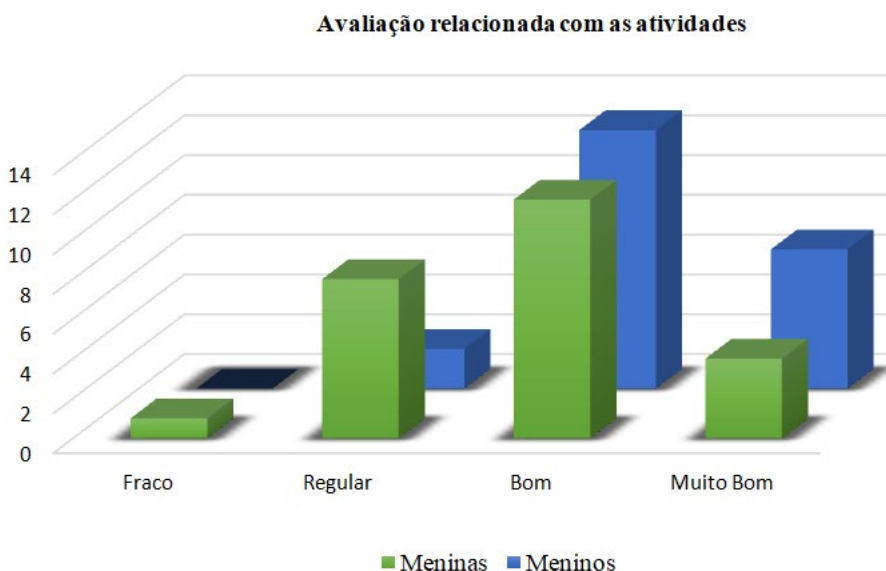
De acordo com Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (p. 122).

Assim, percebe-se a necessidade de o professor desenvolver atividades avaliativas de forma coerente com o apresentado em sala de aula, pois esses mecanismos são essenciais para a construção do sujeito crítico e reflexivo, uma vez que devem partir, necessariamente, do contexto sociocultural do aluno.

O segundo gráfico, gráfico 2, representando a ramificação Avaliação relacionada com as atividades, assim como o gráfico anterior, teve uma alta concordância, em ambos os gêneros, de Bom. De tal modo, considera-se que as avaliações, de certa forma, buscaram sempre enfatizar as atividades trabalhadas dentro da sala de aula, garantindo melhor compreensão e entendimento dos estudantes.

Gráfico 2: Resultado da análise sobre a 2ª ramificação disponibilizada no questionário



Fonte: Os autores (2015).

Portanto, destaca-se que quando a avaliação está na direção das atividades desenvolvidas, indiferentemente do contexto, o estudante deixa de ser um simples repetidor de informações, passando a ser construtor da própria aprendizagem, usufruindo das informações para compreender e dar significado ao contexto. Da mesma forma, entende-se que cabe, também, ao estudante o papel de escolher o que deve ou não saber, interferindo na maneira pela qual essa aprendizagem deva ser feita, afinal ele deve buscar aprender o que traz significados, de forma planejada e sistematizada, na relação entre professor-aluno.

Nesse viés, a nova concepção referida entrelaça uma relação significativa entre professor, estudante e conhecimento, aconselhando-se em uma perspectiva construtivista-sociointeracionista, representada pela característica fundamental de interação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento (MORETO, 2008, p. 101). Portanto, passa a ser elemento mediador (catalisador) da aprendizagem do estudante, favorecendo a interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, pois, segundo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.” (p. 47).

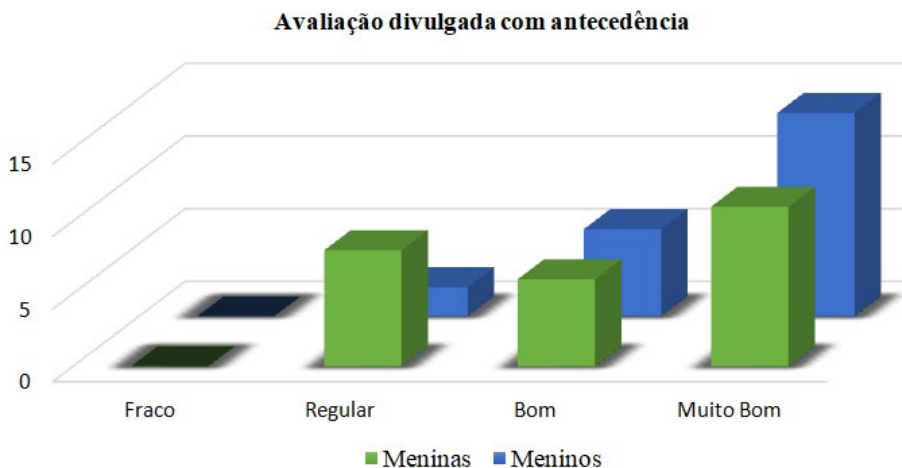
Nesse mesmo desenho, Álvarez Méndez (2002, p. 29) reflete que “[...] o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo

de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação.”

Assim, o ensino deixa de ser uma transmissão de conhecimentos (verdades prontas), para constituir-se em um processo de elaboração de situações de problemas e questionamentos didático-pedagógicos que promovam a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção de relações significativas entre componentes de um universo simbólico (MORALES, 2003, p. 103).

No terceiro gráfico, gráfico 3, o qual reflete sobre a questão da divulgação das avaliações, pode-se perceber que os estudantes contemplam a concordância Muito Bom, afirmando que os professores divulgavam com antecedência as avaliações previstas e normatizadas. Entende-se ser necessária a divulgação prévia de qualquer atividade avaliativa, pois o estudante tem um papel ativo no processo da resolução dos problemas para a qualificação da própria aprendizagem, podendo o professor ajudar de forma coerente e racional, isso é, planejar sua intervenção pedagógica visando facilitar a aprendizagem, uma vez que, segundo Moreto, (2008), “[...] esse planejamento leva em conta quatro fatores principais: suas qualidades pessoais, as características de seus alunos, as especificidades da disciplina que leciona e os recursos disponíveis na escola.” (p. 68).

Gráfico 3: Resultado da análise sobre a 3ª ramificação disponibilizada no questionário

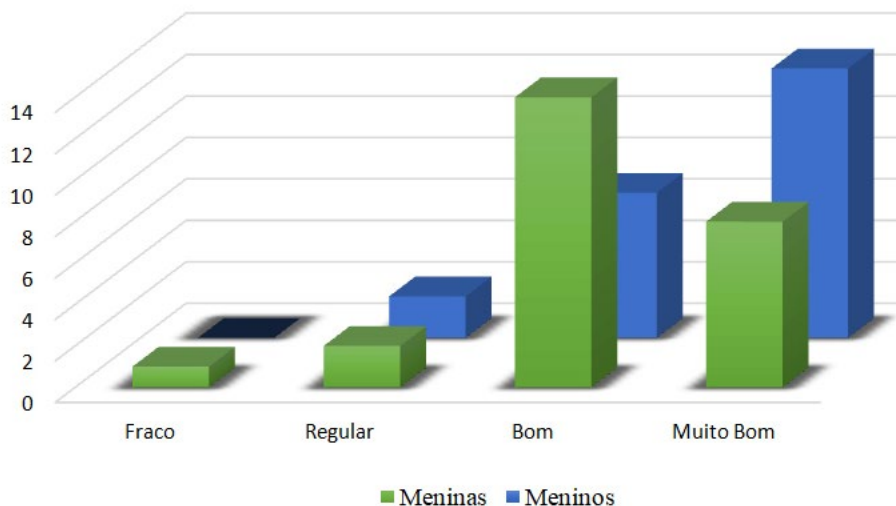


Fonte: Os autores (2015).

Dessa maneira, avaliar o estudante, dando-lhe avisos antecipados sobre essa atividade, é avaliar sobre uma perspectiva ética e elevar-se com o sentido da construção realizada, da consciência crítica, da autocrítica, do autoconhecimento, investindo na autonomia, autoria, protagonismo e emancipação dos sujeitos, viabilizando-se um caráter educativo e proporcionando ao educando um momento satisfatório para planejar e orientar suas atividades.

No quarto gráfico, gráfico 4, representa-se a ramificação Avaliação, reforçando a aprendizagem. Nesse gráfico é perceptível uma oscilação entre o pensamento masculino do pensamento feminino. Para as meninas, essa ramificação é considerada como Bom, mas os meninos consideram a atitude sobre ela Muito Bom.

Gráfico 4: Resultado da análise sobre a 4ª ramificação disponibilizada no questionário
Avaliação reforçando a aprendizagem



Fonte: Os autores (2015).

Ao se analisar o gráfico, percebe-se que a oscilação de ideias entre meninos e meninas permanece nas escalas positivas de concordância, pois se para o professor qualquer atividade avaliativa gera ansiedade, pode-se imaginar o que ela representa para os estudantes. Assim, compreende-se que a avaliação deve ser vista e entendida como um mecanismo de formação e emancipação, a qual deve favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, auxiliando-o a

aprender e constituir-se como cidadão sociocultural.

Nessa vertente, pensa-se que os objetivos traçados na sala de aula pelo professor devem, no momento avaliativo, ser questionados e instigados de forma mais abrangente pelo estudante, pois o professor deve atuar como estimulador do pensamento, já que cabe ao educando construir o seu saber; o mesmo vale para o próprio conhecimento, sendo o parâmetro de si mesmo no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Por isso, Moreto (2008) enfatiza que o estudante

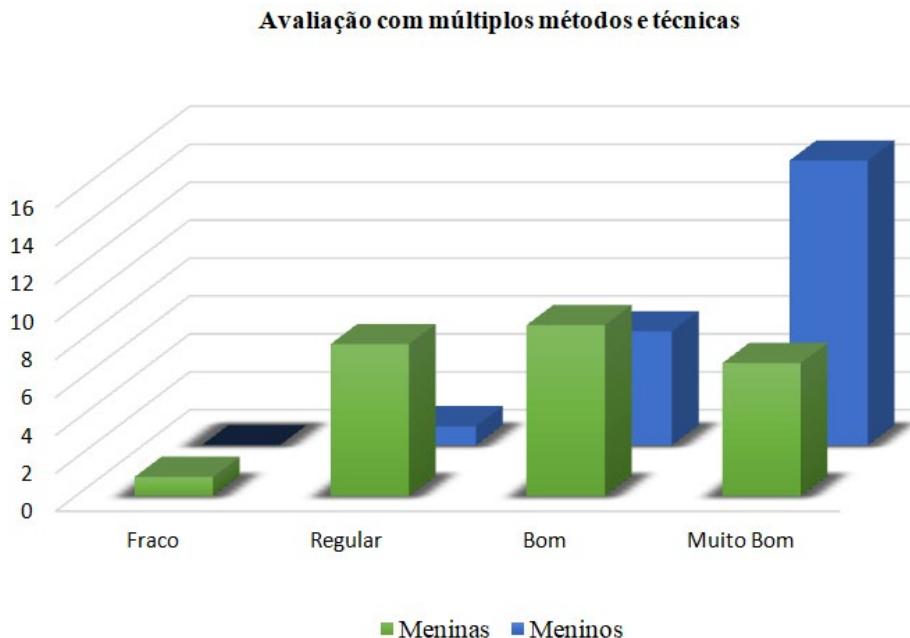
[...] ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo de aprendizagem. (p. 87).

Nesse desenho, as atividades docentes, sobre uma investigação contínua acerca dos processos de construção da aprendizagem, demandam registros metodológico, os quais se constituem de forma significativa, pois sinalizam as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção do conhecimento. Portanto, é evidente que esses registros se constituem na socialização e decodificação de informações em prol da construção de saberes necessários à aprendizagem.

Práticas e decisões democráticas se legitimam na participação e se qualificam na reunião de iguais e diferentes, na organização de coletivos, na intermediação e superação de conflitos e na convivência com o contraditório (SEDUC, 2011, p. 20).

No último gráfico, gráfico 5, percebe-se que os meninos afirmam que as técnicas utilizadas nas avaliações foram o suficiente para lograr, na escala de concordância, uma consideração Muito Bom. Entretanto, as meninas se dividem entre as concordâncias, oscilando consideravelmente entre Regular, Bom e Muito Bom.

Gráfico 5: Resultado da análise sobre a 5ª ramificação disponibilizada no questionário



Fonte: Os autores (2015).

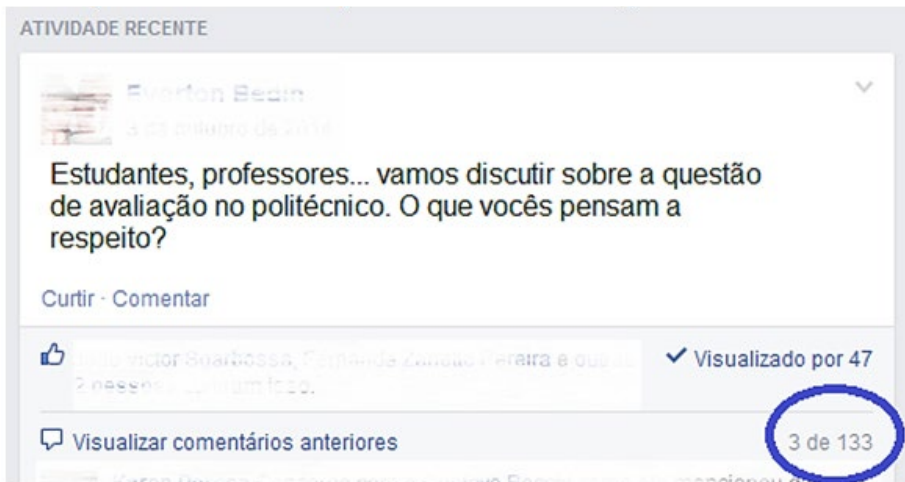
Apesar da grande divergência apresentada na escala de concordância pelas meninas, é necessário destacar que os processos avaliativos, como quaisquer outros processos educacionais que interfiram diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem, merecem estar pautados em diversas formas e maneiras, isso é, o professor precisa desenvolver práticas pedagógicas e materiais didáticos diversos para, de certa forma, fazer com que o educando se sinta à vontade para o seu desenvolvimento. Nessa teia, os aparatos teóricos da Seduc (2011) explicitam que “é necessário que os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola assumam o compromisso de incorporar novas práticas avaliativas, na medida em que se propõem a uma mudança de paradigma.” (p. 20).

Assim, compreende-se que a avaliação tem um sentido amplo e significativo, devendo ser feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum, e apenas um dos métodos, a prova escrita. Contudo, destaca-se que “[...] se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo” (MORETO, 2008, p. 87), ou seja, as questões descritivas ou objetivas inseridas em uma avaliação devem ser bem elaboradas, fazendo com que o

estudante possa aprender com ela. Assim, percebe-se a necessidade de desenvolver procedimentos que demonstrem aos estudantes as relações existentes e permitam que eles adquiram atitudes pertinentes com o desenvolvimento pleno da cidadania (MORALES, 2003, p. 115)

Considerando a parte virtual para a coleta de dados, como já supracitado, fez-se uma questão para abarcar interações entre professores e estudantes nas redes sociais. A imagem 1, na sequência, apresenta a questão disponibilizada na rede.

Ilustração 1: Questão disponibilizada na rede para a emersão do diálogo

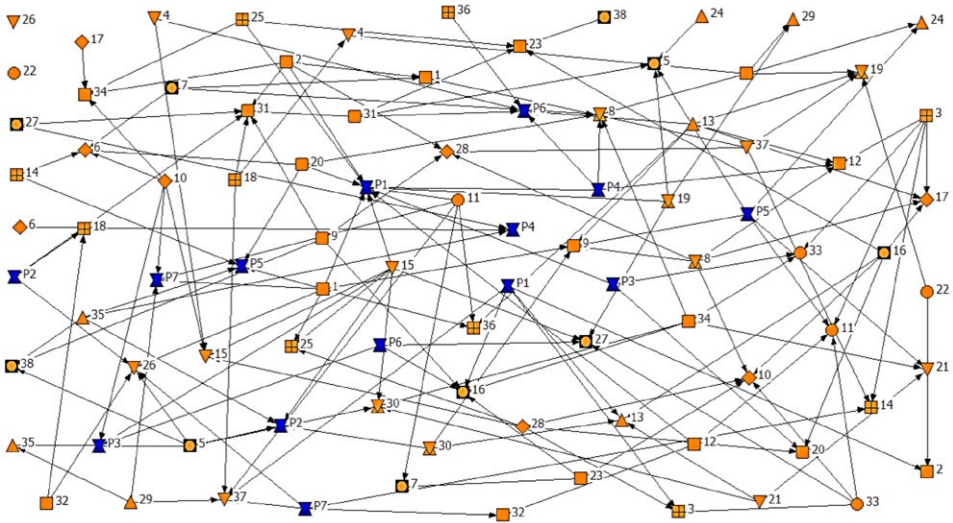


Fonte: Os autores (2015).

Averiguando-se a questão, pode-se perceber que houve um número consideravelmente bom de interações, totalizando entre professores e estudantes 133 comentários. Uma análise quantitativa foi realizada sobre as interações e foi possível, com o auxílio do *software* Ucinet, construir o garfo da sequência, o qual se considera como uma técnica das representações gráficas para visualizar uma rede. Simplificadamente, um grafo é constituído de nós (n) e de ligações (l) que conectam os nós⁶.

6 Os atores são o primeiro elemento da rede social, representados pelos nós (ou nodos). Trata-se das pessoas envolvidas na rede que se analisa. Como partes do sistema, os atores atuam de forma a moldar as estruturas sociais, por meio da interação e da constituição de laços sociais (RECUERO, 2009, p. 26).

Grafo 1: Grafo realizado a partir das interações da rede



Fonte: Os autores (2015).

Portanto, entende-se que as redes sociais são úteis e compreensíveis para serem objetos de coleta de dados, pois o *software* de Teoria de Grafo que foi utilizado conseguiu, a partir de um processamento, enfatizar de maneira simples e interativa o comportamento dos sujeitos. Ao analisar o grafo, percebe-se que o número dos sujeitos está dobrado, isso porque se consideram duas vias. A primeira quando eram indicados pelos sujeitos, recebendo comentários, críticas ou sugestões, e a segunda quando esses apontavam algo para outra pessoa, podendo ser percebida com a indicação da seta. Destaca-se que em cor azul são os professores e em cor laranja, indiferente das figuras, os estudantes.

Uma análise minuciosa sobre o grafo apresenta a relação entre os sujeitos, a qual é dada a partir do número de vértices ou nós de um grafo. O grau de um vértice diz respeito ao número de conexões que um vértice possui, o que significa que quanto mais arestas um vértice possui, maior é seu grau e maior é a sua significância no grafo. Assim, no grafo antes apresentado pode-se destacar o P1, o qual interage significativamente com muitos estudantes. Já o P4, além de interagir com os estudantes, interage, também, com os professores. Entretanto, destaca-se que o estudante 26 apenas responde à questão na rede e, apesar de receber críticas, sugestões e/ou questionamento dos demais colegas, não realiza nenhum outro comentário, justificando seu isolamento no grafo em relação à indicação de setas.

Nessa perspectiva, ao analisar o grafo 1, pode-se perceber que apresenta uma centralidade. Essa centralidade, considerada como a pessoa de maior impacto no grupo, pois apresenta um maior número de relações/laços com os sujeitos, o que favorece o desenvolvimento do diálogo e a proliferação das diferentes concepções, é o P1; no grafo, é perceptível que ele se relaciona diretamente com cinco sujeitos, mas é questionado e/ou indagado por 10 integrantes diferentes. Nesse sentido, P1 traz consigo a intuição de poder, uma vez que “quanto mais central é um indivíduo, mais bem posicionado ele está em relação às trocas e à comunicação, o que aumenta seu poder na rede.” (BEDIN; DEL PINO, 2016, p. 14).

Em um viés mais analítico, calculou-se a densidade do grafo. A densidade é uma propriedade que está relacionada diretamente com a quantidade de laços existentes. Em especial, Granovetter (1992) explica que quanto maior for o número de conexões entre os sujeitos da rede, mais informações são proliferadas e socializadas, o que, de fato, favorece a aquisição e a construção significativa de ideias sobre os impactos do caráter emancipatório da avaliação entre os sujeitos.

Por meio da extensão da rede, a qual se encontra altamente interconectada, pode-se calcular a densidade (BRASS; BUTTERFIELD; SKAGGS, 1998). Essa ação matemática deriva-se de cálculos realizados com a fórmula da imagem 2. Portanto, a densidade (D) de uma rede é definida como a relação entre o número de arestas (E) para o número de arestas possíveis, dada pelo coeficiente binomial (N/2).

Imagem 2 – Fórmula utilizada para cálculo da densidade

$$D = \frac{2E}{N(N - 1)}$$

Fonte: Acervo dos autores, 2015

Com a análise do grafo 1, assim como na imagem 1, pode-se constatar um número expressivo de 133 relações. Contudo, pelo número de integrantes da rede e, por meio da fórmula presente na imagem 2, constata-se que a densidade do grafo deveria ser superior àquele presente, calculando-se 1.247 relações. Todavia, essa baixa densidade é justificada por ser expressa à luz das relações entre os sujeitos. Ou seja, apesar de o P1, sujeito pontuado como centralidade, ser questionado por 10 integrantes do grupo, ele apenas se relaciona

diretamente com cinco, o que, conseqüentemente, baixa a densidade do grafo; isso ocorre com muitos outros integrantes, pois a função de se relacionar com um sujeito e dele não receber respaldo é algo que demonstra a baixa relação e, automaticamente, a baixa densidade.

Contudo, é sagaz mencionar que essa baixa densidade não afeta, de forma alguma, o real objetivo da atividade e/ou a relação entre os sujeitos à luz da troca de concepções em relação à avaliação de caráter emancipatório, uma vez que o objetivo da atividade foi proporcionar um diálogo entre os sujeitos e, desse diálogo, extrair as palavras que mais se repetiam em relação à avaliação. O indicado, segundo Santos (2013), é usar um grafo com baixa densidade, pois, a olho nu, é possível avaliar a relação e a conexão entre os sujeitos.

Portanto, de acordo com Alves (2010, p. 159), “[...] a aprendizagem em rede enfatiza processos colaborativos na medida em que permite ao grupo vivenciar distintos papéis e momentos, nos quais a comunicação é descentralizada, permitindo que diferentes vozes sejam escutadas.” De outra forma, percebe-se na relação que se estabelece na rede, entre professores e estudantes, e, em especial nas raízes da visão construtivista-sociointeracionista, que os sujeitos interagem para dialogar em prol de uma temática extremamente importante, pois, de certa forma, a avaliação é um processo que se configura em construção de conhecimento, sendo esse interferido a todo o momento. O conhecimento não é visto como uma descrição do mundo, mas sim como uma representação que o sujeito faz do mundo que o rodeia, em razão de suas experiências; logo, se diz que “todo conhecimento é uma construção individual mediada pelo social.” (MORETO, 2008)

Do mesmo modo, o modelo construtivista propõe uma nova relação entre professor, estudante e conhecimento, partindo do princípio de que o estudante não é acumulador e repetidor de informações recebidas. Assim, percebe-se que não só os alunos, mas também os professores envolvidos na discussão na rede podem, a partir dela, refletir sobre sua própria interferência e evolução na construção do conhecimento via atividades avaliativas, pois a reflexão sobre os instrumentos preparados pelo professor pode ser um caminho para a conscientização e a democratização da prática avaliativa.

Sobre a questão de conhecimento construído a partir de processos avaliativos, fez-se uma interpretação das escrituras dos sujeitos para entender, em palavras-chave, a concepção deles sobre o processo avaliativo no Ensino Médio Politécnico. Após as análises, as palavras com maior destaque foram submetidas ao software Wordle, o qual apresenta uma nuvem de palavras de tamanhos diferentes, sendo as de maior tamanho as mais citadas/repetidas. Observe a imagem seguinte.

Ilustração 2: Relação das palavras-chave extraída da rede

Interdisciplinaridade
Oportunidade
Futuro Aprendizagem
Conjunto
Interação
Dedicação

Fonte: Os autores (2015).

Avaliando a imagem apresentada (Ilustração 2), pode-se entender que a análise a partir das escrituras dos professores e estudantes apresenta, dentre várias palavras, conjunto como a palavra de maior tamanho, isso porque os estudantes, ao se referirem às atividades avaliativas no Ensino Médio Politécnico, destacam ser produtivas na questão de avaliar o conjunto do estudante, não apenas seus conhecimentos teóricos ou práticos.

Dentre outras palavras, citam a questão da necessidade de ampla dedicação e oportunidade de reaprender, já que as atividades aplicadas fomentam a questão emancipatória, considerando as questões de cunho interdisciplinar, uma vez que as avaliações passaram a ser por área de conhecimento. Do mesmo modo, refletem que esse modelo de ensino trouxe, nas questões avaliativas, uma maior interação entre os professores e os estudantes, favorecendo a construção do conhecimento nos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, compreende-se a estudante 28, quando afirma que essa metodologia é importante por “[...] avaliar o desempenho e participação do aluno no decorrer das aulas e não somente nas provas.” Nesse mesmo viés, a estudante 19 reflete que “[...] é interessante essa forma de avaliação, onde o aluno é avaliado por um conjunto de requisitos, pois, assim, acontece um apanhado geral de cada um, levando em consideração tudo o que este faz em sala de aula e não apenas pelo seu conhecimento teórico.” Nessa mesma teia, a professora

P3 engrandece os comentários, afirmando que esse modelo de ensino, por meio das práticas avaliativas, “[...] possibilita ver o aluno de uma forma mais ampla, holística, e isso valoriza e muito todas as potencialidades que um ser humano possui.”

Assim, entende-se os pressupostos do documento-base da Seduc, pois o processo avaliativo, quando desempenhado de forma emancipatória, mostra-se contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intensamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, proporcionando o tempo adequado para a aprendizagem de cada estudante e no seu coletivo. Nessa perspectiva, tem-se que a finalidade das atividades de cunho emancipatório constitua a ação de diagnosticar avanços e entraves nos processos de ensino e aprendizagem para, posteriormente, os sujeitos serem capazes de intervir, atuar, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos.

Por fim, destaca-se que quanto aos processos avaliativos, o conceito de *avaliação emancipatória* (SAUL, 1998), adotado no Ensino Médio Politécnico, funciona como instrumento que potencializa a construção da aprendizagem discente, compreendendo o dizer e o fazer como elementos indissociáveis, uma vez que reconhece a importância do aluno no processo de aprendizagem, não como um reprodutor, mas como o próprio centro da produção de conhecimento. Assim, ensino e aprendizagem são processos conectados, indissociáveis, frutos da relação professor-aluno-conhecimento.

Conclusão

Em virtude dos dados apresentados neste trabalho, pode-se perceber que a avaliação escolar que se pratica na escola investigada, por meio das concepções docentes e discentes, é uma constante prática de ação-reflexão do professor e um importante instrumento de qualificação do saber dos estudantes, pois os auxilia na tomada de decisões e planejamento de estratégias. Contudo, ressalva-se que os professores, responsáveis pelas atividades avaliativas, buscam produzir instrumentos eficientes, os quais instigam ao máximo as competências múltiplas dos estudantes. Além de divulgar as avaliações com antecedência, os professores tratam as atividades desse cunho como interfaces para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que esses instrumentos proporcionam a concordância aos estudantes e seu futuro.

Nessa perspectiva, entende-se que as atividades desenvolvidas na escola asseguram a aprendizagem para os estudantes de forma colaborativa e emancipatória, pois a avaliação emancipatória contribui para a cooperação

a partir de ações coletivas, permeadas pelo reconhecimento intrínseco da importância da ação do outro sobre a própria construção do saber. Assim, professor e estudante tomam consciência dos aspectos necessários para desenvolver competências e habilidades em prol de manter o processo de forma qualificada, pois a consciência do próprio processo de aperfeiçoamento e da relação professor-aluno irá possibilitar aos sujeitos crescimento pessoal e social.

Da mesma forma, destaca-se que promover a participação do estudante no processo avaliativo é considerar a democracia para a potencialização do ensino, uma vez que, conforme cita Freire (1996), só aprendemos a participar na medida em que participamos. Portanto, é imprescindível garantir aos professores uma boa formação inicial e continuada nas raízes da avaliação, pois aqueles que usam inadequadamente a avaliação, acredita-se, só o fazem porque não estão devidamente preparados.

Nesse aspecto, destaca-se que as práticas avaliativas envolvem, mesmos que superficialmente, aspectos afetivos, não se restringindo apenas a aspectos cognitivos. Assim, acredita-se que o processo avaliativo, para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, deve ser planejado e desenvolvido para intensificar o processo de aquisição do conhecimento pelo estudante, pois, segundo Leite e Tassoni (2002, p. 17), “[...] pode-se afirmar, sem exageros, que a qualidade da mediação pedagógica, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola.”

Finalizando, é pertinente sugerir que as escolas e, principalmente, os professores, considerem a participação e a valorização dos estudantes no processo avaliativo, analisando os exercícios feitos em casa e em sala de aula, garantindo múltiplas formas de avaliar o educando, por exemplo, em trabalhos de pesquisa coletivos ou individuais, mesas-redondas, interpretação de textos e realização de atividades de sistematização, além de organização do caderno, conduta e participação por meio do interesse e dedicação. Assim, entende-se que os métodos avaliativos podem desencadear ações e processos emancipatórios e formativos, pois as ações supracitadas normalmente não são plausíveis de avaliação em uma prova tradicional, sendo respeitável e necessário o emprego de vários instrumentos, técnicas e métodos para avaliar o estudante em todas as suas vertentes.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, I.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. **A emersão da interdisciplinaridade no ensino médio politécnico: relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2015.

BEDIN, E; DEL PINO, J. C. A importância das redes sociais no ensino médio politécnico: aprendizagem colaborativa. # **Tear**: Rev. de Educação Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 1, 2016.

BORGATTI, S. P.; EVERETT, M. G.; FREEMAN, L. C. **UCINET 6 for Windows**: Software for social network analysis. Harvard: Analytic Technologies, 2002.

BRASS, Daniel; BUTTERFIELD, Kenneth; SKAGGS, Bruce. Relationships and unethical behavior: a social network perspective. **Academy of Management Review**, v. 23, p. 14-31, 1998.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 2000.

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

GRANOVETTER, M. Problems of explanation in economic sociology. In: NOHRIA, N.; ECCLES, R. (Org.). **Networks and organizations**: structure, form, and action. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1992.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: Azzi, R. G.; Sadalla, A. M. F. A. (Org.).

Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar:** para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, 1984.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 7. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MORALES, P. **Avaliação escolar:** o que é, como se faz. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.

MORETO, V. P. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre. Editora Meridional, 2009.

SANTOS, L. T. **Otimização de fluxos em grafos.** Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do grau de bacharel em ciência da computação da Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória.** São Paulo: Cortez, 1998.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1299.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2017.

SEDUCRS. (2011-2014). **Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods.** Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

Recebimento em: 24/04/2015.

Aceite em: 30/12/2015.

Interdisciplinaridade: desafios e potencialidades de uma proposta articulada ao estágio docente do Curso de Física/PARFOR

Interdisciplinarity: challenges and the potential of an articulated proposal for the teacher training Course of Physics/PARFOR

Daniele SIMONETI¹

Luci T. M. dos Santos BERNARDI²

Resumo

Este artigo relata um estudo cujo objetivo foi compreender desafios e potencialidades manifestadas por professores do Ensino Médio, participantes do planejamento e execução de uma proposta interdisciplinar de ensino de Física, articulada ao estágio docente do Curso de Física/PARFOR³ da UNOCHAPECÓ⁴. Observamos que existem diferentes compreensões acerca da temática, tanto na literatura quanto nas falas dos docentes. O estudo sinalizou potencialidades de ações interdisciplinares, desafios para sua realização na Educação Básica e possibilidades para superá-los. Evidenciamos a necessidade de inserir atividades interdisciplinares na formação docente e repensar o estágio na formação de professores em serviço.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Concepções de Professores. Ensino de Física. Estágio Curricular.

Abstract

This article presents a study whose objective was to understand the challenges and potentialities manifested by high schoolteachers, participants in the process of planning and execution of an interdisciplinary approach to teaching Physics, articulated to the teacher training Course of Physics/PARFOR⁵ of UNOCHAPECÓ. We observed different understandings about the theme. The study signaled the potential of interdisciplinary actions, the challenges to its realization in Basic Education and possibilities for overcoming these challenges. We also noted the need for inclusion of interdisciplinary activities in teacher training and to rethink the internship stage in the training of teachers in service.

Keywords: Interdisciplinarity. Teacher Conceptions. Physics Teaching. Curricular Internship.

1 Mestre em Educação, Docente da Área de Ciências Exatas e Ambientais e Coordenadora do Programa Universidade Escola na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). End: Servidão Anjo da Guarda, 295 D, Bairro Efapi, Chapecó (SC) CEP 89809-900, Fone: (49) 3321-8015. E-mail: <dani_simoneti@yahoo.com.br>.

2 Doutora em Educação Científica e Tecnológica, Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação do Professor. End: Servidão Anjo da Guarda, 295 D, Bairro Efapi, Chapecó (SC), CEP 89809-900. Fone: (49) 3321-8219. E-mail: <lucib@unochapeco.edu.br>.

3 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

4 Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

5 National Plan for Teacher Training

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 997-1017	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	-------------	----------------



Introdução

Embora o conceito de interdisciplinaridade tenha emergido há algumas décadas como possibilidade de abordagem para o ensino, ainda temos, em grande parte das instituições de ensino, a distribuição das disciplinas de forma fragmentada. O presente estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre o tema, por acreditar que se trata de uma abordagem que busca contribuir para a construção do conhecimento superando a visão fragmentada dos processos de produção e socialização de saberes.

É importante, também, discutir o papel do professor frente a esse processo, pois a efetivação de práticas interdisciplinares envolve a integração das disciplinas a partir da aproximação e articulação dos professores. Os docentes precisam avançar perante os obstáculos provenientes de uma formação profissional fragmentada, para alcançar a interdisciplinaridade. É necessário que o professor se permita ser interdisciplinar, tenha um espírito com essa qualidade⁶, espírito esse que, para Japiassu (1976), leva os especialistas a estarem atentos às outras disciplinas, enriquecendo suas especialidades e seus domínios de investigação.

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de professores da Educação Básica e entre eles, acadêmicos do Curso de Física do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), no decorrer das atividades de Estágio Curricular Obrigatório, em escolas da rede pública estadual localizadas no Oeste catarinense.

A proposta de estágio do referido curso está ancorada na perspectiva do curso regular de Física da UNOCHAPECÓ, que promove a formação inicial e inserção do docente no campo profissional. Considerando que nossos acadêmicos são professores em exercício com expressiva experiência no magistério, promovemos a reelaboração do processo, na esteira do que Pimenta e Lima (2004) apontam, é importante compreender o estágio como uma possibilidade de refletir sobre sua prática docente, ressignificar saberes e fazer do estágio um espaço de diálogo, buscando a melhoria na qualidade do ensino e na aprendizagem dos educandos.

A partir de um estudo sobre a Proposta Pedagógica do Curso (UNOCHAPECÓ, 2002) e do Regulamento dos Estágios Curriculares do Curso de Graduação

6 De acordo com Japiassu (2006), o espírito interdisciplinar é um espírito de abertura e aventura, cultiva o desejo do enriquecimento por enfoques novos e o gosto pela combinação das perspectivas, representa um contraponto à especialização; nos permite tomar consciência de que uma verdade acabada e dogmática impede o exercício cotidiano da liberdade de pensar.

em Física – Licenciatura/Regular (UNOCHAPECÓ, 2011) evidenciou-se a necessidade de um trabalho interdisciplinar, pois a proposta busca superar a visão fragmentada da construção do conhecimento, não tratando dos conteúdos de forma isolada. Além disso, o Regulamento de Estágio também sinaliza para ações interdisciplinares em seus objetivos.

Com base nessa reflexão e no diálogo com os demais professores que atuam no Curso, as atividades previstas para Estágio I e II, qual sejam, oficinas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio da Educação Básica, foram elaboradas na perspectiva interdisciplinar. Essas adequações também atendem ao disposto nos documentos que orientam o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (BRASIL, 2006), que sinalizam para a realização de ações que superem a fragmentação na produção do conhecimento.

Nesse contexto, foi proposto aos acadêmicos elaborar e desenvolver uma oficina com os demais professores que constituem o campo de estágio. Assim, a proposta envolveu não apenas acadêmicos do Curso de Física do PARFOR da UNOCHAPECÓ que atuam no Ensino Médio, mas também professores da Educação Básica, de diversas disciplinas, que se engajaram na atividade e abriram-se ao diálogo interdisciplinar. O envolvimento desses professores foi extremamente importante visto que a abordagem da atividade foi a busca pela superação da fragmentação e da compartimentalização no processo de construção do conhecimento.

Partindo dessas considerações, propusemo-nos a investigar como o grupo de professores se organiza na elaboração de um trabalho pedagógico interdisciplinar, buscando conhecer os desafios encontrados, as formas de superação e as possibilidades de mudanças na sua prática pedagógica, no sentido de adquirir nessa ação uma atitude interdisciplinar⁷.

7 “Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; [...] atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio [...] atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.” (FAZENDA, 1999, p.82).

A interdisciplinaridade como ferramenta para superação da fragmentação do ensino

No campo educacional, as discussões acerca da interdisciplinaridade se intensificaram nos últimos anos. Entretanto, o significado desse termo ainda é confuso e para compreendê-lo precisamos partir da noção de disciplina. Segundo Fazenda (1999, p. 66), “[...] a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina.” Corroborando com Fazenda (1999), Lück (1994) também sinaliza que para uma melhor compreensão a respeito do tema é preciso entender o sentido de disciplina. Para a autora, o termo é utilizado para indicar os enfoques epistemológico e pedagógico relacionados ao conhecimento. Contudo, segundo ela, àquele se refere ao modo como o conhecimento é produzido e este se relaciona à maneira como esse conhecimento é organizado para o ensino (transposição didática), a fim de promover a aprendizagem dos estudantes.

Na tentativa de descrever a interdisciplinaridade, encontram-se na literatura várias interpretações. Thiesen (2008), no entanto, afirma que é consenso entre os estudiosos da área que a finalidade dessa abordagem é superar a visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, permitindo que as disciplinas dialoguem entre si.

Um dos pioneiros no debate sobre o tema no Brasil foi Hilton Japiassu. Para ele, o termo interdisciplinar não possui “[...] um sentido epistemológico único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (JAPIASSU, 1976, p. 72). Segundo o autor, o crescimento na especialização das disciplinas acarretou a fragmentação do ensino e a interdisciplinaridade vem contra esse saber fragmentado, dividido, compartimentado.

Japiassu (1976) entende que o trabalho interdisciplinar pode favorecer a construção do diálogo entre as disciplinas, a construção de relações entre as diversas especialidades, tendo como foco o mesmo objeto de estudo. Para isso, é preciso contrapor-se à ideia de que a construção do conhecimento se faz de forma isolada, ao contrário, “[...] a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Segundo o autor, é um trabalho que requer diálogo não só entre as diversas disciplinas, mas também, entre educadores e educandos, integrando as disciplinas do currículo e superando a fragmentação do ensino e o isolamento entre as especialidades.

Ao olhar de Ivani Fazenda, a concepção de interdisciplinaridade relaciona-se à ideia de parceria: “A parceria [...] é categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares [...] consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados” (FAZENDA, 1999, p. 84-85). Concebe como um processo de construção de relações, de ligações entre as disciplinas, uma mudança de postura frente à produção do conhecimento. Sinaliza ainda:

[...] interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de transformação. (FAZENDA, 1992, p. 56).

Em síntese, a autora relaciona a interdisciplinaridade com uma mudança de postura, de atitude do educador, apoiando-se na concepção de parceria entre os docentes, para que juntos e em diálogo possam superar a fragmentação no processo de construção do conhecimento e no ensino.

Nessa mesma direção, apresentam-se as ideias de Jurjo Torres Santomé (1998). Segundo o teórico, a interdisciplinaridade também é vista como uma ação, como uma parceria entre as diversas áreas, como uma atitude, um diálogo entre os especialistas que resultará em um enriquecimento no processo de produção do conhecimento e no ensino. Para ele, um ensino apoiado em tais pressupostos possibilita uma maior contextualização dos conteúdos a serem trabalhados.

Corroborando com os autores citados anteriormente, Heloisa Lück (1994) defende a interdisciplinaridade como uma parceria entre os educadores com vistas à superação de um ensino fragmentado. A autora destaca que o primeiro passo dos professores na busca de uma prática interdisciplinar caracteriza-se pela construção de um trabalho em equipe e pelo diálogo entre eles, mas ressalta que isso não é suficiente. Necessita-se “[...] questionar o próprio conhecimento e a forma como é produzido e trabalhado” (LÜCK, 1994, p. 79).

Assim, a autora coloca em tela a interdisciplinaridade como uma forma de superação de um ensino fragmentado e desconexo e como uma possibilidade de melhoria da qualidade de ensino a partir do momento que o educando terá uma visão da totalidade do conhecimento.

Entre os estudiosos do tema, destaca-se também Ecleide Cunico Furlanetto, que, por meio de uma metáfora, apresenta a interdisciplinaridade como um conhecimento construído nas fronteiras. A ideia de fronteira é trazida como

uma linha divisória que delimita o fim de um espaço e o início de outro. Ao se separar, essa linha favorece o surgimento de uma identidade. Entretanto, ainda, segundo Furlanetto (2011), as fronteiras não devem ser rígidas e impermeáveis, caso contrário, impediriam a relação da parte com o todo. Nessa perspectiva,

[...] a interdisciplinaridade traduz-se em um conhecimento de fronteira, produzido nas bordas, nas brechas, fruto de intercâmbios entre diferentes que se aproximam e necessitam reinventar formas de se relacionar para criar e comprometer-se com maneiras mais adequadas de estar na 'vida viva' (FURLANETTO, 2011, p. 53, grifo da autora).

De forma sucinta, pode-se dizer que Furlanetto (2011) defende a ideia de que a interdisciplinaridade deve acontecer nas regiões fronteiriças, regiões localizadas às margens que delimitam as diversas especialidades, sem deixar de lado as características peculiares de cada área. Além disso, sinaliza a necessidade do desenvolvimento de uma postura interdisciplinar por parte do docente. Uma atitude de reciprocidade, de troca, de parceria.

De modo geral, apesar de as concepções de interdisciplinaridade sofrerem variações na visão dos autores aqui apresentados, todos concordam que ela se coloca contra a fragmentação e o isolamento no processo de produção do conhecimento e no ensino. Observa-se, também, que essas concepções possuem em comum a ideia de interação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento.

Outro ponto que merece destaque e é sinalizado por grande parte desses autores é que o trabalho interdisciplinar requer a colaboração dos docentes envolvidos, uma atitude de parceria e abertura ao diálogo.

Desenvolvimento da proposta

Cabe lembrar que os dados para esta pesquisa são oriundos de atividades interdisciplinares, na forma de oficinas, com carga horária de aproximadamente quatro horas, articuladas ao estágio docente do Curso de Física do PARFOR, da UNOCHAPECÓ. A proposta para a realização das oficinas emergiu da necessidade de redimensionar a proposta original de realização de oficinas do estágio docente considerando a condição dos acadêmicos: professores em exercício. Elas foram elaboradas pelos acadêmicos do Curso de Física do PARFOR que cursavam o 5º período no segundo semestre de 2014, com professores de duas unidades escolares, campo de trabalho dos acadêmicos, que participaram do

processo de forma voluntária. Após elaboração/organização da atividade, ela foi realizada nas escolas, envolvendo estudantes de duas turmas do Ensino Médio, aproximadamente vinte estudantes em cada turma.

As oficinas foram realizadas no segundo semestre de 2014, no componente curricular de Estágio II, em duas escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, localizadas nos municípios de Chapecó e Caxambu do Sul. A Escola “A” com três professores (Quadro 1) participando da oficina ‘Lançamento de foguetes’, e a Escola “B” com cinco professores (Quadro 2) envolvidos na oficina ‘Sistema Solar’. As oficinas foram organizadas em conjunto pelos professores envolvidos, partiram de uma problemática e as diversas disciplinas dialogavam entre si buscando responder aos questionamentos.

Quadro 1: Perfil dos professores da Escola “A”

Professor	Formação Acadêmica	Tempo de atuação no magistério
P1	Licenciatura Plena em Química	10 anos
P2	Licenciatura Plena em Matemática Cursando Licenciatura Plena em Física/Parfor	12 anos
P3	Licenciatura Plena em Matemática Cursando Licenciatura Plena em Física/Parfor	16 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 2: Perfil dos professores da Escola “B”

Professor	Formação Acadêmica	Tempo de atuação no magistério
P4	Licenciatura Plena em História	20 anos
P5	Cursando Licenciatura Plena em Física/PARFOR	5 anos
P6	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas Cursando Licenciatura Plena em Física/PARFOR	8 anos
P7	Licenciatura Plena em Filosofia	20 anos
P8	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas Cursando Licenciatura Plena em Artes Visuais	5 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A coleta de dados foi organizada em duas etapas. Na primeira, utilizamos como instrumento o diário de campo entregue aos oito professores participantes da atividade, dos quais quatro eram acadêmicos do Curso de Física, cursando Estágio II. No diário, os docentes registravam as etapas do desenvolvimento da atividade interdisciplinar, tais como momentos de planejamento e elaboração de ações, estratégias adotadas, organização das atividades, reflexões, desafios encontrados, enfim, todas as informações que se relacionam com a elaboração e execução da atividade interdisciplinar. Na segunda etapa da coleta de dados foram realizadas entrevistas com os professores⁸.

Para a averiguação dos dados optou-se pela Análise Textual Discursiva, que compreende as etapas de unitarização, categorização e comunicação (MORAES; GALIAZZI, 2007). Assim, fez-se, num primeiro momento, a leitura dos diários de campo e das entrevistas⁹, fragmentando os dados em ‘falas’ e observando suas recorrências e semelhanças. Esses recortes foram agrupados e organizados em unidades de significados.

Após esse processo de unitarização, realizou-se a comparação entre as unidades de significados, agrupando os elementos semelhantes em categorias. A partir das unidades de significados apresentadas chegou-se às categorias apresentadas nos Quadros 3, 4 e 5¹⁰:

-
- 8 O detalhamento da proposta está disponível em “Desafios e potencialidades de uma proposta interdisciplinar para o ensino de Física articulada ao estágio docente” (SIMONETTI, 2015).
 - 9 Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela utilização da entrevista semi-estruturada conhecida também como semidiretiva ou semi-aberta. Para Triviño (1987) a entrevista semi-estruturada utiliza questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.
 - 10 Cada trecho transcrito está identificado como ‘EP’ ou ‘DP’. A identificação ‘EP’ indica que o trecho foi extraído da entrevista do professor; enquanto ‘DP’ refere-se a um recorte do texto do diário do professor.

Quadro 3 – 1ª categoria: Compreensão sobre interdisciplinaridade

Textos transcritos	Unidades significativas
"[...] é quando os conteúdos se relacionam nas disciplinas [...]" EP5	Construção de relações entre as especialidades
"Interdisciplinaridade significa tentar relacionar um conteúdo de Física com um conteúdo de Química, de Matemática [...]" EP2	
"[...] trabalhar um conteúdo, todas as disciplinas ou algumas disciplinas relacionando de fato com o conteúdo trabalhado [...] relacionar todas as disciplinas a um só conteúdo." EP6	
"É a relação entre as diversas disciplinas [...]" EP1	
"[...] interligando com as demais áreas [...]" EP5	
"[...] ligar um conteúdo de Física com um conteúdo de Química, de Biologia [...]" EP3	
"[...] é a integração com as outras disciplinas [...] acho que a atividade de integração das disciplinas deve estar sempre presente [...]" EP5	Integração das ciências
"[...] a integração das várias disciplinas, a gente trabalha muitos conteúdos que podem interligar com as demais disciplinas [...]" EP7	
"[...] é a gente conseguir trabalhar um conteúdo, uma atividade, não isolado [...]" EP4	
"[...] a grande dificuldade é às vezes você achar um tema em comum que dê para juntar todos [...]" EP1	Foco no mesmo objeto de estudo
"[...] escolher um tema e que todas as disciplinas se encaixem nesse conteúdo [...]" EP2	
"[...] várias disciplinas juntas podem trabalhar o mesmo tema com focos diferentes [...]" EP7	
"[...] os professores se reúnem e buscam um tema, um conteúdo que possa ser trabalhado entre as diversas disciplinas." DP4	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – 2ª categoria: Mudança de postura ou atitude

Textos transcritos	Unidades significativas
“[...] o trabalho em conjunto é fundamental [...] uma equipe que trabalhe, que pegue junto, que trabalhe junto [...]” EP6	Relaciona-se à ideia de parceria
“[...] não necessariamente que todos os professores tenham que estar junto, mas que eles conversem [...]” EP5	
“[...] não é trabalhar na individualidade [...]” EP1	
“O trabalho interdisciplinar requer colaboração dos professores envolvidos [...]” DP3	
“[...] empenho e de saber fazer pedagógico dos demais professores [...] Sem a adesão de todos, o trabalho escolar desanda e o sucesso da aprendizagem dos alunos não se efetiva.” DP4	
“[...] é necessário entre os professores uma coordenação para toda a equipe [...]”. DP4	
“[...] sai daquela zona de conforto [...]” EP6	Mudança da prática pedagógica
“[...] precisa pesquisar mais, você precisa ler mais [...] eu acho que isso pra alguns professores se torna mais difícil, porque às vezes é mais cômodo você passar aquilo ali e pronto [...]” EP4	
“[...] nós realizamos outras atividades interdisciplinares, no caso a escola aqui entre as disciplinas afins que são Filosofia, Sociologia, História e Geografia [...]” EP7	
“A partir daquela atividade foram pensadas outras atividades interdisciplinares ou mesmo a reflexão sobre o interdisciplinar [...]” EP1	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 5 – 3ª categoria: Desafios à interdisciplinaridade

Textos transcritos	Unidades significativas
"[...] falta esse tempo na escola, esse momento onde os professores podem pensar juntos." EP5	Tempo para planejamento
"[...] é difícil de você sentar com o professor e ter aquele tempo [...] de debater, de conversar [...]" EP6	
"[...] a gente não conseguia sentar para conversar e planejar [...]" EP2	
"[...] precisa de preparação [...] a grande dificuldade mesmo é a gente parar para conversar [...]" EP4	
"[...] falta um pouco de diálogo sobre o interdisciplinar desde a graduação [...]" EP1	Formação inicial
"[...] as universidades não preparam o estudante, o professor, no caso das licenciaturas, para trabalhar a interdisciplinaridade [...]" EP7	
"[...] a maioria das graduações que a gente vê que é fragmentada [...]" EP2	
"[...] falta conhecimento para o seu desenvolvimento, que pode ser decorrente da própria formação como professores [...]" DP4	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desafios e potencialidades: o que nos dizem os professores

Para analisar os dados utilizamos excertos de diálogos obtidos através das entrevistas e trechos dos diários de campo. Procuramos organizar os dados em torno das categorias emergentes: (i) *Compreensão sobre interdisciplinaridade*; (ii) *Mudança de postura ou atitude*; e (iii) *Desafios à interdisciplinaridade*.

(i) *Compreensão sobre interdisciplinaridade*

Um dos questionamentos da entrevista fez referência ao significado do termo interdisciplinaridade, com o objetivo de conhecer as concepções desses professores sobre o tema. A partir da análise da fala dos professores entrevistados e dos diários de campo, observou-se que eles apresentam diferentes visões sobre o termo. A

referência à ideia de relacionar várias disciplinas em torno de um conteúdo a ser trabalhado está presente nas manifestações dos professores, a exemplo de EP5.

[...] para mim o termo interdisciplinar é quando *os conteúdos se relacionam nas disciplinas*, por exemplo, o tema de gases trabalhado em Física, também é trabalhado em Química, tem relação lá com a Biologia, com a Geografia, então é sair da caixinha [...] que os alunos percebam que o que eles estão trabalhando em Física também está envolvido em Geografia, está envolvido em outras áreas. (EP5, grifo nosso).

Essa *construção de relações entre as disciplinas* nos remete às ideias de Japiassu (1976), inferindo que a abordagem interdisciplinar pode auxiliar na construção de relações entre as especialidades. O professor EP6 também compreende a interdisciplinaridade como uma relação entre diversas disciplinas:

[...] Interdisciplinaridade para mim é trabalhar [...] *todas as disciplinas ou algumas disciplinas relacionando de fato com o conteúdo trabalhado*. Fizemos uma oficina sobre sistema solar com conteúdos de História, Geografia, Português, *as disciplinas que é possível relacionar*, porque todas elas se interligam, isso é interdisciplinaridade, relacionar todas as disciplinas a um só conteúdo [...] *interligando com as demais áreas o aluno vai relacionar principalmente o cotidiano dele*, que a Química não é uma caixinha, a Biologia não é uma caixinha, a Física não é uma caixinha, é tudo interligado. (EP6, grifo nosso).

Nota-se na fala de EP6 a tentativa de superação da visão fragmentada da produção e socialização do conhecimento quando o professor cita “*a Química não é uma caixinha, a Biologia não é uma caixinha, a Física não é uma caixinha*”. Nesse sentido, Japiassu (1976, p. 43) indica que a interdisciplinaridade é contra “[...] um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialistas, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento”.

Outros professores entrevistados defendem a ideia de interdisciplinaridade como *integração das disciplinas*:

Eu acho que é a gente *conseguir trabalhar um conteúdo, uma atividade, não isolado*, que é o que normalmente a gente faz, mas assim, seria a gente conseguir trabalhar com outros, com professores, *interligar*, dar sentido para aquilo, porque na verdade não é interdisciplinar o que a gente faz hoje em dia, é

muito nas gavetinhas tudo separado e é isso que eu acho que não dá sentido para o conteúdo”. (EP4, grifo nosso).

[...] Acho que a atividade de *integração das disciplinas* deve estar sempre presente, talvez, ela se diferencie, por exemplo, tem aquele conteúdo que você consegue fazer mais, tem aquele conteúdo talvez que seja menos. (EP5, grifo nosso)

É importante diferenciar os termos *integração* e *interação*. Fazenda (1992) sinaliza que *integração* é uma etapa que antecede a interdisciplinaridade e não o produto final da interdisciplinaridade. Segundo a autora, o ato de integrar resume-se a conhecer e relacionar os conteúdos e métodos e a partir deles buscar a possibilidade de atingir a interação.

De acordo com essa autora, a ‘*integração*’ pode ser vista como uma ação multidisciplinar ou pluridisciplinar, não existindo ‘*interação*’ entre as disciplinas. A interação seria a condição necessária para haver interdisciplinaridade. Assim, entende-se que a *integração* é um passo anterior à interdisciplinaridade e que ela deve existir, visto que é o momento em que os professores estabelecem conteúdos de suas disciplinas que podem ser discutidos em outras áreas. Contudo, não se pode atingir a etapa da *integração* e achar que foi alcançada a interdisciplinaridade. Deve-se seguir em frente e atingir uma interação entre as disciplinas, corroborando com Santomé (1998), no sentido de que elas saiam enriquecidas desse processo.

Talvez, muito do que esses professores estão realizando em suas escolas não seria propriamente interdisciplinar, mas pluridisciplinar. Observa-se isso, pois, quando questionados sobre a concepção de interdisciplinaridade, alguns professores apontaram como sendo o estudo de um tema por diversas disciplinas, ou seja, *tem como foco o mesmo objeto de estudo*, de acordo com EP1 e EP2.

[...] essa é a grande dificuldade é às vezes você achar um *tema em comum* que dê para juntar todos naquele momento. (EP1, grifo nosso).

Escolher um tema e que todas as disciplinas se encaixem nesse conteúdo, então cada uma vai trabalhar o *mesmo tema*, mas encaixado na sua disciplina, para mim interdisciplinaridade é isso. (EP2, grifo nosso).

[...] é a condição que as disciplinas, diversas disciplinas conseguem *trabalhar o mesmo tema*, as disciplinas trabalham diversos temas, mas várias disciplinas juntas podem *trabalhar o mesmo tema* com focos diferentes, para mim isso é interdisciplinaridade. (EP7, grifo nosso).

Para iniciar um trabalho interdisciplinar, em geral os professores se reúnem e buscam um tema, *um conteúdo que possa ser trabalhado entre as diversas disciplinas*. (DP4, grifo nosso).

Essa forma de iniciar o trabalho buscando um tema que será abordado por várias disciplinas, é uma forma interessante de mobilização, visto que os documentos oficiais orientam os trabalhos a partir de temas. Os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), por exemplo, apresentam os temas transversais como uma forma de articular o ensino e a formação escolar. Segundo o documento, a fragmentação e a linearidade do ensino podem ser superadas com o desenvolvimento de propostas baseadas em “[...] temas que dão contexto aos conteúdos e permitem uma abordagem das disciplinas científicas de modo inter-relacionado, buscando-se a interdisciplinaridade possível [...]” (BRASIL, 1998, p. 27).

Os PCNs ainda destacam que os conteúdos:

[...] podem ser organizados em temas e problemas para investigação, elaborados pelo professor no seu plano de ensino [...] A opção do professor em organizar os seus planos de ensino segundo temas de trabalho e problemas para investigação facilita o tratamento interdisciplinar [...] (BRASIL, 1998, p. 36).

Observa-se que a interdisciplinaridade apresentada nesses documentos busca construir relações entre as diversas disciplinas através de projetos e conteúdos organizados a partir de temas. Entretanto, ao desenvolver um projeto ou uma atividade que tenha um tema a ser discutido nas diversas disciplinas, deve-se tomar cuidado para que isto não se torne um trabalho multidisciplinar ou pluridisciplinar em que cada professor apresente o assunto da sua disciplina como algo desconexo e sem sentido ao estudante e a única relação existente entre as disciplinas seja o tema escolhido.

(ii) Mudança de postura ou atitude

Ao longo da análise dos dados verifica-se que vários professores *relacionam a interdisciplinaridade à ideia de parceria* e colaboração entre os envolvidos, uma ação apoiada em trabalho coletivo, a exemplo de EP1 e EP6.

[...] *não é trabalhar na individualidade*, é trocar o conhecimento entre eles para que o aluno possa se apropriar da melhor forma dos conhecimentos científicos. (EP1, grifo nosso).

[...] Eu acho que essa troca de ideia, que o *trabalho coletivo, o trabalho em conjunto* é fundamental, porque eu posso conhecer mais uma área ou outro colega outra área [...] uma equipe que trabalhe, que pegue junto, que trabalhe junto, eu acho que isso vai ser primordial. (EP6, grifo nosso).

É através do diálogo entre os educadores, da colaboração e da parceria que se pode desenvolver um trabalho interdisciplinar que supere a fragmentação do ensino. Lück (1994, p. 80) afirma ainda que “[...] é fundamental que haja diálogo, engajamento, participação dos professores [...] para a superação da fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico.”

A vivência da interdisciplinaridade implica no envolvimento, na colaboração, na parceria entre os educadores. Essa ideia de parceria é defendida por Fazenda (1999).

A parceria [...] é categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares [...] A parceria, portanto, pode constituir-se em fundamento de uma proposta interdisciplinar, se considerarmos que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habilitados [...] A parceria, pois, como fundamento da interdisciplinaridade surge quase como condição de sobrevivência do conhecimento educacional. (FAZENDA, 1999, p. 84-85).

Para que tenhamos êxito no trabalho interdisciplinar e para que ocorra o diálogo, a colaboração e parceria nas atividades é necessária uma mudança de postura dos educadores, desafiando-se na busca por uma atitude interdisciplinar que, para Fazenda (1999), caracteriza-se por uma atitude de desafio, de envolvimento, comprometimento, responsabilidade e de humildade.

Nesse sentido, alguns professores apontaram na entrevista a necessidade de ‘sair da zona de conforto’, da zona de acomodação, que impede a realização de um trabalho que visa eliminar as barreiras que dividem as disciplinas, conforme destacado nas falas de EP4 e EP6.

[...] *you precisa pesquisar mais, você precisa ler mais*, então esse professor precisa trabalhar mais também, eu acho que isso para alguns professores se torna mais difícil, porque às vezes é mais cômodo você passar aquilo ali e pronto [...] (EP4).

[...] a gente tem muito pouco trabalho interdisciplinar, porque *sai daquela zona de conforto*, de você chegar na escola e saber o que vai trabalhar [...] (EP6).

É a partir da superação de um trabalho fragmentado e da superação do comodismo que haverá uma *mudança na prática pedagógica* desses educadores, buscando desafiar-se na realização de atividades interdisciplinares. Isso fica evidente nas falas de EP1 e EP7.

A partir daquela atividade foram pensadas outras atividades interdisciplinares ou mesmo a reflexão sobre o interdisciplinar [...] (EP1).

[...] nós realizamos outras atividades interdisciplinares, no caso a escola aqui entre as disciplinas afins que são Filosofia, Sociologia, História e Geografia [...] com essas disciplinas nós fizemos um trabalho interdisciplinar aqui [...] (EP7).

Atividades interdisciplinares necessitam planejamento, elaboração, diálogo entre os pares. Não é tarefa fácil, mas à medida que for buscada e realizada facilitará a superação de dificuldades impostas ao desenvolvimento de uma ação como essa. Apesar da discussão instalada em torno do tema interdisciplinaridade, ainda é difícil mobilizar os educadores para deixarem de lado o comodismo e desafiar-se ao diálogo, à parceria, a busca pela atitude interdisciplinar. Talvez, a partir dos desafios apontados pelos entrevistados, no item a seguir, entenda-se melhor quais são as causas dessa dificuldade.

(iii) Desafios à interdisciplinaridade

Colocando-se em tela a análise das entrevistas, foram evidenciados possíveis desafios à realização de um trabalho interdisciplinar. Destaca-se, que houve unanimidade dos entrevistados no que se refere à falta de *tempo para planejamento* e elaboração de uma atividade interdisciplinar com seus pares, visto que não é possível pensar práticas dessa natureza sem que haja diálogo entre os professores envolvidos, conforme ressaltado nas falas de EP4 e EP6.

Se a gente tivesse tido *um tempo maior*, se preparado mais porque a gente vê que o interdisciplinar, ele funciona, mas ele *precisa de preparação*, não dá para você chegar e dizer, hoje de manhã eu vou dar uma aula assim. (EP4, grifo nosso).

[...] é difícil de você sentar com o professor e ter aquele tempo, de debater, de conversar [...] (EP6, grifo nosso).

Não é apenas nos recortes das entrevistas que se evidencia a falta de tempo. Uma revisão bibliográfica realizada por Mozena e Ostermann (2014) mostrou problemas para a efetivação da interdisciplinaridade. Dentre os muitos obstáculos apontados pelo estudo, a “[...] ausência [...] de tempo nas escolas para refletir, avaliar e implantar inovações” é apresentada como um dos entraves de uma proposta interdisciplinar (MOZENA; OSTERMANN, 2014, p. 199). As autoras definiram esse obstáculo como um problema institucional.

Sobre isso, destaca-se a orientação das OCNEM (BRASIL, 2006) no que se refere às escolas disponibilizarem tempo para momentos de estudo e planejamento.

Reafirma-se que, no âmbito da escola, é necessário proporcionar tempo para encontros sistemáticos de professores por áreas de estudo, que contribuam para avaliar ações disciplinares e interdisciplinares, bem como para projetar novas ações, o que potencializa práticas de trabalho coletivo sobre contextos vivenciais, ou temas sociais. Sem os encontros periódicos, tais práticas tendem a permanecer como episódios isolados, sem romper com a fragmentação e a linearidade da organização curricular. (BRASIL, 2006, p. 133).

Entende-se que não é apenas esse obstáculo que impede as ações interdisciplinares nas escolas. Durante a conversa com os professores foi possível evidenciar outro ponto de fundamental importância e que deve ser debatido e repensado: *a formação inicial dos professores*.

As falas de EP1 e EP7 ilustram essa situação.

Às vezes falta um pouco de diálogo sobre o interdisciplinar desde a graduação porque a gente vem de uma graduação fragmentada, a gente vem das caixinhas lá na graduação e a gente quer chegar aqui e achar que vai ser diferente, é difícil. (EP1, grifo nosso).

[...] as universidades não preparam o estudante, o professor, no caso das licenciaturas, para trabalhar a interdisciplinaridade, então é uma falha das universidades também que não preparam para isso [...] não tem formação para isso, as universidades precisam se adequar. (EP7, grifo nosso).

Essa necessidade de maior discussão acerca da interdisciplinaridade nos cursos de formação inicial aparece também nos trabalhos analisados por Mozena e Ostermann (2014). Segundo as autoras Mozena e Ostermann “[...] os professores apresentam dificuldades para trabalhar de modo interdisciplinar simplesmente porque não tiveram esse tipo de educação quando eram alunos, ou não foram preparados adequadamente em sua formação inicial para tal intento.” (2014, p. 199),

Grande parte dos professores vem de uma formação fragmentada, compartimentada, tanto na Educação Básica quanto na formação inicial em cursos de licenciatura. Isso demonstra a necessidade de aprofundamento de discussões e ações que promovam a interdisciplinaridade.

Na literatura, Frigotto (2008) também aponta a formação fragmentária do professor como um obstáculo à prática pedagógica interdisciplinar. Destaca que “[...] o especialismo na formação e o pragmatismo e o ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar” (FRIGOTTO, 2008, p. 58).

Fazenda (1992, p. 56) denomina isso como “[...] obstáculo quanto à formação” e aponta como caminho para a superação o exercício do trabalho interdisciplinar. Através do diálogo entre os envolvidos e da necessidade levantada de repensar a formação dos professores, o componente curricular de Estágio do Curso de Física do PARFOR oportunizou momentos de planejamento, estudo, elaboração e reflexão de ações interdisciplinares. A partir dessa atividade foi possível promover o diálogo desses estudantes com professores de outras áreas e abrir caminho para novas experiências interdisciplinares.

Algumas considerações

Com relação à compreensão sobre interdisciplinaridade, observou-se, de modo geral, que não há um único entendimento por parte dos professores entrevistados sobre o assunto, mas todos apontam como uma possibilidade de melhoria no processo de aprendizagem dos estudantes. Destaca-se: a ideia de *construção de relações entre as especialidades*, no sentido de relacionar o conteúdo a ser trabalhado com as diversas áreas; a *integração das disciplinas*, fazendo aparecer as relações existentes entre os conteúdos; e o estudo de um tema por diversas disciplinas, compreendendo a interdisciplinaridade como o *foco no mesmo objeto de estudo*.

Os docentes entrevistados afirmam que ações interdisciplinares exigem mudanças na sua prática, pois desafiam o professor a sair da zona de conforto e propor novas ações, buscando superar o ensino tradicional. Abrir-se ao diálogo

interdisciplinar é fundamental e já caracteriza uma *mudança na prática pedagógica*. Essa mudança passa também pela ideia de *parceria* e colaboração entre os docentes. É essencial que haja engajamento, empenho e dedicação na busca por uma prática pedagógica interdisciplinar.

Durante a leitura dos dados ficou claro o consenso entre os docentes de que a falta de *tempo para planejamento* dessas ações é o grande desafio a ser superado. Não há nas escolas um espaço de diálogo que permita aos professores elaborarem ações para superar a fragmentação na produção do conhecimento. Os dias de planejamento ocorrem de forma esporádica, geralmente um encontro ao mês, e a escola já tem definida a pauta das discussões.

Ficou evidente, também, que a falta de um diálogo interdisciplinar na *formação inicial*, ou seja, na maioria dos cursos de licenciatura ainda predomina um currículo fragmentado, o que dificulta a prática e a vivência da interdisciplinaridade no contexto escolar.

Esta pesquisa sinalizou a importância de ações interdisciplinares e as dificuldades quanto a sua realização. Contudo, não devemos deixar de apontar possibilidades de superação dessas dificuldades. O fato de muitos professores não compreenderem essa forma de ensino os afasta de pensar ações interdisciplinares. Assim, é necessário que os cursos de formação de professores promovam a discussão sobre o tema promovendo o diálogo interdisciplinar entre os componentes curriculares. As escolas também devem oportunizar momentos de estudo, elaboração e planejamento, um espaço de diálogo constante entre os docentes a fim de efetivar ações interdisciplinares na Educação Básica.

A inserção dessas atividades durante a formação docente, como no estágio, permite o contato do estagiário com o planejamento e a organização do trabalho interdisciplinar nas escolas. Essa experiência contribui para uma melhor compreensão sobre o tema e para a efetivação de ações interdisciplinares na educação. A formação, tanto inicial quanto continuada, deve contribuir para que os estudantes construam conhecimentos amplos e gerais e não apenas compreendam partes isoladas de um todo, distantes umas das outras, sem estabelecer relações entre elas.

Aos professores, cabe desafiar-se, abrirem-se ao diálogo, buscando compreender de que forma tais ações se efetivam na sala de aula. O trabalho em equipe é fundamental. A parceria é necessária para a superação das dificuldades. A atualização profissional através de cursos e participação em discussões sobre a temática são de extrema importância também.

Por fim, queremos sinalizar a importância da ação proposta pelo Curso de Física do PARFOR, que, em parceria com a comunidade escolar, busca atender ao objetivo de qualificar a Educação Básica. A mobilização desses acadêmicos

com os demais professores nas escolas oportunizou momentos de reflexão, de diálogo e aproximação entre as diversas áreas, ressignificando a função do estágio curricular obrigatório. Provocou os envolvidos a saírem da zona de conforto e abrirem-se a novas experiências, e ainda, tornou visíveis algumas dificuldades para a implementação de novas ações.

Essas considerações nos permitem afirmar que é necessário lançar um olhar mais atento e profundo a esse campo de conhecimento nos cursos de formação de professores, especialmente, formação em serviço, buscando alternativas para qualificar tais ações, contribuindo com a melhoria da Educação Básica.

Referências

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação. Terceiro e Quarto ciclos. Brasília,. DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

FAZENDA, I. C. A. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FURLANETTO, E. C. Interdisciplinaridade: um conhecimento construído nas fronteiras. **International Studies on Law and Education**, n. 8, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle8/47-54Ecl.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. O espírito interdisciplinar. **Cad. EBAPE.BR** [online], v. 4, n. 3, p. 01-09, 2006,

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p.117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das ciências da natureza. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 185-206, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/1778/1471>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIMONETI, D. **Desafios e potencialidades de uma proposta interdisciplinar para o ensino de Física articulada ao estágio docente**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, Chapecó, 2015.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

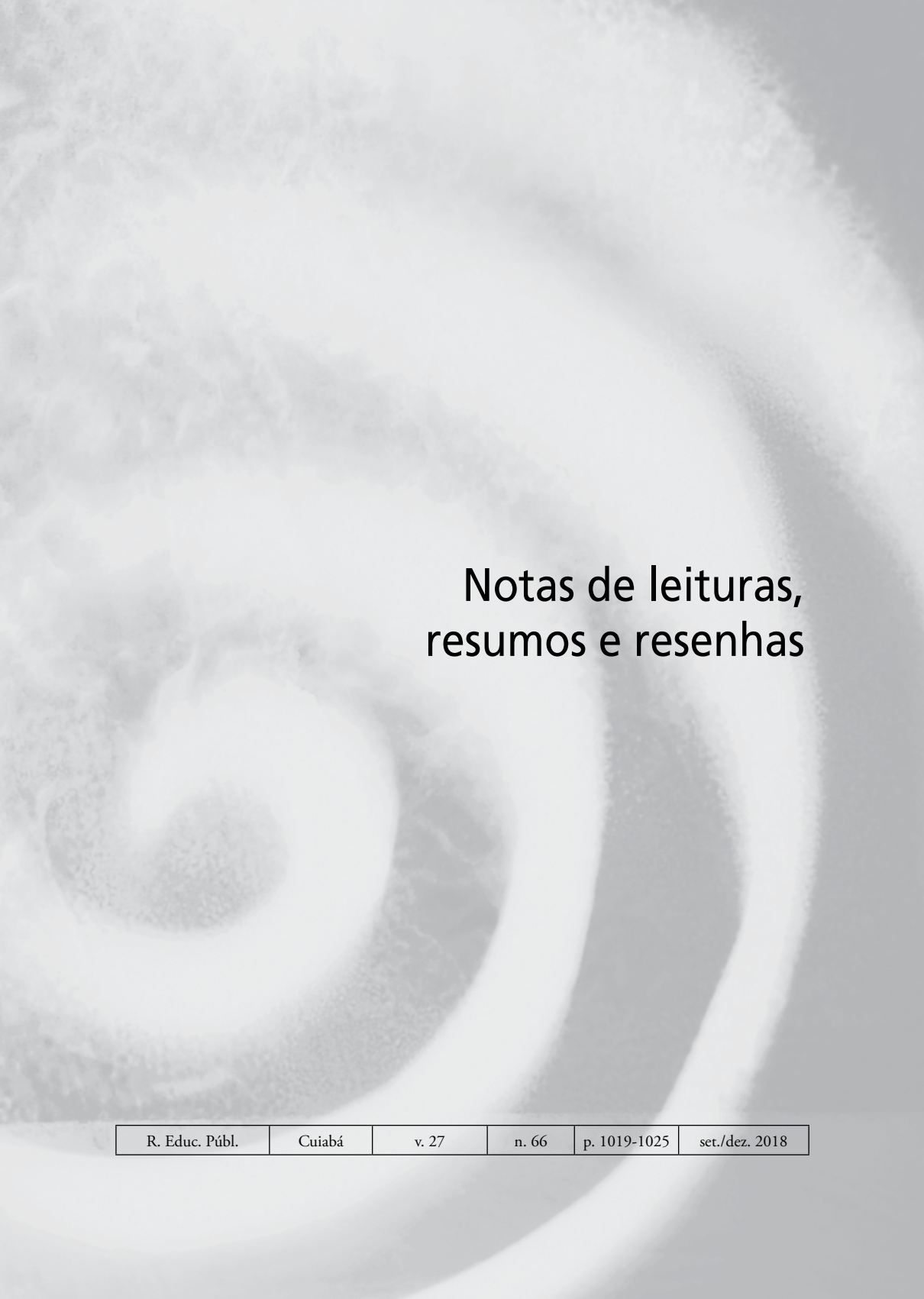
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNOCHAPECÓ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2002.

UNOCHAPECÓ. **Regulamento dos estágios curriculares do Curso de Graduação em Física: Licenciatura**. Chapecó: UNOCHAPECÓ, 2011.

Recebimento em: 04/04/2016.

Aceite em: 31/08/2016.



Notas de leituras, resumos e resenhas

Estruturas e modelos de ensino excludentes no Brasil: revisitando a história da formação e identidade profissional da Enfermagem

Excludent structures and models of education in Brazil:
revisiting the history of Nursing education and professional identity

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; OGUISSO, Taka.

Enfermagem no Brasil: formação e identidade profissional
pós-1930. 1. ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2013. v. 1. 211 p.

Valdeci Silva MENDES¹
Candida Soares da COSTA²

Os debates políticos construídos acerca de demandas que envolvem os temas das dinâmicas das relações raciais no Brasil e educação, têm consentido, ainda que minimamente, inclusão de seus conteúdos nos estudos e pesquisas em diferentes áreas de conhecimento. O livro em exposição, resultado do estudo desenvolvido por Paulo Fernando de Souza Campos em sua pesquisa de pós-doutorado em História da Enfermagem, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (USP), no período de julho de 2006 a junho de 2009, sob orientação de Taka Oguisso, renomada enfermeira e pesquisadora sobre história e legislação na enfermagem, caracteriza bem essas novas tendências teóricas, metodológicas e conceituais, ainda que timidamente, presentes nos circuitos científicos educacionais.

1 Enfermeiro, Mestre em Educação, Discente do Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE, da Universidade Federal de Mato Grosso –UFMT, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação –NEPRE, Servidor, Técnico Administrativo em Educação da UFMT. E-mail: <valdeciconexoes@gmail.com>.

2 Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação –NEPRE e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/UFMT, nível Mestrado e Doutorado. Ministra desde o ano de 2012, a Disciplina optativa, “Educação para as Relações Étnico-Raciais” no Curso de Enfermagem da Faculdade de Enfermagem - FAEN da UFMT. E-mail:<candidasoarescosta@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 27	n. 66	p. 1021-1025	set./dez. 2018
----------------	--------	-------	-------	--------------	----------------

Campos e Oguisso (2013) lançam, com esse livro, novas narrativas e perspectivas de pesquisas educacionais no campo de estudo da história da profissionalização da enfermagem no Brasil. Nesse movimento, revelam atores sociais negros que também contribuíram para a construção da identidade profissional da enfermagem, embora sistematicamente esquecidos por diversas formas e meios, inclusive pelos espaços institucionais formativos. Por motivações raciais, compreendiam que mulheres negras não constituíam a imagem da enfermeira idealizada e nem como membros que formariam a nação brasileira.

O racismo ostentado, estruturado, institucionalizado e disseminado tornara-se uma arma ideológica importante na elaborada identidade profissional da enfermagem. Tese essa que é defendida pelos autores já na parte inicial do livro, com desdobramento em todo o corpo do texto a partir de minuciosas e criteriosas análises. Na apresentação, os autores se reservam a localizar o leitor sobre a origem de suas fontes de estudo para produção da pesquisa, bem como a escolha do método utilizado. Situam, também, como o modelo de ensino preconizado à profissionalização da enfermagem a partir de 1920, no Brasil, impediu o acesso de mulheres negras e homens à Escola de Enfermagem. Argumentam sobre a existência de significativa alteração desse processo com a fundação da Escola de Enfermagem em São Paulo, em 1942.

No capítulo um, intitulado *Cosmopolitismo estigmatizado: debate racial e a enfermagem no Brasil República*, os autores abrem discussão sobre relações raciais no país e na enfermagem. Ao abordarem o *Racismo e enfermagem brasileira*, dialogam com Ieda de Alencar Barreira (1997), Luís Antônio de Castro Santo e Lina Faria (2004) e outros historiadores do campo da profissionalização da enfermagem. Nesse diálogo, Campos e Oguisso (2013) retratam que a implantação oficial do Modelo *Nursing* cristalizou a profissão como própria para mulheres brancas, pois na organização institucional, excluía candidatas negras.

Assim, a construção da identidade profissional da enfermagem foi sendo forjada com base em conhecimentos eugênicos, que já compunham a teia social, privilegiando grupos e estigmatizando outros como impróprios à nação e à profissão em enfermagem. Nessa contextualização, contrapondo a história oficial, os autores destinam atenção para o tópico seguinte, *Cuidadoras negras: a história (não contada) da enfermagem brasileira*. Para ambos, as amas de leite negras foram uma das primeiras práticas do cuidado formalmente executadas no Brasil, contudo, a matriz teórica da medicina eugênica foi decisiva para seu banimento, principalmente com a instauração do regime político republicano.

No segundo capítulo, denominado *Modernidade e Americanização: Serviço Especial de Saúde Pública (Sesp)*, os autores centram atenção no processo de americanização da América Latina. Para representar esses episódios transplantados às áreas de conhecimento em saúde e da enfermagem, os autores

elegem a figura emblemática de Nelson Aldrich Rockefeller, segundo filho de John D. Rockefeller Jr., da família multimilionária, donos da *Standard Oil Company*, empresa presente em vários países da América Latina. Essa empresa, ao corroborar financeiramente com a implantação da profissionalização da área de saúde e da enfermagem no país, contribuiu também para sua caracterização política e identitária.

Em *Programa de enfermagem: enfermeiros para o Brasil*, Campos e Oguisso (2013) mostram, como a Escola de Enfermagem de São Paulo estava moldada ao populismo assumido por Getúlio Vargas (1930-1945). Ao caracterizarem esse movimento político, os autores afirmam que, “[...] ao exaltar qualidades como ordem e disciplina, a enfermagem encontrava ressonância com as ideias populistas, valores que as candidatas à alunas na Escola de Enfermagem de São Paulo, registravam com significativa proximidade.” (CAMPOS; OGUISSO, 2013, p. 34).

Assim, em *Identidade profissional: a (nova) enfermagem brasileira*, Campos e Oguisso (2013, p.71) são contundentes em afirmar que “[...] o ensino proposto pela Escola de Enfermagem de São Paulo imprimia novas representações à identidade profissional.” Ao fazerem tal afirmação, apresentam várias informações que compunha a formação nessa escola. Com toda uma nova logística profissional, representando o contexto empreendedor da época, os autores afirmam que, “[...] estudar no maior Centro Hospitalar da América Latina fabricava representações e sociabilidades que projetavam suas alunas como modernas e profissionais” (CAMPOS; OGUISSO, 2013, p. 71). Nessas análises, os autores abrem o debate em torno do tópico a seguir, que imprime, então, a mensagem do modelo de ensino assumido, *a enfermagem de alto padrão*.

Argumentam que havia em torno da admissão das alunas uma série de critérios que se alinha à busca de um novo padrão de formação e orientação profissional. Eles destacam que “[...] a experiência anterior que notabilizou o modelo-padrão de ensino e assistência, não mais respondia às demandas existentes, inclusive por desconsiderar a possibilidades de mulheres negras e homens ingressarem na escola-modelo, como apontado.” (CAMPOS; OGUISSO, 2013, p. 75).

No capítulo três, nomeado *Liderança Paulista: a Escola de Enfermagem de São Paulo*, os autores, em linhas gerais, se dedicam a apresentar a criação da Escola de Enfermagem de São Paulo, seus objetivos e idealizações daqueles que estavam à frente de sua estruturação e organização. Destacam que a Escola atribuiria nova visibilidade à formação e identidade profissional, pois ela foi de grande abrangência na formação de enfermeiras para o Brasil, inclusive “[...] reinserindo mulheres negras e homens na enfermagem nacional [...]” (CAMPOS; OGUISSO, 2013, p. 90). Destacam também que a Escola seguiu

os princípios norte-americanos de ensino, representante do Modelo *Nursing*. A escola mantinha, ainda, vinculação, desde a sua criação, a uma instituição de ensino superior e a um Hospital Escola. Segundo afirmação dos autores, todos esses requisitos contemplados alinhavam a escola de enfermagem a todos os rigores acadêmicos exigidos na época.

No capítulo quatro, *Enfermeiras-Sesp: A Enfermagem em Novas Dimensões*, os autores oportunizam compreender o redimensionamento no ensino da Enfermagem no país. Para eles, diferente do modelo anterior, a formação em enfermagem voltava-se às práticas preventivas e profiláticas. Nessa apresentação, situam a Escola de Enfermagem de São Paulo e sua vinculação ao Programa de Enfermagem. Para os autores, essa parceria permitia novos avanços tecnológicos para uma formação voltada para assistência do campo da administração, condição essa em concordância com o desenvolvimento econômico e social que marcou a Era Vargas.

Assim, no capítulo cinco, *Ilustre Inominadas Mulheres Negras na Enfermagem Brasileira*, Campos e Oguisso apresentam, por meio de fotografias, mulheres negras diplomadas em enfermagem que também contribuíram significativamente na formação da identidade profissional, ainda que invisibilizadas por não serem a imagem da enfermeira idealizada. Em suas considerações finais, os autores optam em retratar como as representações históricas da profissão enfermagem e a construção de sua identidade profissional estiveram vinculadas a um modelo de ensino excludente e discriminatório.

As questões exploradas minuciosamente pelos autores nessa obra tendem a se tornar um marco de referencial teórico importante nos estudos e pesquisas de temas acerca da educação das relações raciais e formação em saúde e na enfermagem. Nesse movimento, abrem-se caminhos de estudos e pesquisas até então ignorados ou considerados sem relevância social.

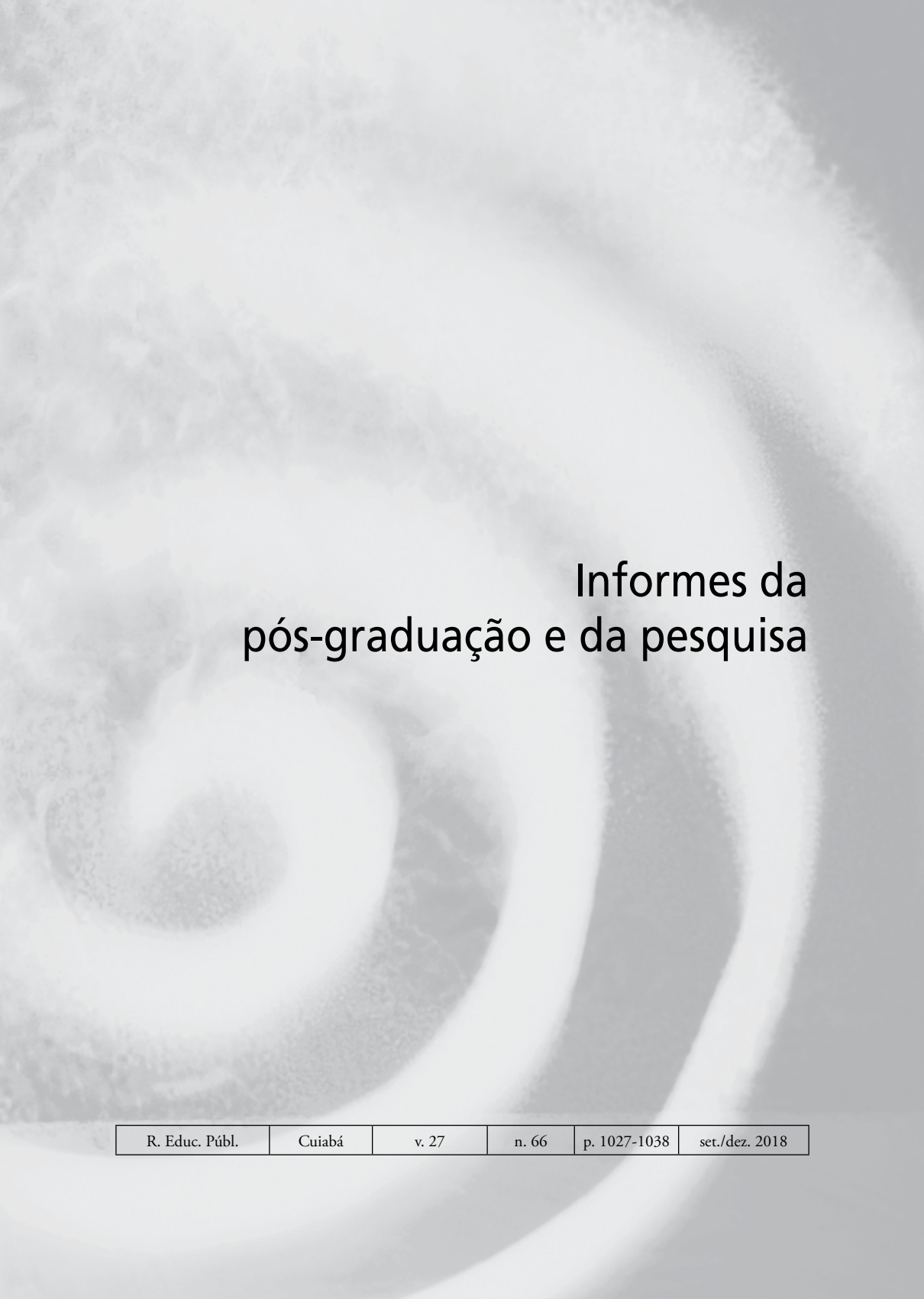
O livro se destaca pela originalidade do tema abordado, sendo uma leitura indispensável a vários segmentos que compõem o campo das ciências sociais e humanas e, principalmente, das ciências de saúde e da enfermagem. Trata-se de uma leitura com significativa importância para os estudiosos e pesquisadores do campo da história da profissionalização da enfermagem e da saúde e se revela, além disso, como um conteúdo importante para reflexões na formação nessas áreas de conhecimento. Situa-se importante também aos militantes sociais que visam contribuir para o enfrentamento das iniquidades raciais em saúde e, conseqüentemente, para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira e aos que elegem a educação como instrumento indispensável nesse processo.

Referência

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; OGUISSO, Taka. **Enfermagem no Brasil: formação e identidade profissional pós-1930**. 1. ed. São Caetano do Sul: Yendis, 2013. v. 1. 211 p.

Recebimento em: 24/10 2017.

Aceite em: 30/11/2017.



Informes da pós-graduação e da pesquisa

Seminário Temático Internacional do PPGE/IE “Multiculturalismo, Gestão e Formação *On Line*”

International Thematic Seminar of the PPGE/IE “Multiculturalism, management and formation *On Line*”

Rute Cristina Domingos da PALMA¹
Katia Morosov ALONSO²

O Seminário Temático Internacional denominado *Multiculturalismo, Gestão e Formação On Line* foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa LÊTECE – Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação (PPGE/IE), pelo Programa Nacional de Administração Pública da UFMT e NEAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância.

O seminário ocorreu como desdobramento de termos de cooperação firmados entre a UFMT, Universidade Tokai e Universidade Aberta do Japão com vistas ao desenvolvimento de parcerias em pesquisas e formação *on line*. A primeira ação da parceria teve por objeto um curso de aperfeiçoamento denominado *Gestão Pública e Educação em uma Perspectiva de Formação Multicultural do Programa Nacional de Administração Pública*. Este curso foi trabalhado em conjunto com a UFMT e Universidade Tokai, envolvendo professores de ambas as universidades, além de professores da Universidade de Nagoya e da Universidade Aberta do Japão. O curso foi desenvolvido em três idiomas: português, inglês e japonês, com 60 vagas e ofertado a estudantes brasileiros e japoneses. O principal objetivo do curso foi o de trabalhar elementos e aspectos da multiculturalidade ao mesmo tempo em que se debatia e discutia pesquisas neste campo e possibilidades de trabalho conjunto entre as instituições.

O Seminário Temático Internacional ocorreu nos dias 2 e 3 de maio de 2018, e congregou professores brasileiros e japoneses, bem como alunos da graduação

1 Doutora em Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, campus Cuiabá. End. profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. Cep 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8452. E-mail: <rutecristina@gmail.com>.

2 Doutora em Educação. Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação - LÊTECE. End. profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Boa Esperança, Cuiabá-MT. Cep 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8431. E-mail: <katia.ufmt@gmail.com>.

e pós-graduação com o objetivo de apresentar o projeto do curso citado acima, promovendo intercâmbio entre docentes e alunos. Além disso, teve por base a constituição de projetos de pesquisas voltados para a multiculturalidade, reconhecendo os laços entre Brasil e Japão, ao mesmo tempo, a significativa comunidade de imigrantes brasileiros naquele país.

O Seminário teve por atividades palestras e apresentações com a participação dos seguintes professores: Delarim Martins Gomes, Lucia Shiguemi I. Kawahara, Glauce Souza V. Torres, Márcia dos Santos e Michelle Sato, representantes do PPGE/IE; e Edson Aro, Lucia Regina Auzoni, Paulo Augusto Ramalho, Renato Neder, Rosa Albuquerque e Vergílio Sogabe representantes da Faculdade de Administração/UFMT. Os professores Daisuke Onuki, Kumiko Hosshi, Masao Monjomi, Naotoshi Kinoshita, Ryuta Wada representaram a Universidade Tokai, os professores Toshihiro Hayashi e Kumico Nara ambos da Universidade Aberta do Japão e os professores Seiko Oyama e Akiko Minei da Universidade de Nagoya.

A coordenação do seminário foi assumida pelos professores: Alexandre dos Anjos, Katia Morosov Alonso e Terezinha Fernandes pelo PPGE/IE/UFMT e o professor Olivian Rabelo pela FA/UFMT. Importante destacar que tanto os mestrandos e doutorandos do PPGE/IE quanto alunos de graduação da Faculdade de Administração trabalharam em conjunto na organização do evento.

Espera-se a partir dessa experiência ampliar as possibilidades de intercâmbio de estudos e o desenvolvimento de pesquisas com as instituições japonesas participantes do Seminário.

Relação das defesas de mestrado e doutorado, realizadas no PPGE no período acadêmico 2018/1

Quadro 1 – Defesas de Mestrado - PPGE/UFMT 2018/1

Título	Autor	Banca	Data
“Escola Apyãwa: da vivência da educação intercultural a educação escolar Tapirapé”	André Wanpura de Paula	Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende; Prof. Dr. Adailton Alves da Silva; Prof. Dr. Darcí Secchi;	19/01/2018
“Desconstrução e didática da tradução: A escuta otobiográfica de um ato de tradução”	Layane Machado Buosi	Profa. Dr. Silas Borges Monteiro; Profa. Dra. Emilia Carvalho Leitão Biato; Prof. Dr. Henrique de Oliveira Lee; Profa. Dra. Polyana Cíndia Olini; Profa. Dra. Vera Lúcia Blum; Prof. Dr. Allan Kozlakowski;	28/02/2018
“Educação ambiental na comunidades quilombola de Mata Caval: diálogos da arte, cultura e natureza”	Cristiane Carolina de Almeida Sores	Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Prof. Dr. Edson Caetano; Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros; Profa. Dra. Lúcia Shiguemi Izawa Kawahara;	01/03/2018
“Mediação Pedagógica na formação de professores: um estudo da disciplina de Libras”	Karem Adriana Lucas	Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias; Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima; Prof. Dr. Evando Carlos Moreira;	02/03/2018
“Conflitos socioambientais que afetam a soberania alimentar de comunidades do cerrado do Pantanal-MT”	Eronaldo Assunção Valles	Profa. Dra. Michelle Tatiane Jaber da Silva; Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra; Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato; Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske; Profa. Dra. Solange Kimie Ikeda Castrillon;	07/03/2018

Título	Autor	Banca	Data
“Formação continuada de professores que ensinam matemática no primeiro ciclo: análise do projeto de estudos e intervenções pedagógicas em uma escola pública de Cáceres-MT”	Lenir Tomazeli	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Profa. Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva;	08/03/2018
“O papel da Aula de Campo na formação de professores de Biologia da Universidade Federal de Mato Grosso”	Dóris Cristina Silva	Profa. Dra. Irene Cristina de Mello; Profa. Dra. Débora Eriléia Pedrotti Mansilla; Profa. Dra. Edemar Souza Monteiro; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie;	09/03/2018
“O projeto de estudos e intervenções pedagógicas (PEIP): o que dizem professores de matemática do ensino médio de uma escola estadual do Estado de Mato Grosso”	Marcela Bonet Becher Schavaren	Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Prof. Dr. Emerson da Silva Ribeiro; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva;	09/03/2018
“Conflitos socioambientais e mudanças climáticas sob o olhar das juventudes Camponesas de Poconé-Mato Grosso”	Jucieli Bertoncello	Profa. Dra. Michelle Tattiane Jaber da Silva; Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Ana Flávia Marques; Profa. Dra. Débora Eriléia Pedrotti Mansilla;	12/03/2018
“A formação continuada de professores de matemática que atuam no ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP) em Barra do Garças-MT”	Lucenildo Elias da Silva	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Prof. Dr. Kécio Gonçalves Leite; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso;	12/03/2018
“Olivia Enciso: vida e carreira pela educação”	Dayane Freitas de Lourdes	Profa. Dra. Marlene Gonçalves; Profa. Dra. Ana Lucia Nunes da Cunha Villela; Profa. Dra. Marinei Almeida; Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro;	12/03/2018

Título	Autor	Banca	Data
“Conhecimento geométrico de alunos de uma escola pública de Campo Novo do Parecis”	Kássia Anita de Freitas Rodrigues Ferreira	Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Prof. Dr. Almir Cesar Ferreira Cavalcanti; Profa. Dra. Eliana Alves Pereira Leite; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie;	13/03/2018
“Interpretação dos significados atribuídos à instituição escolar pelo povo Rikbaktsa”	Anderson Martins	Prof. Dr. Darci Secchi; Prof. Dr. Aloir Pacini; Prof. Dr. Luiz Augusto Passos; Profa. Dra. Eunice Dias de Paula; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende;	13/03/2018
“Práticas pedagógicas de professores que ensinam geometria no 6º ano do ensino fundamental”	Clemilson Carvalho do Nascimento	Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Prof. Dr. Almir Cesar Ferreira Cavalcanti; Profa. Dra. Daise Lago pereira Souto; Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski;	14/03/2018
“Evidências e ausências da Lei Nº 11.645/2008 (história e culturas indígenas) em escolas da rede pública de Ji-Paraná, RO”	Armelinda Borges da Silva	Prof. Dr. Darci Secchi; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Profa. Dra. Josélia Gomes Neves; Profa. Dra. Aparecida Augusta da Silva	14/03/2018
“Relações étnico-raciais e rendimento escolar: a criança negra na alfabetização”	Eliete Gonçalves dos Santos Costa	Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos;	21/03/2018
“WhatsApp: um estudo sobre a cultura digital e as possibilidades do dispositivo na prática pedagógica”	Viviane Salarolli de Souza Silva	Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso; Profa. Dra. Tânia Marta Costa Nhary; Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias;	21/03/2018
“A escola pela ótica de Calvin, Mafalda e Chico Bento - um estudo das experiências cotidianas dos personagens de histórias em quadrinhos”	Dandara de Freitas Rodrigues	Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes; Profa. Dra. Bárbara Cortella Pereira de Oliveira; Profa. Dra. Iduina Edite Mont’Alverne Braun Chaves; Profa. Dra. Marcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani;	22/03/2018

Título	Autor	Banca	Data
“Dinâmica das relações raciais na educação escolar básica”	Almir Rogerio da Silva	Profa. Dra. Candida Soares da Costa; Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva;	23/03/2018
“Questões sócio científicas no ensino de Ciências: contribuições para a aprendizagem científica crítica”	Elisete Martins Soares	Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie; Profa. Dra. Irene Cristina de Mello; Profa. Dra. Katia Dias Ferreira Ribeiro; Profa. Dra. Maria Corette Pasa;	23/03/2018
“Educação Escolar Quilombola: Saberes e Fazeres Docentes”	Vanesa Alves de Moraes	Profa. Dra. Suely Dulce de Castrilho; Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Prof. Dr. Acildo Leite da Silva; Profa. Dra. Terezinha Fernandes Martins de Souza;	23/03/2018
“Trabalhos de agulha e prendas domésticas: educação feminina mato-grossense (1889 - 1910)”	Sadra Jung de Mattos	Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira; Prof. Dr. Fernando Tadeu de Miranda Borges; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira; Profa. Dra. silvia Maria dos Santos Sterling;	26/03/2018
“Concepções de crianças de infância de Professoras e Professores Indígenas: os desafios da Educação Intercultural”	Arlete Márcia de Pinho	Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó; Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Prof. Dr. Alceu Zoia; Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende;	26/03/2018
“Crianças anunciadas com queixa escolar: estudo sobre significações e implicações na representação de si”	Ruzia Chaouchar dos Santos	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin; Profa. Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas; Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó;	27/03/2018

Título	Autor	Banca	Data
"O direito à educação da infância rural do município de Cuiabá (1937 - 1945)"	Thalita Pavani Vargas de Castro	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Profa. Dra. Nildeide Souza Dourado; Profa. Dra. Virginia Pereira da Silva de Ávila; Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira; Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado;	27/03/2018
"Representações sociais sobre profissionais de saúde segundo crianças: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica"	Andréia Maria de Lima Assunção	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Rosa Lucia Rocha Ribeiro; Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes; Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá.	27/03/2018
"Análise das práticas curriculares sobre a temática indígena no curso de formação de oficiais de Mato Grosso"	Benedito Lauro da Silva	Prof. Dr. Darci Secchi; Profa. Dra. Beleni Saléte Grando; Profa. Dra. Diva Maria Oliveira Mainardi; Prof. Dr. Gabriel Rodrigues Leal;	28/03/2018
"Educação matemática no contexto do ensino médio inovador: uma análise sobre práticas pedagógicas"	Benedito Eduardo da Silva	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Profa. Dra. Jacqueline Borges de Paula; Profa. Dra. Tânia Maria Lima;	28/03/2018
"Saberes docentes expressos na fala de pedagogos sobre o ensino da matemática no 6º ano - 3ª etapa do 2º ciclo da rede municipal de Cuiabá/MT"	Rosilda da Silva Fonseca	Profa. Dra. Gladys Denise Wielewski; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie;	29/03/2018
"Educação em ciências naturais para estudantes com surdocegueira: uma análise no contexto de uma escola de surdos"	Valquíria Perassolo	Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho; Profa. Dra. Shirley Rodrigues Maia; Profa. Dra. Glauce Viana de Souza Torres; Profa. Dra. Nilce Maria da Silva;	02/04/2018

Título	Autor	Banca	Data
“Entre o Hospital e a Escola: significações de crianças com doenças crônicas sobre seus pertencimentos institucionais e implicações identitárias”	Marcela Gattass de Toni	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade; Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho; Profa. Dra. Ana Rosa Picanço Moreira; Profa. Dra. Ana Rafaela Pecora Calhão;	24/04/2018
“Memórias da Escola Rural: representações da cultura escolar da Escola Rural mista de Bom Sucesso na memória de ex-alunos e uma ex-professora (1937-1952)”	Silvana Maria da Silva	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá; Prof. Dr. Edson Caetano; Profa. Dra. Elaine Rodrigues; Profa. Dra. Nildeide Souza Dourado; Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila;	27/04/2018
“Um método para produção de videoaulas no contexto educacional”	Luiza Raquel Souza e Silva	Prof. Dr. Cristiano Maciel; Profa. Dra. Taciana Mirna Sambrano; Prof. Dr. Clodis Boscaroli; Profa. Dra. Terezinha Fernandes Martins de Souza;	02/05/2018
“Professor surdo: negociações de identidade no Ensino Superior”	Reany de Oliveira	Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira; Profa. Dra. Tânia Maria Lima; Profa. Dra. Nilce Maria da Silva; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma;	28/05/2018
“Tecnologias de informação e comunicação no processo de Ensino e aprendizagem da matemática no ensino técnico integrado ao nível médio”	Cleber Alves Feitosa	Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva; Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma; Profa. Dra. Edione Teixeira de Carvalho; Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie;	28/06/2018
“Entre linhas e nós: um olhar da educação ambiental sobre currículo na comunidade Quilombola de Mata Cavallo”	Amanda Martins de Espíndula Areval	Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva; Profa. Dra. Débora Eriléia Pedrotti Mansilla; Profa. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske; Profa. Dra. Lúcia Shiguemi Izawa Kawahara; Profa. Dra. Tânia Maria Lima;	28/06/2018

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação (2018).

Quadro 2 – Defesas de Doutorado - PPGE/UFMT 2018/1

Título	Autor	Banca	Data
“A Água e a cartografia do imaginário nos climas de três territórios geográficos”	Giseli Dalla Nora	Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Orientadora); Profa. Dra. Araceli Serantes Pazos (Coorientadora); Prof. Dr. Cristiano Maciel (Examinador Interno); Profa. Dra. Débora Eriléia Pedrotti Mansilla (Examinadora Interna); Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra (Examinador Externo); Profa. Dra. Lúcia Shiguemi Izawa Kawahara (Examinadora Externa); Profa. Dra. Cleusa Aparecida Gonçalves Pereira Zamparoni (Examinadora Suplente); Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros (Examinadora Suplente).	02/03/2018
“Fontes do Imaginário e da Educação Ambiental: cartografia e justiça climática nas águas e sentidos das mulheres pantaneiras, quilombolas e mariscadoras”	Rosana Manfrinate	Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Orientadora); Profa. Dra. Araceli Serantes Pazos (Coorientadora); Profa. Dra. Débora Eriléia Pedrotti Mansilla (Examinadora Interna); Profa. Dra. Rute Cristina Domingos da Palma (Examinadora Interna); Profa. Dra. Imara Pizzato Quadros (Examinadora Externa); Prof. Dr. Ronaldo Eustáquio Feitoza Senra (Examinador Externo); Profa. Dra. Regina Aparecida da Silva (Examinadora Suplente); Profa. Dra. Solange Kimie Ikeda Castrillon (Examinadora Suplente).	22/03/2018
“Educação infantil na rede pública de Cuiabá: análise da construção de um projeto cultural para as crianças de até 3 anos, ambiguidades do percurso”	Sandra Regina Geiss Lorensini	Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (Orientadora); Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Examinadora Interna); Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Examinadora Interna); Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima (Examinadora Externa); Profa. Dra. Alessandra David (Examinadora Externa); Profa. Dra. Beleni Saléte Grandó (Examinadora Suplente); Profa. Dra. Romilda Teodora Ens (Examinadora Suplente).	06/04/2018
“Comunidade Tradicional Raizama em Jangada/MT: produzindo a existência associadamente por meio de enxadas, ralos, sucuris e torradeiras”	Ana Paula Bistaffa de Monlevade	Prof. Dr. Edson Caetano (Orientador); Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Examinadora Interna); Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Examinadora Interna); Prof. Dr. José Raimundo Oliveira Lima (Examinador Externo); Profa. Dra. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (Examinadora Externa); Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Examinador Suplente); Prof. Dr. Eraldo Leme Batista (Examinador Suplente).	12/04/2018

Título	Autor	Banca	Data
“Na cadência das águas, no ritmo da política: a escola pública rural no município de Poconé-MT (1930 - 1945)”	Luciana Vicência do Carmo de Assis e Silva	Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Orientadora); Profa. Dra. Lázara Nanci de Barros Amâncio (Examinadora Interna); Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira (Examinadora Interna); Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho (Examinador Externo); Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha (Examinadora Externa); Prof. Dr. Edson Caetano (Examinador Suplente); Profa. Dra. Elaine Rodrigues (Examinadora Suplente).	13/04/2018
“Educação transcriadora: ações didáticas que constituem a aula no ensino superior”	Elisabet Aguirre	Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (Orientador); Profa. Dra. Michèle Tomoko Sato (Examinadora Interna); Profa. Dra. Rubia Helena Naspolini Coelho Yatsugafu (Examinadora Interna); Profa. Dra. Polyana Cíndia Olini (Examinadora Externa); Prof. Dr. Angelo Palmisano (Examinador Externo); Profa. Dra. Maria Auxiliadora Maciel de Moraes (Examinadora Suplente); Profa. Dra. Márcia Helena de Moraes Souza (Examinadora Suplente).	13/04/2018
“Vozes singulares, sentidos e possibilidades nas dimensões eco-culturais: por uma escuta metodológica para a liberdade nos caminhos de uma vivência e convivência educacional”	Adma Cristhina Salles de Oliveira	Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Orientador); Prof. Dr. Celso Luiz Prudente (Coorientador); Profa. Dra. Maria Aparecida Rezende (Examinadora Interna); Profa. Dra. Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica Freire (Examinadora Interna); Profa. Dra. Maria de Lourdes Bandeira de Lamônica Freire (Examinadora Interna); Profa. Dra. Helena Alessandra Scavazza Leme (Examinadora Externa); Profa. Dra. Andréia Nunes Militão (Examinadora Externa); Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira (Examinadora Suplente); Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira Carvalho (Examinadora Suplente).	18/07/2018

Fonte: Programa de Pós-Graduação em Educação (2018).

Relação de pareceristas *ad hoc* em 2018

Participaram da avaliação dos artigos publicados nas edições do volume 27 da Revista de Educação Pública

Adelina de Oliveira Novaes (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed), do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, Brasil)

Adir Casaro Nascimento (UCDB, Campo Grande/MS, Brasil)

Ana Rosa Costa Picanço Moreira (UNESA/UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)

André Luiz Paulilo (Unicamp/Campinas/SP, Brasil)

Andreia Dalcin (UFRGS/Porto Alegre/RS, Brasil)

Ariane Franco Lopes da Silva (UFFS/SC, Brasil)

Alexandra Lima da Silva (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Alexandre de Gusmão Pedrini (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Alzira Batalha Alcântara (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Amadeu José Montagnini Logarezzi (UFSCar, São Carlos/SP, Brasil)

Amailson Sandro Barros (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Betânia Laterza Ribeiro (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)

Bruno Adriano Rodrigues Silva (UFL, Lavras/MG, Brasil)

Cândida Soares da Costa (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Carlos Edinei Oliveira (Unemat, Barra do Bugres/MT, Brasil)

Carlos Rinaldi (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Célia Maria Borges (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)

Cláudio José Sooma Silva (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Cristiano Maciel (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Daniel Fonseca de Andrade (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Daniela Franco Carvalho (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)

Delarim Martins Gomes (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Edson Caetano (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)

Elaine Rodrigues (UEM, Maringá/PR, Brasil)

Elielson Ribeiro de Sales (UFPA, Belém/PA, Brasil)

Eliane Rose Maio (UEM, Maringá/PR, Brasil)

Elisabet Aguirre (Centro Universitário de Várzea Grande/MT, Brasil)

Emerson da Silva Ribeiro (UNIR, Ji-Paraná/RO, Brasil)

Erica Nayla Harrich Teibel (Secretaria Municipal de Saúde/Cuiabá/MT, Brasil)

Elisabeth Andrade (Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/ Edu campus Frederico Westphalen)



Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt (Unesp, Botucatu/SP, Brasil)
 Eloy Alves Filho (UFV, Viçosa/MG, Brasil)
 Fátima Aparecida da Silva Iocca (UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil)
 Fátima Elizabeti Marcomin (UNISUL, Tubarão/SC, Brasil)
 Fernanda Wanderer (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)
 Fernanda Cândido Magalhães (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Gerson de Souza Mól (UnB, Brasília/DF, Brasil)
 Hilda Maria Silva (UNESP, Franca/SP, Brasil)
 Helena Amaral da Fontoura (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Henrique Oliveira Lee (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Imara Pizzato Quadros (IFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Irineu Tamaio (UnB, Brasília/DF, Brasil)
 Isabel Maria Sabino de Farias (UECE, Fortaleza/CE, Brasil)
 Ivo Dickmann (UFPR/Londrina, Brasil)
 Idemar Vizolli (Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, TO)
 Jader Janer Moreira Lopes (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Jacqueline Priego-Hernandez (Bournemouth University, UK)
 Jane Teresinha Domingues Cotrin (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Jean Carlos Miranda da Silva (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Jorgelina Di Iori (Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)
 José Carlos Araújo (UFU/Uberlândia, Brasil)
 José Licínio Backes (UCDB/Campo Grande, MS)
 Joaquim António Sousa Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
 Kamila Lockmann (UFRS/Porto Alegre/RS, Brasil)
 Kátia Morosov Alonso (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Kécio Gonçalves Leite (UNIR, Ji-Paraná/RO, Brasil)
 Lia Ciomar Macedo de Faria (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Luci T. M. dos Santos Bernardi (UNOCHAPECÓ, Chapecó/SC, Brasil)
 Lúcia Shiguemi Izawa Kawahara (SEMA, Cuiabá/MT, Brasil)
 Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luiz Augusto Passos (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luiz Marcelo Tavares de Carvalho (UFL, Lavras/MG, Brasil)
 Luiz Alexandre Barbosa Freitas (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Marlene Gonçalves (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Marco Antonio Leandro Barzano (UEFS, Feira de Santana/BA, Brasil)
 Marcos Francisco Borges (UEMT, Cáceres/MT, Brasil)
 Marisa Rosani Abreu da Silveira (UFPA, Belém/PA, Brasil)



Marcos Pinheiro Barreto (UFF, Niterói/RJ, Brasil)
 Maria Aparecida Rezende (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Maria Celia Borges (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Maria das Graças Martins da Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Marijâne Silveira da Silva (UNIR, Porto Velho/RO, Brasil)
 Maristela Angotti (UNESP, Araraquara/SP, Brasil)
 Naiara dos Santos Nienow (UNIR, Ji-Paraná/RO, Brasil)
 Neil Franco Pereira de Almeida (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)
 Nelma Baldin (Univille, Joinville/SC, Brasil)
 Nileide Souza Dourado (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Osvaldo Mariotto Cerezer (Unemat, Cáceres/MT, Brasil)
 Patricia dos Santos Begnami (Fundação Hermínio Ometto, Araras-SP, Brasil)
 Pedro Franco de Sá (Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, Brasil)
 Regina Aparecida Silva (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Rachel Duarte Abdala (UNITAU, Taubaté/SP, Brasil)
 Ricardo Castaño Gávria (FAEBA, Salvador/BA, Brasil)
 Risomar Alves dos Santos (UFCCG, Campina Grande/PB, Brasil)
 Rodolfo Antônio de Figueiredo (UFSCar, São Carlos, Brasil)
 Rodrigo Manoel Dias Da Silva (UVRS, São Leopoldo/RS, Brasil)
 Romilda Teodora Ens (PUC-PR, Curitiba/PR, Brasil)
 Ronaldo Eustáquio FeitozaSenra (IFMT, Jaciara/MT, Brasil)
 Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Rosemeire de Araujo Rangni (UFSCar/São Carlos/SP, Brasil)
 Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Sandra Pavoeiro Tavares Carvalho (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Sérgio Inácio Nunes (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)
 Simone Silveira Amorim (Unit, Brasil)
 Silva Maria dos Santos Stering (Univag/Várzea Grande/MT, Brasil)
 Silas Borges Monteiro (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Soler Gonzalez (UFES, Vitória/ES, Brasil)
 Suely Dulce Castilho (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Sueli Teresinha de Abreu Bernardes (UB, Uberaba/MG, Brasil)
 Stélio João Rodrigues (SENAI, Regional/Blumenau/SC, Brasil)
 Taciana Mirna Sambrano (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Vanessa Dias Moretti (UNIFESP, São Paulo/SP, Brasil)
 Vera Lúcia Gaspar da Silva (UESC, Santa Catarina/SC, Brasil)
 Victor de Araújo Novicki (UCP/Petrópolis/RJ, Brasil)



Diretrizes para autores

Normas para publicação de originais

A Revista de Educação Pública - **ISSN 0104-5962 – e-2238-2097** - é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Aceita artigos, predominantemente, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública.

A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflitos de interesse.

Resenha

Resenhas de livros devem conter 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: título atribuído à resenha; subsequentemente, nas próximas linhas, apresentar dados bibliográficos completos da publicação resenhada; nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final. Comunicações de pesquisa e outros textos, com a mesma quantidade de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações, com revisões textuais devem conter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

Artigo

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. **Máximo de três autores** por artigo, sendo um deles necessariamente com título de doutor. Cada autor deverá aguardar um intervalo de dois anos para nova publicação.
- b. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- c. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito);
- d. Metodologia (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados);
- e. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias);
- f. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites);
- g. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade);
- h. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente;
- i. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT;
- j. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema;
- k. Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 70% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.
- l. Os artigos, incondicionalmente inéditos e resultantes de pesquisas empíricas devem ser submetidos à REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA somente mediante cadastro realizado por meio deste mesmo endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/about/submissions#authorGuidelines>>

O Conselho Científico tem autonomia para decidir sobre publicação de artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

Para submissão, devem ser observados os seguintes critérios:

- a. Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras). Utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Título em Inglês entram logo após o título em português.
- b. Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract);
- c. Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverão ser encaminhados o keywords, ou equivalente na língua escolhida;
- d. Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas do texto e enviadas separadamente via documento suplementar. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Marcas de identificação do autor no texto, impossibilitarão o manuscrito de seguir para o trâmite de avaliação.

Formatação

Para a formatação do texto utilizar o processador o formato Word for Windows.

- a. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, inclusive nos parágrafos, margens superior/esquerda 3,0 cm; margem direita/inferior 2,0 cm; papel A4.
- b. Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico.
- c. Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. Utilizar 1 (um) espaço antes e depois de citação. As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57).

As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

- d. As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Ilustração 1, Tabela 1, Quadro 1, etc., com respectivos títulos e devem ser alocadas na parte superior da ilustração/figura, bem como a inserção da fonte, deve ser inserida na parte inferior). No caso de fotografias, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser enviadas em documento suplementar da submissão.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem conter no mínimo 10 e máximo de 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As Referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. Relatório: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Relatório: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.



5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM E OUTROS EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Revista de Educação Pública
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 101, térreo.
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900
Cuiabá-MT, Brasil
Telefone: (65) 3615-8466
E-mail: <rep@ufmt.br>
Endereço eletrônico: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/index>>



Cultura Escolar e Formação de Professores

Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância

Rodrigo Saballa de CARVALHO • Bianca Salazar GUIZZO

Contribuições da estética à ação pedagógica na EJA: ressonâncias formativas na escola e na universidade

Clarissa HAAS • Karine STORCK

Educação e Psicologia

A Presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários

Kleber Tuxen CARNEIRO • Eliasf Rodrigues de ASSIS
Maurício BRONZATTO • Ricardo Leite de CAMARGO

Representações sociais de futuros docentes sobre a Teoria da Evolução darwinista

Fernanda Cândido MAGALHÃES

Educação, Poder e Cidadania

Homens podem ser feministas? O pioneirismo dos estudos de masculinidades no Nordeste do Brasil

Mayanne Julia Tomaz FREITAS • Jeane FELIX • Maria Eulina Pessoa de CARVALHO

Educação, poder e ordem: política e cotidiano numa escola de formação de professores

Luís MOTA • António Gomes FERREIRA

Educação Ambiental

Práticas educativas nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças

Eliane Lima PISKE • Maria Angela Mattar YUNES • Angela Adriane BERSCH • Angela Torma PIETRO

História da Educação

Pedagogias da alteridade. Perspectivas sobre a emoção de lidar: Manuela Malpique e Nise da Silveira

Vera Coimbra CERQUEIRA • Margarida Louro FELGUEIRAS

A escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro na perspectiva da educação comparada (1935 a 1945)

Elizabeth Figueiredo de SÁ • Carlos Henrique CARVALHO • Luciana Vicência do Carmo de ASSIS E SILVA

Educação em Ciências e Matemática

Avaliação no Ensino Médio Politécnico como processo de construção de saber na relação professor-aluno

Everton BEDIN • José Claudio DEL PINO

Interdisciplinaridade:

desafios e potencialidades de uma proposta articulada ao estágio docente do Curso de Física/PARFOR

Daniele SIMONETI • Luci T. M. dos Santos BERNARDI

Notas de leituras, resumos e resenhas

Informes da pós-graduação e da pesquisa