

Revista de Educação Pública

Cuiabá, v. 28, n. 69, set./dez. 2019

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)

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

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ministério da Educação
Ministry of Education

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

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 Saléte 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
Rute Cristina Domingos da Palma – 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: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466
Email: rep@ufmt.br

ISSN Eletrônico 2238-2097

Revista de Educação Pública



2019

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 541-838 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

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

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>>.

Capex - 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 em Ciências Sociais y Humanidades - Dirección General de Bibliotecas.UNAM

<http://132.248.9.1:8991/F/NUFM9L9KGCNIAJ8AS8T18UEEIDB88C1BVMC8DLDD9673C3AKUE-10563?func=find-acc&acc_sequence=000878343>

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

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação 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. 28, n. 69 (set./dez. 2019), Cuiabá, EdUFMT, 2019, 298 p.

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

ISSN Eletrônico 2238-2097

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>>

Comercialização:

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>

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..... | 549 |
| Cultura Escolar e Formação de Professores..... | 553 |
| L'effet-tuteur dans l'accompagnement des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental | 555 |
| Jean-Claude KALUBI | |
| Rosly ANGRAND | |
| Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso | 583 |
| Ana Lara CASAGRANDE | |
| Kátia Morosov ALONSO | |
| Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O faz de conta com crianças da educação infantil | 601 |
| Leila Orssolan ABOUD | |
| Heloisa Helena Oliveira de AZEVEDO | |
| Educação e Psicologia..... | 623 |
| Os espaços do brincar em uma escola <i>sem brinquedos</i>: o que nos falam as crianças? | 625 |
| Jader Janer Moreira LOPES | |
| Maria Renata Prado MARTIN | |
| Educação, Poder e Cidadania | 651 |
| O financiamento da educação na produção acadêmica de programas de pós-graduação no Brasil (2000-2010) | 653 |
| Márcia Aparecida JACOMINI | |
| Rosana Evangelista da CRUZ | |
| Indicadores Educacionais do território do Piemonte da Diamantina-Bahia: apontamentos iniciais | 677 |
| Elizeu Clementino de SOUZA | |
| Michael Daian Pacheco RAMOS | |
| Educação Ambiental..... | 701 |
| Devaneio em chamas: Bachelard põe a mão no fogo pelo imaginário .. | 703 |
| Michèle SATO | |
| Thiago Cury LUIZ | |

| | |
|---|------------|
| História da Educação..... | 717 |
| Construções discursivas acerca da criança pobre na imprensa uberabense nas primeiras décadas do século XX..... | 719 |
| Marilsa Aparecida Alberto Assis SOUZA | |
| Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO | |
| José Carlos Souza ARAÚJO | |
| Arquitetura e espaços da cultura escolar: o Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina- PR (1953)..... | 741 |
| Lucas Batista HERNANDES | |
| Tony HONORATO | |
| Educação em Ciências e Matemática..... | 765 |
| A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais | 767 |
| Adair Mendes NACARATO | |
| Kátia Gabriela MOREIRA | |
| Correlação entre equilíbrio emocional e vulnerabilidade às IST/AIDS num estudo sobre desempenho escolar com adolescentes.. | 793 |
| Manoel Messias Santos ALVES | |
| Alice Alexandre PAGAN | |
| Notas de leituras, resumos e resenhas | 821 |
| Comunicação, Estado e o poder na sociedade em rede | 823 |
| Aliana França Camargo COSTA | |
| Terezinha FERNANDES | |
| Informes da pós-graduação e da pesquisa..... | 827 |
| Cuiabá 300 anos: Debates sobre Ensino, Pesquisas e Inovações | 829 |
| Elizabeth Figueiredo de SÁ | |
| Relação de pareceristas <i>ad hoc</i> em 2019..... | 830 |
| Diretrizes para autores | 833 |

Contents

| | |
|--|-----|
| Editor's letter..... | 549 |
| School Culture and Teacher Education | 553 |
| The tutor effect in the support of students with neurodevelopmental disorders | 555 |
| Jean-Claude KALUBI | |
| Rosly ANGRAND | |
| Principles shared in the changes made in High School in São Paulo and Mato Grosso | 583 |
| Ana Lara CASAGRANDE | |
| Kátia Morosov ALONSO | |
| The corners are organized. And now, teacher? The make-believe of early children's education | 601 |
| Leila Orssolan ABOUD | |
| Heloisa Helena Oliveira de AZEVEDO | |
| Education and Psychology..... | 623 |
| The spaces of playing in a school <i>without toys</i>: what do children tell us? | 625 |
| Jader Janer Moreira LOPES | |
| Maria Renata Prado MARTIN | |
| Education, Power and Citizenship | 651 |
| The financing of the education in the academic production of post-graduate programs in Brazil (2000-2010) | 653 |
| Márcia Aparecida JACOMINI | |
| Rosana Evangelista da CRUZ | |
| Educational Indicators in the Diamantine-Bahia Piedmont territory: initial notes | 677 |
| Elizeu Clementino de SOUZA | |
| Michael Daian Pacheco RAMOS | |
| Environmental Education | 701 |
| Daydream on fire: Bachelard's burning and imaginary | 703 |
| Michèle SATO | |
| Thiago Cury LUIZ | |

| | |
|--|-----|
| History of Education..... | 717 |
| Discursive constructions about the poor child in the Uberaba press in the first decades of the 20th century | 719 |
| Marilsa Aparecida Alberto Assis SOUZA | |
| Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO | |
| José Carlos Souza ARAÚJO | |
| Architecture and spaces of school culture: the State Gymnasium of Santo Antônio da Platina-PR (1953) | 741 |
| Lucas Batista HERNANDES | |
| Tony HONORATO | |
| Education in Science and Mathematic | 765 |
| Collaboration as a practice in teacher education to teach mathematics in primary school | 767 |
| Adair Mendes NACARATO | |
| Kátia Gabriela MOREIRA | |
| Correlation between emotional balance and vulnerability to STI/AIDS in a study on school performance with adolescents | 793 |
| Manoel Messias Santos ALVES | |
| Alice Alexandre PAGAN | |
| Reading's notes, summary and review | 821 |
| Communication, State and power in networked society | 823 |
| Aliana França Camargo COSTA | |
| Terezinha FERNANDES | |
| Post graduation information and research development..... | 827 |
| Cuiabá 300 years: Debates on Education, Research and Innovation | 829 |
| Elizabeth Figueiredo de SÁ | |
| List of ad hoc referees in 2019 | 830 |
| Submission Guidelines | 833 |

Carta da Editora

Estimados leitores e leitoras,

A Revista de Educação Pública conclui o fechamento de mais um quadrimestre, brindando o lançamento de seu último editorial do ano de 2019. Nesse rumo, primeiro que tudo, é preciso ressaltar o substancial e volumoso trabalho desempenhado pelos editores e colaboradores que comprometem-se, de forma ativa e responsável, com a comunidade científica, para ampliação das discussões no campo da Educação. Os diversos assuntos aqui tratados nos 11 artigos, sob enfoques variados, convidam o leitor a trilhar novas experiências, entrelaçadas por conceituados pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Não por acaso, iniciamos esta edição do nosso periódico, reafirmando sua internacionalização, com o artigo de pesquisadores vinculados à Universidade de Sherbrooke, Canadá *L'effet-tuteur dans l'accompagnement des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental*, em que realizou-se investigação exploratória sobre a supervisão de alunos com perturbações do desenvolvimento neurológico. Combinando a revisão do trabalho científico com entrevistas semi-direcionadas (aluno, pai, mãe, professor), destaca as vantagens do tutor, considerado como uma força no apoio aos alunos. O sucesso desses alunos requer condições a serem incluídas no currículo, condições que são rápidas para facilitar a melhoria das competências acadêmicas e de desenvolvimento de cada aluno.

No artigo *Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso*, analisa-se a verossimilhança ideológica entre os projetos de reconfiguração do Ensino Médio nos estados de São Paulo e Mato Grosso, em função do processo de instituição da jornada expandida nesses estados. Pensar o projeto de vida do jovem é a centralidade da reestruturação das escolas de Ensino Médio nos modelos investigados, mesmo que ambos os estados considerem as mudanças pelas quais a sociedade passa e a necessidade do contexto escolar estar articulado ao novo perfil de jovem.

Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O faz de conta com crianças da educação infantil busca conhecer o que as professoras sabem e como organizam as situações de *faz de conta* com alunos de educação infantil. Participar da pesquisa possibilitou às professoras refletirem sobre como essas situações de *faz de conta* são proporcionadas na escola e igualmente, reafirmou o quanto a responsabilidade dos profissionais da educação infantil é imensa. Na sequência, o artigo *Os espaços do brincar em uma escola sem brinquedos: o que nos falam as crianças?* Ao abordar a análise do ponto de vista das crianças de 6 anos, traz uma contribuição valiosa para pensar um conceito na compreensão de suas vivências: *sítios geográficos brincantes*, um dos destaques dos achados dessa pesquisa.



O financiamento da educação na produção acadêmica de programas de pós-graduação no Brasil (2000-2010), visando constituir um panorama da produção e localizar as contribuições teóricas que têm maior presença na constituição desse campo de pesquisa, identifica um grupo de pesquisadores de financiamento da educação como principal referencial teórico nas teses e dissertações sobre o tema.

Focalizando *Indicadores educacionais do território do Piemonte da Diamantina-Bahia: apontamentos iniciais*, por meio de uma pesquisa documental na base de dados do INEP, articulando métodos quantitativos e qualitativos de forma inteligível, em meio à complexidade dos fenômenos identificados, o artigo tem o intuito de contribuir para a elaboração e acompanhamento das políticas públicas educacionais voltadas para à melhoria da qualidade da educação.

Devaneio em chamas: Bachelard põe a mão no fogo pelo imaginário, ancorando-se na fenomenologia de Gaston Bachelard para definir conceitualmente o imaginário do autor a respeito do fogo, o texto traz uma pesquisa envolvendo estudantes, professoras(es) e moradoras(es) do quilombo Mata Cavalo, zona rural de Nossa Senhora do Livramento-MT, a identificarem os elementos do imaginário quilombola sobre o fogo.

Chamando a atenção para *Construções discursivas acerca da criança pobre na imprensa uberabense nas primeiras décadas do século XX*, o artigo investiga as práticas caritativas e filantrópicas de assistência às crianças pobres de Uberaba (MG), com foco nas instituições de internação existentes entre os anos de 1920 a 1964, com destaque para o Orfanato Santo Eduardo.

O artigo *Arquitetura e espaços da cultura escolar: o Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina- PR (1953)*, tomando como base a historiografia da educação, analisa a solução arquitetônica e a distribuição dos espaços interno do edifício do Ginásio inaugurado em 1953, constituindo-se como lugares de aprendizagens, relações de poder e sociabilidades na cultura escolar secundarista vivida em meados do século XX.

Em *A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais*, a partir de narrativas produzidas pela professora Maria, de relatórios e transcrições dos encontros do grupo OBEDUC, evidenciadas pelos indícios de aprendizagem, destacam os processos de apropriação dos modos de aprender e ensinar matemática nos anos iniciais.

As reflexões contidas em *Correlação entre equilíbrio emocional e vulnerabilidade às IST/AIDS num estudo sobre desempenho escolar com adolescentes*, ao abordarem possíveis relações entre vulnerabilidade às IST/AIDS e indicadores de qualidade de vida para estudantes do ensino médio, identificaram uma significativa correlação entre a qualidade de vida psicológica e a vulnerabilidade. O recorte envolveu 103 alunos do 3º ano do ensino médio de três escolas da rede estadual de educação de Aracaju-SE.

Agregando-se a esta edição, a resenha *Comunicação, Estado e o poder na sociedade em rede*, nos convida à leitura instigante quanto ao papel das redes de comunicação na geração de poder, com ênfase na geração do poder político.

Esperamos que o conjunto dos textos, ora apresentados, possa provocar diálogos que indagam o já conhecido e nos potencialize a ressignificar e, sobretudo, a esperar em tempos tão delicados como os que temos vivido em nossas universidades públicas.

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



Cultura Escolar e Formação de Professores

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 28

n. 69

p. 553-621

set./dez. 2019



L'effet-tuteur dans l'accompagnement des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental

The tutor effect in the support of students with neurodevelopmental disorders

Jean-Claude KALUBI¹

Rosly ANGRAND²

Résumé

Plusieurs travaux portant sur la réussite scolaire ont mis l'accent sur les facteurs d'impact et les gestes favorisant une mobilisation adéquate des approches d'enseignement. Les communautés éducatives à travers le monde exposent d'innombrables ressources en vue d'ajuster les pratiques enseignantes sur le terrain. Elles aident aussi à trouver des moyens pour rendre visibles les apprentissages des élèves. Leurs préoccupations convergent aussi autour des rôles déterminants joués par les enseignants. Ces derniers assurent aussi la mission de connecter les systèmes éducatifs aux technologies nouvelles. Le processus de médiation symbolique relié aux fonctions de tuteurs produit des effets transformateurs relevant de quelques facteurs de protection. Le contexte d'utilisation de la technologie est variable, à l'école, à la maison comme dans la communauté. Une recherche exploratoire a été menée concernant l'encadrement des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental. Associant la recension des travaux scientifiques à des entrevues semi-dirigées (élève, parent, enseignant), ce texte met en évidence les atouts de l'effet-tuteur, considéré comme une force dans l'accompagnement des élèves.

Mot-Clés: Tuteur. Accompagnement. Élèves. Développement humain. Technologies d'assistance.

Abstract

Several studies on academic success have focused on impact factors and actions that promote the appropriate use of pedagogical methods. Educational communities around the world are exposing numerous resources with teaching practices in the field. They also help to find ways to make student learning visible. Concerns converge around the determining roles played by teachers. The latter have the task of articulating educational systems to new technologies. The process of symbolic mediation related to the functions of tutors produces transformations that fit into a few protective factors. Exploratory research was carried out on the supervision of students with neurological developmental disorders. Combining the review of scientific work with semi-directed interviews (student, father, mother, teacher), this text highlights the advantages of the tutor, considered as a strength in supporting students.

Keywords: Tutor. Accompaniment. Students. Human development. Assistive technologies.

- 1 Détenant d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève en Suisse (1995), Jean-Claude Kalubi est professeur titulaire à l'Université de Sherbrooke (Canada) depuis 1998. Il a servi comme directeur scientifique de l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme (2013-2018). Directeur du Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, il est aussi Vice-Président de l'Association internationale de formation et recherche sur l'éducation familiale (AIFREF). Contact: jc.kalubi@usherbrooke.ca.
- 2 M. Rosly Angrand est candidat au doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Il est titulaire d'un diplôme universitaire en sociologie et en sciences humaines, puis d'un Master sur les relations École-Famille-Communauté à l'Université de Rouen (France). Il est membre de la Société québécoise pour l'évaluation des programmes. Contact: rosly.angrand@usherbrooke.ca.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 555-581 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

1. Introduction

Depuis le tournant du millénaire, l'intérêt de plus en plus marqué de la société en faveur de la réussite de tous les élèves se traduit de plusieurs manières. D'un côté, il y a des attentes affirmées en matière de la participation sociale de tous. De l'autre, un engagement particulier s'impose de plus en plus. Il s'agit de la valorisation des rôles des parents et des membres de la communauté en faveur des élèves du secondaire. Par ailleurs, nombre d'acteurs concernés demandent une adaptation substantielle de l'école aux défis de l'avenir scolaire et aux nouvelles réalités socioéconomiques. Pour préserver l'intérêt de chaque élève en tant que citoyen, il est recommandé de stimuler sa capacité d'autonomie et de participation éclairée aux débats de la société. Chaque élève doit apprendre à s'adapter rapidement aux changements et à développer des stratégies de résolution de problèmes, de manière à contribuer efficacement aux systèmes d'analyse et de prise de décisions éclairées.

Les travaux de Hattie (2008, 2011) sur la réussite scolaire ont mis l'accent sur les facteurs *de réussite, en partant de la synthèse de plus de 800 méta-analyses et le classement de facteurs d'impact, de gestes et de méthodes pédagogiques*. Hattie et ses équipes ont ainsi entrepris de diffuser leurs résultats auprès de la communauté éducative à travers le monde. Deux de leurs ouvrages (« *Visible Learning* » (2008) et « *Visible Learning for Teachers* » (2011) exposent d'innombrables ressources mettant en évidence les liens entre les travaux de recherche et les pratiques enseignantes sur le terrain (de la classe à un établissement, du territoire à un pays). Une condition de réussite pour l'avènement d'une société apprenante est que les enseignants, de la maternelle au supérieur, puissent disposer de moyens et d'outils pour approfondir leurs connaissances et améliorer leurs pratiques.

Dans un autre ordre d'idées, il s'est avéré nécessaire d'adapter les systèmes éducatifs aux technologies nouvelles (Buabeng-Andoh, 2012 ; Boucenna, Narzisi, Tilmont, Muratori, Pioggia, Cohen et Chetouani, 2014). Dans la plupart des régions, les gouvernements ont tenté de connecter leurs systèmes éducatifs à la révolution numérique (Gouvernement du Québec, 2016). Le tournant de l'ère numérique est à juste titre considéré comme l'un des plus importants défis mondiaux du vingt-unième siècle, appelant une multitude de bouleversements et une panoplie de stratégies numériques adaptées (Gouvernement du Québec, 2017).

Dans les prochaines pages, nous aborderons les questions soulevées au cours de la recherche suivant les points ci-après : le contexte social, les modèles explicatifs, les résultats d'analyse et discussion, la conclusion et les références.

2. Contexte social

2.1. Contexte d'amélioration continue au sein de la société

Comme le rappellent nombre de responsables gouvernementaux, une rupture se produit régulièrement dans divers aspects de l'existence, dans les façons traditionnelles de penser, d'agir ou de faire, ainsi que dans plusieurs sphères économiques et fonctionnelles de la société (Gouvernement du Québec, 2017). Depuis une décennie en effet, des efforts d'amélioration continue ont été enregistrés à travers le monde (Union internationale des télécommunications [UIT], 2017). Même si l'écart s'agrandit entre riches et pauvres (UIT, 2017), l'abonnement aux téléphones mobiles excède en nombre la population mondiale. L'Internet mobile de large bande touche presque la moitié de la population mondiale. Tout cela montre l'intérêt de mettre l'accent sur l'adaptation aux défis de l'éducation et de la communication, ainsi qu'aux défis de la participation numérique des apprenants présentant des troubles neurodéveloppementaux. Les réponses à ces défis s'inscrivent dans la vision générale de l'International Standards Organization [ISO] (2016) au sujet des technologies d'assistance (ISO 9999, 2016) ; elles incluent aussi différentes mesures d'accompagnement humain.

Dans l'expérience vécue par les apprenants présentant un trouble neurodéveloppemental (Kalubi, 2007 ; Normand et Sallafranque-St-Louis, 2016), l'effet-tuteur s'est imposé comme une conséquence logique du cheminement collaboratif et comme une catégorie complexe, axée sur le cours du développement. Cet effet a apporté tôt de l'aide aux personnes présentant divers besoins spécifiques, dès la petite enfance, indépendamment du diagnostic de déficience intellectuelle, de trouble du spectre de l'autisme, etc. Cet effet a permis aussi d'explicitier la résolution des problèmes d'accompagnement des apprenants, en matière de lecture, d'écriture, d'interaction sociale, d'attention, de comportements, etc. (Normand et Sallafranque-St-Louis, 2016 ; Steel, Layton, Foster et Bennett, 2014 ; Shpigelman et Gill, 2014). Nombre d'expériences vécues par les élèves-utilisateurs de technologies adaptées ont aussi attiré l'attention sur les perceptions de parents dans leur rôle de tuteur, dans leur accompagnement du processus de participation et d'inclusion, afin de relever ensemble les défis connus en matière de réussite de l'élève.

Or, les contacts entre l'élève, ses enseignants et ses parents tendent à se détériorer. Les familles et l'école semblent démunies. Leurs interactions de soutien sont de moins en moins exploitées. En prenant en considération la valorisation des rôles des parents et de différents acteurs au regard de la réussite,

il s'avère urgent de décrire les facteurs permettant d'expliquer le rôle des tuteurs et leurs incidences sur l'accompagnement des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental.

La réforme des années 2000 a apporté plusieurs changements dans le système scolaire du Québec. En effet, il est de plus en plus répandu de retrouver des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation dans les classes (Heath et Wolf, 2005). Aussi, il y a une augmentation du nombre de ces élèves dans les écoles (Paquet, 2008). Le nombre d'élèves présentant un trouble neurodéveloppemental fréquentant les établissements scolaires du Québec a connu une croissance de près de 105,6 % entre 2002 et 2007 (Paquet, 2008). Or, la loi sur l'instruction publique exige l'intégration de tous ces élèves en classe régulière, dans un contexte le plus normal possible. La diversité de ces élèves pose des défis énormes, en classe régulière comme dans des classes spécialisées. Il est possible pour certains élèves de suivre le même cheminement scolaire que leurs pairs et d'évoluer normalement dans le système scolaire québécois. L'intervention éducative investit alors en priorité sur les plans des relations interpersonnelles pour aider ces élèves à s'aider eux-mêmes, dans leur environnement d'enseignement-apprentissage.

Le profil particulier de chaque élève en difficulté justifie le choix des adaptations à implanter. Dans le même ordre d'idées, les profils des autres élèves du groupe devraient influencer le contexte de la situation pédagogique, ainsi que les pratiques qui seront mises en place. Le climat affectif du groupe (Postic, 1992) marqué par la nature des rapports entre l'enseignant et ses élèves, entre l'enseignant et d'autres intervenants éventuellement présents en classe inclusive, voire entre les élèves du groupe, influence les pratiques d'intervention, surtout dans des conditions particulières propres à chaque situation pédagogique.

Dans son modèle d'analyse pédagogique de l'agir opérationnel, Houssaye (2000, 2015) mobilise des verbes d'action comme aider, conseiller, assister, coacher, superviser ou encore tutorer. Ce choix tend aussi à élargir les manières de décrire le travail éducatif ou l'action éducative, en mettant en lumière la position du tiers-éducateur. Houssaye (1988, 2000) propose la figure de triangle pédagogique pour relier trois composantes essentielles : l'enseignant, l'élève et le savoir. Ce triangle permet de relancer la réflexion sur les interrelations entre l'élève, l'enseignant et le savoir. Il offre un modèle d'intelligibilité des conceptions pédagogiques qui permet d'attirer l'attention sur la place du tiers-éducateur.

Par rapport aux élèves présentant un trouble neurodéveloppemental, la figure du triangle pédagogique permet de justifier une variété des modes d'intervention (Vaughn, Bos et Schumm, 2000) et de mettre en valeur le recours au contexte de

tutorat (Friend et Bursuck, 1999 ; Vaughn *et al.*, 2000). Tout soutien spécialisé complémentaire est également justifié, même à l'extérieur de la classe, pourvu que soit visée la réponse aux besoins de l'élève.

L'approche par le tutorat est de plus en plus reconnue comme bénéfique pour l'intervention auprès de l'élève en difficulté (Maheady, Harper et Mallette, 2001). Elle nécessite du soutien de l'adulte pour rendre efficace la démarche, notamment en matière d'entraînement sur les stratégies que le tuteur peut utiliser. Ce mode de fonctionnement demande également une intervention de l'enseignant par rapport aux compétences sociales à développer et à utiliser (Vaughn *et al.*, 2000 ; Mastropieri, Scruggs et Berkeley, 2007). La valeur constructive du tutorat a prouvé ses effets bénéfiques en faveur de l'apprentissage chez l'élève (Chard, Vaughn et Tyler, 2002). L'effet du tutorat dans l'accompagnement et le développement des compétences globales de l'élève en difficulté est largement reconnu.

Lorsque les conditions d'intégration ne sont pas optimales, les effets positifs du tutorat peuvent être ressentis dans les performances de l'élève en difficulté et dans la réduction des risques de retard scolaire. Et lorsque la routine n'est pas bien établie, l'élève peut développer de l'anxiété. Il faudrait prévoir d'autres conditions spécifiques (Rivard et Forget, 2006) déployées par exemple dans le cadre du plan d'intervention, afin que tous les professionnels concernés (enseignants, psychologues, orthophonistes, psychoéducateurs, directions, techniciens en éducation spécialisée, etc.) puissent apporter une contribution positive.

L'effet-tuteur est devenu un puissant moteur de participation sociale. Il est lié au développement personnel autant qu'aux réalisations à succès. Les résultats des travaux menés au cours des dernières décennies dans le champ de l'inclusion et du leadership recommandent une approche positive axée sur une valorisation des partenaires, de leurs efforts et de leurs initiatives.

Par ailleurs, les travaux de Bowlby et McMullen (2002) ainsi que ceux de Loocker et Thiessen (2008) traitent du phénomène de réussite scolaire dans le sens d'un système de renouvellement continu des compétences. Des nuances importantes s'y ajoutent pour parler de l'enrichissement culturel et du renforcement du capital social (Bourdieu, 1986 ; Coleman, 1988), du développement social global (Looker et Thiessen, 2008), ainsi que de l'amélioration de la qualité des ressources humaines. Ainsi, le développement des compétences et de la réussite repose sur une idée de construction positive. Tout échec circonstanciel peut être corrigé.

Dès lors, tout élève admis aux études secondaires peut constamment relancer sa vie en améliorant ses chances de succès. Des ressources doivent être mises à sa disposition pour un meilleur accompagnement. L'accès au système de tutorat sera facilité et communiqué de manière appropriée, dans le but de franchir efficacement des ponts et bénéficier d'un effet-tuteur.

2.2. L'effet-tuteur comme un domaine complexe

Il s'agit d'un phénomène peu documenté pour des raisons multiples (insuffisances statistiques, difficulté à cerner le profil et les caractéristiques des élèves, manque de données sur les motivations, surreprésentation de certains facteurs d'échec, etc.). Selon les directives du Ministère de l'Éducation, les élèves sont invités à investir dans l'ensemble des processus d'apprentissage, de façon à développer leurs aptitudes, à enrichir leurs connaissances, à améliorer leurs qualifications, à se réorienter en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. L'accent mis sur le processus produit des effets qui s'échelonnent sur toute une vie et outillent les gens à faire face aux transformations culturelles, économiques et sociales. Plusieurs études ont déjà montré que les données du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ne sont pas transparentes, qu'elles invitent à une lecture prudente du phénomène de réussite, qu'elles nécessitent une investigation à partir du cadre de l'approche écosystémique pour mieux décoder non seulement des facteurs de réussite ou d'inclusion, mais aussi pour mettre en évidence des repères et des clés, voire pour agir efficacement ensemble (Terrisse, Lefebvre, Larose et Martinet, 1999 ; Alles-Jardel et *al.*, 2001 ; FREFEF, 2009 ; Terrisse, Kalubi, Larivée, Boufrahi et Richard, 2011).

L'examen approfondi des données montre que beaucoup d'élèves soignent leur trajectoire de réussite scolaire. Leur spirale d'ascension est connectée aux meilleures perspectives d'avenir. Cet itinéraire débute par une rupture avec le système scolaire qui devrait permettre l'affranchissement de l'élève ; il débouche sur une période de remise en question, au cours de laquelle l'élève concerné devrait apprendre à réévaluer ses choix, ses valeurs, ses perceptions. L'étude de Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005) a entre autres montré l'importance de considérer la réussite scolaire comme un processus qui se construit dans le temps ; l'élève y est en interaction constante avec l'environnement dans lequel il évolue.

Les élèves concernés reconnaissent l'importance accordée par la société au diplôme d'études secondaires. La difficulté à accéder facilement à ce diplôme devient alors, pour ces jeunes, un obstacle majeur non seulement dans leurs relations avec l'école, mais aussi dans leur façon d'entrer en contact avec le marché du travail, voire dans leur façon d'envisager leur avenir ; certains jeunes affichent un sentiment d'impuissance face à l'école, au marché du travail et à leur avenir. (Bowlby, 2005 ; Gagnon et Brunel, 2005 ; Boissonneault, Michaud, Coté, Tremblay et Allaire, 2007).

Par ailleurs, plusieurs candidats expriment leur mal être envers l'école, ses exigences, son organisation rigide et impersonnelle, ainsi que ses règlements. Ils soulignent les situations conflictuelles et dramatiques vécues par rapport à l'école

(Bouchard, Bourbeau, Berthelot et St-Amant, 1993). Ils se sentent souvent inférieurs et rejetés. Ils déclarent que l'école les marginalise et les méprise. Ils aspireraient alors à une école à leur mesure, capable de les valoriser et de mettre à profit leurs talents et leurs aspirations (Bouchard et *al.*, 1993; Bouchard et St-Amant, 1996).

La famille joue également un rôle important dans le cheminement scolaire (Astone, Schoen, Ensminger et Rothert, 2000; Potvin et Gauquelin, 2005; Ross et Gary, 2005). Les facteurs de risque et de protection scolaire du point de vue familial peuvent être liés aux caractéristiques familiales (niveau socioéconomique, niveau scolaire des parents, structures familiales) ou aux pratiques éducatives des parents (style éducatif, suivi scolaire et participation aux études) (Potvin et Gauquelin, 2005; Ross et Gray, 2005).

Les parents des familles à faible statut socioéconomique qui occupent habituellement un emploi non spécialisé, ont un niveau scolaire insuffisant et de faibles revenus (Ainley et Sheret, 1992; Rumberger et Larson, 1998). Ces parents auraient moins tendance à valoriser l'école et à s'intéresser aux études de leurs enfants qui recevraient ainsi peu d'aide et d'encouragement à la maison (Bouchard et *al.*, 1993). Un statut économique faible apparaît ainsi comme un facteur de risque qui force nombre d'enfants à commencer l'école à partir d'une position inférieure, à partir d'un fossé d'inégalité scolaire.

2.3. Agir autonome et créatif

L'activité humaine est de plus en plus marquée dans toutes ses sphères par le poids des technologies numériques. Celles-ci influencent la capacité des personnes à agir de façon autonome et créative. Elles ont un impact sur les compétences essentielles au sein de la société (Gouvernement du Québec, 2016). Les systèmes éducatifs se sont progressivement adaptés à ce développement en spirale, faisant la part belle aux outils numériques (Ben Youssef, 2004 ; Cornu et Véran, 2014). Des inégalités ont été plusieurs fois signalées concernant la situation de certaines catégories d'élèves, en provenance des territoires socioéconomiquement défavorisés (Cornu et Véran, 2014). Les auteurs signalent que les technologies offrent des voies de travail collaboratif, à l'opposé des pédagogies anciennes focalisées sur le travail isolé des apprenants.

Les technologies numériques sont offertes aux élèves soit comme un nouveau champ inséré dans les programmes éducatifs, soit comme une matière transversale à développer (Cornu et Véran, 2014). Cette ambiguïté est présente depuis plusieurs décennies dans les systèmes éducatifs canadiens (Karsenti, 2005).

Depuis l'apparition des premiers ordinateurs dans les écoles québécoises (vers la fin des années 1970) en effet, la priorité a été donnée aux besoins administratifs des écoles. Progressivement, les besoins d'une intégration pédagogique des technologies se sont concrétisés. Dès les années 1980, un accent a été mis sur l'initiation des élèves au numérique et à la programmation informatique (Côté, 1982). Dans son Plan pour l'intégration des technologies dans les écoles (Gouvernement du Québec, 1996), le Ministère de l'Éducation du Québec a mis sur pied un organisme de soutien, en l'occurrence la société de gestion du réseau informatique des commissions scolaires (GRICS). La particularité de cet organisme a été d'accompagner les activités pédagogiques, afin de faciliter l'implantation de l'innovation dans les organisations [CEFRIO], 2014).

En 2011, c'est à travers le programme « École 2.0 : la classe branchée » que le MELS a lancé dans chaque salle l'usage du tableau numérique interactif (TBI) utilisable par les élèves. Ce programme a aussi permis de stimuler les apprentissages et de soutenir l'enseignant dans la planification de ses enseignements. Les ressources didactiques numériques (Gouvernement du Québec, 2011) ont surtout aidé plusieurs élèves à ouvrir une fenêtre sur les initiatives de « L'école du futur » (Gouvernement du Québec, 2016), permettant à la majorité des élèves de bénéficier d'un environnement optimal, celui des ressources éducatives numériques. Cet environnement a aussi l'avantage de soutenir les apprenants dans des situations complexes, malgré la diversité de leur profil d'élèves et de leurs besoins » (Gouvernement du Québec, 2016).

2.4. Défis des adaptations aux pratiques d'éducation

Les facteurs de risque et de protection peuvent prendre appui sur le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). Les technologies offrent des bénéfices et avantages aux élèves. Pour contrer les risques éventuels, les élèves bénéficient d'un accompagnement aidant (Renn et Benighaus, 2013) à faire ressortir l'acceptabilité de la technologie. L'analyse faite montre que la montée des technologies adaptées a aidé divers publics cibles. Par exemple, les technologies de reconnaissance vocale sont positives sur le long terme au point de vue de la lecture, de l'écriture et de la participation sociale. Mais, l'accent doit être mis sur la formation des enseignants du point de vue de la planification et de l'organisation de l'intégration des technologies dans la gestion de l'enseignement (De La Paz, 1999 ; Macknight et Davies, 2013 ; Mishra et Mohan, 2016).

Les technologies de réalité virtuelle (*Second Life*, *World of Warcraft*, etc.) offrent la possibilité de présenter des informations de façon diversement interactive.

À ce propos, elles favorisent l'acquisition de compétences sociales. Ces technologies sont bénéfiques aux apprenants ayant un trouble neurodéveloppemental. Toutefois, pour bénéficier pleinement des avantages souhaités, les enseignants doivent être impliqués dans le choix des scénarios et bénéficier de formation pour conduire adéquatement l'innovation pédagogique (Macknight et Davies, 2013 ; Liu, Salisbury, Vahabzadeh et Sahin, 2017 ; *Martín-Gutiérrez, Mora, Añorbe-Díaz et González-Marrero, 2017*). L'utilisation des robots à l'école ou à la maison suscite des problèmes de financement ; *cela limite* l'implication des parties prenantes, ainsi que la concrétisation des *résultats* préliminaires déjà enregistrés (Huijnen et Lexis et de Witte, 2017 ; Karsenti, Bugmann et Frenette, 2017). Par ailleurs, le recours aux technologies adaptées varie en fonction des milieux éducatifs et selon les systèmes éducatifs concernés (Macknight et Davies, 2013). De toute façon, les technologies de rattrapage, de même que toute technologie compensatoire génèrent plus d'effets positifs, lorsqu'elles sont adoptées *tôt*, durant les premières années scolaires. Ces effets se multiplient, lorsque de telles technologies se révéleront plus attractives, que ce soit pour répondre aux difficultés en littératie ou en interaction sociale, voire pour souligner d'autres orientations favorisant des apprentissages autonomes chez les élèves présentant un trouble neurodéveloppemental.

2.5. Comprendre quelques bénéfices

Il est pertinent de mentionner, dans ce texte, les travaux de Shpigelman et Gill (2014), de Normand et Sallafranque-St-Louis (2016) et Molin, Sorbring et Löfgren-Mårtenson, (2015). Ces études visent à comprendre les bénéfices associés à l'usage des technologies de l'information. Les résultats obtenus soulignent des avantages importants offrant un environnement alternatif favorable aux relations amicales, au soutien social et à la l'inclusion sociale. Durant leur enquête par questionnaire et leurs interviews semi-structurés auprès des personnes présentant des troubles neurodéveloppementaux, Normand et Sallafranque-St-Louis (2016) se demandaient comment les personnes présentant de tels troubles utilisent des technologies comme Internet. Leurs résultats montrent beaucoup de bénéfices pour ces personnes, y compris la possibilité d'améliorer leur performance académique, leur relation interpersonnelle et leur recherche des appuis sociaux.

Dans le même ordre d'idées, les travaux de Molin, Sorbring et Löfgren-Mårtenson, (2015) se sont penchés sur des parents, des élèves et des enseignants en Suède. Leurs résultats ont montré que selon la perception des enseignants, ces élèves travaillent à améliorer leur interaction sociale et élargir leurs contacts sociaux, mais font aussi l'expérience de facteurs négatifs comme la fourberie, les

insultes et la maladresse. Quant aux parents, ils sont de moins en moins angoissés pour leur progéniture. Celle-ci utilise les technologies de l'information pour faciliter son intégration sociale, bien qu'ils mentionnent certains facteurs de risque liés aux applications qui ne cessent d'évoluer et de se diversifier

Dans la même veine, Engeström (2006) attire l'attention sur les processus d'adaptation aux technologies, sur les nouvelles pratiques de travail, d'apprentissage et d'éducation, ainsi que sur les défis relatifs à la complexité des réseaux technologiques et humains. L'utilisation des technologies adaptées soulève des questions en matière de risques et défis propres à la transmission d'une culture (Clot, 2007), avec ses exigences, ses priorités et ses caractéristiques environnementales.

Dès lors, plusieurs questions spécifiques peuvent être formulées sur les caractéristiques des apprenants présentant les troubles neurodéveloppementaux, sur les processus d'accompagnement et de tutorat, sur les interactions dans le contexte d'utilisation des technologies adaptées, sur les principaux facteurs de risques et de protection perçus par les acteurs. Dans une perspective écosystémique, il est question de décrire les risques, les bénéfices et les caractéristiques de l'effet-tuteur en suivant les perceptions des parents et des enseignants.

3. Modèles explicatifs et assistance pour l'activité humaine

3.1. Modèle écologique du développement humain

Plusieurs chercheurs, ont retenu comme modèle explicatif, le modèle écologique du développement humain dit modèle écosystémique élaboré dans les années 1970 et enrichi par la suite (Bronfenbrenner, 1979 ; 1986). Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) ont choisi ce modèle pour rendre compte des facteurs de risques et de réussite dans la collaboration école-famille en contexte d'inclusion. Selon eux, le processus d'inclusion à la base de cette collaboration ne se focalise pas seulement « sur l'enfant, mais aussi sur la famille, l'école, la classe, l'enseignant et la communauté » constituant ses milieux de vie les plus significatifs (Larivée *et al.*, 2006, p. 529). Pour ces auteurs, ce modèle permet l'analyse des facteurs influençant le développement de la personne.

Le modèle écosystémique est décrit suivant les six sous-systèmes en interactions réciproques (Bronfenbrenner et Morris, 1986). Le chronosystème renvoie à la chronologie des événements, des transitions marquant le développement de la personne (entrée à l'école, passage de l'enfance à l'adolescence, naissance d'un enfant à la maison, etc.). Le macrosystème regroupe les valeurs, les idéologies et

se manifeste dans les structures politiques économiques, législatives du territoire où évolue la personne.

L'exosystème englobe les environnements où la personne évolue. Il concerne les éléments qui ont une influence indirecte sur le développement de la personne (conditions de travail des parents, collaboration entre enseignants et intervenants). Le mésosystème rend compte des interactions entre les différents microsystèmes (collaboration famille-école ; parents-intervenantes ou intervenants). Le microsystème renvoie en effet aux milieux de vie immédiats où la personne entre en interaction avec les personnes les plus significatives pour son développement (famille, école, etc.). L'ontosystème regroupe les caractéristiques physiques et psychologiques innées ou acquises, des aptitudes, des incapacités de la personne : habiletés physiques et intellectuelles, déficiences intellectuelles, maladies génétiques... (Terrisse, Kalubi et Larivée, 2011 ; Gaudreau *et al.*, 2018).

L'orientation interactionniste privilégiée par Fougeyrollas *et ses collaborateurs* (2010) dans l'usage de son modèle demeure ouverte aux influences écosystémiques. Elle met en évidence la pertinence de l'interaction réciproque entre facteurs personnels, facteurs environnementaux et les habitudes de vie (Fougeyrollas, Boucher et Charrier, 2016 ; Bronfenbrenner et Morris, 2006). Elle s'enrichit d'une vision de participation sociale mettant l'accent sur la compréhension des sources de conflits : les obstacles, les limitations fonctionnelles, dans le processus de participation à l'activité.

Pour l'élève, apprendre à résoudre des problèmes exige la maîtrise des habiletés spécifiques, permettant de devenir une personne autonome, capable d'exploiter ses compétences et d'explorer son environnement de manière pragmatique. Pour l'enseignant comme pour le parent, ce phénomène nécessite non seulement des connaissances sur les processus d'apprentissage, mais aussi un accompagnement adéquat (Forget, 2012). C'est dans l'accompagnement que ressortent les rôles de tuteur comme fragments de la médiation. L'élève et l'enseignant puisent de la matière dans leurs innombrables rôles, ainsi que dans l'évaluation de la situation en lien avec leur groupe de référence » (Le Breton, 2012, p. 64). Leurs « boucles d'échanges » se structurent à l'intérieur d'un schéma de médiation culturelle. En tant qu'agents de reproduction sociale, ces acteurs intériorisent une série de normes sociales et règles. L'usage qu'ils en font permet de comprendre leur comportement. C'est tout le défi que l'on retrouve dans le rôle de tuteur.

Odom, Thompson, Hedges, Boyd, Dykstra, Duda et Bord (2015) ont mené une étude mobilisant le modèle adapté des technologies d'assistance conçu par le *Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorders* (CSESA). Le but fixé par ces chercheurs était l'examen de l'expérience d'utilisation

des technologies en contexte d'intervention. Le cadre conceptuel du CSESA leur sert de moyen explicatif par rapport aux travaux recensés sur plus d'une décennie. Il permet de comprendre l'impact des technologies sur les limitations auxquelles font face les apprenants. Le cadre conceptuel des variables affectant l'utilisation de la technologie du CSESA est construit autour de quatre concepts : Homme, technologie, activité et contexte.

Le choix de la technologie adaptée varie en fonction de l'activité à réaliser. Les technologies utilisées dans la pratique avec les apprenants présentant des troubles neurodéveloppementaux sont de différents types : les technologies de reconnaissance vocale ; les appareils mobiles ; les technologies tangibles ; les technologies de table et de surface ; les technologies d'interaction basées sur des symboles ; les technologies de la réalité virtuelle ; les technologies de la réalité augmentée ; les technologies robotiques, les technologies portables, les capteurs, sans oublier les ordinateurs personnels (Macknight et Davies, 2013, Odom et al., 2015).

L'utilisation de la technologie varie à l'école, à la maison et dans la communauté, en fonction de l'intérêt porté par des enseignants, les membres de la famille et de la communauté aux bienfaits, ainsi qu'aux contextes d'activités (éducatives, sociaux ou ludiques). Pour chaque tuteur, la prise en compte du contexte est aussi importante que celle des facteurs personnels, de l'activité à entreprendre et de la technologie disponible.

3.2. Objectifs choisis et méthodologie de la recherche

Les objectifs poursuivis au cours de la recherche consistaient à établir le portrait des expériences vécues par les élèves utilisant les technologies adaptées et à présenter les bénéfices de l'effet-tuteur pour les élèves présentant un trouble neurodéveloppemental.

Une recherche exploratoire *a été menée concernant ces élèves*. Associant la recension des travaux scientifiques aux données préliminaires d'entrevues semi-dirigées menées auprès des acteurs (élèves, parents, enseignants), cette recherche a permis de mettre en évidence les atouts de l'effet-tuteur, considéré comme une résultante de l'accompagnement des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental. Les données de recherche ont été traitées et soumises progressivement aux techniques d'analyse de contenu. Elles ont permis de dégager des thèmes principaux, tout en prêtant attention aux environnements et aux perspectives du *développement de l'agir humain* (Van Campenhout et Quivy, 2013). Grâce aux différentes catégories thématiques, une discussion sera amorcée pour souligner la vision d'un changement centré sur l'effet d'un tuteur et les interactions avec une personne présentant un trouble neurodéveloppemental.

4. Résultats d'analyse et discussion

4.1. Facteurs de risque et expérience d'utilisateur

La qualité des expériences d'apprenants offre un témoignage exceptionnel sur l'accompagnement et sur les constats de risques et bénéfiques. En suivant par exemple le discours de la mère, plusieurs facteurs de risque ont été relevés. Ces facteurs sont liés à la participation de l'élève. Cette mère montre que son enfant vivant avec un trouble neurodéveloppemental apparaît comme une personne agitée. Seul le contexte de travail à l'aide des technologies lui offre un cadre de tutorat, ainsi que des alternatives pour ses actions ouvrant la voie à plusieurs types d'interprétation :

« L'inconvénient c'est lorsqu'on lui demande de terminer une tâche sur l'outil technologique, il devient agressif. Donc, est-ce que ... c'est trop stimuler son cerveau ? Donc, est-ce que ... ? On devient avec un enfant hyper ... agressif, qui crie, qui hurle, qui pleure parce qu'il ne veut pas lâcher l'instrument électronique. » (Extrait de l'entretien #1)

Au niveau du microsystème, le manque de contrôle est très visible, déstabilisant et nuisible. Les autres personnes évoluant dans cet environnement sont perturbées de manière visible. Les technologies n'apportent qu'un calme temporaire et n'aident pas à réduire les effets de la stigmatisation sociale. De plus, la plupart des outils technologiques acquis semblent rapidement démodés (Sadin, 2016). Aux limites de contextes d'usage s'ajoutent les limites des compétences parentales pour le choix d'outils (Newman, 2016). Le stress des uns et la culpabilité ressentie par les autres rendent nécessaire la recherche d'un appui externe efficace (Athbah, 2015 et Curran, 2017). L'extrait suivant est clair en ce sens :

« avant qu'on sache qu'il *avait officiellement un trouble développemental, pour le calmer, pour l'apaiser, on lui faisait écouter un film sur la tablette, on lui faisait jouer à des jeux. Oui, on pourrait dire qu'on était des parents indignes ... »* (Extrait de l'entretien #1)

La question du sentiment d'incompétence déclaré par la mère attire aussi l'attention sur la nécessité d'une *préparation aux aptitudes d'accompagnement* de son enfant, en général comme dans l'utilisation des technologies. La mère montre sa difficulté à établir et imposer des règles fonctionnelles. Cela conduit quelquefois à des conflits entre parents et à des conséquences négatives du point de vue des expériences de développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1986).

Au niveau du *mésosystème*, les parents soulignent les sources des difficultés de communication entre les familles et les professionnels. L'une des difficultés connues concerne les tâches accomplies par les enseignants non formés (Chalghoumi, 2012) pour les réalités des troubles développementaux. Certains enseignants choisissent d'envoyer des élèves en punition ; d'autres tentent plutôt d'inventer des moyens pour fournir un accompagnement adéquat, notamment avec usage de nouvelles technologies. Dans un autre ordre d'idées, certains élèves devant les pairs de leur groupe classe, tout en donnant l'impression d'être inattentifs. Ces élèves peuvent se retrouver mis à l'écart par la punition :

« C'est pour ça, la première année, ils apprennent à lire et à écrire. Tandis que lui, il savait déjà, donc l'enseignant l'envoyait au coin lecture, au lieu d'apprendre à attendre son tour, son hyperactivité justement. Donc, elle l'a envoyé au coin lecture pour un peu se débarrasser du problème. » (*Extrait entretien #1*)

« Plusieurs enseignants qui arrivent sur le marché n'ont pas la formation nécessaire pour travailler avec ce type d'élève. » (*Extrait entretien #2*).

Par ailleurs, lorsque l'élève présentant un trouble neurodéveloppemental s'isole aux prises avec sa technologie, cela diminue les chances d'améliorer son interaction avec les autres ou sa participation sociale (Kalubi, 2012). Le laxisme constaté a permis de briser les efforts visant l'apprentissage du respect des règles. Plusieurs parents n'arrivent pas à suivre le rythme imposé par les exigences d'accompagnement à la réussite (Sadin, 2016).

Au niveau de l'*exosystème*, tous les protagonistes se plaignent du manque de financement dans les services spécialisés (Chalghoumi, 2012). De longues listes d'attente sont mentionnées. Beaucoup de gens se tournent de plus en plus vers le secteur privé, pour des services d'orthophonie, de psychologie, de psychoéducation, etc. D'ailleurs, les ressources semblent inexistantes pour les élèves dits « à haut potentiel » :

« On est en diagnostic de haut potentiel ou douance. Ça va amener à : il faut le stimuler, il va falloir faire des cours plus enrichis. Il est en quatrième année, on pense déjà à ou est-ce qu'on doit l'envoyer au secondaire. Donc, on est en démarche, il n'y a rien qui est subventionné. S'il faut l'envoyer au privé pour qu'il soit dans des matières enrichies, parce que au public malheureusement, c'est pas ... à part des programmes, il faut regarder les programmes qui vont être stimulant pour lui, mais il va falloir payer de nos poches. » (*Extrait de l'entretien #2*)

Au niveau du macrosystème, beaucoup de parents parlent de leurs valeurs et des valeurs du Québec. Les parents sont enclins à se comparer entre eux. Leurs situations de concurrence ne semblent pas toujours bénéfiques pour l'enfant. La

société est décrite comme une entité en effervescence où tout bouge à grande vitesse (Gouvernement du Québec, 2016 ; Rosa, 2013). À un niveau ou à un autre, l'ensemble de facteurs de risque contribuent à expliquer les obstacles à la réalisation d'une expérience positive d'accompagnement de l'élève présentant un trouble neurodéveloppemental. Les différents facteurs de risque réduisent les chances d'inclusion sociale et de participation numérique de l'élève.

4.2. Bénéfices de l'effet-tuteur

Le discours des parents a permis de mettre en évidence des facteurs de protection suivant toujours les composantes du modèle écosystémique. L'effet-tuteur apparaît par-dessus tout comme source de bénéfices pour l'ensemble du processus d'accompagnement des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental. Au niveau de l'*Ontosystème*, les parents satisfaits de l'accompagnement et du tutorat offerts veulent témoigner de l'importance de la précocité des interventions. Ils témoignent de leur intérêt pour le plaisir d'apprendre :

« Lorsqu'il est arrivé en première année, il savait déjà lire et écrire. *Parce qu'il était très curieux, donc beaucoup de lecture sur la tablette, il demandait des mots : qu'est-ce que c'est ce mot-là maman ?* » (Extrait de l'entretien #1).

Au niveau du *Microsystème*, beaucoup de parents affirment utiliser la technologie comme renforçateur de comportement positif et atout dans le cadre de l'intervention :

« *Il y a le droit, seulement la fin de semaine si ces devoirs sont complétés. (...) On le sait, s'il fait un mauvais comportement, mais on lui prive parce que on a la Wii U à la maison ; on l'en prive même la fin de semaine.* » (Extrait de l'entretien #1).

L'accompagnement par les outils technologiques joue un rôle important, en complémentarité avec la médication et la ludification (Cohen, Grossard, Grynszpan, Anzalone, Boucenna, Xavier et Chaby, 2017).

« Ben, ça lui permet de réinvestir de façon plus ... *amusant que d'être dans quatre mur dans une classe avec l'enseignante qui lui enseigne.* » (voir entretien #1).

Au niveau du *Mésosystème*, une profusion de services d'habiletés parentales sont offerts par les organismes communautaires. Des parents soulignent les bienfaits d'un enseignant bien formé pour travailler en contexte d'inclusion scolaire. Il faut savoir tenir compte des besoins particuliers des élèves (Chalghoumi, 2012). La rencontre avec d'autres parents confrontés aux problèmes similaires donne l'occasion de découvrir de bonnes pratiques :

« C'est sûr qu'on partage nos bons coups. J'ai des amis qui ont un enfant en difficultés d'apprentissage, ils nous ont montré, avant de se coucher, ils

utilisent un petit ... comme on appelle ça ... projecteur ils mettent les mots, le vocabulaire à étudier, ils les projettent au plafond, pour que l'enfant regarde avant de s'endormir ces mots » (*Extrait entretien #2*).

En somme, les facteurs de protection pris comme bénéfiques d'une expérience d'accompagnement peuvent prévenir l'apparition des situations difficiles (Fougeyrollas, 2016 ; Bronfenbrenner, 1986). Des efforts d'adaptation doivent être entrepris (CSESA, 2016), tant dans le milieu familial, dans le milieu scolaire qu'ailleurs.

5. Conclusion

Ce texte avait comme objectif de présenter les bénéfices de l'effet-tuteur dans l'accompagnement d'un élève présentant un trouble neurodéveloppemental. La démarche poursuivie étant d'associer une recension d'écrits à des entrevues semi-dirigées, il a été nécessaire de revenir aux pratiques scolaires promues pour tous et à la réponse aux besoins éducatifs particuliers placée au cœur de toutes les préoccupations. Différentes réformes scolaires ont tenté d'apporter des réponses en vue d'offrir des systèmes éducatifs capables de créer des environnements éducatifs flexibles. Presque tous les établissements scolaires ont été incités à adopter une culture de la réussite pour veiller justement au succès de chaque élève, à la différenciation des pratiques pédagogiques, ainsi qu'à la prise en compte des acquis et du devenir de chacun. Comme le montrent Ebersold et Detraux (2013), une telle perspective ne peut s'accomplir sans projet. Elle s'inscrit aussi dans l'orientation de médiation symbolique, et souligne la multiplicité des échanges entre les acteurs concernés par le processus de scolarisation. La complexité de ce processus et son caractère multifactoriel incitent à aborder l'agir commun des acteurs, en fonction des trajectoires d'interdépendance et à partir d'un cadre écosystémique.

L'effet-tuteur présente des caractéristiques capacitanes qui résultent des tentatives d'encadrement ou d'accompagnement offerts à la personne. Il est centré sur le devenir de l'élève et sur la combinaison des interactions et attentes de différents protagonistes au niveau scolaire, familial ou communautaire. Des pistes d'approfondissement pourront être exploitées à l'issue d'une nouvelle recherche centrée sur les catégories de besoins, pour voir les effets sur la reconfiguration de l'organisation pédagogique des établissements scolaires, ainsi que la prise en compte des rythmes et parcours de chaque élève. La réussite des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental exige des conditions à inscrire dans le programme, des conditions promptes à faciliter l'amélioration des aptitudes scolaires, développementales et fonctionnelles de chaque élève.

6. Références

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Armstrong, F. (2002). Managing difference: inclusion, performance and power. *Critical Quarterly*, 44(4), 51–56.
- Astone, N. M., Schoen, R., Ensminger, M. et Rothert, K. (2000). School reentry in early adulthood: The case of inner-city African Americans. *Sociology of Education*, 133-154.
- Athbah, S. Y. (2015). Parents' attitudes toward the use of technology and portable devices with children with autism spectrum disorder (ASD) in Saudi Arabia. (Doctoral dissertation, Washington State University). Récupéré de <https://research.libraries.wsu.edu/xmlui/handle/2376/6161>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied psychology: An international review*, 51(2), 269-290.
- Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, 5(1), 181-209. DOI : <https://doi.org/10.3917/res.127.0181>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C. L. et Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Éducation et francophonie*, 35(1), 3-22
- Booth, T. et Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Cambridge, MA: Index for Inclusion Network.
- Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D. et Chetouani, M. (2014). Interactive technologies for autistic children: A review. *Cognitive Computation*, 6(4), 722-740. DOI: 10.1007/s12559-014-9276-x
- Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (1996). Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(1), 1-17.

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., ... et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans J. Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-248). New York, NY: Greenwood.

Bowlby, J. (2005). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Bowlby, J. W. et McMullen, K. (2002). À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition. Canada: Statistique Canada. Récupéré de <http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=81-591-X&lang=fra>

Brangier, É. et Barcenilla, J. (2003). *Qu'est-ce que l'utilisabilité ?* Dans É. Brangier et J. Barcenilla, *Concevoir un produit facile à utiliser : Adapter les technologies à l'homme* (P. 37-77). Merten, France : Éditions d'Organisation.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Dans R. M. Lerner et W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 793-828). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8(1), 136-155. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084227.pdf>

Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO). (2014). *Usages du numérique dans les écoles québécoises : l'apport des technologies et des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage - Recension des écrits*. Québec, QC : CEFRIO. Récupéré de https://cefr.io.qc.ca/media/uploader/Revue_des_ecrits.pdf

Chalghoumi, H. (2012). Repenser la définition des aides techniques en éducation. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 38(3), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.21432/T21S3C>

Chalghoumi, H., Kalubi, J. C. et Rocque, S. (2008). Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation des élèves qui ont des incapacités intellectuelles : rôle des perceptions, de la formation et du niveau de qualification des enseignants en adaptation scolaire. *Revue Francophone de la déficience Intellectuelle*, 19(1), 72-79.

Chambers, D. J. (2011). Assistive technology: effects of training on education assistants' perceptions of themselves as users and facilitators of assistive technology and consequent transfer of skills to the classroom environment. (Thèse de doctorat de Philosophie, University of Notre Dame, Australie). Récupéré de <http://researchonline.nd.edu.au/theses/62>

Chard, D. J., Vaughn, S. et Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 386-406.

Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (53-88). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.

Cohen, D., Grossard, C., Grynszpan, O., Anzalone, S., Boucenna, S., Xavier, J., ... et Chaby, L. (2017, June). Autisme, jeux sérieux et robotique : réalité tangible ou abus de langage ? *Revue psychiatrique*, 175(5), 438-445.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.

Cornu, B. et Véran, J. P. (2014). Le numérique et l'éducation dans un monde qui change : une révolution ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 67(1), 35-42.

Coté, B. (1982). Les idées puissantes de Seymour Papert. *Bulletin de l'AMQ*, 4, 1822.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Curran, D. (2017). *Parents of Autistic Children and Their Experiences With Assistive Technology*. (Doctoral dissertation, Northeastern University). Récupéré de <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82q1878/fulltext.pdf>

- D'amour, J. M. (2007). L'adaptation des TIC - un parcours à obstacles. Dans J.C. Kalubi (dir.), *Recherche interdisciplinaire en réadaptation et défis technologiques : nouvelles perspectives théoriques et réflexions cliniques* (p. 158-167). Montréal, QC : CRIR. Récupéré de http://retro.erudit.org/livre/crir/2007/livre6_div12.pdf
- De La Paz, S. (1999) Composing via dictation and speech recognition systems: compensatory technology for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(3), 173-182. DOI: <https://doi.org/10.2307/1511284>
- Dumas, J. (2007). The great leap forward: The birth of the usability profession (1988-1993). *Journal of Usability Studies*, 2(2), 54-60.
- Ebersold, S. et Detraux, J.J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER -European Journal of Disability Research*, 7, 102-115.
- Edyburn, D. L. (2004). Rethinking assistive technology. *Special Education Technology Practice*, 5(4), 16-23.
- eEurope Advisory Group (2005). *e-Inclusion: New challenges and policy recommendations*. Kaplan final report. Récupéré de http://fing.org/IMG/pdf/kaplan_report_einclusion_final_version.pdf
- ELDaou, B. (2016). The Relationship between Teacher's Self-efficacy, Attitudes towards ICT Usefulness and Student's Science Performance in the Lebanese Inclusive Schools 2015. *Acta Psychopathologica*, 2(3), 1-10.
- Engeström, Y. (2006): Activity theory and expansive design. Dans S. Bagnara et G. Crampton-Smith (dir.), *Theories and Practice of Interaction Design* (p. 3-23). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Erdem, R. (2017). Students with Special Educational Needs and Assistive Technologies: A Literature Review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 128-146. Récupéré de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124910.pdf>
- Federici, S., Borsci, S. et Mele, M. L. (2013). *Environmental Evaluation of a Rehabilitation Aid Interaction under the Framework of the Ideal Model of Assistive Technology Assessment Process*. Dans M. Kurosu (dir.), *Human-Computer Interaction (203-210)*. Proceedings of 15th International Conference on HCI, Part I, LNCS 8004. Berlin, Allemagne : Springer.
- Forget, J. (2012). Les contributions de la pédagogie comportementale à l'éducation spécialisée. *Enfance en difficulté*, 1, 7-45. DOI : 10.7202/1012122ar

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79–88. <https://doi.org/10.7202/1017531ar>

Fougeyrollas, O., Boucher, N. et Charrier F. (2016). Un modèle à l'épreuve du temps : le point sur le Modèle de développement humain et du Processus de production du handicap (MDH-PPH 2). *Revue CNRS*, (8)1, 6-13.

Fougeyrollas, P. (1998). Les déterminants des situations de handicap et de la participation sociale : enjeux et défis des perspectives québécoises et internationales. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 9(1), 11-13.

Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2), 1-28. DOI : 10.4000/pistes.3663

Fourez, G. et Larochelle, M. (2009). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck Université.

Friend, M. et Bursuck, W. D. (1999). Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gagnon, C. et Brunel, M. L. (2005). Les raccrocheurs adultes : motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carrièreologie*, 10(1-2), 305-330.

Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M. F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.

Gingras, F. P. et Côté, C. (2009). *La théorie et le sens de la recherche*. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 109-134). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Gosselin, A. (1994). La notion de problématique en sciences sociales. *Communication. Information Médias Théories*, 15(2), 118-143.

Gouvernement du Québec (2018). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES).

Gouvernement du Québec (2017). *Stratégie numérique du Québec*. Québec, QC : Ministère de l'économie et de l'innovation (MÉI).

Gouvernement du Québec (2016). *L'éducation – Parlons d'avenir - Document de consultation*. Québec (QC) : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES].

Gouvernement du Québec (2015). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS).

Gouvernement du Québec (2012). *L'École 2.0. La classe branchée*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS).

Gouvernement du Québec (1996). *Les technologies de l'information et de la communication en éducation : plan d'intervention*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ).

Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, 88(1), 67-74. DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.2011.2586>

Hassenzahl, M. et Tractinsky, N. (2006). User experience – a research agenda. *Behaviour & Information Technology*, 25, 91-97.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

Heath, S. B. et Wolf, S. (2005). Focus in creative learning: Drawing on art for language development. *Literacy*, 39(1), 38-45.

Herring, P., Kear, K., Sheehy, K., et Jones, R. (2017). A virtual tutor for children with autism. *Journal of Enabling Technologies*, 11(1), 19-27. DOI : <https://doi.org/10.1108/jet-01-2016-0006>

Houssaye, J. (2015). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris, France : ESF.

Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Suisse : Peter Lang

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Huijnen, C.A.G.J, Lexis, M.A.S. et de Witte, L.P. (2017). Robots as New Tools in Therapy and Education for Children with Autism. *International Journal of Neurorehabilitation*, 4(4), 1-4. DOI: <https://doi.org/10.4172/2376-0281.1000278>

International Standards Organization (ISO). (2016). Assistive products for persons with disability - Classification and terminology. ISO 9999 : 2016 (en). Récupéré de <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9999:ed-6:v1:en>

Kalubi, J.-C. (2007). Les conditions favorisant l'utilisation des aides techniques à la communication en milieu scolaire : perceptions de l'enseignant concernant les défis pour les élèves ayant des incapacités. Dans J.-C. Kalubi (dir.), *Recherche interdisciplinaire en réadaptation et défis technologiques : nouvelles perspectives théoriques et réflexions cliniques* (p. 79-92). Montréal, QC : Les Publications du Centre de recherche interdisciplinaire en réadaptation (CRIR).

Kalubi, J.-C. (dir.) (2015). Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation. Longueuil, QC : Université de Sherbrooke et Fondation Chagnon. Récupéré de https://fondationchagnon.org/media/119287/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf

Kalubi, J.-C. (2012). La communication en contexte d'intégration scolaire : Dix enseignements dégagés à partir de l'utilisation des aides techniques. Dans J. Viens, J. Langevin, M. Saint-Pierre et S. Roque (dir.), *Pour des technologies accessibles aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation* (p. 105-121). Montréal : Éditions Nouvelles.

Kalubi, J.-C. (Dir.) (2007). *Recherche interdisciplinaire en réadaptation et défis technologiques : nouvelles perspectives théoriques et réflexions cliniques*. Montréal, QC: CRIR. Récupéré de <http://retro.erudit.org/livre/crir/2007/index.htm>

Karsenti, T. (2005). Les technologies de l'information et de la communication dans la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 255-271). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Karsenti, T., Bugmann, J. et Frenette, E. (2017). Un robot humanoïde pour aider les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ? Montréal, QC, Canada : CRIFPE. Récupéré le 21/11/2017 de http://www.karsenti.ca/vivre_robot_nao.pdf

Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390. DOI : 10.7202/007359ar

Kuutti, K. (2010). *Where are the Ionians of user experience research?* Proceedings of the 6th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: Extending Boundaries. (p. 715-718). New York : ACM. Récupéré de https://www.academia.edu/2756778/Where_are_the_Ionians_of_user_experience_research

- Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., Caouette, M. et Therrien-Bélec (2011). *Evaluation des impacts d'une technologie mobile d'assistance à la réalisation de tâche sur l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Québec, QC: OPHQ.
- Larivée, S. J., Kalubi, J. C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80.
- Liu, R., Salisbury, J.P., Vahabzadeh, A. et Sahin, N.T. (2017). Feasibility of an Autism-Focused Augmented Reality Smartglasses System for Social Communication and Behavioral Coaching. *Frontiers in Pediatrics*, 5(1), 1-8. DOI: 10.3389/fped.2017.00145
- Looker, E. D. et Thiessen, V. (2008). *The second chance system: Results from the three cycles of the Youth in Transition Survey*. Gatineau, Quebec: Human Resources and Social Development Canada.
- Lorenz, R., Pascual, J., Blankertz, B. et Vidaurre, C. (2014). Towards a holistic assessment of the user experience with hybrid BCIs. *Journal of neural engineering*, 11(3), 1-10. DOI :10.1088/1741-2560/11/3/035007
- Lussier-Desrochers, D., Normand, C.L., Fecteau, S., Roux, J., Godin-Tremblay, V., Dupont, M.-E., Caouette, M., ... Pépin-Beauchesne, L. (2016). Modélisation soutenant l'inclusion numérique des personnes présentant une DI ou un TSA. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27(1), 5-24. DOI: 10.7202/1039012ar
- Maheady, L., Harper, G. F. et Mallette, B. (2001). Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 22(1), 4-14.
- Maida, A. R. (2015). Special Education Teachers' Perceptions and Practices of Technology Integration for Supporting Students with Multiple Exceptionalities. (Master of teaching, University of Toronto). Récupéré de <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/68783>

Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E, Añorbe-Díaz, B. et González-Marrero, A. (2017). Virtual Technologies Trends in Education. *EURASIA J. Math., Sci. Tech. Ed.*, 13(2), 469–486. DOI : <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00626a>

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. et Berkeley, S. L. (2007). Improving Instruction for Students with Learning Needs—Peers Helping Peers—Peer assistance, cooperative learning, and tutoring benefit students with and without disabilities. *Educational Leadership*, 64(5), 54.

McKnight, L. et Davies, C. (2013). *Current Perspectives on Assistive Learning Technologies - Review of research and challenges within the field*. Oxford: Kellogg College Centre for Research into Assistive Learning Technologies. Récupéré de <http://www.kellogg.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2015/03/Current-Perspectives-on-Assistive-Learning-Technologies.pdf>

Mishra, R. et Mohan, A. (2016). Developments in effective teaching strategies for students with dyslexia: A review of literature and research. *International Journal of Applied Research*, 2(6), 206-209.

Molin, M., Sorbring, E. et Löfgren-Mårtenson, L. (2015). Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(1), 22–33. DOI: 10.1177/1744629514563558

Ndiaye, L. et St-Onge, M. (2012). L'écosystème relationnel : un paradigme à reconstruire dans le champ de la santé mentale de l'enfant. Des passeurs de sens et des passeurs de champs. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 7(2), 207-240. DOI :10.7202/1013059ar

Norman, D., Miller, J. et Henderson, A. (1995). What You See, Some of What's in the Future, And How We Go About Doing It: HI at Apple Computer. *Proceedings of the ACM Conference on Human Factors in Computing Systems CHI'95*, Denver, CO. Récupéré de http://old.sigchi.org/chi95/proceedings/orgover/dan_bdy.htm

Normand, C., Sallafranke-St-Louis, F. (2016). Risks and benefits of internet use by people with neurodevelopmental disorders. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 14, 219-222. Récupéré de <http://www.arctt.info/volume-14-summer-2016>

Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., Boyd, B. A., Dykstra, J. R., Duda, M. A., ... Bord, A. (2015). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(12), 3805-3819.

- Paquet, A. (2008). L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire : soutien de l'éducateur et acceptation sociale par leurs pairs. (Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal, Québec). Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/1694/1/D1726.pdf>
- Pine II, B.J. et Gilmore, J.H. (2015). The experience economy: past, present and future. Dans J. Sundbo and F. Sørensen (Dir), *Handbook on the Experience Economy* (p. 21-43). Cheltenham: Edward Elgar. DOI: 10.4337/9781781004227.00007
- Postic, M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris, France: PUF.
- Potvin, P. et Gauquelin, M. (2005). Le décrochage scolaire : de la connaissance à l'intervention préventive. *Éducation Canada*, 45(2), 9-12.
- Ravaud J.-F. et Fougeyrollas, P. (2005). La convergence progressive des positions franco-québécoises. *Revue Santé, Société et Solidarité*, 2(1), 13-27. DOI : <https://doi.org/10.3406/oss.2005.1047>
- Renn, O. et Benighaus, C. (2013). Perception of technological risk: insights from research and lessons for risk communication and management. *Journal of Risk Research*, 16(3-4), 293-313.
- Rivard, M., et Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12(3), 271-295.
- Robert, J.-M. et Lesage, A. (2011). Designing and evaluating user experience (chap. 15). Dans G.A. Boy (dir.). *Handbook of Human-Computer Interaction. A human-centered design approach* (p. 321-338). Ashgate, U.K.: CRC Press.
- Rosa, H. (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Rumberger, R. W. et Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American journal of Education*, 107(1), 1-35.
- Sadin, R. (2016). *La Silicolonisation du Monde : une irrésistible expansion du libéralisme économique*. Paris, France : L'échappée.
- Shepley, C., Lane, J.D., Ayres, K et Douglas, K.H. (2017). Assistive and Instructional Technology: Understanding the Differences to Enhance Programming and Teaching. *Young Exceptional Children*, 20(2), 86-98. DOI: 10.1177/1096250615603436
- Shpigelman, C.-N. et Gill, C.J. (2014) How do adults with intellectual disabilities use Facebook? *Disability & Society*, 29(10), 1601-1616. DOI: 10.1080/09687599.2014.966186

Smith, R.O. (2016). The Emergence and Emergency of Assistive Technology Outcomes Research Methodology. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 10(1), 19-37. Récupéré de https://www.atia.org/wp-content/uploads/2016/11/ATOBN1V10_ART2.pdf

Steel, E. J., Layton, N. A., Foster, M. M. et Bennett, S. (2014). Challenges of user-centred assistive technology provision in Australia: shopping without a prescription. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 11(3), 235-240. DOI : <https://doi.org/10.3109/17483107.2014.941953>

Terrisse, B. et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16(1), 129-172.

Terrisse, B., Kalubi J. C. et Larivée, S. J. (2007). Résilience et handicap chez l'enfant. *Reliance*, 2(1), 12-21.

Terrisse, B., Kalubi, J. C., Larivée, S. J., Boufrahi, S. et Richard, D. (2011). La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire : étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec (Rapport n° 2009-NE-13039). *Montréal, QC: Université du Québec à Montréal*.

Thiessen, V. (2008). Resilience and educational pathways: A longitudinal analysis of low reading achievers. *Canadian Journal of Family and Youth*, 1(1), 27-62.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2017). Future ready learning: Reimagining the role of technology in education. Washington, D.C. Récupéré de <https://tech.ed.gov/files/2017/01/NETP17.pdf>

Union internationale des télécommunications (UIT). (2017). Mesurer la société de l'information de 2017 - Résumé analytique. Suisse, Genève : UIT. Récupéré de https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017_ES_F.pdf

Valenduc, G. (2012). Contre la fracture numérique, l'alphabétisation. *Journal de l'alpha*, 182(1), 32-47.

Van Campenhout, L. et Quivy, R. (2013). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Vaughn, S., Bos, C. et Schumm, J. (2000). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Recebimento em: 12/06/2019.

Aceite em: 13/08/2019.



Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso

Principles shared in the changes made in High School in São Paulo and Mato Grosso

Ana Lara CASAGRANDE¹
Kátia Morosov ALONSO²

Resumo

Este trabalho analisa a verossimilhança ideológica entre os projetos de reconfiguração do Ensino Médio nos estados de São Paulo e Mato Grosso. O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica no Brasil e tem sido alvo central das políticas educacionais. A referida pesquisa envolveu um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, cuja técnica de sistematização dos dados recorreu à análise de conteúdo. Os resultados indicam que os estados em análise, quanto à implantação da Escola de Período Integral e Escola Plena, possuem efetivamente um eixo comum, enviesado pelo modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco.

Palavras-chave: Ensino Médio. Tempo integral. Política educacional.

Abstract

This work analyzes the ideological common point among projects aimed at the reconfiguration of High School in the states of São Paulo and Mato Grosso. High School is the last stage of Basic Education in Brazil and has been the central target of educational policies. This research involved an exploratory study, with a qualitative approach, whose data systematization technique involved content analysis. The results indicate that the analyzed states, regarding the implementation of the School of Integral Period and Full School, effectively have a common axis, skewed by the model of High Schools in Integral Time of Pernambuco.

Keywords: High School. Full time. Educational politics.

-
- 1 Mestre, doutora e pós-doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato (UFMT – campus Cuiabá), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE). Participante do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (Lêtece). Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança. Cuiabá/MT, CEP 78060-900. Fone (65) 3615-8000. E-mail: analaracg@gmail.com.
 - 2 Mestre e doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT – campus Cuiabá), Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE), Campus Cuiabá. Líder do Grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (Lêtece). Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança. Cuiabá/MT, CEP 78060-900. Fone (65) 3615-8000. E-mail: katia.ufmt@gmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 583-599 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

1. Introdução

Este trabalho traz reflexões da pesquisa de pós-doutorado, financiada pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES), cujo objetivo foi identificar, caracterizar e analisar a verossimilhança ideológica entre os projetos voltados à reconfiguração do Ensino Médio nos estados de São Paulo e Mato Grosso.

Tratou-se de um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, cuja técnica de sistematização dos dados envolveu a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1969), envolvia percorrer as fases de pré-análise (na qual se sistematizam as ideias iniciais), exploração do material e tratamento dos resultados (envolve a exploração do material com a definição de categorias, identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos), inferência e interpretação (na qual se condensam e destacam as informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais).

O Ensino Médio está estabelecido legalmente como a última etapa da Educação Básica no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e tem como finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (art. 35, BRASIL, 1996). A Constituição Federal prevê a progressiva universalização do ensino médio gratuito (art. 208, II, BRASIL, 1988), o que lembra uma problemática relacionada a essa etapa que tem altos índices de evasão dentre os jovens provenientes de famílias pobres, enquanto para jovens de grupos sociais privilegiados cursar o Ensino Médio é óbvio (GENTILI, 1996).

Tal proposta de reestruturação do Ensino Médio materializada nos estados de São Paulo e Mato Grosso está direcionada a algumas escolas e traz alterações, como: extensão da carga horária, remuneração diferenciada aos professores, dedicação exclusiva como sistema laboral, desenvolvimento do protagonismo juvenil e inserção de disciplinas eletivas. Os projetos receberam os nomes de Escola de Período Integral (EPI), no estado de São Paulo, e Escola Plena, no estado de Mato Grosso. Desse modo, o levantamento documental foi a principal estratégia metodológica utilizada para captar as tendências, nos estados supracitados, referentes às mudanças propostas para alavancar o Ensino Médio público.

A educação, de maneira geral, foi afetada pelas políticas públicas adotadas no país nos últimos anos, sob a égide da ideia de que a gestão idealizada do

setor privado conduziria à melhora da qualidade dos serviços públicos. No entanto, para as diversas áreas, os impactos foram ainda mais profundos após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, pois foram aprovadas alterações nas políticas públicas que envolviam propostas derrotadas nas urnas no ano de 2016, “submetendo o país aos interesses do mercado financeiro internacional, o que acarreta a desindustrialização e o retorno à chamada ‘vocação agrícola do Brasil’” (SAVIANI, 2018, p. 5, grifos do autor). Tratando da educação, Saviani (2018) considera as reformas empreendidas pelo atual governo regressivas, resgatadoras do espírito autoritário, marca do período da ditadura militar.

Uma das etapas alvo das reformas às quais o autor se refere é o Ensino Médio, considerada uma etapa desafiadora em termos de políticas públicas, dados os problemas a ele relacionados, em termos de permanência e evasão. Ele está estabelecido legalmente como a última etapa da Educação Básica no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tem como finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (art. 35, BRASIL, 1996).

Especificamente sobre a reforma do Ensino Médio, Saviani (2018, p.7) considera que foi autoritária, dado que “baixada por medida provisória, sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela Constituição e pela LDB são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino.” A Medida Provisória está prevista na Constituição Federal de 1988, art. 62, para casos de “relevância e urgência”, devendo-se ressaltar que tem força de lei, devendo ser submetida de imediato ao Congresso Nacional. Seu prazo de vigência é de 60 dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Caso não seja aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada (BRASIL, 1988).

Da mesma maneira antidemocrática, Saviani (2018, p.7) analisa que:

[...] vêm sendo tomadas as medidas relativas ao Plano Nacional de Educação e à realização da próxima Conferência Nacional de Educação intervindo no Fórum Nacional de Educação à revelia do que dispõe a lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Esse caráter autoritário se faz

presente, ainda, no movimento “escola sem partido”³, merecidamente chamado de “lei da mordaca”, pois explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado nas normas de funcionamento do ensino.

Tecido o viés crítico do qual está revestida a análise, apresenta-se o contexto no qual está inserido o Ensino Médio brasileiro, para posteriormente pensar as alterações propostas e seus impactos em realidades distintas em um país diversificado como o Brasil, inclusive com impactos para o currículo.

2. Desenvolvimento

2.1 Alterações no Ensino Médio

As discussões em torno de uma proposta de reformulação no Ensino Médio tomaram forma, então, recentemente, via Medida Provisória n.º 746/2016, alterada na comissão mista e na Câmara dos Deputados. Tal MP foi aprovada no Senado, sob a forma do Projeto de Lei de Conversão n.º 34/2016. O relator da matéria, senador Pedro Chaves (PSC-MS), acolheu parcial ou totalmente 148 das 568 emendas apresentadas. Posteriormente a esse contexto, foi sancionada no seguinte ano (2017) como a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio da alteração da LDB, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), do Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967, que versa sobre telecomunicação e radiodifusão; por fim, revogando a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, que trata do ensino de Língua Espanhola.

As alterações envolvem: ampliação da carga horária mínima anual, que será de 800 horas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, sendo que para a última etapa tal carga horária deverá ser ampliada progressivamente para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de 5 anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

3 “A *escola sem partido* se origina de partidos situados à direita do espectro político, com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB secundados pelo DEM, PP, PR, PRB e os setores mais conservadores do PMDB. Como se vê, a ‘escola sem partido’ é, de fato, uma escola **de** partido. É a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários.” (SAVIANI, 2018, p.8).

Fica estabelecido que à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) serão destinadas não mais que 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio. Ela definirá direitos e objetivos de aprendizagem para essa etapa da Educação Básica, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. Desse modo, o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos divididos nas áreas descritas, acrescida a formação técnica e profissional. A Lei estabelece que os sistemas de ensino possibilitem ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo, mediante disponibilidade de vagas na rede (BRASIL, 2017a).

A oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará, segundo a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, por meio de parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; há a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino) (BRASIL, 2017a).

Para cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, estabelece-se que os sistemas de ensino possam reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante comprovação de demonstração prática, experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar, entre outros (BRASIL, 2017a).

Um aspecto polêmico da Lei em destaque foi a permissão da atuação, dentro do espaço escolar, de profissionais com notório saber, ainda que estabeleça que tenham esse saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado; admite-se também a atuação de profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

A alteração na CLT diz respeito à alteração do art. 318, cuja redação passa a ser: “O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (BRASIL, 2017a).

Sobre o repasse de recursos, afirma-se que será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017a).

A Lei que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, essencialmente, propõe uma ampliação de jornada, estabelece a segmentação de disciplinas de acordo com áreas do conhecimento e traz a possibilidade de inserção da opção do ensino técnico integrado à Educação Básica.

Sobre a ampliação da jornada, destacamos uma característica que pode ser atribuída a tais escolas: o caráter seletivo. A pesquisa de doutorado intitulada *Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio*, que analisou uma das escolas que aderiram ao Ensino Médio de Período Integral no estado de São Paulo desde a sua implantação, constatou que os jovens alunos trabalhadores foram compelidos a mudar de escola, já que se tornava inviável manter-se nela e com o seu trabalho.

Trabalho esse buscado em razão da necessidade de complementação financeira da família, em alguns casos, mas também (e possivelmente, hoje, o motivo mais evidente entre muitos jovens, consideradas as especificidades das diferentes classes sociais) da vontade de adquirir/consumir itens/objetos de desejo dos jovens do seu grupo. Ao apresentar os dados da pesquisa com jovens das periferias do Rio de Janeiro, Zaluar e Leal (2001, p.158, grifo nosso) afirmam que: “Entre os moradores da favela da Mangueira, *a principal justificativa alegada para o abandono da escola é ter dinheiro próprio*, constatação que se reforça com os depoimentos colhidos sobre a importância de se consumir produtos de grife”.

Bourdieu (1983) também identificou o desejo de ascender o mais rapidamente possível ao estatuto de adultos e às capacidades econômicas que lhes são associadas, no caso dos filhos das classes populares. Nesse sentido, seria o novo Ensino Médio restritivo? Estaria na contramão das necessidades/vontades dos jovens pobres?

Não é a primeira vez na história do Brasil que se promove uma reforma do Ensino Médio; dessa maneira, vale a pena recuperar brevemente um histórico do que levou (razões não oficialmente manifestas) à aprovação Lei n.º 5.692/1971, momento em que se institucionalizava a profissionalização do Ensino Médio. Segundo Cunha (1977), uma das providências tomadas pelo governo para assumir o controle da situação de alta demanda pelo Ensino Superior foi investir no:

[...] ensino médio distorcido, pois se ele preparasse para o trabalho, diminuiria a demanda dos que se candidatassem à universidade; além disso, um número excessivo de técnicos de nível médio que procuram o ensino superior (entendemos este ponto como distorção no dimensionamento das matrículas entre cursos técnicos de nível médio, fazendo com que haja casos de distorções na oferta de profissionais nas várias especialidades técnicas). (CUNHA, 1977, p.143).

Os novos contornos dados ao Ensino Médio fazem ressurgir as discussões quanto à: natureza do seu objetivo central; fazer-se algo efetivo voltado a resolver os problemas dessa etapa; educação pública vs. privada. Pensar tais questões no contexto atual da política e dos efeitos que ela tem apresentado na educação brasileira é ainda mais desafiador.

Um dos desafios pode ser dimensionado pelo caminho a ser percorrido para cumprir as metas estabelecidas pela Lei n.º 13.005/2014, chamada de Lei do PNE. Tais metas envolvendo a melhora da educação no país (e as estratégias para cumpri-las) são estabelecidas para um prazo de 10 anos. Sobre o Ensino Médio (Meta 3), pretendia-se universalizar, até o ano de 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE (2024), a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%.

Já em se tratando do Ensino em tempo integral, a meta envolvia oferecê-la, no mínimo, em 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas (BRASIL, 2017b), o número de matrículas no Ensino Médio, conforme a tabela 2 mostra, corresponde a um total de 8.131.988. Um número inferior ao apontado pelo Censo correspondente ao ano de 2010, de 8.357.675 (BRASIL, 2010), como é possível verificar na tabela 1.

Tabela 1 – Número de Matrículas de Educação Básica Brasil – 2010

| Matrículas de Educação Básica - 2010 | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------|------------|------------------------|---------------|-------------|--------------|-------------------------|-----------|-----------------------|
| Total Geral | Creche | Pré-Escola | E. Fundamental Regular | | | Ensino Médio | Ed. de Jovens e Adultos | | Educação Profissional |
| | | | Total | Anos Iniciais | Anos Finais | | Fundamental | Médio | |
| 51.549.889 | 2.064.653 | 4.692.045 | 31.005.341 | 16.755.708 | 14.249.633 | 8.357.675 | 2.860.230 | 1.427.004 | 924.670 |

Fonte: BRASIL/MEC/Inep/DEED

Vale ressaltar, ainda, o Ensino Médio oferecido em outras modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondendo na etapa relativa ao Ensino Médio a 1.427.004 matrículas. A LDB, em vigência, traz a EJA como modalidade da Educação Básica, na Seção V, destacando-a como direcionada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (art. 37); afirma que os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (§1º); e define como incumbência do poder público estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola (§2º) (BRASIL, 1996).

Há, na LDB, a abertura para a matrícula compulsória de jovens maiores de 14 anos de idade nessa modalidade de ensino, como forma de aligeiramento de estudos, distorcendo o verdadeiro sentido da EJA (CONCEIÇÃO, 2015).

Já na tabela 2, é possível verificar, além do número total de matrículas, sua quantidade no que tange à etapa final da Educação Básica distribuídas por escolas, quanto à geografia: urbanas ou rurais, quanto ao período: diurno ou noturno, e, por fim, quanto à natureza: públicas (federal, estadual, municipal) ou privadas de ensino (BRASIL, 2017c). De igual forma, vê-se a quantidade de matrículas em tempo integral.

Tabela 2 – Matrícula no Ensino Médio – Brasil – 2016

| Unidade de agregação | Matrícula | | | | | | Alunos incluídos ¹ | Em tempo integral ² |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|-------------|-------------------------------|--------------------------------|
| | Total | Série | | | | | | |
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | Não seriada | | |
| Total | 8.131.988 | 3.175.848 | 2.572.609 | 2.270.875 | 72.126 | 40.530 | 74.007 | 518.661 |
| Urbana | 7.775.050 | 3.032.893 | 2.462.635 | 2.175.518 | 69.668 | 34.336 | 71.142 | 471.212 |
| Rural | 356.938 | 142.955 | 109.974 | 95.357 | 2.458 | 6.194 | 2.865 | 47.449 |
| Diurno | 6.309.556 | 2.625.984 | 1.994.821 | 1.630.093 | 32.495 | 26.163 | 62.389 | |
| Noturno | 1.822.432 | 549.864 | 577.788 | 640.782 | 39.631 | 14.367 | 11.618 | |
| Pública | 7.117.841 | 2.825.636 | 2.235.101 | 1.951.367 | 70.004 | 35.733 | 68.892 | 480.052 |
| Federal | 171.447 | 66.914 | 44.776 | 34.995 | 11.524 | 13.238 | 1.299 | 66.730 |
| Estadual | 6.896.722 | 2.740.379 | 2.174.983 | 1.902.260 | 57.344 | 21.756 | 67.022 | 411.394 |
| Municipal | 49.672 | 18.343 | 15.342 | 14.112 | 1.136 | 739 | 571 | 1.928 |
| Privada | 1.014.147 | 350.212 | 337.508 | 319.508 | 2.122 | 4.797 | 5.115 | 38.609 |

Fonte: BRASIL/MEC/Inep

Nota: 1) Alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades matriculados em classes comuns do ensino regular; 2) Tempo de permanência na escola igual ou superior a 7 (sete) horas diárias (calculado somando-se a duração da escolarização com a duração da atividade complementar).

O número total da população fora da escola no ano de 2017 era de 1.543.713 jovens brasileiros de 15 a 17 anos, o que mostra que o objetivo de universalizar o acesso até o ano de 2016 não foi cumprido. Além disso, o Censo indica que o Ensino Médio possui as menores taxas de aprovação da Educação Básica. No entanto, essa etapa de ensino apresentou uma recuperação do nível de matrícula no último ano (2016), com um crescimento de 0,7% (BRASIL, 2017b).

Algumas das 14 estratégias estabelecidas para atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação em vigência envolvem: institucionalizar o programa nacional de *renovação do Ensino Médio*, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática; elaboração, pelo Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade, de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino Médio, com vistas a *garantir formação básica comum*; pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que configurarão a *BNCC*; fomentar a *expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio integrado à educação profissional*, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência; promover a *busca ativa da população de 15 a 17 fora da escola*, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude; e implementar *políticas de prevenção à evasão* motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, de modo a criar uma rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2014).

A Meta de número 7 traz o objetivo de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir médias nacionais específicas para o Ideb, com relação ao Ensino Médio. Assim:

Tabela 3 – Média ideal IDEB – PNE 2014-2024

| | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|------|------|------|------|------|
| IDEB | 4,3 | 4,7 | 5,0 | 5,2 |

Fonte: BRASIL, 2014, p.61.

É possível observar que a meta até o ano de 2021 é ambiciosa, dados os problemas a serem enfrentados no Ensino Médio, inclusive com relação a financiamento, e o fato de haver uma conjuntura político-econômica desfavorável para os investimentos em serviços públicos. O presidente Michel Temer aprovou a

Proposta de Emenda Constitucional (PEC) aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado, que congela as despesas do Governo Federal com saúde e educação, com cifras corrigidas pela inflação, pelo período de até 20 anos. Na prática, funciona da seguinte maneira: o limite das despesas será o gasto do ano anterior corrigido pela inflação, isso é, na comparação do que o dinheiro é capaz de comprar em dado momento, fica praticamente inalterado, por isso, se fala em congelamento. A justificativa do governo é de que a mudança fiscal ajude na contenção do rombo nas contas públicas. Ainda que a economia volte a crescer, o Estado terá a limitação na aplicação de recursos em setores imprescindíveis, como a educação.

O que intriga é a meta de ampliar o Ensino Integral, que tem um valor de ponderação maior no FUNDEB, em um cenário de congelamento de gastos. Além de trazer para o Ensino Médio uma necessidade de investimentos grande para operacionalizar a inserção da formação técnica, em termos estruturais e de pessoal.

Os estados em análise neste trabalho têm características bastante distintas em termos territoriais e econômicos, por isso, faz-se uma breve contextualização sobre elas, a seguir. Lembramos que as informações foram extraídas dos endereços eletrônicos oficiais dos estados. No caso de Mato Grosso, a fonte central foi o *site* do próprio governo e, no caso de São Paulo, o portal de estatísticas da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE).

O estado de Mato Grosso está localizado no Centro-Oeste brasileiro, tem 903.357,908 km² de extensão, sendo o terceiro maior estado do país. Sua capital é Cuiabá. É um estado com altitudes modestas, o relevo apresenta grandes superfícies aplainadas, talhadas em rochas sedimentares e abrange três regiões distintas: na porção centro-norte do estado, a dos chapadões sedimentares e planaltos cristalinos (com altitudes entre 400 e 800m), que integram o planalto central brasileiro. A do planalto arenito-basáltico, localizada ao sul, simples parcela do planalto meridional. A parte do Pantanal Mato-Grossense, baixada da porção centro-ocidental.

Devido à grande extensão Leste-Oeste, o território brasileiro abrange quatro fusos horários situados a oeste de Greenwich. O estado de Mato Grosso abrange o fuso horário quatro negativo (-4). Apresenta, portanto, 4 horas a menos, tendo como referência Londres, o horário Greenwich Meridian Time (GMT).

Segundo o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, Mato Grosso possui 3.035.122 habitantes, o que representa 1,59% da população brasileira. Vivem na zona urbana 81,9% da população e 18,1% da zona rural. O número de homens corresponde a 51,05%, sendo ligeiramente superior ao das mulheres, que representa 48,95% (MATO GROSSO, 2018 [*on line*]).

Já o estado de São Paulo está localizado na região Sudeste, com 248.219,63 km² de extensão e conta com 645 municípios. Sua capital é a cidade de São

Paulo. Em termos econômicos, São Paulo é o estado mais rico do país, com uma maior presença de indústrias e uma maior diversidade em atividades produtivas, sendo responsável por 28,7% pelo PIB brasileiro (SEADE, 2018 [*on line*]).

O território do estado abrange os Planaltos e chapadas da bacia do Paraná, a oeste; a leste, os Planaltos e serras do Atlântico leste-sudeste, e, entre eles, a Depressão periférica da borda leste da bacia do Paraná. Há também, na região próxima ao mar, uma planície litorânea, que é limitada pela Serra do Mar. O ponto mais alto é a Pedra da Mina, com 2.798 metros acima do nível do mar, localizada na Serra da Mantiqueira.

O estado de São Paulo segue o horário de Brasília (UTC-3) e adere ao horário de verão entre outubro e fevereiro, quando os relógios são adiantados em uma hora (UTC-2).

Conforme a projeção populacional de 2016, da Fundação SEADE, com base na população de 43.359.005 habitantes, o estado de São Paulo tem 21.100.483 homens e 22.258.422 mulheres, dos quais 96,32% da população total vivem na zona urbana e 3,681% na zona rural (SEADE, 2018 [*on line*]).

2.2 Currículo como instância de poder

É importante constatar que um currículo escolar não surge por acaso. Ele se materializa em um documento, mas vai além, encerrando as finalidades da formação da pessoa que se espera da escola. Nesse cenário de proposta de mudanças, vale reiterar que a educação deve ser compreendida em conexão com a sociedade de modo geral. Nesse sentido, Apple (2002, p. 24) aponta o quão importante é refletir sobre

[...] o conhecimento que transmitimos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, por fim, nós próprios, enquanto pessoas que trabalham em tais instituições, no contexto em que todos se encontram. Tais elementos encontram-se sujeitos a uma interpretação dos respectivos lugares numa sociedade complexa, estratificada e desigual. Contudo, devemos ser prudentes, não utilizando uma forma imprópria essa tradição de interpretação.

A cautela a qual o autor se refere residiria no fato de fugir do mecanicismo e entender que a manipulação consciente de escolarização por um determinado grupo com poder ocorre, mas a questão é bem mais complexa do que parece

à primeira vista. Para ele, “uma das chaves para a compreensão desta questão encontra-se no conceito de hegemonia.” (APPLE, 2002, p. 25). Para compreendê-lo, Apple (2002) se apoia na análise de Raymond Willians, ao mesmo tempo em que reconhece o desenvolvimento aprofundado do conceito por Gramsci, cuja posição indica que a hegemonia está relacionada a um grupo organizado de significados e práticas, perpassados por um sistema de significações central. Nesse sentido, as escolas funcionariam como “agentes da hegemonia cultural e ideológica, segundo Willians, como agentes da tradição selectiva e da ‘incorporação’ cultural.” (APPLE, 2002, p. 28).

Apple (2002) aborda a necessidade de descolonizar o currículo, o que significa dizer que o currículo está permeado pelo ponto de vista dos grupos dominantes. Trazer as experiências, vivências e contextos dos estudantes seria importante: “A parcialidade dos materiais existentes não deveria existir como matéria-prima apenas para as análises feitas por teses e dissertações acadêmicas [...], mas poderia servir de ponto de partida para estratégias de descolonização no próprio centro da atividade pedagógica e curricular”, conforme Silva (1996, p. 70).

Silva (1996, p. 61) ressalta aspectos importantes a respeito do currículo:

[...] o caráter inescapavelmente político da educação e do currículo; as conexões entre os processos educacionais e as relações de classe, gênero, raça; os estreitos nexos entre conhecimento e saber, de um lado, e poder e dominação, de outro; a natureza histórica e construída das relações e processos sociais e educacionais; os vínculos entre regimes e relações específicas de saber-poder e a constituição e produção de identidades sociais particulares; a caracterização do saber e do currículo como um território contestado e de luta por hegemonia; o envolvimento da educação e do currículo na construção do “outro” e da alteridade.

Fernandes (1989), que apresentou a versão original para a LDB de 1996, considerou necessário fazer uma revolução a partir do topo, ou seja, por meio da educação, para acabar com a mentalidade do privilégio, e na base, para que a massa tivesse acesso ao ensino. Atualmente, a questão do acesso parece superada, sobretudo no Ensino Fundamental, obrigatório, cujos índices indicam a universalização da educação na idade correspondente à etapa. Para o Ensino Médio, como possível observar pelos dados de acesso, evasão e repetência, ainda há muito a ser feito, de modo que é possível constatar a última etapa da educação Básica como um privilégio, assim como o acesso ao Ensino Superior. Dentre três prioridades pedagógicas listadas por Fernandes (1989, p. 131), garantia de acesso

às oportunidades educacionais e a resignificação da escola como valor social, vista como comunidade educacional, está a “auto-emancipação pedagógica. O repúdio à colonização de nossa cabeça.”

Algo recorrente no Brasil, com relação às propostas de reforma e ou modelos curriculares, diz respeito à importação do ideal norte-americano, sobretudo pela força dos organismos internacionais, que passaram a conceber a noção de educação como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo (SAVIANI, 2005, p. 22). No entanto, Fernandes (1989) já chamava a atenção desde o século passado, uma reflexão possível e necessária até hoje, para o fato de podermos tentar imitar as mudanças promovidas pelos Estados Unidos, “mas não podemos transferir para cá as condições econômicas, culturais e políticas dos Estados Unidos. Infelizmente, para nós. Não temos meios para atingir os fins.” (FERNANDES, 1989, p.131).

Um caminho possível, então, para o contexto educacional brasileiro passaria pela “autonomia escolar que esteja relacionada dialeticamente com a independência econômica, com a emancipação nacional e com a revolução democrática. Esses elementos são interagentes reiterativos. Não podem ser separados.” (FERNANDES, 1989, p.131).

Como parte do acesso ampliado à educação pública, Fernandes (1989) defendia que as instituições escolares privadas coexistissem com as públicas, mas que a verba pública fosse destinada à escola pública, como parte da democratização do ensino: “Portanto, é necessário que se respeite o princípio do pluralismo educacional. Mas dele não decorre que caiba ao Estado o mecenato do financiamento do ensino privado, leigo e confessional.” (p. 21). O autor esclarece ainda sobre a necessidade de que o poder público coloque o ensino ao alcance do estudante pobre e ajude-o, caso necessário, a manter-se na escola pública e gratuita.

2.3 Projetos de Escola com Ensino Médio em Tempo Integral: os casos de São Paulo e Mato Grosso

Os estados de São Paulo e Mato Grosso foram selecionados para a realização deste estudo por estarem, ambos, um passo à frente da aprovação da Reforma do Ensino Médio, já em processo de instituição da jornada expandida em seus estados.

Fazendo a análise documental, observou-se que o estado de Pernambuco é referência para o ensino integral implementado nos estados de São Paulo e Mato Grosso. Os documentos analisados dos últimos dois estados, que apresentam as bases do novo modelo, explicitam tal referência. No documento *Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escola* (MT), assinado pelo

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), disponibilizado na página eletrônica da Secretaria de Educação de Mato Grosso, e direcionado aos professores, afirma-se que o modelo de ensino integral nasceu em Recife, no início dos anos 2000, a partir da iniciativa de um ex-aluno (não nomeado) para a revitalização do Ginásio Pernambucano. Esse ex-aluno relata: “logo reuniu outros representantes do segmento privado, como ABN AMRO Bank, CHESE, ODEBRECHT e PHILIPS.” (ICE, 2015, p. 6). Ou seja, é um modelo de escola pensado por pessoas ligadas à gestão do setor privado, por empresas. Nesse caso especificamente: um banco, uma companhia hidrelétrica, uma construtora e uma empresa de produtos voltados à tecnologia médica e de consumo. As “mudanças profundas” vislumbradas no interior da escola pública envolvem “conteúdo, método e gestão, a partir das quais se construíram as bases do Modelo da Escola da Escolha.” (ICE, 2015, p. 7).

O documento *Diretrizes do Programa Ensino Integral*, elaborado pela Secretaria de Educação do Governo do estado de São Paulo⁴, apresenta sua principal referência para redesenhar a escola: “o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004.” (SÃO PAULO, 2011, p.11).

Isso posto, constata-se que os projetos de reestruturação do Ensino Médio (por meio de escolas-modelo⁵) tem um eixo teórico comum nos estados de São Paulo e Mato Grosso, perpassados pela lógica das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (assim batizadas pela Secretaria Estadual de Educação), iniciada em Pernambuco.

3. Considerações finais

Discutir os problemas presentes e as mudanças propostas para o Ensino Médio é importante para construir uma melhor compreensão da perspectiva político-administrativa direcionada à etapa, por meio da ampliação progressiva da carga horária, para 1.400 horas, e estabelecimento da BNCC, por exemplo.

Para a compreensão dos possíveis pontos comuns na implantação do (novo)

4 No documento constam agradecimentos à contribuição da equipe do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) pelo apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do Programa de Ensino Integral.

5 Chamam-se escola-modelo, pois se julga importante lembrar que, mesmo no estado de São Paulo, em que a experiência começou desde o ano de 2011, não foi pensada inicialmente para toda a rede.

Ensino Médio, em tempo integral, em algumas escolas dos estados de São Paulo e Mato Grosso, baseado em novas formas de gestão do trabalho e currículo, foi possível evidenciar, pela leitura dos documentos norteadores dos programas, que se *recria* o modelo das escolas iniciado em Pernambuco. Desenvolver o projeto de vida do jovem é indicado como a centralidade da reestruturação das escolas de Ensino Médio nos modelos investigados, sendo que ambos os estados salientam as mudanças pelas quais a sociedade passa e a necessidade de adaptação do ambiente escolar ao novo perfil de jovem.

Observa-se, então, uma espinha dorsal teórico-metodológica, apesar de que os estados em análise neste trabalho têm características bastante distintas em termos territoriais e econômicos. Destaca-se, ainda, o protagonismo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na constituição do modelo inicial pernambucano, bem como dos que nos propusemos a analisar. O protagonismo de agências do mercado na administração pública pode ser visto como consequência do advento das políticas neoliberais e seus impactos sobre o olhar para a valorização da sua dinâmica administrativa.

Reiteramos, por fim, a preocupação com a educação do jovem pobre brasileiro, que tem um perfil diferente do privilegiado, pois para o primeiro a escola é o espaço no qual terá acesso à possibilidade de planejar e construir uma trajetória relacionada ao seu crescimento pessoal e profissional; para o segundo, cursar o ensino superior e melhorar as suas possibilidades de crescimento, nas mais variadas dimensões, inclusive financeira, é algo lógico.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Editora, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOURDIEU, P. A “juventude” é apenas uma palavra. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. DEED. **Censo Escolar 2010**: visão geral dos principais resultados. Brasília, 20 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Plano Nacional De Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 16 de fevereiro de 2017, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** – Notas Estatísticas. Brasília-DF, fevereiro de 2017, 2017b.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 Notas Estatísticas**. Brasília, fevereiro de 2017, 2017c.

CONCEIÇÃO, L. C. da. “A alternativa para o menino indesejável”: vozes e sujeitos na biopolítica da juvenilização da EJA. **Anais...** 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC, Florianópolis, 2015, p.1-17.

CUNHA, L. A. R. da. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do Ensino Médio**. Livraria Eldorado Tijuca: Rio de Janeiro, 1977.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE: Brasília, 1996. p. 09-49.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 1 ed. 2015.

MATO GROSSO. **Geografia**. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/geografia>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.13-24.

SEADE – Fundação Sistema Nacional de Análise de dados. **Indicadores do estado de São Paulo**. Disponível em <http://www.seade.gov.br/>. Acesso em: 07 maio 2018.

SILVA, T. T. da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. *In*: COSTA, Marisa Vorrager (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. p. 61-72.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p.145-164, fev. 2001.

Recebimento em: 06/11/2018.

Aceite em: 04/03/2019.



Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O faz de conta com crianças da educação infantil

The corners are organized. And now, teacher?
The make-believe of early children's education.

Leila Orssolan ABOUD¹

Heloisa Helena Oliveira de AZEVEDO²

Resumo

Este artigo é resultado de pesquisa acadêmico-científica, cujo objetivo centrou-se em conhecer o que professoras sabem e como organizam as situações de *faz de conta* com alunos de educação infantil. Apresentamos aqui a análise dos quatro eixos temáticos que emergiram das falas das professoras que participaram da pesquisa, tomando como fundamento a teoria histórico-cultural. Conclui-se que as professoras possuem conhecimentos gerais sobre a importância do faz de conta, acreditam que a diversidade de brinquedos garante a brincadeira, e que a ressignificação deles na escola deve apoiar-se na formação continuada, com foco na mediação docente para a promoção do desenvolvimento psíquico.

Palavras-chave: Formação de professoras. Educação infantil. Faz de conta. Prática pedagógica. Desenvolvimento psíquico.

Abstract

This article is a result of academic-scientific research, whose objective was focused on knowing what teachers know and how they organize the situations of make-believe with students of early childhood education. Here, we present the analysis of the four thematic axes that emerged from the speeches of the teachers who participated in the research, taking as the basis the historical-Cultural theory. It is concluded that the teachers have general knowledge about the importance of make-believe, they believe that the diversity of toys guarantees the play, and the resignification of them in the school should be based on continuing education, focusing on teaching mediation to the promote of psychic development.

Keywords: Teacher Training. Childhood Education. Make-believe. Pedagogical Practice. Psychic development.

- 1 Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui graduação em Pedagogia e em Letras Possui vasta experiência na formação de professores, propondo o estudo da prática pedagógica cotidiana à luz dos aportes teóricos que sustentam a construção de saberes que têm como premissa o trinômio ação-reflexão-ação. Atua no Magistério Público, tendo experienciado os diversos cargos da carreira do Magistério, o que lhe garantiu a experiência necessária e o desenvolvimento de práticas inovadoras que visam à excelência na Educação de crianças e adolescentes. E-mail: leilaboud@uol.com.br.
- 2 Professora/Pesquisadora Titular, em regime de dedicação integral, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Atua na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e integra o grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente. Possui mestrado (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005), com estágio de doutorado em Formação de Professores de Educação Infantil no exterior, na Universidade de Aveiro/Portugal. E-mail: hhazevedo79@gmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 601-621 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

Introdução

Para melhor compreender a brincadeira de faz de conta na educação infantil no que se refere ao papel da professora e as aprendizagens que elas promovem às crianças, a pesquisa teve início com a revisão da literatura acadêmica sobre o tema, em especial pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As 21 pesquisas selecionadas para análise relacionavam-se à discussão acerca da compreensão do professor sobre o faz de conta e seu papel na brincadeira das crianças da educação infantil. As pesquisas foram lidas na íntegra, destacando como a brincadeira de faz de conta acontece na escola infantil e qual o papel dos professores na realização dessas brincadeiras.

De modo geral, as pesquisas analisadas revelaram variadas concepções sobre a brincadeira na escola, dentre elas: (i) A brincadeira é inata à criança, ou seja, já nasce com a predisposição para ela, e para isso precisa de liberdade para brincar, associando-a à espontaneidade, alegria, leveza em oposição às exigências do ambiente escolar; (ii) A brincadeira é uma estratégia para o ensino de conteúdos dos currículos da Educação Infantil, como matemática, alfabetização e outros, e (iii) O papel da professora na brincadeira é intervir nas questões de conflitos entre as crianças ou em perigos iminentes.

É importante ressaltar que este artigo é um excerto da pesquisa e está ancorado na importância do faz de conta e na organização dele pelas professoras que participaram da pesquisa. Apontamos como relevância da pesquisa a possibilidade de contribuição para o trabalho com o faz de conta na educação infantil, de modo que os professores compreendam a importância da organização intencional da brincadeira, planejando desafios que impulsionem as aprendizagens das crianças e ampliem suas experiências culturais e sociais.

Buscamos neste artigo evidenciar a brincadeira na escola, em especial o faz de conta como um recurso didático para promoção de aprendizagens, uma vez que, aparentemente, as professoras aproveitam os momentos nos quais as crianças estão brincando para realizarem outros afazeres. Dessa forma, o trabalho de pesquisa delimitou-se a estudar a brincadeira de faz de conta, cujo problema estava em conhecer em que medida os professores de crianças da educação infantil compreendem a brincadeira de faz de conta como um recurso didático-metodológico para a aprendizagem e desenvolvimento infantis na escola.

Por recurso “didático-metodológico” entende-se a intencionalidade pedagógica na organização das situações de brincadeiras oferecidas às crianças,

reconhecendo o faz de conta como sua atividade principal na educação infantil, ou seja, aquela que possibilita as mais importantes aprendizagens para o desenvolvimento das funções psíquicas, e que requer, para tanto, planejamento e mediação docentes nos momentos de brincadeiras.

A faixa etária das crianças que fizeram parte da pesquisa situou-se entre 2 e 5 anos de idade, porque, de acordo com Elkonin (2009), é a partir da aquisição da linguagem que as crianças são capazes de assumir diferentes papéis sociais na brincadeira de faz de conta, que vai ficando cada vez mais elaborada – a atividade principal³ na primeira infância.

O objetivo geral da pesquisa como um todo foi conhecer o que as professoras participantes sabem sobre a importância do faz de conta, como organizam e medeiam as situações de brincadeiras promovidas nas escolas de Educação Infantil de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento às crianças. Este artigo foi elaborado a partir de quatro eixos temáticos que emergiram das falas das professoras que participaram da pesquisa: (i) As experiências que as crianças vivenciam; (ii) A influência das experiências alheias no faz de conta; (iii) A relação das crianças com os objetos da cultura, e (iv) As emoções das crianças nas brincadeiras de faz de conta.

Metodologia

Compreender o que as professoras⁴ sabem sobre a brincadeira e sua importância para as crianças da educação infantil e como propiciam os momentos de faz de conta é tarefa que implica ter acesso a uma gama variada de fenômenos, tais como: O tempo destinado à brincadeira, os espaços e materiais disponíveis para as crianças, a participação das professoras nessa brincadeira, o entendimento de cada professora sobre o desenvolvimento infantil, o nível de conhecimento teórico sobre a principal atividade da criança e como são organizadas as situações de brincadeira na rotina escolar.

Como se tratam de informações que perpassam a experiência, concepções que foram construídas ao longo da carreira, crenças, vivências e subjetividade das professoras, o tratamento do material empírico está apoiado em uma abordagem

3 O conceito de atividade principal, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, será discutido ao longo deste artigo.

4 Optou-se por utilizar o termo “professora” em todo o artigo, porque todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino.

qualitativa de pesquisa. Nesse tipo de abordagem científica, o pesquisador assume uma evidente importância no processo da pesquisa, pois:

Os métodos sozinhos, quaisquer que sejam, não geram uma pesquisa de boa qualidade ou análises astuciosas. O que importa é o modo como os pesquisadores utilizam os métodos. [...] Um olhar aguçado, a mente aberta, o ouvido apurado e a mão confiante podem aproximá-lo do que você estuda e são aspectos mais importantes que o desenvolvimento de ferramentas metodológicas (CHARMAZ; MITCHEL, 1996 *apud* CHARMAZ, 2009, p. 31).

Charmaz (2009) ressalta o desafio que o pesquisador encontra ao elaborar uma pesquisa qualitativa, pois saber olhar, saber o que olhar e conseguir fazer as pré-análises ainda em campo para depois proceder às análises, nas suas minúcias, linhas e entrelinhas, requerem um sólido conhecimento teórico sobre o objeto de estudo da pesquisa.

O campo de pesquisa foi um Centro de Educação Infantil (CEI) de grande porte na cidade de Campinas. Os critérios para a escolha da escola foram o porte da escola e o fato desse CEI não fazer parte do bloco de Unidades sob a supervisão educacional da pesquisadora, a fim de minimizar sua influência na produção do material empírico. Cinco professoras de crianças, na faixa etária de 2 a 5 anos de idade, voluntariam-se para participar.

O material empírico foi produzido por meio da aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas para que as participantes tivessem liberdade para manifestar suas ideias sobre o assunto em pauta. A aplicação, *a priori*, de um questionário teve a intenção de conhecer o que as participantes pensavam sobre a brincadeira de faz de conta e como organizavam essas situações. A realização de um grupo focal foi a principal fonte de produção do material empírico da pesquisa e foi organizado de acordo com a conceituação de Gatti (2012) sobre o referido procedimento metodológico.

As respostas dos questionários foram tabuladas e serviram de base para a elaboração do roteiro do grupo focal. As participantes responderam nos questionários que consideram o faz de conta importante porque permite à criança a compreensão do mundo a partir da representação do cotidiano, a troca de experiência entre as crianças e adultos, o desenvolvimento da noção de tempo e espaço, a resolução de conflitos e a organização das emoções, o divertimento, como auxílio nas angústias e anseios das crianças e por permitir que ressignifiquem suas vivências.

Além disso, as participantes disseram que organizam os brinquedos por temas, às vezes com a participação das crianças, e deixam-nos guardados nos

armários ou no ateliê. Relataram ainda que as crianças podem escolher o que brincar, diariamente. Com exceção de uma professora, as demais responderam que não participam das brincadeiras de faz de conta com as crianças para não tolher a espontaneidade delas.

Outras vezes, a participação das professoras dependia do convite dos pequenos. Ainda algumas participantes indicaram que observam a brincadeira das crianças, ora para incluir brinquedos pouco usados na brincadeira, ora para realizar a avaliação da aprendizagem. Ao responderem ao questionário, as professoras fizeram referência, também, a outras brincadeiras, como jogos com regras, dramatizações de história, brincadeiras que realizam nas áreas externas, sem os brinquedos. Isto possibilitou que as discussões do grupo focal partissem do entendimento delas sobre o que é a brincadeira de faz de conta.

Após todas as participantes expressarem o que entendiam por faz de conta, as discussões ocorreram na seguinte ordem: a importância do faz de conta para as crianças; a não participação delas na brincadeira por ser um limitador da espontaneidade da criança; como lidam/ utilizam as observações que fazem quando as crianças estão brincando.

No decorrer das discussões no grupo focal, foi possível observar que as participantes não tinham hábito de conversar sobre suas práticas e sobre as brincadeiras, porque perceberam, ao longo da conversa, que as crianças menores se relacionavam com os brinquedos diferentemente das crianças mais velhas, criando até certo interesse pelos motivos que levavam a isso. Nesse momento, destaca-se a primazia, sob nossa visão, do grupo focal em relação às demais técnicas:

A principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5)

Todas as participantes ilustraram suas opiniões com exemplos da própria prática, o que enriqueceu a discussão e demonstrou o envolvimento delas nas situações colocadas.

Procedemos à análise do material empírico por meio da técnica de análise de conteúdo, a partir da conceituação de Mayring (2002). A interpretação do material foi realizada com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural sobre a brincadeira de faz de conta. A análise de conteúdo exige rigor investigativo do pesquisador, que deve seguir determinados passos para filtrar as categorias mais

importantes emergidas da análise do material empírico. Mayring (2002, p. 154) propõe formas básicas de análise de conteúdo qualitativa:

- *Sumarização*: o objetivo da análise é o de reduzir o material de tal maneira que sobram os conteúdos essenciais, de criar, por meio de abstração, um corpus que continua sendo um retrato do material básico.
- *Explicação*: Objetivo da análise é acrescentar material adicional a determinados segmentos do texto (conceitos, frases...), para aumentar a compreensão, para esclarecer, explicar e interpretar um determinado segmento.
- *Estruturação*: O objetivo da análise é filtrar determinados aspectos do material; estabelecer um recorte do material na base de critérios pré-estabelecidos; ou de avaliar o material na base de determinados critérios.

A análise centrou-se em ouvir detidamente as falas e observar a participação das professoras no encontro, para então, identificar os assuntos mais recorrentes. A análise do material empírico, destacada neste artigo, esteve alicerçada no desenvolvimento da imaginação, como processo psíquico, possibilitado pelas brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças assumem papéis dos adultos e as situações de faz de conta possibilitadas pela escola. Os estudos dos psicólogos russos Vigotski, Elkonin e Leontiev (datados do início do Séc. XX) sobre a brincadeira de faz de conta na Educação Infantil e as falas das professoras participantes forneceram as bases para as discussões, cujo resultado nos possibilitou, ao final da pesquisa, vislumbrar alguns possíveis caminhos para que o faz de conta assumia lugar de maior importância nos planejamentos e práticas das professoras de Educação Infantil.

Imaginação e Criatividade – Funções Psíquicas Superiores

A imaginação, como função psíquica tem seu desenvolvimento iniciado na infância e continua por todos os estágios da vida humana. Vigotski (2009) faz referência a duas características da atividade criadora: de reprodução (ligada à memória e, dessa forma, às coisas passadas) e de combinação ou criação (que mantém os elementos da memória como apoio para pensar/imaginar as coisas futuras ou as inovações). Essa última, de grande complexidade, pois,

[...] não irrompe de uma vez, mas lenta e gradativamente, desenvolvendo-se de formas mais elementares e simples para outras mais complexas. Em cada estágio etário, ela tem

uma expressão singular, cada período da infância possui sua forma característica de criação. Além disso, não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividades, em particular do acúmulo de experiência (VIGOTSKI, 2009, p.19).

Ao estudar as elaborações de Vigotski (2009), compreende-se que o acúmulo de experiência, a que se refere, significa que a diversidade e riqueza das experiências promovem o pleno desenvolvimento da atividade criadora. Nas falas das professoras, durante o grupo focal, foi possível destacar dois entendimentos que elas demonstraram possuir sobre o faz de conta:

- (i). Que está relacionado à imaginação/ criação da criança, como verbalizado pela professora Déa, “[É]⁵ a brincadeira que a criança cria, eu acho que envolve a imaginação”, e a professora Ana, “[Faz de conta é] quando a criança imagina, ela fantasia”,
- (ii). Que está relacionado às ações cotidianas, como colocado pela professora Déa, “Agora eles já estão entrando nessa questão de imaginar, ressignificar, de trazer vivência”.

Sobre essa última afirmação da professora Déa, as contribuições de Elkonin ilustram teoricamente a constatação de as crianças estarem começando a agregar as vivências na brincadeira. Para a criança representar papéis sociais na brincadeira de faz de conta, Elkonin afirma que há um processo que se inicia no seu nascimento. A criança aprende, na interação com o adulto, a significação social dos objetos e depois o uso deles em interações significativas, denominado por Elkonin (2009), **jogo objetivado**. O grau mais sofisticado da brincadeira de faz de conta, que de acordo com Elkonin (2009) aparece no final da fase pré-escolar, é o **jogo protagonizado**. Ele surge quando a criança é capaz de assumir diferentes papéis sociais (é a mamãe, ou o motorista, ou o vendedor na brincadeira etc.), agindo de acordo com as regras que aprendeu ao participar das ações cotidianas com os adultos.

A brincadeira nasce da necessidade da criança entender o mundo que a cerca e o seu lugar nele. Baseados nos temas que emergiram das falas das professoras que participaram da pesquisa e nas contribuições da teoria histórico-cultural, estruturamos as discussões desta seção em quatro eixos, entendendo-os como o material que alimenta e promove o faz de conta das crianças.

5 A fim de assegurar a compreensão das falas ao leitor e considerando que utilizamos trechos de acordo com o tema abordado, inserimos, entre colchetes, palavras ou frases curtas nos relatos das professoras que participaram do Grupo Focal. Seus relatos estão grafados em itálico, quando fizerem parte dos parágrafos do texto.

I. As experiências que as crianças vivenciam

Desde bem pequenas, quando brincam com os objetos, manipulando-os ou observando os outros brincarem, tanto nas imitações das ações cotidianas das quais participam, até serem capazes de representar diferentes papéis sociais na brincadeira, é imprescindível a interação das crianças com os adultos ou outras crianças mais velhas. Ao agir sobre os objetos, as crianças assimilam o mundo por meio dessa ação, mediada pelo adulto ou outras crianças. Quando são capazes de atuarem em outros papéis, elas descobrem o mundo em suas atividades, funções e relações:

[...] o conteúdo fundamental são as normas de conduta existentes entre os adultos, poder-se-ia dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento moral da criança (ELKONIN, 2009, p.420).

As professoras que fizeram parte da pesquisa têm clareza de que na brincadeira de faz de conta as crianças representam a realidade. A professora Cléo comenta:

[A criança] está com o nenenzinho dizendo que é o irmãozinho que nasceu. Ela está sendo a mamãe na brincadeira. Então, no meu ver, [o faz de conta] é a simbolização de tudo, de todas as situações. [...] A brincadeira de faz de conta pra mim traduz onde eles estão e a realidade que eles estão vivendo naquele momento. [...] É interessante ver o que a criança conhece e qual a amplitude do conhecimento da criança de vida, de coisas. Estou falando de coisas: uma televisão, um carrinho, uma furadeira, uma seringa. [...] [A criança] precisou conhecer a furadeira e uma agulha, uma seringa, para entender e fazer as comparações [na brincadeira].

Quando, por exemplo, a criança assume o papel da professora na brincadeira, ela atua de acordo com as experiências pelas quais vivencia, observa, ouve e vê na interação com sua professora. Compreender a relação do faz de conta com a vida cotidiana e sua importância na infância, permite ao professor buscar formas para

ampliar as experiências das crianças, organizando de modo as brincadeiras de faz de conta, sugerindo temas, ofertando brinquedos e organizando todo ambiente de brincar. Os relatos das professoras que participaram da pesquisa, embora tenham sido repletos de exemplos de brincadeiras e, com algumas exceções, demonstraram que as crianças sempre estão brincando de faz de conta, independentemente, da intenção das professoras. Tais relatos, também, indicaram que aparentemente isso ocorre porque quando as crianças vão ficando mais velhas, há outras questões mais importantes para serem trabalhadas na escola, sendo a brincadeira relegada a espaços amplos e livres da intervenção da professora.

II. A influência das experiências alheias no faz de conta

As situações do dia a dia, nas quais as crianças não participam diretamente, também são temas da brincadeira isto é, aquilo que ouvem ou veem. São as histórias ouvidas, os desenhos e filmes que assistem na televisão, as conversas que ouvem. Isto desmistifica a concepção, ainda presente, de que as crianças imitam ou representam exclusivamente, aquilo que vivenciam. A professora Déa compartilha desse entendimento: “Então ali, de repente, você vê que o papai bateu na mamãe, como? Porque a criança trouxe aquilo para o diálogo”. É importante ressaltar o risco que se corre ao interpretar as brincadeiras das crianças apenas pelo viés daquilo que ela viveu, no sentido essencialmente prático do termo.

Na sociedade atual, a tecnologia (televisão, *tablets* e outros) vem ganhando espaço cada vez maior e cada vez mais cedo na vida dos pequenos. Um exemplo é a brincadeira com super-heróis presentes em todas as escolas, porque está muito presente nos desenhos, filmes e brinquedos com os quais a criança convive diariamente, fora da escola.

Mas a maneira deles brincarem com aqueles carrinhos que tinham algo já pré-colocado. Qual é o nome? Como se fosse do Batman ou desses personagens, interferia na maneira como eles brincavam. Daí, se você dá carrinhos que não vem colocada a questão do personagem, a brincadeira acontece de outra maneira. Às vezes vão classificar. Ficam classificando os carrinhos, aqueles [alunos] menores. Vão brincar, mas de uma maneira diferente daqueles que têm o personagem. Daí, eu fiquei pensando nessa questão do papel que tem a mídia, enfim, os desenhos, os filmes (professora Ana).

A professora Ana cita exemplos de que crianças trazem para a brincadeira aquilo que ouvem, veem ou assistem na televisão. A questão posta é: Não seria a escola um lugar para que os super-heróis fossem temas menos presentes nas brincadeiras de faz de conta? Como a escola poderia minimizar os efeitos da mídia e da sociedade de consumo sobre as crianças? Tomemos algumas falas das professoras para responder a essas questões:

Uma coisa que a gente faz muito é, através das músicas, das histórias e das intervenções das histórias, a gente leva a criança a imaginar, a fazer imaginações. Ontem mesmo, eles ficaram bravos comigo de início porque eu contei uma história sem figuras e pedi para fechar os olhos e imaginar. Tem coisa mais legal que imaginar? Um monstro mais assustador vai sair da sua cabeça! (professora Ana)

Um aluno começou: “eu quero contar uma história”. Daí ele começou a contar a histórias, falou que tinha princesa, tinha castelo e tinha monstro e a professora era monstro, e os amigos eram uma princesa, um tio, a avó. Isso, numa contação de história (professora Bia).

As falas das professoras Déa e Bia indicam que elas compreendem que as histórias contadas e trabalhadas em sala de aula contribuem para desenvolver a imaginação criadora da criança. É certo que a escola infantil não tem como abolir a presença dos super-heróis das brincadeiras, mas pode minimizar que as brincadeiras girem em torno deles, todos os dias. Para tanto, é necessário escolher com cuidado os brinquedos que oferecem às crianças, visando àqueles que melhor as levarão a assumir diferentes papéis na brincadeira e, brincando, ampliem suas experiências.

As situações de faz de conta precisam ser oferecidas intencionalmente às crianças, na rotina diária, a fim de se evitar o risco de que aconteçam apenas de acordo com a disposição das crianças para a brincadeira, invalidando a riqueza das brincadeiras que acontecem quando as crianças brincam juntas, sob um mesmo tema, que pode ou não, ser sugerido pela professora.

Contar histórias é, também, uma atividade muito vivenciada na infância. Tal atividade deve ser encarada, como uma atividade lúdica e um recurso importante para promover o desenvolvimento das crianças, pois nessa ação estão envolvidos o pensamento, a imaginação,

a fantasia e a criatividade. Esta atividade é considerada, também, como uma fonte de prazer e de estímulo à expressão da criatividade. Ao contar, recontar e criar sua própria história, a criança, mesmo ainda não alfabetizada, constrói sentidos e significados, expressa sentimentos, cria seu próprio mundo vivenciando suas fantasias, oportunizando o conhecimento de si e do ambiente que a cerca (MOZZER; BORGES, 2008, p. 11-12).

Mozzer e Borges (2008) enfatizam a importância das situações nas quais os adultos leem ou lhes contam histórias, pois os enredos são rico material para o desenvolvimento da imaginação da criança, o que lhes possibilita fazer aproximações sucessivas daquilo que é real ou fictício. As escolas precisam se preparar para lidar com as questões da contemporaneidade. Se as crianças passam muito tempo em frente à televisão ou em joguinhos de celular, as atividades na escola precisam ser repensadas, a fim de assegurar e permitir o seu perfeito desenvolvimento psíquico e todas as implicações decorrentes disso. É necessário escolher os brinquedos, planejar tempo e espaço específicos para o faz de conta e, principalmente, planejar como ampliar as experiências de vida dos pequenos. As crianças precisam ser desafiadas a brincar juntas e, isso é algo que se aprende. Cabe ao professor preparar situações de brincadeiras nas quais elas precisem umas das outras para que a brincadeira aconteça.

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...], mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

A escola infantil tem uma grande responsabilidade nas mãos. Não basta deixar as crianças livres para brincar e criarem suas brincadeiras, pois elas podem não acontecer. Isso também não significa que as brincadeiras devem ser dirigidas, no sentido de controle do adulto sobre a criança, mas sim em relação a escolha do tempo, espaço e materiais para o faz de conta. É necessário ter em mente o valor da brincadeira de faz de conta, pois a criança brinca para aprender e aprende para se desenvolver.

III. A relação das crianças com os objetos da cultura

As pesquisas de Elkonin (2009) sobre as brincadeiras das crianças apontam para a importância dos objetos e brinquedos que elas utilizam no faz de conta. Ele e seus colaboradores concluíram que o primeiro indício da criação de uma situação lúdica ocorre quando a criança realiza transferência de ações com os objetos. Isto já acontece na turma da professora Ana:

Embora a gente disponha blocos e potes variados, a criança pega aqueles potes e usam os blocos para outra coisa que não é para montar. Eles vão transformar em comida, tenho até foto, e aí eles vão [continuar a brincadeira]. Se tiverem disponíveis folhas, eles vão usar folhas, mas sempre transformam. O faz de conta tem sempre essa coisa: um "q" de transformar.

A transferência de ações com objetos, como utilizar um pequeno bloco como comida (um pedaço de bolo, por exemplo) faz parte do processo de desenvolvimento da brincadeira de faz de conta e, muitas vezes, sua importância não é perceptível às professoras. Antes, porém, de analisar a importância dos objetos nas ações lúdicas, faz-se necessário contextualizar o significado de situação lúdica a partir de um conceito fundamental, de acordo com um dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural: A atividade principal.

Alexei Leontiev, contemporâneo e colaborador de Vigotski, a partir de sua pesquisa, desenvolveu a *Teoria Psicológica da Atividade*. Nela, em cada etapa do desenvolvimento humano, há uma *atividade principal* que governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade das crianças, no nosso caso. Leontiev (2010) define atividade principal como sendo:

[...] a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento. E precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 64-65).

Desta forma colocada, a brincadeira de faz de conta é atividade principal da criança porque é um processo pelo qual, ao imitar o mundo, ela começa

a compreender as relações sociais e culturais nas quais está inserida. Junckes (2015), citando Vigotski, corrobora com essa premissa:

Por meio da brincadeira, ela aprende a relacionar a situação pensada com a situação real, aprende a apresentar e, ao mesmo tempo, controlar seus desejos, a conviver com regras e normas sociais, a ter consciência de suas próprias ações, e principalmente, a compreender o sentido e o significado de cada movimento corporal, por meio de brincadeiras como: faz de conta, cantigas de roda, jogos, entre outras (JUNCKES, 2015, p. 32).

Na Educação Infantil, o termo lúdico é bastante utilizado, entretanto como:

[...] sinônimo de “ambiente escolar interessante e leve”, “postura descontraída”, “espontaneidade”, “aleatoriedade” etc.; nelas incluem-se diferentes atividades, desde as mais tipicamente associadas à infância (brincadeiras, cantigas, atividades plásticas) até as relacionadas a campos de conhecimento escolar. (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 242).

Por fim, Rocha e Ribeiro (2017, p. 257), alertam para o cuidado de não confundir o termo atividade principal com principal atividade:

A título de síntese, atividade principal é aquela em que, por suas características estruturais e funcionais, constituem as mais importantes transformações das funções psicológicas e de suas inter-relações, na composição do sistema psíquico humano. No período pré-escolar, a brincadeira de faz de conta é apontada como o mais importante meio de relação entre as crianças e o mundo social, tendo em vista as peculiares possibilidades que oferece de interpretação e de elaborações sobre as diversas esferas da vida humana e de si próprias, envolvendo complexas relações entre a imaginação, a memória, a percepção, a linguagem, a cognição e os afetos.

A Teoria Histórico-Cultural denomina atividade lúdica a atividade principal da criança, que na infância é a brincadeira de faz de conta. A escola pode e deve proporcionar situações lúdicas, oportunizadas intencionalmente. No seio familiar, os bebês e as crianças fazem uso dos objetos, imitando ou representado a realidade, em interação com os adultos com quem convivem.

Mas é inegável a importância do faz de conta com a presença de outras crianças, devido à necessidade de haver vários papéis para organizar uma brincadeira temática, como por exemplo, brincar de casinha, de escola, de mercado, de cabeleireiro etc. Deste modo, ao reviver as situações ludicamente, as crianças refletem sobre as regras de conduta, de comportamento que cada personagem assume na brincadeira, enfim, sobre a vida em sociedade. E a escola é o local para o desenvolvimento desses fatores, pois dentre outros, a presença de crianças na turma permite o desenvolvimento do jogo cada vez mais elaborado.

a. Transferência de ações com objetos

O primeiro indício de ação lúdica ocorre quando a criança imita as ações cotidianas das quais participa com os objetos ou brinquedos à sua volta. Os objetos têm função fundamental no processo de desenvolvimento da brincadeira de faz de conta. Um mesmo objeto, durante uma mesma brincadeira, pode assumir a função de um ou vários outros objetos, como por exemplo, quando a criança utiliza um toquinho de madeira ora como colher, telefone celular ou comidinha, de acordo com a necessidade de continuação da brincadeira.

Em suas pesquisas, Elkonin concluiu também que uma mesma coisa pode ser representada por objetos diferentes, como quando a criança utiliza, num mesmo momento, uma caneta, um canudo e uma régua como termômetros. Todas essas são ações realizadas com *objetos substitutivos*. São chamados assim porque na ausência de um objeto importante para a brincadeira, a criança lança mão de outro, desde que mantenha semelhanças mínimas com o objeto que está sendo representado. Por exemplo, “tudo o que puder servir para esfregar a boneca é utilizado como sabão; tudo o que possa ser colocado sob a axila será empregado como termômetro” (ELKONIN, 2009, p. 226).

No caso deste exemplo, os objetos substitutivos são *complementares*, porque são inseridos na brincadeira como elementos complementares dos brinquedos temáticos (boneca, carrinho, cavalo etc.).

A professora Ana tem clareza da importância dos objetos para a brincadeira das crianças:

Tudo que a gente pode dispor [para a brincadeira] e também aquilo que a gente nem dispõe, [a criança] vai criar. Ela vai pegar o copo e vai transformar numa coisa. [...] [Ela] está brincando com bonecas, potes e alguns tecidos, e não tem um tecido naquele momento. Ela vai ao banheiro, pega uma toalha [...] e, ao observar isso [...], a criança está me mostrando que precisa de um pano para cobrir a boneca.

A toalha teve a função de objeto substitutivo complementar, porque era essencial para a continuidade da brincadeira com a boneca, que neste caso é o brinquedo temático. Esse conhecimento teórico sobre a função dos objetos na brincadeira de faz de conta não apareceu verbalizado no grupo focal, entretanto, a professora observou a necessidade de um objeto complementar para que a brincadeira da criança pudesse prosseguir naquele momento e deu indício para que ela pudesse agregar novos materiais às futuras brincadeiras.

Os objetos substitutivos também podem receber a denominação de *fundamentais*, quando são utilizados no faz de conta mais elaborado. A criança utiliza intencionalmente um objeto para substituir outro, dando-lhe o nome do objeto que está sendo representado. Um exemplo disto é a criança que brinca de cantora ou cantor e utiliza a vassoura como pedestal e microfone e desenrola toda a brincadeira a partir dele – a vassoura representa o microfone e sem isso a brincadeira não ocorreria.

De acordo com Elkonin (2009), os objetos substitutivos devem manter traços típicos com os objetos que representam, ou possuir certas características que permitam ações substitutivas, como já citado anteriormente. Uma bola, por exemplo, não pode representar uma criança. Já um cavalinho de brinquedo, sim, pois se pode colocá-lo sentado, deitado, alimentá-lo, niná-lo, enfim, contém certos atributos que permitem representar as ações que se realizam com uma criança. Isto é chamado de emprego lúdico dos objetos ou brinquedos e corresponde ao que Vigotski (1991) chamou de regras do real na atividade lúdica.

A professora Déa fez um relato que retrata bem isso: “Ele vinha assim ‘preciso de limão’. Pegou limão da feirinha. ‘Ah, você vai fazer uma limonada?’ ‘Claro que não, né, tia? Uma caipirinha’”. Neste caso, a criança precisou recorrer a um brinquedo para dar continuidade à sua brincadeira e não utilizou qualquer objeto, ela recorreu a um limão de brinquedo para dar veracidade à brincadeira. Provavelmente, é uma criança mais velha, caso contrário, poderia ter lançado mão de qualquer objeto que lhe servisse como representação de um limão.

Reiteradas vezes, durante o grupo focal, as professoras fizeram referência aos potes e blocos de montar nos exemplos de brincadeiras de faz de conta, como o que fora relatado pela professora Ana:

Essa questão dos potes. São vários potes que a gente tem disponibilizado [para as crianças]: pote de sorvete vazio, potes de plástico. A gente coloca e eles vão para a brincadeira, [...] criando. Tem aqueles [alunos] que vão juntos mostrar que estão cozinhando ali, ou [outros alunos irão] classificar as tampas. Eles brincam, mais sozinhos e em desacordo.

As crianças da professora Ana têm, aproximadamente, 2 e 3 anos de idade, isto pode explicar o fato de ela relatar as situações com potes e brinquedos de montar com maior frequência, porque há no mercado educacional uma gama variada de brinquedos de montar, de diferentes formas, tamanhos e cores e voltados para o trabalho com bebês e crianças pequenas.

Embora o trabalho com as crianças na Educação Infantil deva ser organizado sobre os eixos do brincar e das interações, os profissionais ainda não conseguiram se desvencilhar das concepções voltadas para a estimulação sensorial dos pequenos, realizada com brinquedos de montar ou de encaixar. A professora Ana referiu-se à classificação das tampas dos potes que coloca à disposição para a brincadeira de suas crianças. É frequente as professoras considerarem objetivos da educação infantil a organização de objetos por cores, tamanho e formas como objetivos do trabalho, bem como o desenvolvimento da coordenação motora por meio de desafios como encaixar e empilhar, ou classificar os objetos por atributo.

Diante da necessidade de dar visibilidade àquilo que as crianças estão aprendendo, as professoras recorrem a antigas práticas da educação infantil, cujas concepções estão alicerçadas na aprendizagem fora da criança que aprende. Este é o caso da classificação dos objetos por cor, forma ou tamanho: maior/ menor, grande/pequeno etc. Não significa que as crianças não possam aprender sobre as cores e as formas na escola, a questão posta está em basear o planejamento em conteúdos estanques e descontextualizados ou em oferecer, de forma recorrente, blocos de montar para a brincadeira de faz de conta.

Mozzer e Borges (2008) destacam a importância dos objetos e brinquedos para as possibilidades de invenção e compreensão da realidade pela criança, pois ela é capaz de dissociar os objetos de seus usos correntes.

Através da brincadeira, há um aumento das alternativas em usar os objetos a partir da flexibilidade em instaurar-lhe novos significados pelo processo de imaginação. Essa nova forma de operação com significados abre-lhe um novo campo de compreensão e de invenção da realidade (MOZZER; BORGES, 2008, p. 10).

As escolas de educação infantil precisam estar atentas às escolhas dos brinquedos e objetos que colocam à disposição para a brincadeira, pois eles funcionam como mediadores para o desenvolvimento infantil, ou seja, é a partir das explorações, imitações e brincadeiras que fazem com eles que são construídas as bases para o desenvolvimento da imaginação criadora.

IV. As emoções das crianças nas brincadeiras de faz de conta

Durante o grupo focal, as professoras fizeram, com maior ou menor intensidade, referência a situações conflituosas pelas quais as crianças passam e que trazem para a brincadeira de faz de conta. A professora Cléo comentou:

No meu [modo de] ver, [a brincadeira de faz de conta] é a forma de eles simbolizarem o que eles estão passando, o que eles estão vivendo, estão vivenciando. [...] Inclui medo, frustrações, problemas da casa. A brincadeira de faz de conta pra mim traduz onde eles estão e a realidade que eles estão vivendo naquele momento.

De acordo com Prestes (2010), Vigotski considera que:

(...) a brincadeira tem dois aspectos importantes – o desenvolvimento intelectual (do ponto de vista do amadurecimento de funções psíquicas) e o desenvolvimento da esfera afetiva. Além disso, é importante destacar que a tendência para a realização imediata dos desejos não desaparece, ela se conserva e, ao mesmo tempo, emergem tendências específicas e contraditórias. Surge um conflito. Então, se perguntarmos “por que a criança brinca?” – a brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis (PRESTES, 2010, p.158).

Vigotski faz referência ao conflito e ao sofrimento da criança quando ela não tem seus desejos imediatamente satisfeitos, quer seja por fazerem parte da vida adulta, quer seja por não compreenderem as questões devido a pouca maturidade. Ele destaca o fato de que os desejos negados e não realizados pela criança causam-lhe sofrimento. Por isso, a brincadeira de faz de conta está tão presente na vida delas, ou seja, é o meio pelo qual elas podem representar as atividades dos adultos e, fazendo-o, reelaboram seus sentimentos, além de compreenderem as regras sociais, paulatinamente. Quando a criança se comporta, no faz de conta, além do que é esperado dela, a brincadeira está atuando na sua zona de desenvolvimento proximal, pois age como se fosse maior do que realmente é. Toda a tensão da criança, em relação às coisas que lhe são negadas fazer, é resolvida por meio da representação do real na brincadeira de papéis sociais. Por isso, as crianças imitam as ações cotidianas, a priori, e mais tarde, assumem diferentes papéis sociais na brincadeira.

Apoiando-se em Vigotski, Prestes (2010, p.158) destaca que a “brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. Esta é uma função da brincadeira de faz de conta que precisa ser conhecida pelas equipes que atuam na Educação Infantil por, pelo menos, dois motivos: (i) Para desmistificar os “diagnósticos” psicanalíticos, quando interpretam a brincadeira da criança como canal para externar conflitos internos e emocionais pelos quais estão passando, e (ii) Para organizar os desafios da brincadeira de modo que atue na zona de desenvolvimento proximal das crianças.

Vigotski (2009) relaciona o desenvolvimento da imaginação aos sentimentos e à afetividade. Talvez aí esteja a explicação para o fascínio que os super-heróis provocam nas crianças, pois ao representá-los, as crianças se revestem de força, poder, invencibilidade e do sentimento de que tudo é possível. Tratam-se das emoções provocadas pela imaginação.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, buscamos evidenciar nossa opção pelos fundamentos da teoria histórico-cultural destacando que os teóricos soviéticos – em especial, Vigotski, Leontiev e Elkonin – foram os que aprofundaram seus estudos sobre o psiquismo humano, focando a relação existente entre a cultura e as interações com o outro como fator de desenvolvimento da consciência humana.

Dessa forma, a educação infantil passa a ter grande responsabilidade para com as crianças em desenvolvimento, devendo se constituir em um espaço e um tempo que proporcionem o seu pleno desenvolvimento psíquico. Para tanto é de fundamental importância que os profissionais da educação infantil adquiram conhecimento teórico sobre a brincadeira de faz de conta, para compreendê-la como atividade principal da criança e construam conhecimento empírico, para serem capazes de organizar intencionalmente as situações de faz de conta, reconhecendo que elas fornecem as bases para o desenvolvimento das crianças.

Termos ouvido as professoras e realizado as análises de suas falas, à luz dos já citados referenciais teóricos sobre o faz de conta, permitiu-nos compreender que as participantes revelaram certo entendimento, em linhas gerais, sobre a importância do faz de conta para as crianças. Entretanto, as afirmações de algumas professoras desvelaram concepções “cristalizadas” sobre a brincadeira das crianças, como a indicação das “eternas”⁶ atividades de blocos de montar para o faz de conta. Para

6 Utilizou-se a palavra “eterna” pelo fato de a Pesquisadora, quanto iniciou a carreira do magistério, em 1984, tinha em seu planejamento semanal a atividade de blocos, chamados de blocos lógicos, para o ensino de cores, formas e tamanhos. Aparentemente, os blocos lógicos foram gradualmente substituídos pelos blocos de montar.

além disso, as crianças precisam de brinquedos e objetos que lhes permitam, ao recriar a realidade, desenvolverem suas funções psíquicas.

Foi possível constatar que as professoras deixam à disposição das crianças, diariamente, caixas com brinquedos, caixas com temas variados e, até mesmo, brinquedos de montar, dentre outros. Entretanto, parece que para algumas professoras, o fato de as crianças terem as caixas temáticas à disposição garante o faz de conta. É certo que nas brincadeiras, as crianças estão reagindo à realidade, imitando-a ou representando papéis sociais, como forma de entender o mundo que as rodeia, porém em uma instituição educacional, as situações de faz de conta precisam ter lugar de destaque no planejamento das professoras e na rotina das crianças.

A formação docente continuada parece ser uma das ações importantes para estimular a reflexão docente e colocar o faz de conta no lugar de atividade principal da criança. Para tanto, precisa ser realizada de modo a confrontar as concepções das professoras sobre a brincadeira para, a partir das reflexões e constatações, construir novas formas de conduzir o trabalho pedagógico sobre o faz de conta. E isto, será possível quando se aliar o estudo da prática pedagógica com as bases teóricas sobre as brincadeiras.

Por fim, foi possível compreender que participar da pesquisa possibilitou às professoras refletirem sobre as situações de faz de conta que proporcionam na escola. Desta forma, a formação em serviço do professor, sobre a brincadeira de faz de conta, é um caminho para provocar melhorias significativas no trabalho docente. Destarte, a responsabilidade dos profissionais da educação infantil é imensa!

Referências

CHARMAZ, K. A. **A construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para uma análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2ª. Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa de ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Edições, Série Pesquisa – 10, 2012.

JUNCKES, C. R. G.; Gambeta, C. R. **Escola de tempo integral e o direito à infância**: uma análise da produção acadêmica. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136305/335965.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos (11ª edição). São Paulo: Ícone, 2010. p. 64-65.

MAYRING, Ph. Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken [**Introdução à pesquisa social qualitativa: uma orientação ao pensamento qualitativo**]. Weinheim: Beltz. [tradução Hartmut Günther], 2002.

MELO, P. S. L.; ARAUJO, W. P. Grupo Focal na Pesquisa em Educação. *In*: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina-PI. VI Encontro de Pesquisa em Educação [PPGED/UFPI] - O Pensamento Pedagógico na Contemporaneidade. **Anais** [...]. v. 1. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí, 2010. p. 1-13.

MOZZER, G. S.; BORGES, F. T. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista FE UFG**, Goiania, v. 33, n. 2, 2008. p. 10-12.

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 8, 2002. **Anais** [...]. Ouro Preto, 2002. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/Grupos%20Focais%20e%20Pesquisa%20Social%20Qualitativa_o%20debate%20orientado%20como%20t%E9cnica%20de%20investiga%E7%E3o.pdf. Acesso em 03/11/2017.

ROCHA, M. S. P. M. L.; RIBEIRO, R. B. A. Vida Cotidiana e as Brincadeiras no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, maio/ago, 2017. p. 242, 257 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00237.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2012.

SILVA, E. A. **O jogo na perspectiva da teoria histórico-cultural na Educação Infantil de Cuba**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90196/silva_ea_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 mai. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 4ª edição brasileira, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** - livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Recebimento em: 14/03/2019.

Aceite em: 18/06/2019.



Educação e Psicologia

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 28

n. 69

p. 623-650

set./dez. 2019



Os espaços do brincar em uma escola *sem brinquedos*: o que nos falam as crianças?

The spaces of playing in a school *without toys*:
what do children tell us?

Jader Janer Moreira LOPES¹
Maria Renata Prado MARTIN²

Resumo

Este artigo parte de uma pesquisa de pós-doutorado que pretende analisar o ponto de vista de crianças de 6 anos sobre os espaços do brincar dentro de uma escola sem brinquedos. Para isso, utiliza-se do aporte teórico do campo de estudos da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância, além de referências da Teoria Histórico Cultural e dos teóricos que tratam do *brincar*. Foram realizadas observações, registro de entrevistas e desenhos produzidos pelas crianças de uma escola da cidade de Vitória-ES. Para a compreensão das vivências das crianças a metodologia adotada foi a elaboração de mapas vivenciais.

Palavras-chave: Geografia da Infância. Mapas vivenciais. Espaços Educacionais.

Abstract

This article is part of a postdoctoral research that intends to analyze the point of view of children of 6 years on the spaces of playing inside a school without toys. For this, we use the theoretical contribution of the field of studies of the Sociology of Childhood and the Geography of Childhood, as well as references of Cultural Historical Theory and theorists who deal with *play*. The children of a school in the city of Vitória-ES produced observations, interviews and drawings. In order to understand the children's experiences, the methodology adopted was the elaboration of experiential maps.

Keywords: Geography of Childhood. Experiential maps. Educational Spaces.

-
- 1 Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie-INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde orienta mestrado e doutorado. Pesquisador da FAPERJ, do CNPq e CAPES. E-mail: jjanergeo@gmail.com.
 - 2 Psicóloga formada pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), com mestrado (2003) e doutorado (2008) pela Universidade de Paris 8. Pós doutorados pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014) e pela Universidade de Paris Descartes (2019). Hoje é coordenadora de curso do Centro de Formação da Essonne e professora contratada da Universidade de Cergy Pontoise. E-mail: mariarenataprado@gmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 625-649 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

Introdução

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa./Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada./Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa./Era uma enseada/Acho que o nome empobreceu a imagem. Manuel de Barros (2001, p. 25).

Manuel de Barros, poeta brasileiro, autor da epígrafe que abre este texto, nascido no estado do Mato Grosso, falecido no ano de 2014, tem sido constantemente evocado quando se fala de crianças e infâncias. Suas palavras, que valorizam a condição brincante e inventiva do ser humano, aportam nos fragmentos constantemente ignorados do meio para compor suas narrativas de mundo. Os desperdícios são seus vícios linguageiros e as crianças, as infâncias, suas próprias memórias de *pequeno*, são convidadas em suas constâncias! Emergem em suas palavras! Criadoras de novos lugares e (con)textos, nelas se encontram as cobras de vidros enquanto as enseadas não existem. As voltas atrás da casa convidam para travessias histórico-geográficas plenas de achados. O poeta é um caçador de *achadouros da infância*, assumido! Em suas palavras:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. [...] Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (BARROS, 2010, p. 67).

Os vocábulos do autor inspiram nossos achadouros nos liames que as crianças estabelecem com seus espaços geográficos, com seus meios vividos. Olhar as cobras de vidro ante a iminência de se transformarem em enseadas e, com isso,

reconhecer a infância e a constante atividade criadora que a forma. Estar com as crianças atracadas em suas escalas cotidianas, mas indo sempre além delas, ter no entorno e na corporeidade a unidade sem limites explícitos do eu-mundo, fronteiras onde se situam nossas investigações.

Este artigo busca compreender o ponto de vista de crianças de 6 anos sobre os espaços do brincar dentro de uma escola considerada por elas *sem brinquedo*. Para compreender a questão que nos inquieta, dialogamos com o aporte teórico do campo de estudos da infância, a Sociologia da Infância, a Geografia da Infância, além de referências da Teoria Histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, palavras em torno das quais construiremos nossos argumentos.

Como as crianças experenciam o espaço urbano? Ou alguns postulados teóricos

Até agora, não houve nenhuma tentativa de questionar “o espaço de vida urbana” ou respondê-la cientificamente. Em ambas literaturas, psicológica e pedagógica, “a criança” tem sido simplesmente um objeto de pesquisa. Os poucos e recentes estudos que contrastam a criança da cidade e a criança rural não oferecem uma análise detalhada, nem descrição da realidade da vida na cidade, nem tentam capturar o “espaço de vida” da criança urbana. (MUCHOW E MUCHOW, tradução livre, 2012, p. 78).

A pergunta e a epígrafe presentes são de Marta Muchow, autora alemã que viveu no início do século XX e morreu tragicamente, diante da expansão nazista naquele país. Seus trabalhos, desenvolvidos nos anos 1930, já traziam um conjunto de questionamentos e inquietações que fazem parte dos contemporâneos estudos da infância. Temas como protagonismo das crianças, ponto de vista infantil, vivências e experiências no espaço, críticas aos modelos positivistas, tensões metodológicas de investigação são alguns princípios presentes em seu trabalho, ainda bem desconhecido em território brasileiro.

Se, hoje, a Sociologia da Infância considera a infância como categoria social, com características e uma cultura próprias, e os estudos sociológicos têm sustentado a autonomia das formas culturais da infância (DENZIN, 1977; CORSARO, 1997; JAMES; JENKS; PROUT, 1998; PROUT, 2000), Muchow (2012), sem dúvida, já debatia tais premissas com relativo pioneirismo.

Apoiando-se em tais premissas e assumindo, como Sarmento (2004, p. 21), a legitimidade das culturas infantis, nas palavras do autor:

[...] sem prejuízo de análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos.

Buscamos reconhecer a atividade criadora das crianças e suas potências na gênese do novo, no princípio do inexistente, na origem de uma história outra que se configura nas paisagens geográficas herdadas em cada geração. A Sociologia da Infância vai, ao contrário da concepção clássica durkheimiana, considerar a criança como parceira do seu processo de socialização, sendo não somente produzida, mas se produzindo, participando das trocas, construindo-se resistindo, adaptando-se, submetendo-se ao projeto educativo e social que é elaborado para elas. As crianças não são integralmente submissas às lógicas sociais e tampouco às lógicas deterministas da reprodução como vítimas passivas de traumatismos ocorridos em sua infância.

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas o fazem de modo diferente da cultura adulta. Torna-se, então, necessário reconhecer os traços distintivos das culturas da infância, dos quais o brincar é um deles. Por meio de pesquisas realizadas no campo da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2007; SIROTA, 1998), podemos compreender como a criança reelabora, interpreta e transforma os projetos educativos e sociais elaborados pelos adultos. Segundo Julie Delalande (2004), uma das questões fundamentais é saber como funciona esta *cozinha* que faz com que a criança se torne um indivíduo social. Pensar nessa questão quer dizer tentar compreender como o indivíduo *entra* na sociedade, descobre suas normas, internaliza-as e transforma-as. Estamos, assim, longe de considerar a criança como um sujeito submisso aos estágios de desenvolvimento social, moral e de linguagem. Segundo Danic, Delalande e Rayou (2006, p. 28), “a ideia de uma transmissão de saberes, de competências de um adulto a uma criança passiva é suplantada pela concepção de um processo em parte consciente e em grande parte inconsciente, pelo qual os protagonistas constroem disposições, adquirem conhecimentos e gestos.”

Outro campo de estudos que nos ajuda a entender as relações das crianças com seus espaços é a Geografia da Infância. Esse domínio teórico tem como questão principal a compreensão da infância em seus diferentes contextos geográficos, permeados pelas escalas em suas inserções diversas (quer em fronteiras oficiais ou simbolicamente construídas). Compreender como as infâncias são constituídas pelos variados arranjos culturais e sociais, pela

diversidade geográfica e, também, como as crianças se apropriam e configuram suas diferentes geografias, são alguns dos propósitos dessa área de estudo. Assim como na Sociologia da Infância, a criança é considerada como ser social que participa ativamente da sociedade e do meio em que vive, assumindo sua condição histórica, cultural e geográfica.

Nesse debate, um conceito torna-se fundamental, o de *vivência*, o que nos remete, obrigatoriamente, aos trabalhos sistematizados por Lev S. Vygotsky, conhecido autor da Bielo-Rússia, cuja vida foi passada na antiga União Soviética. Esse vocábulo tem sido fundamental, não apenas na reflexão da interface das crianças com seus espaços, inclusive os do brincar, como é o foco desta pesquisa, mas também em sua dimensão metodológica. Se perguntas como *de que forma as crianças tomam consciência e concebem esses espaços? como elas se relacionam com eles e com as outras crianças?* fazem parte de nossas investigações, elas são sempre seguidas de outras: *como elas os desenham? como os registram?* (Prado, 2018), além de muitas outras.

Vygotsky (2010, p. 691) aponta que, na vivência, são levadas em conta todas as particularidades que participam da determinação de sua atitude diante de uma dada situação. Assim,

[...] o meio não pode ser analisado (...) como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira.

Vemos aí a condição dinâmica da vivência. Criança e meio estão em constante troca, em constante modificação a partir da ação de ambos. A ação da criança sobre o meio modifica-o, mas também o meio modifica a própria criança, ou seja, “as vivências espaciais são unidades formadoras de nossas subjetividades, de nosso ser e estar no mundo.” (Lima, 2019, p.04). Nesse processo, o brincar torna-se uma atividade fundamental.

Brincar, então, significa vivenciar de determinada forma um espaço geográfico e um tempo histórico, sendo que as vivências dessas duas dimensões vão modificando a forma como a criança se desenvolve e aprende. Esse *entre lugar* é onde se encontra o que Vygotsky (obras diversas) denominou *Obutchenie* (PRESTES, 2012), considerado aqui como uma atividade que gera desenvolvimento.

Tendo as crianças como protagonistas da pesquisa, buscaremos entender a forma como vivenciam o brincar no contexto onde se encontram inseridas e como esse se presentifica nas relações espaciais que fazem parte do seu cotidiano.

Mapas vivenciais: considerações metodológicas para entender as lógicas infantis e suas espacialidades

[...] mapas são profundos, voraginosos, indomesticáveis.
 Como pode o homem conceber o mapa?
 Aqui rios, aqui montanhas, cordilheiras, golfos, aqui florestas, tão assustadoras quanto os mares.
 As legendas dos mapas são tão belas que dispensam as viagens. Você está louca, dizem-me, um mapa é um mapa.
 Não estou, respondo.
 O mapa é a certeza de que existe O LUGAR [...]
 (ADÉLIA PRADO, 1981, p. 51)

“O mapa é a certeza que existe o lugar.” (PRADO, 1981, p.51). Com essas palavras, a poetisa mineira Adélia Prado nos conclama a assumir o mapa como algo que não apenas registra, carrega o lugar, mas como também o cria, narra e materializa sua existência para o outro. E é com os mapas que chegamos até as crianças de uma determinada escola, situada no estado do Espírito Santo, Brasil. Nossa chegada se dá a partir do conceito de vivência, que, como expresso, reconhece a unidade entre a criança e o meio, onde se inaugura o novo, o inexistente.

É na fusão entre os mapas e o conceito de vivência que Lopes (2015, no prelo) traça uma metodologia de investigação que vem sendo chamada de *mapas vivenciais*, que se caracterizariam por ser

[...] movimentos de representações cartográficas que tragam não só elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos do seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia com crianças, reafirmando as singularidades constitutivas do ser humano.

Ainda, segundo o autor:

Nos mapas vivências partimos desses espaços ofertados e a partir da pergunta que orienta a pesquisa, traçamos com as crianças a produção do material de pesquisa. Para isso, assumimos também as múltiplas linguagens infantis (do desenho, da narrativa oral, das expressões corporais, das relações intermodais e outras) na produção do novo, do inexistente, ou seja, nosso desejo é resgatar os indícios do espaço desacostumado como uma das principais particularidades da discursividade e do languageiro infantil. (LOPES, 2015, no prelo)

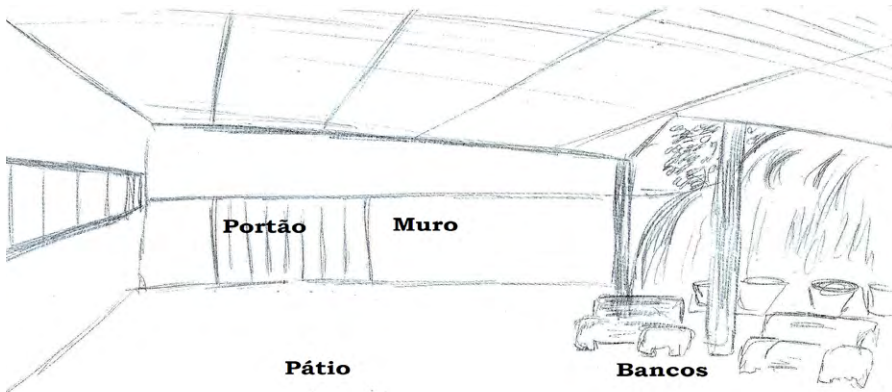
Para a realização dos mapas vivenciais e para a compreensão das vivências das crianças, foram realizadas observações participantes, registro de entrevistas e desenhos realizados pelas crianças de 6 anos que cursam o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola em Vitória (cidade da região sudeste do Brasil).

Apesar de mudanças recentes em sua direção e origem (a instituição pertencia a uma rede confessional), a escola apresenta alguns problemas relacionados em seu arranjo espacial. Segundo a diretora, “faltam espaços para o recreio das crianças.” (Nota de campo, 2014). As professoras também ressaltam essa posição. De acordo com uma delas, “as crianças só correm no pátio, por falta de estrutura... bom seria se tivesse um parquinho.”³ (Nota de campo, 2014). Para paliar a falta de brinquedos, essa professora instaurou o *dia do brinquedo* na sexta-feira, quando, segundo ela, “eles trazem os brinquedos e brincam juntos, coletivamente.”

Eu faço isso toda sexta-feira. A Paula já chegou com um brinquedinho dentro da bolsa. Eu falei assim: Hoje é dia do brinquedo? Aí ela: Não, tia, só trouxe pra você poder ver. Eu: Aham, a tia já viu, agora guarda! Mas no final, se der um tempinho eu deixo, não tem problema não, relata a professora. (Nota de campo, 2014)

3 Ver Croqui 1.

Croqui 1 - Pátio da Escola



Fonte: Trabalho de Campo – 2014

Nesse local, com os princípios dos mapas vivenciais, iniciamos nossas conversas com as crianças. Duas conjunturas estavam conosco: *Qual o significado de brincar para elas?* – e, para isso, solicitamos que desenhassem e nos falassem sobre seus espaços de brincar. A escolha das crianças, em torno de 10, foi feita pela professora. As conversas e a produção do mapa ocorreram em uma sala separada em grupo de dois. O quadro a seguir traça a metodologia:

Quadro 1: Mapas vivenciais

| | |
|--------------------------|---|
| Momento 01 | Solicitou-se que cada criança desenhasse em uma primeira folha A3 a escola onde estudavam |
| Momento 02 | Em uma segunda folha A3 transparente, colocada em cima da primeira folha, onde estava representada a escola, pedimos que desenhassem seus espaços de brincar |
| Momento 03 | Em uma terceira folha A3, pedimos que desenhassem a escola que desejariam, a escola ideal na qual gostariam de estudar. |
| Desenhando e conversando | À medida que os desenhos foram produzidos, ocorreu a conversa articulada com eles. Assim, o que foi dito tem uma relação íntima com o que foi desenhado pelas crianças. |

Fonte: a pesquisa desenvolvida

Foram realizados 30 desenhos. A professora também realizou três desenhos nos moldes do que foi pedido aos alunos, desenhos realizados com o objetivo de nos explicar os espaços destinados ao brincar naquela escola.

Algumas dificuldades vivenciadas em campo

Duas dificuldades foram observadas nos mapas vivenciais com crianças de 6 anos:

1. A quantidade de desenhos a serem realizados pareceu cansá-las, de forma que algumas preferiam conversar a desenhar.

Para lidar com essas dificuldades, deixamos algumas crianças livres para representar sucintamente o que diziam no desenho, sem se preocuparem com a forma ou com a aparência, dando, assim, maior importância ao que falavam do que ao que desenhavam.

2. Todas as crianças desenharam sobre a primeira folha a parte externa da escola, o que dificultava a aplicação da folha transparente para desenhar os espaços do brincar dentro da escola.

O fato de registrar a parte externa da escola pode ter acontecido pela interpretação da demanda que, talvez, não tenha sido suficientemente clara. Portanto, parece-nos também que a parte externa da escola é representativa para as crianças e o fato de poder *desenhar* o nome da escola é importante, assim como as cores que identificam a escola e a imagem do prédio. Acreditamos que a parte externa dê mais identidade à escola, diferenciando, com maior êxito, essa instituição de outras onde tenham frequentado.

Podemos notar que existe uma necessidade de identificação da escola por meio dos desenhos da parte externa, o que, finalmente, respeitava a demanda de representação da escola real. Percebendo que o desenho da parte externa era importante e, não querendo induzir ou interferir na condução dos desenhos pelas crianças, deixamos que elas utilizassem o papel transparente como papel comum, não o utilizando da forma mencionada na metodologia (por superposição), mas sem o desenho da escola como suporte. Estávamos em acordo com o expresso por Lopes (2015, no prelo):

Os mapas vivenciais não se organizam por uma estrutura metodológica rígida, mas com trilhas esboçadas tendo o objetivo da pesquisa como referências e na afirmação que as crianças criam suas culturas na unidade pessoa-meio, na

vida social dialogada com a formação cultural, com isso, busca-se mapear as lógicas pessoais e coletivas, indícios que se expressam em determinadas temporalidades e especialidades.

O que as crianças nos mostram em seus desenhos e falas

O desenvolvimento não segue para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas) [...] geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? (VYGOTSKY, 2000, p. 28-9).

Muito já se falou em socialização das crianças. Diferentes olhares evidenciam diversas posições e formas de se conceber esse processo. Vygotsky, na epígrafe, explicita a sua, nem sempre compartilhada com outros autores. Dubet e Martuccelli (1996), por exemplo, apoiando-se no trabalho de Jean Piaget, afirmam que as crianças muito pequenas se encontram em um momento em que a voz do mestre é quase indiscutível pelo estado de *heteronomia* dessas crianças com relação às regras e à autoridade. É somente na idade de 7-8 anos até a adolescência que Piaget localiza o estágio das operações concretas, ou seja, o aparecimento das funções racionais que permitem, por exemplo, a distância e o esforço de subjetivação que Dubet e Martuccelli apresentam como condição para que a criança possa expressar legitimamente sua experiência.

Cremin e Slatter se opõem a essa visão da criança pequena. Segundo os pesquisadores, as crianças pequenas são legitimamente capazes de ser sujeitos das suas palavras e de expressar conscientemente seus sentimentos e pensamentos sobre o que se passa na escola. Por que o sentido da experiência social e escolar da criança pequena não seria legítima? O que podemos observar é uma supervalorização das funções racionais para que a palavra da criança possa ser considerada.

No presente trabalho, consideramos a criança como ela é: *geohistoricamente* referenciada, sem a reduzir a um indivíduo pré-lógico, tipificado previamente. Criadora da vida e do mundo, na interface do mundo, do social e da cultura, ou seja, a criança pequena é vista como um sujeito de linguagem, capaz de falar da sua experiência e vivências no mundo, em um ser e estar no tempo, que é sempre histórico, e em um espaço, que é sempre geográfico, dos quais emergem

suas lógicas expressivas, potentes e diferenciadas das do discurso formal do adulto ou das crianças mais velhas.

Desse modo, na pesquisa realizada, o objetivo das conversas e da confecção dos desenhos foi estabelecer diálogos, promover escuta, buscando compreender e respeitar o que dizem, seus sentimentos, sua *visão das coisas*, seus pensamentos, enfim, considerá-las como pessoas que fazem inteiramente parte do espaço institucional no qual são educadas e, também, educam. Assim como a socialização, o desenho tem sido território de disputa e diferenças. Segundo Sarmiento (2007, p. 57):

[...] a cultura escolar é o espaço de formalização do desenho infantil, mesmo quando ele é promovido enquanto ‘desenho livre’ ele é ainda considerado como uma tarefa escolar, condicionado pelo seu caráter compulsivo, pela sua estrutura espaço-tempo dentro da qual é realizado, pelo tipo de material utilizado, etc.

Não devemos esquecer que, na escola, as crianças encontram também seus pares. “O desenho infantil recebe da cultura da escola sobretudo a sua sintaxe, as regras de sua estruturação plástica e a permeabilidade aos sujeitos e motivos comuns gerados na cultura de pares, pelas relações com seus colegas”, nos diz Sarmiento (2007, p.15).

Maria Isabel F. P. Leite, na sua tese intitulada *Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças*, coloca ênfase no desenho como espaço de produção cultural das crianças. A autora critica o fato de que, ainda hoje, na maioria das instituições, as práticas são baseadas na perspectiva das teorias do desenvolvimento gráfico utilizadas como meio de medida e de avaliação das crianças. Segundo a pesquisadora, as referências da Educação, da Psicologia e das Ciências Sociais, em geral, colocam ênfase na maioria dos casos em aspectos dos desenhos que limitam as crianças e as aprisionam em fases ou etapas, *pedagogizando* suas criações, destituindo-as de seus aspectos expressivos e livres. Na melhor das hipóteses, os desenhos são vistos como documentos. Os educadores sentem a necessidade de ser guiados, seguindo os parâmetros de medida *certificados*, efetuando, muitas vezes, uma leitura rápida das teorias dos pesquisadores e colocando a criança em uma posição de aluno *pré-operatório, silábico, etc.*

Esse tipo de olhar *esquece* as condições pessoais de produção quando afirma que é o desenvolvimento cognitivo e/ou psicomotor que determina o *nível* do desenho, devendo a criança evoluir a uma outra etapa, considerada como mais *madura*.

Ao contrário, Sarmento (2007) considera os desenhos como *artefatos culturais*, que incorporam diferentes fontes de produções culturais. Assim, somos convidados a interpretar cada desenho na sua diversidade de formas e cores, simultaneamente, como um produto singular de criação de um sujeito concreto – a pessoa que desenhou; um artefato social significativo das regras e valores culturais de inserção da criança; um objeto simbólico que exprime o grupo geracional específico – a infância –, dividido em subgrupos de idade com capacidades e habilidades gráficas diversas. Essa teoria simbólica da qual trata Sarmento aloca o desenho das crianças como atos de inscrição de uma cultura. Quando a criança quer trazer o mundo por meio de um desenho, o que ela desenha é permeado pelos códigos culturais nos quais ela vive.

Sarmento aborda ainda a existência de esferas simbólicas com as quais as crianças fazem uma montagem para interpretar o que vivem. Nos desenhos, por exemplo, podemos perceber os símbolos da cultura rural quando a criança mora em um meio rural (chapéus, animais), o que representa sua cultura local. Podemos também encontrar lendas que influenciam seus desenhos (cultura nacional). Ou mesmo uma *colonização do imaginário infantil*, dentro de uma cultura global, pelos diversos programas de televisão, séries, desenhos animados, filmes, produtos destinados às crianças. Portanto, cabe observar que essa *colonização* não quer dizer uma recepção passiva pelas crianças, vez que elas não são puramente impregnadas pelos produtos, elas agem criticamente e interpretam essa cultura de massa.

É também importante dizer que os desenhos das crianças não representam simplesmente a realidade exterior (o *realismo virtual* – última etapa da escala evolutiva, segundo a concepção evolucionista dos trabalhos em psicologia). A criança não procura sempre reproduzir o real. Ela não é inferior ou menos desenvolvida que o adulto por causa dessa falta de realidade nos seus desenhos.

Segundo Matthews (2003), de forma geral, mesmo quando as crianças tentam encontrar uma similaridade entre seus desenhos e a realidade (como, por exemplo, quando elas desenhavam nuvens, flores e animais), elas reinventam formas imaginárias e misturam também elementos fantasistas com um sentido e objetivos bem distanciados dessa presumida intencionalidade realista.

Nos desenhos, podemos encontrar diversos códigos culturais, às vezes contraditórios, mas que fazem parte da vida das crianças: sua cultura familiar e escolar, a cultura local, global e nacional. Diversos espaços e tempos são cruzados, amalgamados, escalas diversas encontram-se nas fronteiras, sobrepõem-se. As crianças não reproduzem linearmente as formas que percebem nos seus contextos de socialização, elas os interpretam, elas ressignificam e dão aos desenhos formas plásticas próprias que mostram suas visões particulares e singulares sobre o mundo.

Nós, referenciados no conceito de reelaboração criadora de Vygotsky (2009), descrito por esse autor nos anos 30 do século passado, reconhecemos os desenhos infantis como uma das múltiplas linguagens formadoras do humano e, portanto, da criança. Ou seja, acreditamos que constituem um momento explícito de criação do inexistente, da criança como narradora da vida e criadora da própria vida.

Por isso, essa pesquisa pautou-se em uma perspectiva metodológica, conforme explicitada anteriormente, que vem sendo reconhecida por mapas vivências, onde combinamos as falas infantis e seus registros.

A escola segundo as crianças: o recreio de lá é mais legal, porque lá tem brinquedo

Quando pedimos às crianças que desenhassem a escola, todas elas trouxeram a sua parte externa, como aparece na imagem a seguir:

Ilustração 1



Fonte: trabalho de campo - 2014

Na maioria dos desenhos, existem grades, sejam elas na porta de entrada, ou nas janelas. Evocando a questão das grades, Ana diz:

Ana: A gente está dentro da sala, eles fecham, sabe?

Pesquisadora: Ah, para ninguém entrar?

Ana: Entrar não, fugir!!

Se ouvimos as crianças, podemos perceber, nos seus discursos, uma perspectiva de escola como um lugar em que elas *só ficam estudando*, onde existem muitas regras e obrigações e onde elas não *fazem nada de bom*.

Alice fala da escola dizendo que, dentro dela, elas *só ficam correndo*, certamente remetendo ao tipo de brincadeira mais comum pela falta de brinquedos e de espaço destinado às crianças.

A escola, para essas crianças, ainda está muito relacionada à questão do brincar. Elas gostam da escola porque brincam, ou não gostam porque as brincadeiras são *palhas*⁴, ou porque não existem brinquedos. Muitas delas dizem preferir as brincadeiras fora da instituição, fazendo referência justamente ao caráter livre e às opções que têm com relação aos diversos brinquedos.

A aluna começa falar de uma escola onde estudara...

Pesquisadora: O que tinha de bom lá?

Sofia: Lá tem lanche, que você não precisa comprar lanche!

Pesquisadora: Hum... O que mais?

Sofia: O recreio de lá é mais legal, porque lá tem brinquedo, lá!

O que é ressaltado nas falas das crianças nessa escola é a necessidade de encontrar estratégias para lidar com o espaço sem opções de brincadeiras.

Os espaços de brincar: estratégias em uma escola sem brinquedos

Apesar de constatar que, nessa escola, não existem brinquedos, as crianças encontram maneiras de se divertir, seja entre colegas no recreio ou em determinadas aulas.

4 Palha ou paia: gíria utilizada para designar algo sem atrativo, sem graça.

Pesquisadora: E onde mais vocês brincam aqui, tem o recreio e o quê mais, tem outro lugar para brincar?

Helena: Eu e minhas amigas conversamos...

No recreio as crianças brincam de amarelinha, pique-pega, cobra-cega, pique-boia, pique-queimada, de espião, pique-gelo, polícia e ladrão, tocha humana, queimada. Cabe aqui notar que todas são brincadeiras cujo material principal é humano. Elas só precisam que os colegas estejam de acordo com a escolha da brincadeira⁵ para começarem a brincar. O recreio é considerado um local *livre*, ou seja, as brincadeiras são escolhidas pelas crianças. Portanto, muitas delas reclamam de ter que dividir o local com crianças maiores, o que dificulta, pois, segundo Aline, “algumas vezes ocorrem brigas e empurra-empurra.”

Vejamos o que dizem também Helena e Clara:

Pesquisadora: Aí vocês brincam de Polícia e Ladrão, e qual a outra brincadeira que vocês inventam?

Helena: Eu e minhas amigas, ficamos lá paradas! Às vezes a gente fica correndo atrás do menino do 2º ano, ele fica atrás da gente! Ele só aparece na hora errada, quando a gente tá brincando.

Pesquisadora: E você?

Clara: Eu acho que o nome dele é Camilo! Eu fico brincando lá. Aí depois tem gente que fica brincando comigo sem me avisar, aí eu fico brigando!

Quando Clara diz que seus colegas não a avisam quando estão brincando, isso quer dizer que existe um *código* entre eles que, mesmo não sendo clara e explicitamente dito, deve ser cumprido para que não haja problemas. Camilo não avisa que está brincando e isso irrita Clara, que, sem saber que é brincadeira, considera o contato como agressão.

O *campinho*, um pequeno espaço com grama sintética situado na entrada da escola, onde se vê uma pequena amarelinha pintada, é também citado como o melhor local para se brincar, onde *todo mundo pode correr sem se machucar* e onde se *pode tirar o sapato... e se você cai, não rala o joelho*.

5 Este é um fato importante. Se as crianças não estiverem de acordo, por exemplo, sobre quem será a polícia ou o ladrão, a brincadeira se torna impossível de ser concretizada, segundo o que diz Clara.

Foto 1: O campinho



Fonte: produção dos autores

Ilustração 2: A amarelinha está representada à direita da escola



Fonte: trabalho de campo, 2014.

Esse espaço é utilizado pela professora de Educação Física, que leva cada turma em um horário diferente. Esses fatores juntos (grama, presença de uma só turma, brincadeiras) fazem com que esse local e essa aula sejam mencionados pela maioria dos alunos entrevistados como *as melhores*.

Pesquisadora: E o que tem de bom nessa escola que vocês acham?

Carlos: Educação Física!

Pesquisadora: O que que tem na Educação Física então que você falou que gosta?

Carlos e Eduarda: Brincadeiras – respondem as duas crianças juntas!

Pesquisadora: É? E o que que vocês brincam?

Eduarda: Queimada, nos dias da queimada as meninas ganharam!

A aula de informática é também muito citada, por várias razões. É o lugar onde as crianças vão *quando está chovendo... que molha, quando a gente está fazendo nada também, informática*, e onde se brinca na maior parte do tempo: *a gente só brinca* (o que às vezes é criticado pelas crianças, que falam que *o tio não põe jogos ou a gente fica lá jogando um jogo palho*).

A biblioteca, mencionada como lugar melhor que o recreio, só aparece na fala de duas crianças. Portanto, é interessante perceber que a biblioteca é citada não para a leitura, mas por ser um lugar silencioso, se comparado ao recreio, mesmo se o silêncio é quebrado quando a professora se ausenta.

Pesquisadora: E por que que a biblioteca às vezes é melhor do que no recreio?

Sofia: É que na biblioteca é mais quietinha.

Helena: Na minha escola, quando a tia sai, todo mundo fica gritando. Eu não, fico lá quietinha.

Pesquisadora: É... a professora sai, fica todo mundo falando!

Helena: Aí eles ficam olhando na porta, quando tia chega, eles ficam olhando na porta, aí fica todo mundo quietinhos.

Nas falas das crianças percebemos que a falta de brinquedos gera a necessidade de brincadeiras em que elas devem estar sempre entre colegas, o que causa, também, dificuldade em certas crianças no recreio, seja pelo barulho, seja pela obrigação do contato com alunos maiores, seja pela dificuldade de entendimento nas brincadeiras escolhidas.

Segundo Corsaro (1997), nos primeiros anos da pré-escola as crianças sempre tentam proteger os seus espaços de interação. De acordo com o autor, nas pré-escolas, as crianças se divertem simplesmente porque elas fazem coisas juntas. Porém, isso demonstra ser um desafio para elas. Elas passam muito tempo criando, protegendo e ganhando acesso às atividades e rotinas dos pares. Proteger os seus espaços de interação é uma tendência diretamente ligada à fragilidade das suas interações entre pares, às diversas possibilidades de perturbação, podendo as crianças manter o controle das atividades compartilhadas.

Fica claro também, nas entrevistas, que gostar ou não gostar de um lugar na escola depende do relacionamento entre os colegas, porque são eles que criam a possibilidade de brincar.

Pesquisadora: Ah, então você ficou seu recreio na biblioteca?!

Você gosta lá da biblioteca?

Clara: É, mas eu não gosto de ficar lá.

Pesquisadora: Por quê?

Clara: Porque quase não tenho nenhuma amiga...

Pesquisadora: Não tem amiga?

Clara: Eu só tenho Bia, Ane..., mas a Ane ignora eu.

Pesquisadora: Mas por quê?

Clara: Por que eu irrito ela um pouquinho.

Pesquisadora: O que você faz pra irritar ela?

Clara: Não, é que eu fico imitando ela, falando toda hora com ela, aí eu às vezes fico falando: “Por quê, por quê, Por quê” toda hora nela.

Pesquisadora: Aí ela fica irritada por que você fica perguntando muito?

Clara: É, meu irmão faz isso comigo.

Em outra conversa:

Pesquisadora: Então, como que era, quais as diferenças da creche e aqui?

Carlos: [...] Estou com saudades!

Pesquisadora: Você está com saudades?

Carlos: Estava com saudades da Ana Beatriz

Eduarda: A minha creche é chata!

Pesquisadora: É chata?

Eduarda: A minha creche é! Aqui é melhor!

Pesquisadora: Qual a diferença? Por que ela é chata?

Eduarda: Um dia o menino lá da minha creche me agarrou por trás, ele se deu mal, eu dei um chute no saco dele, ele quase saiu rolando! [...]

Eduarda: Na minha creche a Educação Física era chata!
 Pesquisadora: Por que?
 Eduarda: Porque não tinha nada para fazer! Só tinha que correr pra lá e pra cá!!
 Carlos: Na minha creche era legal demais, tinha parquinho!
 Eduarda: Eu sempre quis pegar os meninos, eles enchiam o saco me chamando de “a gatinha do papai”. Um dia fiquei tão nervosa que eu até chorei!
 Pesquisadora: É, mas e aí?
 Eduarda: Minha cabeça tava quente, dava vontade de bater neles!

A entrevista com Eduarda e Carlos nos mostra que o fato de gostar ou não da escola e das aulas está vinculado às possibilidades de brincadeira que elas oferecem e ao relacionamento das crianças com seus colegas. Como nos mostram as falas das crianças, o relacionamento entre os colegas é central nessa idade. Os desenhos também mostram essa questão: nas representações sobre os espaços de brincar, a presença maior é dos colegas. Encontramos também desenhos do campinho e da amarelinha.

A escola que desejo: *o mundo das fadas*

Na escola ideal das crianças entrevistadas existem vários brinquedos. Sempre que elas pensam em uma escola ideal isso se dá em termos de um maior número e diversidade de possibilidades de brincar, sejam *mais aulas de Educação Física, um campo de futebol, pescaria, piscina, etc.* Sofia revela também outro desejo: “Eu vou fazer um barquinho, do lado dessa escola aqui que parece uma casa”[...] “Olha aqui, minha casa, minha escola.” Ela fala, inclusive, da presença de uma cama na escola. Carlos revela sua vontade de voltar para a casa e para a creche, desejo esse vinculado à liberdade de brincar.

Pesquisadora: Então é pique-pega, pique-alto, polícia e ladrão! E o que é que podia ter nesse recreio aí que não tem que vocês iriam gostar?
 Carlos: A gente podia sair dessa escola!
 Pesquisadora: E ir pra onde?
 Carlos: Pra casa!
 Pesquisadora: A é?! Mas aí vocês não estariam na escola, né?!
 Carlos: Meu sonho é ir para creche de novo!
 Pesquisadora: Ah é?!

Eduarda: Credo!

Pesquisadora: O que você fazia lá de legal?

Carlos: Eu podia desenhar no quadro, podia brincar na areia!

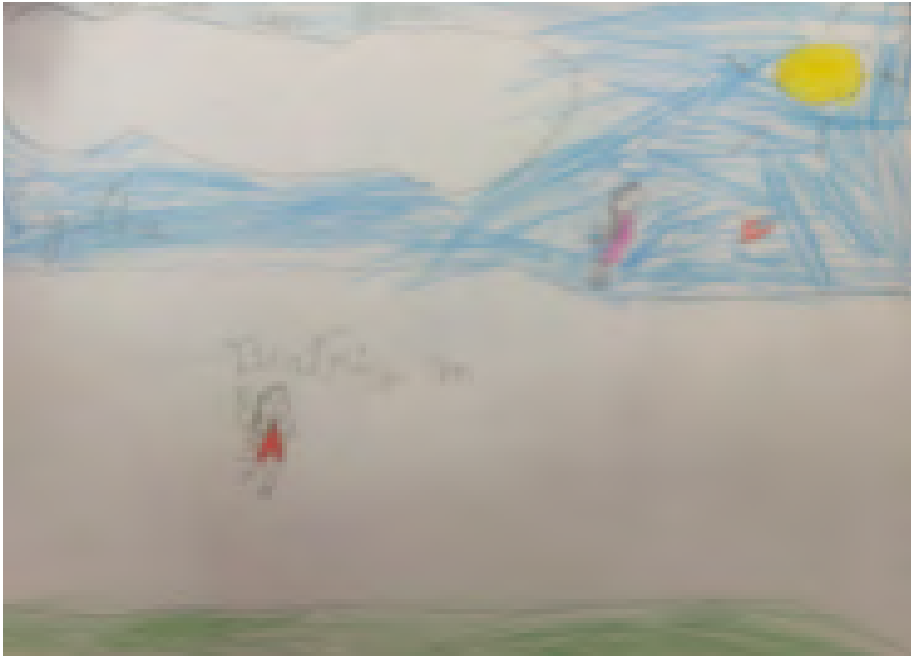
Outro desejo relatado é vinculado à fantasia de viver *no mundo das fadas*, no qual as crianças não precisariam estudar para aprender, elas já nasceriam sabendo. A única coisa que caberia a elas seria brincar. O professor estaria presente para ensinar *magias* às crianças.

Eduarda: Aqui é a saída das fadas!

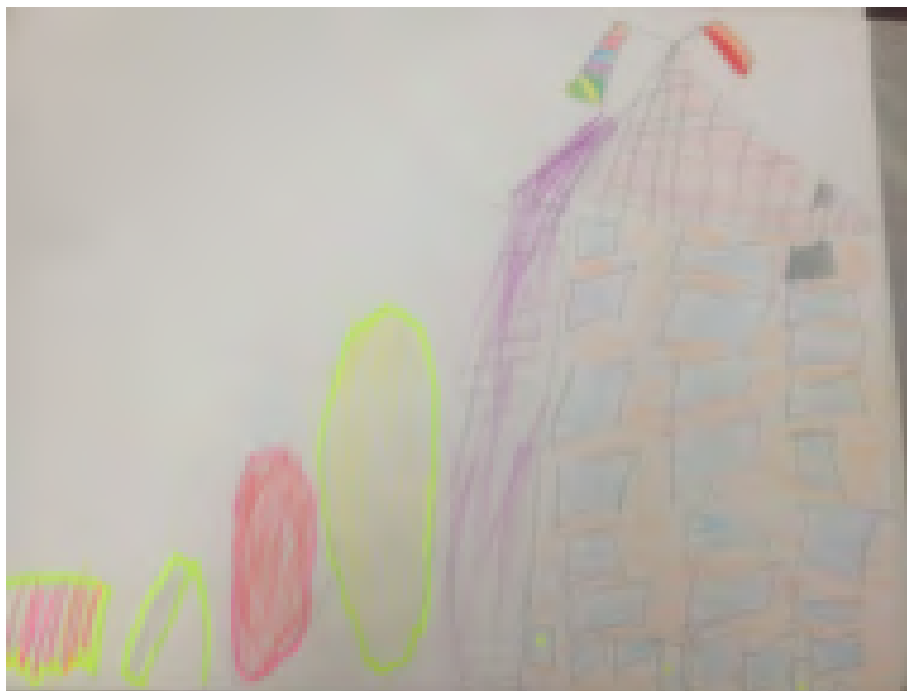
Pesquisadora: E o que elas faziam aí dentro?

Eduarda: Brincavam!

Ilustração 3 – No mundo das fadas, a escola ideal



Fonte: trabalho de campo – 2014

Ilustração 4 – Podemos voar!

Fonte: trabalho de campo - 2014

Interessante perceber que, na maioria dos desenhos da escola ideal, encontramos registros de brincadeiras ou de brinquedos. É nítida a diferença entre esses desenhos e os outros dois (escola real e espaços de brincar). Aqui as crianças podem “voar”, como diz Eduarda.

Algumas considerações para fechar as falas ... por enquanto!

Alguns pontos importantes podem ser ressaltados nesta investigação:

1. a escola é apresentada como espaço fechado no qual as possibilidades de brincadeira são mínimas;
2. o fato de gostar ou não gostar de uma aula ou mesmo da escola é diretamente relacionado às oportunidades de brincadeiras que são oferecidas;
3. as crianças criam estratégias para lidar com um espaço sem brinquedos;

4. o fato de, nesta escola, os espaços lúdicos serem restritos cria uma necessidade de socialização, de convívio e de negociação grande entre as crianças;
5. os desenhos da escola ideal mostram claramente a importância e o interesse das crianças de 6 anos pelo brincar.

A importância do brincar para as crianças do 1º ano de Ensino Fundamental deve ser considerada. A passagem do ensino pré-escolar para a escola ou mesmo da casa para a escola (no caso de algumas das crianças) é também uma passagem de um espaço mais lúdico a um espaço formal, seguindo uma *forma escolar*⁶, muitas vezes nunca vivenciada pela criança. Essa situação do espaço mais formal é relatada pelas crianças, que parecem viver o espaço escolar mais como um espaço do *não brincar* do que como espaço fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento.

A questão do brincar para as crianças de 6 anos na escola está presente nos documentos de orientações para a ampliação do ensino de 8 para 9 anos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) considera o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento global da criança. Segundo este documento “a brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa.” (BRASIL, 1998, p. 27). Nesse sentido, a transição da educação infantil para o ensino fundamental deveria ter como base a continuidade dos processos educativos, portanto, vê-se uma focalização nas tarefas escolares em detrimento do brincar.

Segundo Correa (2008), os espaços das escolas, assim como a planificação das aulas, não contribuem para a viabilização do brincar no ensino fundamental. Para a autora :

Se tomarmos como parâmetro a criança de seis anos – mas não apenas ela, já que as crianças não “amadurecem” com sete – devemos ter em vista algumas de suas características peculiares: a importância do brinquedo e da brincadeira para elas, bem como as condições de aprendizagem em face de seu desenvolvimento, seu vínculo familiar e, como decorrência disso tudo, a necessidade de estratégias

6 Segundo Vincent, Lahire e Thin (1994), o que se intitula forma escolar se caracteriza por: um espaço separado, com material estruturado de acordo com exigências educativas, uma ordem escolar impessoal, exercícios repetitivos, uma organização pedagógica, etc.

de ensino que se coadunem com tais características. (CORREA, 2008, p. 13).

As falas das crianças, que deixam explícitas as amálgamas entre espaço escolar, brincadeiras e formas escolares, local em que passam uma grande parte de suas vidas, levam-nos a pensar um conceito para olhar e compreender suas vivências: *sítios geográficos brincantes*⁷, eis um dos grandes achados dessa pesquisa e que irá nos guiar para outras. Para nós, neste momento, fica claro que nos territórios oficialmente estabelecidos do ofício escolar, a criação desses sítios permite a emergência de uma das atividades criadoras humanas mais significativas e que, segundo Vygotsky (2009), é um dos alicerces da imaginação: o brincar. Esperamos que esse conceito e os aprofundamentos dele que estão por vir, possam ser incorporados nas lógicas adultas, para compreender e respeitar a vida das crianças, potencializando a infância.

Referências

- BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARROS, M. **Memórias inventadas** – As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. *In*: 30 Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. 30 anos de pesquisa e compromisso social. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008.
- CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. London: Pine Lorge Press, 1997.
- CREMIN, H.; SLATTER, B. It is possible to access the ‘voice’ of pre-school Children? Results of a research project in a pre-school setting. **Educational Studies**. Inglaterra, v. 30, n. 4, p. 457-470, dez. 2004.
- DELALANDE, J. O indivíduo social, outra realidade, outra sociologia? Pensar o

7 A palavra *sítio*, na Geografia, designa de forma geral um espaço ocupado, situado a partir de alguma referência que o dá existência. Podemos falar, por exemplo, em sítio urbano de uma cidade, por isso usamos esse termo no conceito que apresentamos.

indivíduo, pensar as relações sociais, repensar a sociologia. *In* : XVII Congresso Internacional da AISLF. Resumos do grupo de trabalho GT 20. **Anais** [...]. Tours, 2004, p. 5.

DENZIN, N.K. **Childhood Socialization**. S. Francisco: Jossey-Bass, 1977.

DUBET, F. **Sociologie de l'expérience**, coll. La couleur des idées, Paris : Edições du Seuil, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **A l'école**. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Edições du Seuil, 1996.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

LEITE, M. I. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. *In*: Machado, M. L. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p.268-274.

LIMA, Reinaldo J. de. Mapa de areal: cartografia com crianças. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/RE29.pdf>. Acessado em 12.08.2019

LOPES, J. J. M. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para o debate teórico-metodológico. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, edição especial, p. 151-161, agosto de 2012.

LOPES, J. J. M. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Revista Geógrafas**, Vitória, n. 12, p. 223-224, jul. 2012.

LOPES, J.J.M. **Geografia da Infância, Espaços Desacostumados e mapas vivências** in SANTOS, Maria Walburga dos, TOMAZETTI, Cleonice Maria, MELLO, Suely (Org). **“Eu ainda sou criança! Educação Infantil e Resistência”**. São Carlos: Ed. UFSCAR. 2015, no prelo.

MATTHEWS, J. **Drawing and Painting**. Children and Visual Representation. (2th. Ed.) London: Chapman Pub, 2003.

MUCHOW, M.; MUCHOW, H. H. **Der Lebensraum des Großstadtkindes**. Doutschland: Beltz Juventa., 2012.

PRADO, A. **Terra de Santa Cruz**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

PRADO, M.R. La scolarisation en maternelle: une analyse du récit et des dessins d'enfant. **Cahiers du CERFEE**, Paris, n.50, p. 20-35, 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PROUT, A. **The Body, Childhood and Society**. London: MacMillan Press, 2000.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004, p.9-34.

SARMENTO, M. J. **Conhecer a Infância**: Os Desenhos das Crianças como Produções simbólicas. Lição de Síntese de Provas de Agregação. Braga: Universidade do Minho, 2007.

SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard, **Education et Société**, Paris, n. 2, p. 9-33, 1998.

VYGOTSKY, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, 21(71), 21-44. Recuperado em 16 de maio de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artte

xt&pid=S0101-7330200000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 681-701, 2010.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. **L'Education prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

Recebimento em: 21/02/2017.

Aceite em: 15/05/2018.



Educação, Poder e Cidadania

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 28

n. 69

p. 651-699

set./dez. 2019



O financiamento da educação na produção acadêmica de programas de pós-graduação no Brasil (2000-2010)

The financing of the education in the academic production of post-graduate programs in Brazil (2000-2010)

Márcia Aparecida JACOMINI¹
Rosana Evangelista da CRUZ²

Resumo

O artigo trata das produções acadêmicas sobre financiamento da educação de Programas de Pós-Graduação em Educação. Foram analisadas 56 teses e dissertações, defendidas entre 2000 e 2010, visando constituir um panorama da produção e localizar as contribuições teóricas que têm maior presença na constituição desse campo de pesquisa. O estudo foi documental, com base nos resumos dos trabalhos, coletados no Banco de Teses da Capes e nas referências bibliográficas das referidas produções. Os resultados indicam que há um grupo de pesquisadores de financiamento da educação que se apresenta como principal referencial teórico nas teses e dissertações sobre o tema.

Palavras-chave: Política educacional. Financiamento da Educação. Produções Acadêmicas.

Abstract

The article deals with the academic productions on the financing of postgraduate education, Fifty six theses and dissertations were analyzed between 2000 and 2010, aiming at establishing a panorama of production and analyzing the bibliography on the financing of education adopted in the works, with the objective of locating the theoretical contributions that have greater presence in the constitution of this field of research. The study was documentary, based on the abstracts of theses and dissertations, collected in the Bank of Theses of Capes and bibliographical references of the productions. The results indicate that there is a group of researchers financing education that presents itself as the main theoretical reference in the theses and dissertations on the theme.

Keywords: Educational policy. Financing of Education. Academic Productions.

1 Doutora em Educação. Professora da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: jacominimarcia@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: rosanacruz@ufpi.edu.br.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 653-675 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

Introdução

A construção do campo acadêmico política educacional no Brasil é recente e está em processo de consolidação, conforme indicam estudos de Azevedo e Aguiar (2001a, 2001b), Santos e Azevedo (2009), bem como Stremel (2016).

Como parte de sua consolidação, é importante a realização de pesquisas que tomem como objeto de estudo a produção acadêmica, posto que podem indicar características, tendências e lacunas da produção e contribuir para avançar na construção do campo. Ou seja, conhecer a produção sobre e de políticas educacionais é fundamental para fazer avançar esse campo acadêmico. Por isso, os estudos de revisão bibliográfica (FRANÇA; MATTA; ALVES, 2012), estado da arte (FERREIRA, 2002), revisões sistemáticas (VASGERAU; ROMANOWSKI, 2004; DAVIES, 2007), metapesquisa (MAINARDES; TELLO, 2016), resguardadas suas especificidades, são contribuições importantes para a identificação do acúmulo e das fragilidades dos campos de conhecimento.

A investigação intitulada *A produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil: características e tendências (2000-2010)*³ tem enfrentado a discussão mais ampla sobre as pesquisas nesse campo, com base na análise de 1.283 teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2010 em 20⁴ programas de pós-graduação em educação, cuja nota na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), no triênio concluído em 2010, foi igual ou superior a cinco.

O recorte para coleta da produção discente dos programas de pós-graduação em educação deveu-se à impossibilidade de o grupo de pesquisadores trabalhar com o conjunto das teses e dissertações produzido no período em tela em todos os programas de pós-graduação em educação no Brasil, pois a avaliação trienal de 2007-2009 abrangeu 95 programas de pós-graduação em educação (BRASIL, 2010). Diante dessa limitação, optou-se por analisar os trabalhos defendidos nos programas melhor avaliados pela Capes naquele triênio. Entende-se que as teses e dissertações que compõem o escopo da pesquisa constituem uma amostra

3 Esta pesquisa foi financiada pelo Edital n.º 07/2011, MCTI/CNPQ/MEC/CAPES, Ciências Humanas e Sociais e envolveu pesquisadoras das seguintes universidades: Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal da Grande Dourado, Instituto Federal Baiano, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, posteriormente incorporada pela Universidade Federal do Piauí.

4 Embora 21 programas de pós-graduação em educação tenham atendido aos critérios da pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP selecionado não teve produção sobre políticas educacionais no período estudado.

importante da produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil durante os anos 2000.

Os programas que compõem o escopo da pesquisa são: 13 na região Sudeste: Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), São Carlos (UFSCAR), Espírito Santo (UFES), Uberlândia (UFU), Rio de Janeiro (UFRJ) e Baixada Fluminense (UFF); Universidades Estaduais do Rio de Janeiro (UERJ) e de São Paulo (USP, Unicamp e UNESP Marília); Pontifícias Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo (PUC/RJ, PUC/SP) e Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP); cinco na Sul: Universidades Federais de Pelotas (UFPEL), Paraná (UFPR) e Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Universidade Vale dos Sinos (UNISINOS); um no Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG); e uma na região Nordeste: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

As teses e dissertações foram coletadas no Banco de Teses da Capes no ano de 2012, com base num conjunto de palavras-chave pré-estabelecido, que permitiu a classificação dos trabalhos em nove eixos: 1) Planejamento e gestão, 2) Avaliação, 3) Qualidade, 4) Estado e reformas educacionais, 5) Políticas de formação de professor e carreira docente, 6) Financiamento, 9) Políticas inclusivas, 8) Análise de programas e projetos, 7) Abordagens teórico-metodológicas, 9) Políticas inclusivas e 8) Análise de programas e projetos.

Após coleta, que envolveu informações sobre autor, orientador, instituição, título do trabalho, palavras-chave, resumo, ano, linha de pesquisa, tipo de trabalho (Mestrado ou Doutorado) e *link* para localização dos dados, passou-se à leitura e análise dos resumos em relação aos seguintes aspectos: tema específico, local onde a pesquisa foi realizada, tipo de pesquisa, procedimentos de coleta de dados, objetivos, problema de pesquisa, referencial teórico, resultados e qualidade do resumo.

Dos 1.283 trabalhos, 56 foram classificados no eixo 6, *Financiamento*, foco deste artigo. Os resumos destas teses e dissertações serão analisados neste texto nos aspectos referentes ao ano e local de produção, tipo de trabalho, orientadores e temas abordados. Além desses aspectos, serão analisadas as referências bibliográficas adotadas pelos autores, conforme levantamento realizado nos trabalhos completos. Com isso, pretende-se apresentar as características gerais da produção que trata do financiamento da educação, com o objetivo de contribuir para maior conhecimento do campo acadêmico políticas educacionais, na temática específica financiamento da educação, e conhecer as principais referências que contribuíram para a constituição desse campo de pesquisa nos anos 2000.

A presença do tema financiamento da educação tem crescido nas discussões sobre políticas públicas e nas produções acadêmicas dos Programas de Pós-

Graduação em Educação no Brasil, visto o reconhecimento da sua importância para a efetivação do direito à educação (GOUVEIA; SOUZA; TAVARES, 2006), no sentido da oferta de recursos imprescindíveis para a garantia de uma educação de qualidade. Por isso, é importante a realização de estudos que informem e analisem as características dessa produção, com proposto no trabalho ora apresentado.

O presente artigo está dividido em quatro seções, além desta introdução: breve discussão sobre as políticas de financiamento de educação no Brasil, tendo como marco inicial a Constituição da República de 1988 (BRASIL, 1988); apresentação e análise das características gerais das pesquisas sobre financiamento da educação que compõem este trabalho; caracterização das contribuições teóricas que tiveram maior presença nas pesquisas sobre financiamento da educação realizadas nos programas de pós-graduação nos anos de 2000; e considerações finais.

O financiamento da educação no Brasil

O financiamento da educação tem papel fundamental para as políticas educacionais, pois os recursos financeiros são indispensáveis para viabilizar o direito à educação. Esse direito social é previsto entre outros direitos elencados no artigo 6º da Constituição Federal, portanto, reconhecido como essencial para o exercício da cidadania, condição imprescindível para a plena realização humana.

No entanto, mesmo sendo a educação um direito fundamental, tendo sua importância reconhecida na legislação e nos discursos de governantes, empresários e sociedade, inclusive com ênfase no seu papel no processo de desenvolvimento econômico, social e cultural da nação, os recursos disponibilizados para o setor são insuficientes para a garantia de acesso e permanência na escola com padrão adequado de oferta educacional (EDNIR; BASSI, 2009; PINTO, 2014; ARAUJO, 2014).

O financiamento da educação está previsto na Constituição Federal de 1988, mediante vinculação de recursos das diferentes esferas governamentais, pois o artigo 212 determina que a “União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1988). Além dessas fontes, o setor conta com os recursos da contribuição social salário-educação, voltada ao financiamento da educação básica.

Mesmo com a vinculação, a insuficiência de recursos se expressa nas condições de oferta de grande parte das escolas públicas brasileiras, cujos

problemas perpassam por questões de deficiências na estrutura física e pedagógica; inexistência ou insuficiência de equipamentos e materiais didáticos; número elevado de profissionais da educação com formação inicial inadequada; ausência de políticas consistentes de formação continuada; salários baixos que obrigam o professor a se desdobrar em várias jornadas de trabalho; falta de atratividade da carreira docente, resultante da desvalorização social e salarial sofrida pelos profissionais e superlotação de salas, entre tantos outros problemas que impedem o cumprimento do dispositivo legal que orienta a garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino (ALVES; PINTO, 2011; GOUVEIA; SOUSA, 2014; PINTO, 2014; GATTI, 2014).

Os esforços para reverter o processo de precarização da oferta educacional pública se materializam em proposições de ampliação do investimento em educação, pauta permanente em espaços como os Congressos organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública⁵ e as Conferências de Educação⁶. No âmbito da comunidade acadêmica, autores como Ednir e Bassi (2009), Pinto (2014) e Araujo (2014) também têm indicado a necessidade de ampliação do investimento na área.

O atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), após longo processo de tramitação, definiu a aplicação mínima de 10% do Produto Interno Bruto na educação, até o último ano do decênio. Não obstante esse avanço das forças progressistas que defendem a educação como um direito humano fundamental, foi impresso no PNE, com vistas a computar os percentuais previstos na meta 20, a inclusão das despesas realizadas em programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive incentivos fiscais e financiamento da educação infantil e especial ofertada por escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias, nos termos do Artigo 5º, parágrafo 4º do PNE n.º 13.005/14. Essa realidade, acrescida das ações governamentais desenvolvidas, reitera uma perspectiva minimalista e privatista da educação, encaminhando-a para a esfera do mercado.

5 O Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, criado em 1986, organizou cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds), nos anos de 1996, 1997, 1999, 2002 e 2005, incidindo diretamente no processo de elaboração da LDB n.º 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação n.º 10.172/2001 (BOLLMANN, 2010).

6 As Conferências Brasileiras de Educação (CBE) foram realizadas de 1980 a 1991, sempre pautando as políticas educacionais e de financiamento na constituinte e na LDB (BOLLMANN, 2010). O governo federal, por ações do Fórum Nacional de Educação, realizou as duas Conferências Nacionais de Educação (Conae), em 2010 e 2014, cujo tema principal foi a constituição do Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração, a ser viabilizado pelo Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, mesmo políticas educacionais e de financiamento da educação que trazem em seu bojo o discurso de garantia do direito são limitadas por uma concepção de Estado e sociedade que desfavorece as camadas que dependem da educação pública para ter acesso a esse direito. Exemplo flagrante dessa realidade foi a instituição da política de fundos de maior impacto na educação brasileira, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996.⁷

O Fundef, visando à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, tinha o objetivo proclamado “de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério”, nos termos da Emenda Constitucional n.º 14/1996. No entanto, esse Fundo foi criado em um contexto de grande influência dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, nas políticas públicas brasileiras, os quais orientavam a necessidade de focalização dos gastos públicos em políticas direcionadas aos segmentos mais vulneráveis da sociedade, concepção que confrontava diretamente com a perspectiva universalista da Constituição Federal de 1988 (SHIROMA, 2000; PERONI, 2003).

O Fundef, fundo contábil de âmbito estadual, que vigorou de 1996 a 2006, vinculou a maior parte dos recursos da educação de estados e municípios ao ensino fundamental⁸, mediante sistema de redistribuição baseado no número de matrículas e na instituição de um valor por aluno/ano, definido pelo governo federal. Aqueles estados que não alcançassem o valor mínimo definido anualmente receberiam uma complementação da União. Desse modo, o governo federal justificava o Fundef como uma política relacionada ao esforço para a garantia de um padrão mínimo de qualidade e de equalização nas condições de oferta educacional entre regiões, estados e municípios.

No entanto, o valor por aluno definido pelo próprio governo federal durante a vigência do Fundef não correspondia ao necessário para a garantia de uma equalização da oferta, tanto que a complementação da União foi irrisória durante todo o período de vigência do Fundef (CRUZ, 2009), justamente por não estar baseada num custo qualidade, mas nas receitas que o governo disponibilizava para o gasto por aluno. O próprio governo federal desconsiderou a metodologia

7 A origem das políticas de fundos pode ser pesquisada em Lima (2006).

8 A Emenda Constitucional n.º 14/96 subvinculou 60% de todos os recursos da educação provenientes de impostos e transferências de estados, municípios e Distrito Federal ao ensino fundamental. No entanto, o Fundef foi composto por 15% dos seguintes impostos e transferências constitucionais: FPM, FPE, ICMS, IPI-Exportação e recursos da desoneração das exportações, instituídos pela Lei Kandir (n.º 87/96).

de cálculo do valor por aluno prevista em lei, que deveria ser “nunca inferior à razão entre a previsão da receita total para o Fundo e a matrícula total do ensino fundamental do ano anterior, acrescida do total estimado de novas matrículas”, nos termos do artigo 6º, parágrafo 1º, da Lei n.º 9.424/96, que regulamentou o referido Fundo (BRASIL, 1996).

O impacto desse Fundo na organização da oferta educacional e as críticas decorrentes de seu formato levaram a um movimento de grande mobilização pela instituição de um novo fundo, o qual foi construído em processo de ampla participação da sociedade civil, especialmente mediante o movimento PNE Pra'Valer, coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, entidade que congrega mais de 200 movimentos e entidades que lutam pela defesa da educação pública no país.⁹ O resultado foi a aprovação, em 2006, da Emenda Constitucional n.º 53, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 14 anos, 2007 a 2020.

Diferentemente do Fundef, no Fundeb há ampliação dos recursos, agora envolvendo 20% de todos os impostos estaduais (ICMS, ITCMD, IPVA) e das transferências constitucionais do governo federal (FPE, FPM, IPI-Exp, Recursos da Desoneração das Exportações – Lei Kandir, ITR), excetuando somente os impostos próprios municipais (ISS, IPTU, ITBI)¹⁰. No que tange às matrículas, o Fundeb inclui todas as etapas e modalidades da educação básica, com exceção da educação a distância. A participação da União na complementação dos fundos estaduais foi definida pelo mínimo de 10% do total do Fundo e houve reorganização dos Conselhos de Controle e Acompanhamento Social, visando alcançar maior efetividade.

Não obstante tais avanços, permanecem problemas centrais, como a ausência de metodologia para o cálculo do valor/aluno ano definido nacionalmente. Ao instituir anualmente o valor por aluno, o governo federal desconsidera o efetivo custo por aluno das diferentes etapas e modalidades contempladas pelo Fundeb, distanciando-se do que se tem como perspectiva

9 Coletânea de artigos organizada por Lima e Didonet (2006) que resgata o processo de construção do Fundeb.

10 Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação (ITCMD), Imposto sobre a propriedade de veículos automotores (IPVA), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Produtos Industrializados-Exportação (IPI-Exp.), Imposto Territorial Rural (ITR), Imposto sobre Serviços (ISS), Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), Imposto sobre a transmissão de bens imóveis (ITBI).

para o alcance de um Custo Aluno Qualidade (CAQ), ou seja, um valor que garanta a oferta com padrão de qualidade, nos termos definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Dessa forma, o Ministério da Educação desconsidera o avanço alcançado pelo estudo sobre o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), desenvolvido pela Campanha Nacional em Defesa da Educação (CARREIRA; PINTO, 2007) e assumido pelo Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer n.º 8/2010, como referência para a matriz de financiamento da educação no Brasil, a despeito de sua incorporação no atual Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014).

O Fundeb ainda trouxe uma novidade até então não experimentada na matriz de financiamento da educação pública, qual seja, a inclusão das escolas de educação especial e atendimento na educação infantil conveniadas, ofertadas por instituições filantrópicas, confessionais e comunitárias, no repasse automático dos recursos do Fundo, indicando um avanço das perspectivas privatistas no âmbito do financiamento da educação.

A inserção das políticas que têm padrão que favorece a perspectiva privatista da educação tem como um de seus elementos fortes as influências dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial que, ao realizar acordos de cooperação com o Brasil, mediante empréstimos, influencia a política, especialmente pelas condicionalidades presentes nos referidos acordos, sempre relacionados à mudança do padrão de gestão (FONSECA, 1998; NOGUEIRA, 1999; MONLEVADE, SILVA, 2000).

Portanto, o financiamento da educação, voltado a todos os níveis, etapas e modalidades da oferta educacional no Brasil, independentemente da vinculação de recursos, é condicionado pelas políticas governamentais que buscam minimizar o compromisso estatal com a manutenção da educação pública, justamente num contexto em que se exige a ampliação do investimento no setor, condição para o desenvolvimento de políticas de efetivação do direito à educação.

Características de pesquisas acadêmicas sobre financiamento da educação

O processo de classificação do conjunto de trabalhos selecionados para a pesquisa resultou em 56 resumos de teses e dissertações classificadas no eixo 6, *Financiamento*, os quais foram analisados com vistas a traçar um perfil da produção acadêmica sobre a temática no recorte delimitado pelo estudo. A

participação do financiamento no conjunto dos 1.283 trabalhos representou somente 4,4% do total dos trabalhos. No entanto, a pesquisa revelou um crescimento no decorrer dos anos uma vez que se observa o aumento da produção nos últimos seis anos (41 trabalhos) em comparação aos cinco primeiros (15 trabalhos). Esse movimento também foi verificado por Santos (2013), que concluiu que as pesquisas sobre financiamento da educação estão em processo de crescimento. No entanto, isso ocorre de maneira relativamente lenta se comparada a outras temáticas do campo das políticas educacionais.

Contudo, pesquisa sobre o tema vem tendo maior participação na agenda das entidades da comunidade científica e nas organizações sociais e sindicais vinculadas à educação. Entre os espaços institucionais nos quais o financiamento da educação tem recebido significativa atenção estão: a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); a Campanha Nacional pelo Direito à Educação; o Grupo de Trabalho (GT) 5, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

As referidas organizações reconhecem que o financiamento da educação é condição para a efetivação das políticas educacionais que viabilizem o direito à educação, demandando, além do incremento dos recursos, a transparência e o controle social. Assim, o conhecimento dos mecanismos implicados no financiamento da educação é fundamental para a atuação nos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e em outros colegiados dedicados às questões educacionais. Dessa forma, as pesquisas sobre o tema podem contribuir para o incremento da atuação dos setores da sociedade civil na defesa da escola pública no interior dos colegiados da área.

No que se refere ao nível do curso aos quais estavam vinculados os estudos aqui analisados, os trabalhos de mestrado foram, a maioria, seguindo a tendência de maior número de dissertações nos programas de pós-graduação classificados com notas cinco, seis e sete pela Capes, em 2010. Das 56 produções em financiamento da educação, 36 (63%) são dissertações e 22 (37%) teses. Compreende-se que existe a necessidade de ampliar as produções no âmbito do doutorado, seja pela maior profundidade deste tipo de pesquisa, seja pelo poder multiplicador dos egressos, que podem contribuir para disseminar esta importante linha de pesquisa no âmbito da graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras (CRUZ; JACOMINI, 2017).

A necessidade de ampliar as produções sobre financiamento da educação em diferentes instituições se revela pelo fato de que as pesquisas sobre esse tema, de acordo com os dados do estudo, se concentraram em algumas

universidades. As com maior produção foram a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (10); as Universidades de São Paulo (9) e de Campinas (9); e a Universidade Federal de Goiás (5). A Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Metodista de Piracicaba tiveram três produções cada. Tiveram dois estudos sobre financiamento da educação defendidos a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; as Universidades Federais Fluminense, de Minas Gerais, do Paraná, e de São Carlos e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Nos 11 anos analisados, cinco Instituições de Educação Superior (IES) produziram apenas um trabalho sobre o tema: Universidades Federais do Espírito Santo, de Pelotas, do Rio Grande do Norte e de Uberlândia e a Universidade Estadual Paulista – *campus* Marília.

Em relação aos orientadores das pesquisas sobre financiamento e controle social, observou-se que no período estudado dois nomes se destacaram, o da professora Nalu Farenzena, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e o do professor Rubens Barbosa de Camargo, da Universidade de São Paulo, com nove e cinco orientações, respectivamente. O professor Nelson Cardoso do Amaral e o professor Alberto de Mello e Souza, das Universidades Federais de Goiás e do Rio de Janeiro, respectivamente, orientaram três trabalhos cada um. Conquanto, o maior destaque é para o fato de 22 orientadores terem orientado apenas um trabalho no período e oito terem orientado dois. Esses dados informam que a pesquisa sobre financiamento da educação está em processo de crescimento, com a consolidação de programas com orientadores voltados a essa temática.

Para identificar e classificar as temáticas das pesquisas, foram considerados os objetivos e os resultados apresentados nos resumos, sendo necessário destacar que em 17 os resultados não foram informados. Os temas abordados foram: Fundef/Fundeb (13), Controle social dos recursos, orçamento participativo e participação na elaboração de políticas (10), Financiamento do ensino superior e profissional (06), Financiamento da Educação Básica (06), Relações entre receitas, gastos educacionais, custo e condições de oferta e qualidade (05), Participação dos entes federados no financiamento da educação (05), Autonomia financeira da escola (04), Valorização dos profissionais da educação (03), Estudos comparados sobre financiamento da educação (03) e Instituições financeiras multilaterais (01), cujo detalhamento foi apresentado por Cruz e Jacomini (2017).

Os temas supracitados também foram predominantes na pesquisa sobre o estado da arte da produção acadêmica em financiamento da educação realizada por Santos (2013), o que indica certa centralidade dessas temáticas nas pesquisas sobre financiamento da educação.

Principais autores e obras utilizadas nas teses e dissertações estudadas

Com a finalidade de conhecer quais autores e trabalhos (artigos, livros, capítulos de livros) foram adotados como referenciais nas pesquisas de mestrado e doutorado sobre financiamento da educação, nos anos 2000, procedeu-se à análise das referências bibliográficas. Do total de 3.397 obras citadas nas referências das 56 teses e dissertações, 1.215 foram citados em apenas um trabalho, indicando grande diversidade no uso de autores nas pesquisas sobre a temática naquele período.

No entanto, um grupo de 77 autores foram citados em 10 ou mais trabalhos. Entende-se que esses são os autores que se apresentaram como principais referenciais teóricos dos trabalhos analisados. Para proceder à análise dessas informações, estritamente para fins didáticos, considerar-se-á que os autores podem ser classificados em quatro grandes grupos: 1) autores no campo da metodologia de pesquisa; 2) autores implicados com campo de conhecimento mais amplo; 3) autores que estudam e pesquisam educação como área do conhecimento; 4) autores que se dedicam ao estudo do financiamento da educação, foco deste trabalho.

No que tange ao primeiro grupo, do ponto de vista da metodologia de pesquisa, foram citadas nas referências bibliográficas de 13 trabalhos sobre financiamento da educação as autoras Menga Lüdke e Marli André, denotando que elas têm sido importantes para a construção do desenho das pesquisas na área.

A educação e a política educacional, como campos multidisciplinares, dialogam com várias áreas de conhecimento, condição para a compreensão dos fenômenos sociais em suas múltiplas dimensões. Essa realidade se revela no diálogo estabelecido pelos autores das teses e dissertações no escopo deste artigo, compondo o segundo grupo de referenciais citados 10 vezes ou mais no conjunto dos 56 trabalhos sobre financiamento da educação, como pode ser observado na Tabela a seguir.

TABELA 1 - Autores e número de vezes que foram citados nas referências das teses e dissertações sobre financiamento da educação (2000-2010). Grupo 2 - campo de conhecimento mais amplo

| Autor | Quantidade de citações |
|---------------------------------|------------------------|
| BOBBIO, Norberto. | 33 |
| ARRETCHE, Marta T. S. | 30 |
| BOURDIEU, Pierre | 26 |
| FIORI, José Luís | 23 |
| BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. | 21 |
| GRAMSCI, Antonio | 21 |
| MARX, Karl | 21 |
| OLIVEIRA, Francisco de. | 20 |
| DRAIBE, Sônia | 19 |
| CHAUÍ, Marilena | 18 |
| GOHN, Maria da Glória Marcondes | 18 |
| FERNANDES, Florestan | 16 |
| SANTOS, Boaventura de Sousa. | 16 |
| SOUZA, Celina | 14 |
| COUTINHO, Carlos Nelson. | 13 |
| SADER, Emir | 13 |
| CASTRO, Cláudio de Moura. | 12 |
| CARNOY, Martin | 11 |
| FURTADO, Celso | 11 |
| AFONSO, José Roberto Rodrigues | 10 |
| BARROS, Ricardo Paes de | 10 |
| COSTA, Messias | 10 |
| LOBO, Thereza | 10 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas referências bibliográficas das 56 teses e dissertações sobre financiamento da educação, extraídas do banco de dados disponível em Silva et al. (2014).

A Tabela 1 revela que um grupo de 23 autores das áreas de Políticas Públicas, Ciência Política, Sociologia, Filosofia e Economia Política compuseram o referencial teórico e, por vezes, uma perspectiva e um posicionamento epistemológico dos autores das teses e dissertações do escopo deste artigo. Esses autores não discutem especificamente educação e financiamento da educação, mas a produção deles foi relevante para, no mínimo, 10 autores das teses e dissertações construírem suas análises acerca da temática em estudo.

Destaca-se, entre aqueles citados em pelo menos um terço dos trabalhos, que Bobbio, Bourdieu, Gramsci e Marx compõem o grupo de referências relacionado à perspectiva e posicionamento epistemológico dos pesquisadores do campo, nos termos definidos por Tello (2013). Arretche, Fiori, Bresser Pereira, Oliveira, Draibe, Chaui e Gohn são teóricos no campo das políticas públicas, economia, administração, filosofia e sociologia que oferecem contribuições importantes para a compreensão do financiamento da educação como política pública no Brasil.

No que tange aos autores que estudam e pesquisam educação como área do conhecimento, que oferecem condições de refletir sobre as políticas de financiamento da educação, considerando os fins educacionais, no âmbito do conjunto das políticas voltadas ao setor, as referências citadas em 10 ou mais trabalhos apresentam-se a seguir.

TABELA 2 - Autores e número de vezes que foram citados nas referências das teses e dissertações sobre financiamento da educação (2000-2010). Grupo 3 - Educação

| Autor | Quantidade de citações |
|--------------------------|------------------------|
| SAVIANI, Demerval | 45 |
| CURY, Carlos Jamil | 44 |
| FREIRE, Paulo | 43 |
| FRIGOTTO, Gaudêncio | 43 |
| PERONI, Vera Maria Vidal | 27 |
| CUNHA, Luiz Antônio | 26 |
| SGUISSARD, Valdemar | 25 |
| GUIMARÃES, José Luiz | 21 |
| KUENZER, Acácia Zeneida | 19 |
| CASSASSUS, Juan | 19 |
| GENTILI, Pablo | 18 |
| FONSECA, Marília | 17 |

| Autor | Quantidade de citações |
|-------------------------------|------------------------|
| LUCE, Maria Beatriz Moreira | 17 |
| AZEVEDO, Janete Maria Lins de | 16 |
| PARO, Vítor Henrique | 16 |
| DOURADO, Luiz Fernandes | 15 |
| NEVES, Lúcia Maria Wanderley | 15 |
| CORAGGIO, José Luís | 14 |
| HADDAD, Sérgio | 14 |
| JACOBI, Pedro | 14 |
| KRAMER, Sonia | 14 |
| OLIVEIRA, Dalila Andrade | 14 |
| TEIXEIRA, Anísio | 14 |
| CAMPOS, Maria Malta | 13 |
| BRANDÃO, Carlos Rodrigues | 12 |
| DEMO, Pedro | 12 |
| GADOTTI, Moacir | 12 |
| SILVA JÚNIOR, João dos R | 12 |
| TOMMASI, Livia de | 12 |
| LEHER, Roberto | 10 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas referências bibliográficas das 56 teses e dissertações sobre financiamento da educação, extraídas do banco de dados disponível em Silva et al. (2014).

A compreensão das políticas de financiamento da educação precisa ser feita considerando sua função de viabilizar bases para a efetivação da educação como direito humano, no âmbito das políticas educacionais. Por isso, do grupo composto por 30 autores, não parece casual que Saviani, Cury, Freire e Frigotto tenham sido citados em mais da metade dos trabalhos analisados. Acompanham como referências principais Peroni, Cunha, Sguissard, Guimarães, Kuenzer, Cassasus e Gentili, referenciados em mais de um terço das monografias, o que revela a preocupação dos autores em situar o financiamento como uma política educacional no conjunto de ações estatais voltadas ao setor.

Os autores que têm se dedicado à produção sobre financiamento, citados em pelo menos 10 teses e dissertações, estão expressos na Tabela a seguir.

TABELA 3 - Autores e número de vezes que foram citados nas referências das teses e dissertações sobre financiamento da educação (2000-2010) – grupo 4 - Financiamento da Educação

| Autor | Quantidade de citações |
|----------------------------------|------------------------|
| DAVIES, Nicholas | 103 |
| PINTO, José Marcelino de R | 81 |
| MELCHIOR, José Carlos Araújo | 79 |
| OLIVEIRA, Romualdo L. Portela de | 75 |
| MONLEVADE, João Antônio C. de | 64 |
| CASTRO, Jorge Abrahão de | 61 |
| FARENZENA, Nalú | 50 |
| ARELARO, Lisete Regina Gomes | 42 |
| VELLOSO, Jacques | 28 |
| AMARAL, Nelson Cardoso | 24 |
| NEGRI, Barjas | 18 |
| CALLEGARI, César | 17 |
| SOUSA JUNIOR, Luiz | 17 |
| COSTA, Vera Lúcia Cabral | 16 |
| XAVIER, Antônio Carlos da R | 16 |
| ROMÃO, José Eustáquio. | 14 |
| SENA, Paulo | 13 |
| DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira | 12 |
| BREMAEKER, François E. J. de | 11 |
| CAMARGO, Rubens Barbosa de | 11 |
| GOUBEIA, Andréa Barbosa | 11 |
| VERHINE, Robert E | 11 |
| GOMES, Cândido Alberto da Costa | 10 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas referências bibliográficas das 56 teses e dissertações sobre financiamento da educação, extraídas do banco de dados disponível em Silva et al. (2014).

A Tabela 3, que apresenta os 23 autores que pesquisam financiamento da educação, explicita que seis foram referências centrais nos 56 trabalhos analisados. Davies teve a maior participação, citado 103 vezes nas teses e dissertações analisadas, seguido por Pinto (81), Melchior (79), Oliveira (75), Monlevade (64) e Castro (61). Também foram referenciados em mais da metade dos trabalhos Farenzena (50), Arelaro (42) e Veloso (28), seguidos por Amaral (24) e Negri (18).

Os dados revelam que a produção analisada, já nos anos 2000, apresentou algumas referências consensuais que substanciam a análise sobre o financiamento da educação em diferentes aspectos e realidades, elemento importante para a consolidação desse tema no âmbito das pesquisas do campo política educacional.

Para além do nome dos autores que foram referências centrais para as pesquisas sobre financiamento nos anos 2000, com o objetivo de conhecer os trabalhos mais citados, procedeu-se ao levantamento dos títulos que estavam nas referências de 10 ou mais teses e dissertações, conforme a Tabela 4.

TABELA 4 – Trabalhos e número de citação nas teses e dissertações sobre Financiamento da Educação (2000-2010)

| Obra | Número de citações |
|---|--------------------|
| MELCHIOR, J. C. A. Mudanças no financiamento da Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 1997. | 25 |
| DAVIES, N. O FUNDEF e o Orçamento da Educação: desvendando a caixa preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. | 23 |
| PINTO, J. M. de R. Os recursos para a Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas. Brasília-DF: Editora Plano, 2000. | 23 |
| MONLEVADE, J. Educação pública no Brasil - contos & descontos. Ceilândia, DF: Idéa, 1997. | 22 |
| MELCHIOR, J. C. O financiamento da educação no Brasil. São Paulo: EPU, 1987. | 18 |
| PINTO, J. M. de R. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995 a 2002). Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, set. 2002. | 15 |
| MONLEVADE, J.; FERREIRA, E. B. O FUNDEF e seus pecados capitais. Ceilândia, DF: Idéa, 1997. | 14 |
| PERONI, V. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003. | 14 |
| CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-123. | 13 |

| Obra | Número de citações |
|---|--------------------|
| DAVIES, N. O Tribunal de Contas e a educação: quem controla o fiscalizador dos gastos governamentais em educação? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: Editora Plano, 2001. | 13 |
| LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. | 13 |
| NEGRI, B. Financiamento da Educação no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 1997 | 12 |
| CASTRO, J.A. Financiamento da Educação no Brasil. Em Aberto, Brasília, n. 74, p. 11-32, 2001. | 11 |
| LOBO, T. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. Cadernos de Pesquisa, n. 74, p. 5-10, ago. de 1990. | 11 |
| SAVIANI, D. A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. | 11 |
| ARELARO, L.R.G. Financiamento e Qualidade da Educação Brasileira: algumas reflexões sobre o documento "Balanço do Primeiro Ano do Fundef – Relatório MEC". In: DOURADO, L. F. (Org.) Financiamento da Educação Básica. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). | 10 |
| CUNHA, L.A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez; Eduff; Flacso, 2005. | 10 |
| DAVIES, N. O Fundef e as verbas da educação. São Paulo: Xamã, 2001. | 10 |
| FARENZENA, N. A política de financiamento da Educação Básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006. | 10 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas referências das 56 teses e dissertações sobre Financiamento da Educação indicadas no banco de dados disponível em Silva et al. (2014).

No universo de 3.397 trabalhos, 19 foram citados em 10 ou mais teses e dissertações. Entre eles, somente cinco não tratam diretamente do financiamento da educação: *Educação, Estado e Democracia no Brasil*; *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*; *Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990*; *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas* e *Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental*, citados entre 10 e 14 teses e dissertações, conforme explicitado na Tabela 4.

No que tange aos trabalhos específicos sobre financiamento da educação, os mais citados foram: *Mudanças no financiamento da Educação no Brasil* (MELCHIOR, 1997); *O FUNDEF e o Orçamento da Educação: desvendando a caixa preta* (DAVIES, 1999); *Os recursos para a Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas* (PINTO, 2000); e *Educação pública no Brasil - contos &*

descontos (MONLEVADE, 1997), referências citadas entre 22 e 25 vezes. Entre os 14 trabalhos mais citados, três são de autoria de Nicholas Davies, autor mais presente no conjunto das teses e dissertações. Nesse grupo de obras, Melchior, Pinto e Monlevade têm dois trabalhos. Essas informações reiteram a importância desses quatro autores no esforço para consolidar o financiamento da educação como área de pesquisa no campo da política educacional nos anos de 2000.

Considerações finais

A temática financiamento da educação passou a ser abordada em teses e dissertações com mais frequência após a instituição do Fundef no Brasil, em 1996. Hoje, já existe o reconhecimento da importância desses estudos para a formação de educadores, pesquisadores e gestores educacionais, posto que estão relacionados diretamente à questão da oferta educacional que viabilize este direito de cidadania.

No entanto, o tema ainda se apresenta entre os de menor participação (4,4%) nas teses e dissertações sobre políticas educacionais no conjunto das 1.283 produções analisadas na pesquisa, havendo prevalência de dissertações, denotando a necessidade de aumento das pesquisas, principalmente de doutorado, isso porque são estudos com maior profundidade, desenvolvidos, em geral, por pós-graduandos vinculados ao sistema de ensino superior, possibilitando efeito multiplicador no âmbito da graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras. A produção acadêmica sobre financiamento da educação, na amostra selecionada, está concentrada em instituições públicas, em geral localizadas nas regiões Sudeste e Sul do país, 62% e 28%, respectivamente. As Pontifícias Universidades Católicas (PUC) de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul e a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) são as únicas instituições privadas representadas. Destacam-se em número de produções a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (11), a Universidade de São Paulo (nove), a Universidade de Campinas (nove) e a Universidade Federal de Goiás (cinco).

Ao considerar a relação de orientandos por orientadores verifica-se certa fragmentação, já que, no período de 11 anos (2000 a 2010), 65% orientaram de um a dois pós-graduandos, demonstrando que o financiamento da educação, naquela década, ainda era um tema de pesquisa em processo de construção nos Programas de Pós-Graduação.

Em relação às referências, do total de 3.397 obras presentes na bibliografia das 56 teses e dissertações, 1.215 foram citadas em apenas um trabalho, indicando grande diversidade no uso de autores nas pesquisas sobre a temática

naquele período. No entanto, um grupo de 77 autores foram citados em 10 ou mais trabalhos, sendo estas as referências consideradas mais significativas para a produção em financiamento da educação nos anos 2000.

No que se refere aos autores no campo da metodologia de pesquisa, destacou-se Lüdke e André. Como campo multidisciplinar, a produção em financiamento da educação dialogou com áreas como Políticas Públicas, Ciência Política, Sociologia, Filosofia e Economia Política, áreas de conhecimento fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais em suas múltiplas dimensões, destacando-se 23 autores citados 10 vezes ou mais no conjunto dos 56 trabalhos. Bobbio, Bourdieu, Gramsci e Marx foram autores mais citados relacionados à perspectiva e posicionamento epistemológico. Arretche, Fiori, Bresser Pereira, Oliveira, Draibe, Chaui e Gohn compuseram um grupo de autores que contribuíram para a compreensão do financiamento como política pública no Brasil.

No campo da educação, destacam-se 30 autores dedicados à pesquisa sobre educação ou sobre políticas educacionais, especialmente Saviani, Cury, Freire e Frigotto, citados em mais da metade dos trabalhos analisados. Especificamente sobre financiamento da educação destacaram-se 23 autores, dos quais seis foram referências centrais, citados mais de uma vez no conjunto dos 56 trabalhos analisados: Davies, Pinto, Melchior, Oliveira, Monlevade e Castro, indicando que, nos anos 2000, algumas referências foram consensuais para a análise do financiamento da educação, demonstrando a existência de um esforço para consolidar o tema como área de pesquisa no campo política educacional.

Referências

ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. 2011. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143. maio/ago. p. 606-638. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

ARAÚJO, R. L. S. **Limites e possibilidades da redução das desigualdades territoriais por meio do financiamento da educação básica**. 2014. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. Políticas de educação: concepções e programas. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil (1991-1997)**. Brasília, DF: Anpae; Campinas, SP: Autores Associados, 2001a. p. 71-88.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XII, n. 77, p. 49-70, dez. 2001b.

BOLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 10 fev .2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 13 ago. 2019. BRASIL.

Emenda Constitucional n.º 53, de 196 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 fev. 2019

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> . Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação 2007-2009**: trienal 2010. Área de avaliação educação. 2010. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/03/EDUCAÇÃO-REL-AVAL.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2011.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. de R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB n.º 8/2010**, aprovado em 05 de maio de 2010. Estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica pública. Brasília: CNE/CEB, 2010.

CRUZ, R.E. **Pacto federativo e financiamento da educação**: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque. 2009. 434f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CRUZ, R.E.; JACOMINI, M.A. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017.

DAVIES, P. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. *In*: THOMAS, G; PRING, R. **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 31-44.

EDNIR, M.; BASSI, M. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, M. Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: 20 anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-253.

FRANÇA, C. de L; MATTA, K. W. da; ALVES, E. D. Psicologia e educação a distância: uma revisão bibliográfica. **Psicologia: Ciência & Profissão**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 4-15, 2012.

GATTI, B. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. S. Desafios atuais para o financiamento de uma educação de qualidade. *In*: PINTO, J. M.; SOUZA, S. A. (Org.). **Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2014. p. 21-40.

GOUVEIA, A.B.; SOUZA, A. R.; TAVARES, T. M. **Conversas sobre o Financiamento da Educação no Brasil**. Paraná: EDUFPR, 2006.

LIMA, M. J. Origem dos fundos para a educação: breve histórico. *In*: LIMA, M, J. R.; DIDONET, V. (Org.). **Fundeb**: avanços na universalização da educação básica. Brasília: MEC/INEP, 2006. p. 21-30.

LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (Org.). **Fundeb**: avanços na universalização da educação básica. Brasília: MEC/INEP, 2006.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 24 (75), 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2331/1801>. Acesso 13 ago. 2019.

MELCHIOR, J. C. A. Mudanças no financiamento da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MONLEVADE, J. **Educação Pública no Brasil**: contos & descontos. Ceilândia: Idea Editora, 1997.

MONLEVADE, J. A. C. de; SILVA, M. A. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéa Editora, 2000.

NOGUEIRA, F. M.G. **Ajuda externa para a educação brasileira** – da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioste, 1999.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do Estado** – no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, J. M. R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação *In*: PINTO, J. M.; SOUZA, S.A. (Org.) **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014. p. 147-168.

PINTO, J. M. R. **Os Recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Ed. Plano, 2000.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009.

SANTOS, A. S. R. **Financiamento da educação no Brasil**: o estado da arte e a constituição do campo (1996 a 2010). Jundiaí: Pacto Editorial, 2013.

SHIROMA, E. O. *et al.* **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. A. (Coord.) *et al.* **Produção acadêmica em políticas educacionais no Brasil - 2000-2010**: dados dos programas conceito 5 ou mais. [banco de dados]. Pesquisa financiada pelo CNPq, Edital/Chamada CNPq/CAPES nº 07/2011. Feira de Santana: Cede, 2014. Disponível em: <http://www2.uefs.br/cede/docs/a-producao-academica-em-politicas-educacionais-2000-2010.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 316f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa – notas históricas y epistemológicas sobre el campo. *In*: TELLO, C. (coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 23-68.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Recebimento em: 13/03/2019.

Aceite em: 14/04/2019.



Indicadores Educacionais do território do Piemonte da Diamantina-Bahia: apontamentos iniciais

Educational Indicators in the Diamantine-Bahia Piedmont territory:
initial notes

Elizeu Clementino de SOUZA¹
Michael Daian Pacheco RAMOS²

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre indicadores educacionais do Território do Piemonte da Diamantina na Bahia. Optamos por métodos quantitativos e qualitativos e uma pesquisa documental coletando dados nas bases do INEP. Os resultados apontam uma redução do analfabetismo, contudo as taxas de reprovação e abandono escolar apresentam-se ainda elevadas; há altos índices de distorção idade série, principalmente no ensino fundamental e os municípios apresentaram dificuldades em melhorar os indicadores do Ideb.

Palavras-chave: Indicadores Educacionais. Território de Identidade. Estatística da Educação Escolar.

Abstract

The article presents reflections on educational indicators of the Diamantina Piedmont Territory in Bahia. We opted for quantitative and qualitative methods and a documentary research collecting data in INEP bases. The results show a reduction in illiteracy, however, the failure and dropout rates are still high; There are high rates of age distortion, especially in elementary school and the municipalities had difficulties in improving the Ideb indicators.

Keywords: Educational indicators. Identity Territory. School Education Statistics.

- 1 Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C - CA ED/CNPq. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1989), Graduação em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Católica do Salvador (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1995), Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004), Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2012), Pós-doutorado/Estágio Sênior na Universidade de Paris 13-França (2018). Editor da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB), Editor da Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade, Membro da Comissão Editorial da Revista Brasileira de Educação (RBE). Atualmente é Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: esclémentino@uol.com.br.
- 2 Possui Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, (2008), especialização em Metodologia e didática do ensino superior, pela Faculdade católica de ciência econômicas da Bahia, FACEBA, (2010) e especialização em Metodologia do ensino da educação física e esporte, pela Universidade do estado da bahia, (2010) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2014). Atualmente é professor do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV - Jacobina-Bahia. E-mail: michaeluneb@gmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 677-699 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

1. Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre alguns indicadores educacionais do Território do Piemonte da Diamantina na Bahia, especialmente, a taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos, a distorção idade-série, o rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com o intuito de contribuir para a elaboração e acompanhamento das políticas públicas educacionais.

A noção de Território de Identidade tem se configurado como uma política de gestão do Governo do Estado da Bahia, com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões. Essa divisão está amparada através do Decreto 12.354 de 25 de agosto de 2010, ao reconhecer e definir a existência de 27 Territórios de Identidade no Estado da Bahia, constituídos a partir das especificidades de cada mesorregião.

O Território do Piemonte da Diamantina constitui um dos vinte e sete (27) Territórios de Identidade do Estado da Bahia. Neste Território, estão localizados nove (9) municípios: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouroândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova.

No âmbito educacional brasileiro, consolida-se com a Sinopse da Educação Básica por meio do censo escolar e da implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, ambos desenvolvidos pelo INEP, a produção de estatísticas e indicadores, implicando na ampliação de forma significativa no contexto atual, permitindo diagnósticos mais fundamentados. Almeida e Wolynech (1998) apontam que a produção de indicadores educacionais comparáveis passou a fazer parte da agenda política do Brasil, a partir de 1995, principalmente após a publicação do *World Handbook of Education*, pela Unesco, em 1951. Por conseguinte, vários países da América Latina, apresentam evoluções na produção de informações e estatísticas sobre a educação. No Brasil, os autores destacam a criação do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED) e a reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Atualmente o Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) é o principal órgão que produz e socializa indicadores sobre a educação em nosso país.

Compreendemos que os indicadores educacionais buscam atribuir valor estatístico à qualidade do ensino, vinculando-se não apenas ao desempenho dos estudantes bem como ao contexto econômico e social em que ocorre o processo educativo. De acordo com o Inep, eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência

e a aprendizagem de todos os alunos (INEP, 2017a). Portanto, esses indicadores auxiliam na criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Ao analisarmos indicadores educacionais do Território do Piemonte da Diamantina na Bahia dialogamos com questões sistematizadas por Almeida e Wolynech (1998), Souza (2010), Matos e Rodrigues (2016) e Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018), tendo em vista modos como os autores se debruçaram sobre produção, análise e comparação dos inúmeros indicadores educacionais brasileiros, possibilitando-nos indicar pistas sobre programas e suas interfaces com a organização das redes de ensino e seus desdobramentos nas escolas.

Almeida e Wolynech (1998) abordam historicamente os esforços internacionais, desenvolvidos pela Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na produção de indicadores educacionais comparáveis, inserindo a participação do Brasil. Os autores abordaram também as diversas iniciativas brasileiras, juntamente, com outros países da América Latina em produzir indicadores educacionais internacionais, evidenciando o interesse que essa questão tem despertado no planejamento e definição de políticas educacionais.

Souza (2010) aponta que os indicadores educacionais são usados com três finalidades principais: contribuir para o diagnóstico sobre problemas como repetência e inclusão educacional; fazer comparações nacionais e internacionais que permitem identificar deficiências importantes nos recursos humanos, físicos e financeiros e na gestão educacional, especialmente quando expressadas por desigualdades educacionais; e formular metas, principalmente para sistemas de ensino e escolas, que focalizem o trabalho escolar na obtenção de resultados mais congruentes com desempenhos aceitáveis.

Matos e Rodrigues (2016), analisando a relação entre os indicadores educacionais e o contexto escolar, buscaram relacionar características das escolas e a associação com a probabilidade de atingir a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Utilizando-se de métodos quantitativos, através da estatística descritiva, os autores observaram que nos anos iniciais, a variável de maior impacto sobre a probabilidade de a escola atingir a meta do Ideb é a infraestrutura. Por outro lado, nos anos finais, as variáveis que mais impactam são o nível socioeconômico e a infraestrutura.

Vitelli, Fritsch e Corsetti (2018) destacam que o uso de indicadores como instrumento de gestão tem relevância tanto no planejamento quanto no monitoramento de práticas desenvolvidas para a melhoria da qualidade de uma ação, de um serviço, de um produto ou de uma política. Porém, com o intuito de avaliar a qualidade da educação, consideram-se insuficientes e limitados.

Nesse sentido, a reflexão proposta por este estudo sobre os indicadores educacionais do Território do Piemonte da Diamantina, torna-se necessária e situa-se em um cenário contemporâneo, visto que na esfera estadual, há implementação do programa “Educar para transformar: um pacto pela educação”, em âmbito municipal há ações de construção e/ou efetivação dos Planos Municipais de Educação (2014-2024) para os próximos dez anos em adequação ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) que implica em desdobramentos diversos no cotidiano das escolas e na organização das redes de ensino. Por fim, ocorre a implementação da Proposta de Emenda Constitucional 251/2016 (BRASIL, 2016) que coloca um teto para os gastos públicos por 20 anos, impactando diversos setores, dentre eles a educação.

Sendo assim, investigar indicadores educacionais é uma das diferentes possibilidades de acompanhar o cenário educativo no país, acarretando condições mais concretas de propor mudanças, direções e focos nos encaminhamentos das políticas públicas.

2. Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa documental (BOGDAN; BIKLEN, 1994), na base de dados do Inep, selecionando e coletando alguns indicadores educacionais do Território do Piemonte da Diamantina na Bahia. Dessa forma, articulamos métodos quantitativos e qualitativos que de acordo com Minayo e Sanches (1993) há trabalhos com dados e indicadores no sentido de torná-los inteligíveis em concomitância com reflexões aprofundadas sobre a complexidade dos fenômenos identificados, em nosso caso dos indicadores educacionais.

A coleta dos dados teve como centralidade os dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2017 (INEP, 2018), a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD, 2015) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos anos de 2005 à 2015. Esse conjunto de dados nos possibilitou reunir e sistematizar informações inéditas sobre indicadores educacionais dos municípios do Território do Piemonte da Diamantina.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educação Anísio Teixeira (Inep) e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Os dados do Censo Escolar são divulgados no site do Inep (<http://inep.gov.br/censo-escolar>) e compõem informações sobre a matrícula, estabelecimentos

de ensino, docente e turma. É possível selecionar os dados por regiões, estado, município e escola. Desse modo, selecionamos algumas informações acerca do Território do Piemonte da Diamantina.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros que investiga diversas características socioeconômicas da sociedade. A pesquisa é feita em todas as regiões do Brasil. Os indicadores apresentados são disponibilizados em publicações, bem como no site do IBGE.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil³ e Saeb) com informações que articulam dados referentes ao fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e desempenho dos alunos das séries finais de cada fase ou etapa nas avaliações Saeb. Tal indicador foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas, municípios e estado, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as Unidades Federativas e o País (INEP, 2017a).

Os resultados do Ideb foram coletados através da consulta ao Portal do Inep: <http://ideb.inep.gov.br/>. Neste site é possível encontrar o Ideb do Brasil, dos estados, dos municípios e das escolas. Os resultados são divulgados de acordo com as séries avaliadas (5º ano e 9º ano do ensino fundamental e 3º do ensino médio).

3. Indicadores Educacionais do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia

3.1 Sobre as taxas de analfabetismo, distorção idade-série e rendimento

Os dados relacionados ao analfabetismo, à distorção idade-série e ao rendimento escolar compõem respectivamente os indicadores sociodemográficos e os indicadores de eficiência e rendimento escolar.

Este índice de analfabetismo avalia o percentual de pessoas analfabetas em determinada faixa etária. O IBGE considera a faixa etária de 15 anos ou

3 A partir de 2019 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também conhecida como Prova Brasil) passam a ser identificadas apenas por Saeb.

mais, os dados são agregados em Brasil, grandes regiões, unidade da federação e municípios. É considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome é, também, considerada analfabeta (INEP, 2004).

De acordo com dados da PNAD (2015) no Brasil o percentual de pessoas analfabetas acima de 15 anos de idade ou mais, foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas). No ano de 2013, esses dados haviam sido 8,5% (13,3 milhões de pessoas) apresentando uma ínfima redução em relação aos dados atuais. Quando comparada a outras regiões do Brasil, a região Nordeste continua sendo a que apresenta os maiores valores percentuais de pessoas analfabetas, com 16,6% do total do país. Os menores índices, ainda se concentram nas regiões Sul e Sudeste, com respectivamente 4,4% e 4,6%. (PNAD, 2015).

No país, a proporção de analfabetos de 15 anos ou mais, tem quantitativos próximos em relação ao gênero, ou seja, homens 49,8% e mulheres 50,2%. Contudo, compreendemos que o analfabetismo atinge de forma diferenciada os vários setores da população. Quando observamos a variável de idade, por exemplo, percebemos que 23,1% da população brasileira com mais de 60 anos não tem nenhuma instrução ou possui menos de um ano de escolarização (PNAD, 2015).

A manutenção da quantidade de analfabetos no país pode ser explicada a partir dos argumentos de Souza (1999), quando afirma que:

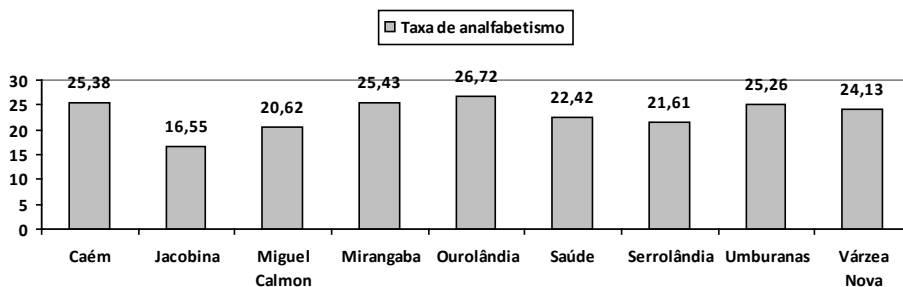
A constância desse volume, em parte, pode ser explicada pela manutenção dos analfabetos de gerações passadas na população. Quando o ensino, especialmente o escolar, focaliza quase que exclusivamente a população jovem, torna-se, após certa idade, difícil aos adultos reverter sua condição de analfabeto. Assim, o envelhecimento de uma geração de analfabetos pode, nesse caso, ser considerado o componente demográfico da manutenção do analfabetismo. Entretanto, para ser mantido no tempo, o estoque de analfabetos exige reposição, ou seja, o surgimento de novos analfabetos nas gerações mais novas. Logo, além dos aspectos essencialmente relacionados à dinâmica demográfica, o analfabetismo está também relacionado a condições que “produzem” novos analfabetos (SOUZA, 1999, p. 172).

Na Bahia, o analfabetismo em 2013, considerando a população com mais de 15 anos de idade era de 14,9% (PNAD, 2015). Essa é uma taxa que se apresenta elevada quando comparada aos valores percentuais do país que é de 8,3%. No

entanto, os dados da Síntese dos Indicadores Sociais (IBGE, 2013) evidenciam que para a população com mais de 15 anos de idade do estado da Bahia, houve uma redução do analfabetismo de 2007 a 2013 de 4,6 p.p, pois em 2007 era de 18,3%.

Estes dados são fundamentais para entendermos como os avanços na área educacional se dão de forma heterogênea e evidencia o perfil dos sujeitos que não são alcançados e plenamente atendidos pelas políticas públicas de educação. O Gráfico 1 apresenta a distribuição em relação ao analfabetismo da população acima de 15 anos dos municípios do Território do Piemonte da Diamantina.

Gráfico 1 – Distribuição da taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia



Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do IBGE (2013).

Na leitura do gráfico identificamos que com exceção do município de Jacobina que possui 16,55%, todos os outros municípios possuem mais de 20% de sua população acima de 15 anos analfabeta. O município de Ourolândia possui o maior percentual no território estudado, correspondendo a 26,72%, seguido de Mirangaba (25,43%), Caém (25,38%), Umburanas (25,26%), Várzea Nova (24,13%), Saúde (22,42%), Serrolândia (21,61%) e Miguel Calmon (20,62%).

No sentido de subsidiar a implantação das políticas para a erradicação do analfabetismo o Ministério da Educação publicou um estudo denominado Mapa do Analfabetismo no Brasil (INEP, 2003). Nossos dados ratificam o que aponta o estudo.

Em termos relativos, as maiores taxas de analfabetismo estão em municípios localizados nas Regiões Norte e Nordeste. Esse quadro é preocupante, em função das baixas condições socioeconômicas dessas localidades, que, diante de suas características, promovem a manutenção dessa situação de exclusão social (INEP, 2003).

Portanto, percebemos que na maioria dos municípios investigados os valores percentuais da população acima de 15 anos analfabeta estão superiores do que a média estadual (18,3%) e nacional (8,5%). A discrepância dos percentuais de analfabetos do Brasil, das grandes regiões, na Bahia e no âmbito do Território do Piemonte da Diamantina reafirmam as desigualdades sociais e regionais, marca histórica e característica do país.

De acordo com o referido documento do Inep (2003) os motivos para o fracasso brasileiro na alfabetização de seus jovens são variados, que vai desde a escola de baixa qualidade (em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades) passando pelo trabalho precoce dos estudantes, da baixa escolarização dos pais, até o despreparo da rede de ensino para lidar com essa população.

Dessa forma, apontamos a urgência e atenção na construção de políticas públicas educacionais que visem a superação do analfabetismo, não basta a queda da taxa, mas a diminuição dos números absolutos.

A erradicação do analfabetismo tem se configurado como uma preocupação das políticas públicas educacionais, configurando-se como uma das dez (10) diretrizes do PNE (BRASIL, 2014). O objetivo no combate ao analfabetismo esteve presente em outros Planos Nacionais de Educação e vêm caminhando a passos lentos, com redução ínfima nos dados absolutos. Atualmente, o PNE aponta em suas metas 8 e 9 uma preocupação direta na erradicação do analfabetismo em nosso país (BRASIL, 2014).

Os planos municipais de educação do Território do Piemonte da Diamantina também apontam preocupação em combater e superar o analfabetismo nos municípios, seguindo o que apontam as metas do plano nacional e estadual de educação.

Pinto e colaboradores (2000) afirmam que a solução para o analfabetismo é assegurar escola para todos na idade adequada, porém se esta escola não for de qualidade, continuaremos produzindo o analfabeto funcional, que deterá anos de estudo, mas não consegue avançar além das séries iniciais.

Entendemos que a luta para a superação do analfabetismo não deve centrar-se apenas na educação, sobretudo devemos articular com políticas de distribuição de renda. Pinto e colaboradores (2000) especificam essa articulação, afirmando que:

Distribuição de renda e de educação são duas ações que caminham juntas. Políticas estruturais de distribuição de renda (como a reforma agrária) assim como as emergenciais (como os programas de renda mínima) aumentam as chances de permanência das crianças e

jovens nas escolas. Por sua vez, crianças e jovens com maior escolaridade passam a ocupar empregos mais bem remunerados. Os ganhos sociais advindos de ações dessa natureza, com certeza, trarão impactos muito positivos na sociedade brasileira (PINTO, et. al., 2000, p. 522).

Souza (1999) discute algumas relações entre dinâmica demográfica e o nível educacional da população a partir do indicador taxa de analfabetismo, demonstrando que a evolução dos índices totais de analfabetismo no tempo depende tanto da estrutura etária da população quanto da capacidade do sistema de ensino de alfabetizar indivíduos em todas as idades. Com base nisso, o autor estabelece projeções de percentuais futuros de analfabetismo até 2020 concluindo que a velocidade atual de crescimento da alfabetização total é pequena e que seu aumento depende de medidas relacionadas à educação de jovens e adultos.

Tudo indica que a dinâmica demográfica agirá no sentido de reduzir as taxas de analfabetismo. A questão que se coloca é para quanto e quando. Como há reposição do estoque de analfabetos na população, é de se esperar que apenas a dinâmica demográfica seja insuficiente para promover a redução a níveis razoáveis nos próximos anos. Por isso, para acelerar a redução do analfabetismo, é necessário agir ativamente, tanto sobre o estoque existente, quanto sobre as futuras gerações. Como a reposição se dá pelas gerações mais novas, quanto mais demorar essa ação, por mais tempo perdurará o analfabetismo, mantidas as taxas de superação constantes (SOUZA, 1999, p. 176).

Dito isso, políticas públicas que tenham como foco a erradicação do analfabetismo deverão levar em conta a valorização dos docentes, inclusive com formação e remuneração complementar. Além disso, o país necessita melhorar as condições de trabalho dos profissionais da educação: melhorando a infraestrutura, implementando políticas de formação docente que dialoguem com o cotidiano das escolas e das condições de trabalho dos professores, bem como de políticas de valorização que possam superar a precarização do trabalho e ampliando a jornada escolar dos estudantes.

Outro conjunto de dados que expressam o patamar de desigualdade educacional no Brasil é a distorção idade-série. Em um sistema educacional seriado, existe uma adequação teórica entre a série/ano e a idade do aluno.

No caso brasileiro, considera-se a idade de 6 anos como a idade adequada para ingresso no ensino fundamental, cuja duração é de 9 anos. Seguindo este raciocínio é possível identificar a idade adequada para cada série, mesmo que com controvérsias sobre tal definição, tendo em vista que se desconsidera os tempos e ritmos de aprendizagens dos alunos e concentra-se a organização na idade. Nesse sentido, a distorção idade-série é um indicador que permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior a 2 anos da idade recomendada. (INEP, 2017c).

Fernandes e Natezon (2003) observam no caso brasileiro uma melhora neste indicador ao longo do tempo. Todavia, infelizmente, isto ainda é um problema recorrente na realidade educacional brasileira, por exemplo no Estado da Bahia, em 2017, o percentual de distorção idade-série para o ensino fundamental era de 29,9%, já para o ensino médio essa taxa foi 43,6%. Quando analisamos as diferenças desses valores no fundamental em relação a localidade, identificamos que no contexto urbano o valor é de 28,9% e no contexto rural é de 32,7% (INEP, 2017c).

Mapeamos os percentuais de distorção idade-série nos municípios que constituem o Território do Piemonte da Diamantina, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 - Distribuição da taxa de distorção idade-série no ensino fundamental do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia

| Município | Total | Urbano | Rural |
|---------------|-------|--------|-------|
| Caém | 32,7% | 26,4% | 37% |
| Jacobina | 25,3% | 24,4% | 28% |
| Miguel Calmon | 30,4% | 29,3% | 32,2% |
| Mirangaba | 35,2% | 44,7% | 29,7% |
| Ourolândia | 30,7% | 34,4% | 27,1% |
| Saúde | 36,5% | 36,2% | 37,4% |
| Serrolândia | 18,2% | 19,5% | 13,5% |
| Umburanas | 23,8% | 25,5% | 21,8% |
| Várzea nova | 30% | 28,9% | 34,4% |

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do INEP (2017c).

Na leitura da tabela destacamos que a maioria dos municípios (Caém, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde e Várzea Nova) que fazem parte do território estudado possuem cerca de um terço de seus estudantes do ensino fundamental com a idade inadequada para a série que estão cursando no ensino fundamental. Entre os municípios investigados, Serrolândia é aquele com a menor taxa de distorção idade-série, com 18,2%, já o município de Saúde apresentou o maior percentual com 36,2%.

Quando olhamos para a disposição dos valores de distorção idade-série a partir da localização nos municípios de Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Saúde e Várzea Nova as taxas do contexto rural são maiores que no urbano. Contudo, nos municípios de Mirangaba, Ourolândia, Serrolândia e Umburanas os percentuais do meio urbano são maiores que no rural.

Importante demarcar que o problema da distorção idade-série não é apenas entrada do estudante no sistema educacional, pois de acordo com o PNAD (2015) 97% das crianças de 6 anos estavam frequentando a escola. Algo central nessa trajetória de fracasso escolar é que ao passar dos anos, muitas delas vão ficando para trás. Isto torna-se evidente quando observamos as taxas de distorção idade-série e percebemos que quanto maior a etapa da educação básica, maior o percentual de distorção idade-série. Por exemplo, as taxas do ensino médio (44%) são maiores do que os anos finais (40%) e do que os anos iniciais do ensino fundamental (20%) (INEP, 2017c).

Importante notar que existem três pontos críticos nessa trajetória de fracasso escolar, que é justamente os momentos de transição, a saber: o 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Esses pontos equivalem-se ao final do ciclo de alfabetização, a mudança da sala de aula unidocente para a multidocente e a transferência da gestão municipal para a estadual.

As consequências do atraso escolar entre crianças e adolescentes deixam-nas envolvidas em um ciclo de fracasso escolar.

Esse fenômeno atinge, principalmente, quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre sério risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos. São crianças e adolescentes já privados de outros direitos constitucionais, que não têm assegurados os direitos de aprender e de se desenvolver na idade apropriada (UNICEF, 2018, p. 3).

Portella, Bussmann e Oliveira (2017) nos alerta sobre a possibilidade que um elevado grau de distorção idade-série pode afetar na acumulação de capital humano por parte da população, carregando não apenas consequências para os indivíduos, como também para a sociedade de maneira geral, afetando o crescimento econômico de longo prazo e a redução na desigualdade social.

Importante notar que às características gerais das crianças e da família possuem relação com a distorção idade-série, conforme nos revela Machado e Gonzaga (2007) onde explica que o público infantil mais vulnerável à ocorrência de defasagem idade-série é formado por: meninos, negros e amarelos, moradores das regiões onde há maiores dificuldades de oferta educacional, como o Nordeste, pertencentes às famílias maiores, com pais que têm menor nível de instrução e com menor renda familiar per capita.

Portanto, independente dessas variações, esses dados nos apresenta um contexto educacional preocupante, haja vista que uma parte significativa dos estudantes dos municípios investigados apresentam uma distorção entre a idade e a série adequada. Sendo assim, esses municípios, juntamente com o governo do estado da Bahia e a União necessitam construir políticas educacionais focalizadas em melhorar esse cenário.

As taxas de rendimento escolar são compostas e expressam o percentual de alunos aprovados, reprovados e afastados por abandono, elas compõem os indicadores educacionais de eficiência e rendimento (INEP, 2004). Dessa maneira, os índices de aprovação indicam a porcentagem de alunos que, ao final do ano letivo, concluíram satisfatoriamente o ano na qual se encontravam. A de reprovação indica o percentual de estudantes que, ao término do ano letivo, não alcançaram a conclusão satisfatória do ano em que cursava. Por fim, os índices de abandono apontam a quantidade de alunos que deixaram de frequentar a escola após a data de referência do Censo Escolar.

Dados relacionados com a reprovação indicam que na rede estadual da Bahia o maior percentual é no 6º do ensino fundamental onde 30,3% dos estudantes são reprovados. Já os maiores percentuais de abandono na rede estadual estão no 4º ano do Ensino Fundamental com 6,2% dos estudantes abandonando a escola. Os menores índices de aprovação na rede estadual da Bahia se encontram no 1º ano do ensino médio, com apenas 67,3% dos estudantes aprovado para o ano seguinte (INEP, 2016).

Em relação ao território estudado a tabela abaixo apresenta a distribuição do indicador de rendimento escolar.

Tabela 2 - Distribuição da taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) no ensino fundamental e médio do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia

| Município | Aprovação | | Reprovação | | Abandono | |
|---------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|--------------------|--------------|
| | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Ensino Fundamental | Ensino Médio |
| Caém | 79,2% | 72,1% | 13,9% | 15,9% | 6,9% | 12% |
| Jacobina | 83,3% | 75,2% | 12% | 15,3% | 4,7% | 9,5% |
| Miguel Calmon | 81,7% | 80,7% | 12,9% | 18,9% | 5,4% | 0,4% |
| Mirangaba | 75,7% | 77,8% | 12,7% | 12,5% | 11,6% | 9,7% |
| Ourolândia | 79,7% | 62,2% | 15% | 32,3% | 5,3% | 5,5% |
| Saúde | 72,5% | 67,2% | 20% | 23,4% | 7,5% | 9,4% |
| Serrolândia | 79,7% | 81% | 12,1% | 12,6% | 8,2% | 6,4% |
| Uburanas | 82% | 73,5% | 14% | 18,9% | 4,0% | 6,4% |
| Várzea nova | 78,1% | 80,5% | 15,4% | 9,4% | 6,5% | 10,1% |

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do INEP (2016).

É notável que a aprovação no ensino médio é menor do que no ensino fundamental, isto foi recorrente em todos os municípios do território. Em relação ao percentual de reprovação, apenas nos municípios de Mirangaba e Várzea Nova a proporção de estudantes do ensino fundamental reprovados é maior do que no ensino médio. E no que tange a taxa de abandono os municípios de Miguel Calmon, Mirangaba e Serrolândia apresentam percentuais maiores no ensino fundamental do que no médio.

Em relação a aprovação, no ensino fundamental, Jacobina com 83,3% apresentou o maior valor, já Saúde com 72,5% o menor. No que se refere ao ensino médio, Serrolândia apresentou o maior percentual com 81% e Ourolândia o menor com 62,2%.

No que diz respeito a reprovação no ensino fundamental a cidade de Saúde apontou a maior proporção de estudantes, correspondendo a 20%, em contrapartida Jacobina com 12% a menor taxa. No ensino médio, o município de Ourolândia apontou o maior percentual com 32,3% de estudantes reprovados e Várzea Nova o menor com 9,4%.

Por fim, no que tange ao abandono, no ensino fundamental, Mirangaba apresenta a maior proporção com 11,6% e Serrolândia a menor com 4,0%. No que se refere ao ensino médio, Caém sinaliza a maior proporção com 12% e Miguel Calmon a menor com 0,4%.

Desta forma, vimos que o cenário em relação aos indicadores de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) no Território do Piemonte da Diamantina é bem diverso, pois um mesmo município apresenta índices elevados em um critério e péssimas proporções em outros. Algo que nos chama atenção também é que, de maneira geral, esses dados apresentam um cenário educativo que merece bastante atenção por parte dos gestores públicos, principalmente quando focamos nos dados de reprovação e abandono escolar.

Ao teorizarem sobre essa questão Klein e Fontanive (2009), afirmam que:

Uma política de universalização da conclusão da educação básica precisa criar mecanismos para diminuir as taxas de repetência e evasão e aumentar as de conclusão ao longo de um período de tempo. Nesse sentido, devem ser definidas metas realistas baseadas em indicadores mensuráveis, que possam ser acompanhados para aferir a eficácia da política e eventual correção de rumos. (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p. 26).

Soares et. al. (2015) desenvolveram uma pesquisa para compreender os fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público em Minas Gerais e nos alerta que os principais elementos são: a dificuldade nas disciplinas, ânsia por uma escola diferente, percepção de melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos e a importância atribuída na escolha à escola.

Outros elementos também podem estar associados ao abandono escolar no Brasil, contudo devemos entender esse fenômeno dentro de sua complexidade e Filho e Araújo (2017) nos ajuda a ampliar esta reflexão apresentando que a evasão pode ser considerada um ato solitário e pode denotar o próprio fracasso das relações sociais; não tem uma origem definida e por isso não terá um fim por si só. Desta forma, os autores apontam que drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola são alguns dos fatores que podem levar o educando a sair da escola.

Portanto, definir políticas públicas de educação e construir ações que contribuam para romper a lógica da reprovação e de abandono são fundamentais, tendo em vista a garantia de princípios centrados numa educação pública, gratuita e universal, como direitos universais.

3.2 Sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-Ideb

Compreendemos que o Ideb é um indicador que tem o potencial de auxiliar na sistematização da qualidade da educação, sobretudo porque possui a capacidade de tornar mais visíveis as fragilidades das políticas educacionais.

O Ideb⁴ analisa a qualidade do ensino e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, foi criado pelo Inep em 2007 e agrega em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho dos estudantes, das escolas e redes de ensino nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre fluxo escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb) para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios. (INEP, 2017a).

Tabela 3 - Distribuição do Ideb do 5º e 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino da rede estadual da Bahia entre os anos de 2007 à 2015

| | 5º ANO (ef) | 9º ANO (ef) | 3º ANO (em) |
|------|-------------|-------------|-------------|
| 2007 | 2,6 | 2,7 | 2,8 |
| 2009 | 3,2 | 2,8 | 3,1 |
| 2011 | 3,8 | 2,9 | 3,0 |
| 2013 | 4,0 | 3,1 | 2,8 |
| 2015 | 4,3 | 3,2 | 2,9 |

Fonte: Elaborada pelos autores (INEP, 2017b).

* Os resultados em cinza referem-se ao IDEB que atingiu a meta daquele ano.

A tabela acima apresenta os dados referentes ao estado da Bahia. Para todas as redes de ensino no estado da Bahia, no 5º ano do ensino fundamental, o Ideb ampliou de 2,6 em 2007 para 4,3 em 2015, alcançando todas as metas entre os anos de 2009 a 2015 nesta etapa da educação básica. A meta para 2019 é 4,6 (INEP, 2017b).

Em relação ao 9º ano do ensino fundamental, o Ideb foi de 2,7 em 2007 para 3,2 em 2015. Vejamos que a rede estadual da Bahia só alcançou as metas do Ideb

4 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi introduzido na política educacional pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007).

de 2007 e 2009, portanto, nas últimas três avaliações o estado não conseguiu atingir suas metas. A meta para 2019 é 4,4 (INEP, 2017b).

Por fim, no ensino médio, o Ideb oscilou de 2,8 em 2007 para 2,9 em 2015. Faz-se necessário salientar que no ano de 2013 e 2015 a rede estadual da Bahia não alcançou as metas projetadas no Ideb para o ensino médio. A meta para 2019 é 4,3 (INEP, 2017b).

Os dados apontam para um cenário que merece uma atenção especial para as políticas educacionais do estado, tendo em vista que os resultados do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio apresentam um contexto que exigirá esforços, na tentativa de melhorias da qualidade do ensino.

Especificamente no Território do Piemonte da Diamantina, a tabela 6 apresenta a distribuição dos resultados do Ideb entre os anos de 2005 à 2015.

TABELA 4 – Distribuição do Ideb do 5º ano do ensino fundamental do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia

| | IDEB 2005 | IDEB 2007 | IDEB 2009 | IDEB 2011 | IDEB 2013 | IDEB 2015 | META IDEB 2019 |
|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------------|
| Caém | 2,6 | 2,7 | 3,7 | 3,9 | 3,7 | 4,1 | 4,6 |
| Jacobina | 2,8 | 3,6 | 3,6 | 3,9 | 3,9 | 4,4 | 4,5 |
| Miguel Calmon | 3,1 | 4,0 | 3,6 | 3,7 | 3,7 | 4,0 | 4,8 |
| Mirangaba | 2,2 | 2,9 | 2,7 | 4,0 | 4,2 | 4,4 | 4,2 |
| Ourolândia | 2,7 | 2,9 | 3,6 | 3,6 | 3,5 | 4,1 | 4,3 |
| Saúde | 2,0 | 2,6 | 2,6 | 3,4 | 3,2 | 3,4 | 4,3 |
| Serrolândia | 2,1 | - | 3,1 | 4,2 | 3,8 | 4,5 | 3,8 |
| Umburanas | 2,6 | 2,7 | 3,7 | 4,4 | 4,0 | 4,2 | 4,3 |
| Várzea Nova | 2,4 | 3,6 | 3,7 | 4,0 | 4,1 | 4,2 | 4,5 |

Fonte: Elaborada pelos autores (INEP, 2017b).

* Os resultados em cinza referem-se ao IDEB que atingiu a meta daquele ano.

A tabela acima nos permite compreender que desde a implementação do Ideb no ano de 2005, apenas os municípios de Jacobina, Umburanas e Várzea Nova conseguiram alcançar suas metas em todos os anos avaliados. Destacamos

também que o município de Serrolândia não obteve o indicador no ano de 2007⁵, contudo entre os demais anos avaliados conseguiu alcançar as metas previstas.

Um sinal de atenção maior deve ser ligado nos municípios de Caém, Miguel Calmon e Saúde, pois nos últimos 2 anos não conseguiram alcançar as metas previstas. Este dado evidencia um olhar mais atento na definição da política educacional destes municípios, pois como revelam os dados da tabela 6, existe um indicativo de declínio dos índices do Ideb.

Tais análises reforçam as discussões apresentadas por Alves e Soares (2013), quando afirmam sobre a necessidade de ampliação de estudos sobre os indicadores educacionais, nesse caso o Ideb, possibilitando considerar outras condições estruturantes para aferir a qualidade da educação básica do nosso país.

O estudo desenvolvido por Alves e Soares (2013), parte do valor do Ideb no ano de 2009, ao tomarem as variáveis: a) nível socioeconômico da escola; b) proporção de alunos discriminados por raça e por gênero; c) infraestrutura da escola e d) tamanho e complexidade da escola. Em síntese, os autores apontam que o Ideb das escolas tem uma relação direta com o perfil dos alunos (nesse caso, escola com mais alunos negros tem a probabilidade em ter o Ideb menor), infraestrutura (nesse caso, quanto mais precária a infraestrutura mais baixo será o Ideb) e o tamanho e complexidade (ou seja, quanto maior a escola e mais complexa há uma probabilidade de ter um Ideb mais baixo).

Ainda sobre a discrepância entre o resultado do Ideb e a qualidade da educação oferecida, Alves e Soares (2013) afirmam que:

Um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho. Os resultados descritos na seção anterior evidenciaram que a síntese da qualidade da escola em um único número não contempla as condições desiguais entre os estabelecimentos de ensino. (ALVES; SOARES, 2013, p. 190).

Ao analisarmos os indicadores educacionais no contexto do Estado da Bahia e do Território do Piemonte da Diamantina-Bahia, buscamos aproximações com os estudos de Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013), quando avaliam a situação do Ideb do Estado do Rio Grande do Norte, ao afirmarem que:

Esses indicadores educacionais evidenciam a fragilidade do ensino público [...] e, também, são ilustrativos da

5 Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

incapacidade do governo de adotar políticas capazes de alterar o quadro caótico da educação, principalmente, mas não exclusivamente, no que concerne à qualidade de ensino. (CABRAL NETO; SOUZA; QUEIROZ, 2013, p. 28).

Ao dialogarmos com Cabral Neto, Souza e Queiroz (2013), percebemos que existem vizinhanças e aproximações na comparação dos dados educacionais, o que provavelmente representa um descaso histórico que foi implementado pelos governos nos processos educacionais dos estados da região nordeste do Brasil.

Ampliando a compreensão de que o alcance das metas do Ideb não depende somente do trabalho desenvolvido na escola, mas está articulando também a outros fatores como por exemplo, a condição socioeconômica dos estudantes, Duarte (2013) desenvolveu um estudo apontando que a presença de alunos em situação de pobreza tem efeito negativo bastante considerável no Ideb da escola, somado a isso adverte ainda que o custo-aluno, população e região também interferem nessa relação. Desta maneira, a escola “[...] tem oferecido percursos diferenciados aos diversos grupos que a frequentam, em especial, a partir da renda e classe social” (DUARTE, 2013, p. 345).

Reafirmamos, a partir do debate posto sobre o Ideb, que a instituição escolar precisa voltar-se para sua função social central que é o aprendizado dos alunos, mas também o reconhecimento de seus múltiplos aspectos e das condições contextuais em que as escolas estão inseridas, garantindo também melhores condições de trabalho para os docentes.

Dito isso, compreendemos que o alcance de metas estipuladas no Ideb das escolas não pode ser compreendida dentro de um viés meritocrático da comunidade escolar, no entanto o que deve ser pautado é a ampliação de mais recursos para a educação e o desenvolvimento de políticas públicas para a população com o intuito de diminuir as desigualdades sociais.

Essa lógica permite compreender o Ideb enquanto um indicador de vulnerabilidade social, apoiando e enfrentando os fundamentos de responsabilização individual do fracasso escolar (FREITAS, 2007). Duarte (2013) alerta para o fato de que

O uso do Ideb como indicador da necessidade de maiores e novos aportes da política educacional pode vir a romper a lógica convencional da responsabilização (accountability) dos atores pelo mau resultado da atuação da política educacional. Essa nova perspectiva é acionada especialmente quando se visa aportar apoio maior justamente às escolas e aos sistemas educacionais que apresentaram os piores índices (2013, p. 346).

Portanto, ao apontar alguns indicadores educacionais do Estado da Bahia e do Território do Piemonte temos o entendimento de que os dados evidenciam aspectos relacionados ao cenário educacional, que nos últimos anos vêm melhorando, porém há uma urgência e necessidade de que os avanços se deem de forma mais eficaz. Dessa forma, entendemos que caso não enfrentemos de maneira séria e com qualidade a realidade da educação pública de nosso país terá cada vez mais a precarização das condições do trabalho docente, a permanência das desigualdades educacionais e a letargia na melhoria da qualidade educacional.

4. Alguns Apontamentos Conclusivos

O presente trabalho buscou analisar alguns indicadores educacionais do Estado da Bahia, em especial dos municípios do território do Piemonte da Diamantina. Este esforço torna-se relevante, pois até o momento não identificamos trabalhos de pesquisa que abordassem a temática em questão, numa perspectiva quantitativa e qualitativa.

Consideramos que a busca de uma educação equitativa e de qualidade se articule com a necessidade de identificar, constantemente, indicadores educacionais com mais detalhes e que levem em conta as especificidades do contexto educacional face a progressão, ou não, da implementação e efeitos das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, alguns indicadores educacionais que estão postos neste estudo, podem servir para a construção de políticas públicas educacionais no território do Piemonte da Diamantina.

Em síntese, destacamos que os dados do Estado da Bahia e dos municípios do território do Piemonte da Diamantina apresentam ainda índices elevados e preocupantes, no que diz respeito ao analfabetismo, à distorção idade-série, à reprovação e abandono e ao Ideb necessitando de ações mais efetivas por parte dos governos nas esferas municipais, estadual e federal, com políticas públicas que possibilitem a reversão de um padrão histórico que persiste em converter as desigualdades sociais em desigualdades educacionais.

Assim, compreendemos que esta análise torna-se relevante, pois se por um lado a educação básica é considerada uma etapa da educação importante para a emancipação dos sujeitos, por outro lado, os dados apontam uma precariedade no que diz respeito a sua qualidade. Este é um desafio posto para governos, sociedade civil, agências formadoras e docentes que intencionam uma realidade educativa de qualidade para todos e todas.

Da mesma forma, entendemos e defendemos que as políticas públicas educacionais que almejam uma melhor qualidade da educação necessitam ser subsidiadas em estudos, pesquisa e diagnósticos já existentes, a fim de traçar

estratégias de intervenção e acompanhamento, implicando na melhoria do nível de escolarização da população, o atendimento de crianças, jovens e adultos nas redes de ensino, garantindo o direito de aprender dos estudantes e que também sejam capazes de modificar os dados dos indicadores educacionais.

Referências

ALMEIDA, I.; WOLYNEC, E. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./ dez. 1998. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1024>. Acesso em: 06 set. 2019.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>>. Acessado em: 01 jun. 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: DF, 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 29 de jun. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95 de 16 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília: DF, MEC, 2016. Disponível em: < <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&cid=14374770&cidBinario=15655553&mime=application/rtf> >. Acesso em: 01 de ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: DF, MEC, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 29 de jun. 2018.

CABRAL NETO, Antônio; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Dimensões da realidade educacional do Rio Grande do Norte. In: CABRAL NETO, Antônio, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Lívia Fraga (Org.) **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da educação básica**- 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de letras, Natal-RN, 2013.

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a02v94n237.pdf>. Acesso em: 6 set. 2019.

FERNANDES, R.; NATENZON, P. E. A evolução recente do rendimento das escolas brasileiras: uma reavaliação dos dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 3-22, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/986/986.pdf>. Acesso em: 6 set. 2019.

FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 35-48, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 6 set. 2019.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 set. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A CRIANÇA (UNICEF). **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 6 set. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese dos Indicadores Sociais**. 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=266778>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Nota Técnica - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb**. 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concecaoIDEB.pdf>. Acesso em 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb**. 2017b. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Taxa de distorção idade-série**. 2017c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 25 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Indicadores Educacionais. **Taxa de Rendimento**. 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais> >. Acesso em 01 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Dicionário de Indicadores Educacionais: Fórmulas de cálculo**. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486420. Acesso em: 06 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756. Acesso em: 6 set. 2019.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje. **São Paulo Perspectiva**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf>. Acessado em: 25 jun. 2016.

MACHADO, Danielle Carusi; GONZAGA, Gustavo. O Impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 61, n. 4, 449-476, out./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbe/v61n4/a02v61n4.pdf>. Acesso em: 6 set. 2019.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/4012/3269>. Acesso em: 06 set. 2019.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 05 de set. 2019.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA EM DOMICÍLIO (Pnad). Brasília: DF, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 26 mai. 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende, *et. al.* Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/971/945>. Acesso em: 6 set. 2019.

PORTELLA, Alysso Lorenzon; BUSSMANN, Tanise Brandão; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova economia**, vol.27, n.3, p. 477-509, 2017. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/3138/2174>. Acesso em: 6 set. 2019.

SOARES, Tufi Machado, *et. al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 43, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/105654/104346>. Acesso em: 6 set. 2019.

SOUZA, Alberto de Mello. A Relevância dos Indicadores Educacionais para a Educação Básica: informações e decisões. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n.5, p. 153-179, mai/ago. 2010. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/78/93>. Acesso em: 06 set. 2019.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 169-186, jul. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 set. 2019.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRISTCH, Rosângela; CORSETTI, Berenice. Indicadores Educacionais na Avaliação da Educação Básica e Possíveis Impactos em Escolas de Ensino Médio no Município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230065.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

Recebimento em: 10/04/2019.

Aceite em: 08/09/2019.



Educação Ambiental

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 28

n. 69

p. 701-716

set./dez. 2019



Devaneio em chamas: Bachelard põe a mão no fogo pelo imaginário

Daydream on fire: Bachelard's burning and imaginary

Michèle SATO¹
Thiago Cury LUIZ²

“O amor é fogo que arde sem se ver”
[Luís Vaz de Camões]

Resumo

Este artigo é fruto das nossas incursões no quilombo Mata Cavalo, zona rural de Nossa Senhora do Livramento-MT, em um dos sete processos formativos que integram a nossa pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. O Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea) lançou mão da fenomenologia de Gaston Bachelard para definir conceitualmente o imaginário do autor a respeito do fogo. Em conjunto, as dinâmicas em grupo, envolvendo estudantes, professoras(es) e moradoras(es) do quilombo, concretizaram-se por meio de recursos comunicacionais e artísticos, a partir dos quais identificamos os elementos do imaginário quilombola sobre o fogo.

Palavras-chave: Gaston Bachelard. Fogo. Educação Ambiental. Justiça Climática.

Abstract

This article is a result of our learning process in Mata Cavalo “quilombo” (descendants of enslaved people), in Nossa Senhora do Livramento's rural zone from the Mato Grosso state, in one of seven formative processes that integrate our PhD research in Education Postgraduate Programme, at Federal University of Mato Grosso. The Researcher Group in Environmental Education, Communication and Art made use of Gaston Bachelard's phenomenology, which consists conceptually the imaginary of fire element. Simultaneously, the dynamics in group, involving students, teachers and residents from quilombo, were finalized by means of communication and artistic incomes, from which we identified the elements of the quilombola imaginary about fire.

Keywords: Gaston Bachelard. Fire. Environmental Education. Climate Justice.

- 1 Doutora em Ciências, coordenadora do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea) e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367. Fone: (65) 99687.8727. CEP: 78060-900. E-mail: michelesato@gmail.com.
- 2 Mestre em Comunicação, doutorando em Educação no Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea) e professor assistente do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367. Fone: (65) 99984.0104. CEP: 78060-900. E-mail: thcluiz@gmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 703-716 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

Aquecendo as ideias

Uma lareira, um bom vinho e os delírios do fogo sempre aquecem os corpos. O filósofo Gaston Bachelard (1997, 2008) buscava aliar estas figuras sensuais, fantasiosas e poéticas ao campo epistemológico e da formação do espírito científico. Nas dualidades da noite e do dia, pulsava um somido entre *new age* e *rock and roll*, ou das imagens criadoras que faziam com que o imaginário tivesse duplo movimento de ressonância e repercussão.

Foi aquecendo este campo poético que o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (Gpea) ousou afogar seus momentos investigativos com formativos, na aliança entre a construção das ciências com a vontade de mudar o mundo. Sob o pavio do projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (Fapemat), a *Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática e Educação Ambiental (Reaja)* trouxe a comunidade de Mata cavalo como centro piroclástico de fazer ciências sem perder a poesia.

Queríamos incendiar ideias, agregando palhas, gravetos e folhas secas para que a combustão em labaredas pudesse comunicar a importância da compreensão sobre o fenômeno climático, essencialmente sobre os desastres e quem seriam os povos mais atingidos. Por certo, os efeitos da crise climática atingirão a todos deste planeta azul, chamado Terra. Contudo, seus efeitos terão escala, proporção, magnitude e injustiça de forma bastante diferenciada.

Interessava-nos, assim, conhecer como um dos grupos em situação de vulnerabilidade (quilombo) interpretava o clima. Nossa hipótese era de que se tratava de um assunto desconhecido e, portanto, o processo formativo foi cuidadosamente planejado e essencialmente presente na intervenção da pesquisa.

A formação, entretanto, não é um fósforo que acende o incenso, senão várias faíscas assopradas nas palhas secas, que tornariam as labaredas fluídas, na composição orgânica de fogos em forma de rizomas, sem ter uma cratera emissora de lavas, mas diversos cones, chaminés e câmeras magmáticas que fluíssem em uma epistemologia popular amalgamada pela fenomenologia (BACHELARD, 2008).

Estamos cientes de que não temos controle sobre este fogo, que se lança em várias direções, velocidade e até embaixo da água, como linhas de fuga em pleno processo de desterritorialização do fogo. Assim pensavam Deleuze e Guattari (1997) sobre a filosofia: que ela adentrava diversas e amplas dimensões como a arte, a educação ou a clínica.

Nas chamas da Cartografia do Imaginário (SATO, 2011), nossa proposta optou por um amplo fórum de diálogo de saberes entre a comunidade quilombola

de Mata Cavalo e o Gpea. Algumas oficinas se relacionaram com os quatro elementos de Bachelard – água, terra, fogo e ar. E incluímos os calores oriundos da justiça climática, educação ambiental, comunicação e arte.

Para cada elemento, as linguagens tocaram a educação ambiental de forma diferenciada, entre os fluxos dos pontos e dos objetivos de cada pesquisador. Neste texto, interessa-nos comentar sobre o fogo, ainda que ele se conecte com os demais elementos. Na transcrição didática, organizamos os substratos para melhor compreensão, mas a vida não é fragmentada, e pulsa em cada reta, curva, ponto e linhas dos rizomas (DELEUZE, 2002) elementais (BACHELARD, 1997).

Ateando fogo: o incêndio de valores extremos

Do ponto de vista climático, o pior desastre no território brasileiro está associado ao aumento significativo da temperatura, que trará inúmeros prejuízos de todas as ordens socioambientais. As ondas de calor, a seca, a queimada, a escassez da água, a morte da biodiversidade e essencialmente a emissão de gás carbônico pela queima de florestas principalmente para as atividades destruidoras advindas do agronegócio.

É verdade que o fogo criminoso, que incendeia vastos campos para o desenvolvimento da agricultura, causa danos consideráveis. Além de prejudicar a geração de oxigênio, emitem CO₂ na atmosfera, contribuindo sobremaneira para o aquecimento global e o colapso climático, razão pela qual “[...] o incendiário é o mais dissimulado dos criminosos” (BACHELARD, 2008, p. 21). Em contrapartida, a natureza ígnea viabilizou o aquecimento do corpo, a iluminação, a manipulação de metais, o cozimento e consequente ingestão de nutrientes importantes ao corpo, como os ácidos graxos da carne.

Por isso, a conquista do fogo, presumida pela sua invenção e manejo, é traço importante da evolução da espécie. Não por outro motivo, quando só alguns indivíduos – os mais evoluídos do ponto de vista cognitivo – monopolizavam o saber sobre a geração do fogo, os conflitos se disseminaram. Os agrupamentos mais antigos – a maior parte dos existentes até então –, presos a conhecimentos arcaicos e reconhecendo o valor do fogo, só conseguiam tê-lo consigo pelo furto da matriz. O cenário da *guerra de todos contra todos*, expressão cunhada por Hobbes n’O Leviatã, é retratada no filme *A guerra do fogo* (1981), de Jean-Jacques Annaud.

A ambivalência, característica já levantada por Bachelard em *A água e os sonhos* (1997), está em voga também na obra *A psicanálise do fogo* (2008), naquilo

que o pensador chamará de “[...] sublimação dialética” (2008, p. 149). Ao mesmo tempo em que ele nos remete às lembranças, bem como às profundezas de um rio, tocar a chama interrompe a incursão histórica, conduzindo-nos ao presente pela inconveniência da dor. Assim, o fogo,

Dentre todos os fenômenos, é realmente o único capaz de receber tão nitidamente as duas valorizações contrárias: o bem e o mal. Ele brilha no Paraíso, abrasa no Inferno. É doçura e tortura. Cozinha e apocalipse. É prazer para a criança sentada ajuizadamente junto à lareira; castiga, no entanto, toda desobediência quando se quer brincar demasiado de perto com suas chamas. O fogo é bem-estar e respeito. É um deus tutelar e terrível, bom e mau. Pode contradizer-se, por isso é um dos princípios de explicação universal. (BACHELARD, 2008, p. 11-12).

Tendo o pressuposto da contrariedade como alicerce das suas proposições, o autor (2008, p. 119-120) reitera que “[...] é pela contradição que se chega mais facilmente à originalidade, e a originalidade é uma das pretensões dominantes do inconsciente. [...] As contradições acumulam-se para conservarem o valor do fogo”. Em resumo, existe “[...] uma *intimidade* do fogo cuja função será contradizer as *aparências* do fogo. O que se deixa transparecer é sempre diferente daquilo que em realidade é” (BACHELARD, 2008, p. 120, grifos do autor).

Tendo em vista as técnicas de execução e manutenção do fogo e as interdições que sofremos quando crianças acerca dos seus perigos, a instância ígnea pode ser considerada, na visão bachelardiana, mais um ser social do que natural. Nesse sentido, é possível que as proibições, tal qual o pecado original, conduzam as pessoas na contramão dos conselhos, e as incitam a querer o que não se deve, movimento definido por Bachelard (2008, p. 17) como “[...] desobediência engenhosa”. Temos, aqui, outra ambivalência se desnudando.

Trazendo as vicissitudes do imaginário para o âmbito da ciência e considerando que não é possível dissociar o espírito científico dos devaneios, o desenvolvimento da pesquisa tem na figura do pesquisador alguém que constantemente recorre, mesmo sem notar, à alma primitiva (BACHELARD, 2008). Submetido a uma espécie de hipnose, reação que o elemento fogo tem capacidade de gerar, o investigador, *a priori*, já não é mais um ser objetivo, meta esta que é meramente uma ideia, não concretude.

Subscrevemos esse ponto de vista: mais do que a vontade, mais do que o impulso vital, a Imaginação é a força mesma

da produção psíquica. Psiquicamente, somos criados por nosso devaneio. Criados e limitados por nosso devaneio, pois é o devaneio que desenha os últimos confins de nosso espírito. (BACHELARD, 2008, p. 161).

Do ponto de vista técnico, por exemplo, o ser humano primitivo não dispunha das ferramentas e manuseios para inventar o fogo. Prova de que o conhecimento puro, em princípio, inexistente, posto que sem a experiência de forjá-lo pela primeira vez, não há como raciocinar a partir do nada absoluto. Com evidência, portanto, o fogo tem como motivação hipotética a necessidade de calor e todas as ocorrências que ele pode viabilizar, na medida em que entendemos necessidade como um valor vinculado ao que é apetecível.

É preciso, então, pelo instinto – mas não puro e simples – gerar energia artificial. Antes de friccionar pedaços de pau, a humanidade o fazia entre corpos, no ato que se convencionou chamar de sexo. Corpo a corpo em atrito, além de prazer, gera calor. Em tempo e sem mais delongas, o prazer só é consumado na presença de calor.

Combustão às vidas em Mata Cavallo: a fenomenologia do fogo quilombola

No contexto da pesquisa, tínhamos a hipótese de que os moradores de Mata Cavallo desconheciam o fenômeno climático. Por isso, uma de nossas táticas metodológicas foi planejar um processo formativo subdividido em sete cartografias conceituais: Mudança e Justiça Climática; Narrativa transmídia e Educomunicação; Cartografia da água; Cartografia da terra; Cartografia do fogo; Cartografia do ar; e Cartografia da mandioca.

Este texto busca trazer a reflexão de uma dessas cartografias – o fogo. Por intermédio da vivência pedagógica, inúmeros elementos emergiram: as percepções sobre o fogo e os fenômenos climáticos a ele associados possibilitaram nossa comunicação com os estudantes, professores[as] e membros da comunidade de Mata Cavallo.

Os facilitadores da cartografia iniciam a dinâmica perguntando se os participantes haviam trazido a pedra solicitada no último encontro – qualquer pedra do ambiente de Mata Cavallo. A seguir, convidaram a comunidade presente na Casa da Cultura Quilombola para introduzir o objeto numa bacia cheia d'água. É permitido, a quem preferir, tocar a mão no líquido para sentir e cheirar a água. Esse momento introdutório foi importante para o desfecho da atividade.

Dando encaminhamento à oficina, é solicitado ao público para se levantar e caminhar pelo ambiente da casa, uma vez que, antes da dinâmica, é importante conhecer o espaço para posteriormente escolher um local e se instalar. Neste momento, um exercício corporal é feito: movimentação, alongamento e respiração, pressupondo geração de energia, surgimento de calor (esfregação das mãos e toque no próprio corpo).

Enquanto objeto buscado pelo olhar, o fogo nos convida ao repouso, ao devaneio de olhos abertos enquanto miramos as chamas. É como se o fogo, agressivo no toque, agisse como um entorpecente, um alucinógeno pronto a colocar quem o avista na rota dos pensamentos fugidios e das investidas sonhadoras. Desse modo, são atribuídos ao fogo valores como velocidade e vivacidade que, por sua vez, simbolizam transformação (BACHELARD, 2008).

No campo científico, essa metamorfose é representada pela transição entre ideia, nomeada por Bachelard de imaginário, e o estudo. O objeto científico só é submetido ao rigor das demonstrações e comprovações se antes for sonhado. E, convenhamos, ainda que não sejam fundamentais, é nas experiências que a imaginação se ancora quando a referência é o fogo.

Assim, é comum encontrarmos no mundo da ciência, no que se refere ao fogo, as evidências de que o seu surgimento se deu pela fricção de dois pedaços de madeira ocasionada pela ação humana. No entanto, há poucas ponderações acerca do que levou, das motivações que circundavam o indivíduo no momento em que a ideia surge. Ainda que repleto de caráter hipotético, uma explicação de feições psicológicas pode contribuir para elucidar o que a ciência é incapaz de realizar.

Tendo isso em vista, o passo seguinte do processo formativo convida os participantes a sincronizarem os movimentos do corpo com sons (o fogo, especialmente o mais arcaico cuja combustão ocorre a partir da madeira, além de calor, também produz barulho). Concomitante, os facilitadores questionam os participantes sobre que som tem o fogo que nos protege, que nos faz bem. Na sequência, pergunta que som possui o fogo nocivo. Em ambos os casos, os participantes vão produzindo a sonoridade com a boca, mãos e dedos. Na sensação de alívio pela liberdade em relação ao fogo, outras manifestações são feitas, sem que tenha havido o pronunciamento de palavras. O som característico de comemoração prevaleceu entre os participantes da oficina.

Aqui já fica ensejado o aspecto negativo que a comunidade atribui ao fogo, em consonância com os constantes problemas relacionados à seca (queimadas, falta de água) pelos quais passam os moradores de Mata Cavalu, que, como uma população em situação de vulnerabilidade, sofre mais fortemente os efeitos das mudanças climáticas.

Como dinâmica seguinte, os facilitadores colocam a música (em vídeo) *Barco Negro*, de David Mourão-Ferreira e interpretada pela cantora portuguesa Mariza. Eles lembram que a música também foi gravada pelo brasileiro Ney Matogrosso.

De manhã, que medo, que me achasses feia!
Acordei, tremendo, deitada n'areia
Mas logo os teus olhos disseram que não
E o sol penetrou no meu coração. [bis]

Vi depois, numa rocha, uma cruz,
E o teu barco negro dançava na luz
Vi teu braço acenando, entre as velas já soltas
Dizem as velhas da praia, que não voltas:
São loucas! São loucas!

Eu sei, meu amor,
Que nem chegaste a partir,
Pois tudo, em meu redor,
Me diz qu'estás sempre comigo. [bis]

No vento que lança areia nos vidros;
Na água que canta, no fogo mortício;
No calor do leito, nos bancos vazios;
Dentro do meu peito, estás sempre comigo.
(MOURÃO-FERREIRA, 1943)

Na sequência, um dos mediadores propõe uma reflexão sobre o que tem de fogo na música, seja no cenário do show, na letra da música ou no som produzido pela canção. A ideia é ir além do fogo que vimos e sentimos, provando que essa transcendência é exposta na música. O fogo está no corpo, está na madeira, está na sociedade (em manifestações, conflitos).

Com efeito, Gaston Bachelard (2008) vai aliar ao fogo os movimentos das mãos (carícia ritmada) e o canto (suavidade ritmada). Enquanto a música carece de cadência para se tornar um texto em melodia, as mãos esquentam, desde que em movimento, aquilo que tocam. O próprio polimento da pedra sucedendo a sua configuração em lascas contrapõe dois tipos de humanidade: um mais agressivo, violento (feições pontiagudas), e outro mais sensível, pacífico (feições curvilíneas, lisas). “De uma forma um tanto paradoxal, diríamos de bom grado

que a idade da pedra lascada é a idade da pedra maltratada, enquanto a idade da pedra polida é a idade da pedra acariciada” (BACHELARD, 2008, p. 48).

De igual modo, inferimos que no mundo dos devaneios é preciso entregar-se ao afeto, à paciência, que, em ritmo tal como o do polimento das pedras, emerge-se nas imagens que serão relacionadas ao amor, ao sexo, uma vez que o princípio, como já demonstrado em várias metáforas, é o mesmo.

Não é possível afirmar – e Bachelard não comete tal irresponsabilidade – que o raciocínio uniu atrito e calor no sexo e, de imediato, supôs que a mesma fórmula funcionaria na natureza ao friccionar madeiras, numa demonstração de que “[...] se o fogo *sai* do corpo humano, é porque ele estava antes *contido* no corpo humano (BACHELARD, 2008, p. 103, grifos do autor). Por isso, no mundo das ambivalências, proposto por Bachelard, “[...] a interiorização do fogo não apenas exalta suas virtudes, como também prepara as mais formais contradições” (BACHELARD, 2008, p. 112).

Mas a imagem, o pensamento que, pela experiência ou de forma automática, converte contato em calor pode ter induzido o ser humano a inventar uma técnica bem-sucedida, sem que houvesse indícios materiais de que fosse dar certo.

[...] Toda tentativa *objetiva* de produzir o fogo pela fricção é sugerida por experiências íntimas. [...] O amor é a primeira hipótese científica para a reprodução objetiva do fogo. Prometeu é antes um amante vigoroso do que um filósofo inteligente, e a vingança dos deuses é uma vingança de ciúme. (BACHELARD, 2008, p. 37, grifo do autor).

Para uma compreensão mais ampla do assunto, as facilitadoras exibem dois vídeos sobre o fogo: o trecho introdutório do documentário *A origem do fogo: evolução humana* e uma cena do filme *A guerra do fogo*, para que a partir daí os presentes tenham condições de externar o imaginário quilombola sobre o fogo.

Enquanto o documentário apresentou algumas diretrizes sobre o princípio do fogo e a sua importância na história humana, o filme mostrou como o fogo foi concebido nos seus primórdios: um graveto sendo atritado contra outro e, a partir do estopim, alimentando o fogo incipiente com palha. Em cena, duas pessoas submetidas a evoluções distintas, uma dominando a técnica de elaboração do fogo, já tendo o corpo pintado (indício de evolução), enquanto o outro, ainda com feições mais animais (excesso de pelos), apenas observa, aprende e se encanta, pois sabia que dominar o fogo simbolizava um tipo de poder.

Asguir, um dos mediadores sugere a dinâmica de responder os questionamentos feitos ao longo da oficina – e outros que possam surgir durante o exercício.

Porém, as respostas devem ser expressadas por meio de manifestações artísticas: teatro, música, pintura e expressão corporal. As equipes, com exceção da pintura, além da própria manifestação, devem elaborar um desenho que reitere ou complemente o conteúdo explicitado nos movimentos corporais, na canção composta e na peça teatral. Ao final de 40 minutos de elaboração, os quatro grupos expuseram as suas criações e expuseram o imaginário quilombola a respeito do fogo.

O primeiro grupo a se apresentar foi o responsável pela expressão corporal. Uma das participantes foi incendiando jornais em movimentos ritmados e, subsequente, apagando-o. A reboque, a água surge como elemento garantidor da eliminação do fogo, tido como negativo no imaginário do grupo, posto que fora destruído duas vezes (pelo ar e pela água). No desenho, a exposição é de que o fogo destrói e transforma, num ciclo com água e terra. Além disso, a mulher é retratada como figura fundamental do quilombo no que se refere ao elemento que se opõe ao fogo – neste caso, a água. Assim, as mulheres são as maiores prejudicadas pela seca (ausência de água, excesso de calor), já que o ordenamento quilombola ainda relega a elas a elaboração de utensílios, gastronomia, lavagem de roupa e o transporte da água do rio para as casas com vistas ao consumo.

De certa forma, a ideia de sexualização também circunda a culinária, pois só a água quente consegue romper a rigidez de alguns alimentos ou fundir vários produtos para originar outro. A menção ao sexo aparece aqui em quatro níveis: [1] na combustão entre fogo e madeira, gerando energia; [2] no aquecimento da água pelo fogo; [3] na comunhão entre água quente e produto; e [4] na conjugação entre diferentes produtos, formando um novo. Pertinente se faz mencionar que, assim como o sexo é ritual, ritmado, bem como tudo o que é análogo a ele, a culinária, sendo uma metáfora sexual, prescreve rituais, ritmos, calor.

No contato do fogo com o recipiente, do recipiente quente com a água e da água que queima com o alimento, tem-se o receituário para a transformação. Essa combinação – o sexo não seria uma? – gera visuais, odores e paladares que sensibilizam os indivíduos a cercar o banquete. Ocorre, então, um envolvimento entre comida e pessoas, antes, durante e depois do contato ser consumado.

Então, o devaneio é realmente arrebatador e dramático; amplifica o destino humano; une o pequeno ao grande, a lareira ao vulcão, a vida de uma lenha à vida de um mundo. O ser fascinado ouve o *apelo da fogueira*. Para ele, a destruição é mais do que uma mudança, é uma renovação. (BACHELARD, 2008, p. 25, grifos do autor).

No segundo grupo, responsável pela música, enquanto o ritmo remeteu à capoeira – expressão artística tipicamente africana –, a letra versou sobre as lutas e vitórias da comunidade de Mata Cavalo, em clara menção feita à resistência herdada dos seus antepassados; às *festanças* dos quilombolas, outra herança do povo africano, repleto em sua cultura de gingado, voz e alegria; às mulheres e suas cacimbas cheias d'água no traslado do rio para o uso doméstico. A canção é encerrada com um pedido de respeito, pela água, pelo fogo, pela história da comunidade preconizada por seu Antônio Mulato, no ritmo da capoeira.

Quero cantar minha história.
Presta atenção, oh meu senhor.
No Quilombo Mata Cavalo,
Onde a luta começou.

E tem luta e tem vitória. (4x)

E as mulheres das cacimbas,
Que têm garra e tem valor.
E também têm as festanças,
Que transmitem o seu valor.

Precisamos de respeito,
Seja na água ou no calor.
Mata Cavalo tem história,
Que Seu Mulato começou.

(Música composta por moradoras e professoras quilombolas, 2018)

Recorrendo novamente a Bachelard (2008), o estopim para a geração do fogo está presente no sexo e em criações eminentemente humanas, como a música.

Foi, talvez, nesse terno trabalho que o homem aprendeu a cantar. Em todo caso, trata-se de um trabalho evidentemente rítmico, um trabalho que *responde* ao ritmo do trabalhador, que lhe proporciona belas e múltiplas ressonâncias: o braço que esfrega, as madeiras que gemem, a voz que canta, tudo se une na mesma harmonia, na mesma dinamogenia rítmica; tudo converge para uma mesma esperança, para um objetivo cujo *valor* se conhece. (BACHELARD, 2008, p. 43-44, grifos do autor).

No desenho do grupo, foram retratadas as lutas, os grillhões quebrados e o fogo tomando conta da árvore (queimada), um dos problemas mais recorrentes do quilombo em época de seca. Ainda assim, a resistência, o histórico de lutas do povo quilombola também é retratado pelo fato da árvore, mesmo sofrendo com o fogo (seca/queimada), conseguir se restabelecer e frutificar, numa metáfora da luta, que é constante.

Já a terceira equipe, do teatro, apresentou enredo sobre a violência do fazendeiro, dono da terra, aos trabalhadores que nela labutam, em um movimento de recuperar o passado escravocrata a que foram submetidos os seus antepassados. Essa violência é mostrada por meio da ameaça com o fogo, elemento novamente retratado como nocivo, negativo.

Outra vez vemos a relação do fogo com a água: ela vem como elemento que traz o afago. A terra foi apresentada sob o mesmo aspecto da água, na sua feição positiva. Neste caso, como sinônimo de esperança e luta, já que ela, no imaginário quilombola, está relacionada diretamente à terra, motivo de luta pela garantia do seu território. A flor, fruto da terra e da água, expõe a liberdade (no enredo da peça, a liberdade das mulheres aprisionadas no início da encenação), outra característica muito presente no imaginário quilombola e, por isso, tão recorrente nas manifestações da comunidade. Toda a apresentação foi acompanhada de música (melodia e letra), além do discurso final enaltecendo as lutas e a esperança.

Por fim, a equipe responsável pela pintura trabalhou com tinta guache e colagem. Na cartolina, os integrantes do grupo esboçaram o sol, apresentando-o como guia. Assim, implicitamente, veem no fogo um elemento positivo. Integrando a composição, mãos e pés foram esboçados no intuito de representar o trabalho e as constantes lutas no campo. Como ficou recorrente no imaginário quilombola sobre o fogo, a ambivalência com a água foi inevitável, ilustrada na obra com o rio – elemento muito presente no imaginário acerca da água –, que pressupõe paz e, nesta perspectiva, margeia uma casa de sapê, outra simbologia do quilombo. “Em particular, a água e o fogo permanecem inimigos até no devaneio, e aquele que escuta o regato dificilmente pode compreender o que ouve cantar as chamas: eles não falam a mesma língua” (BACHELARD, 2008, p. 132).

Nos encaminhamentos finais, os facilitadores propuseram um cortejo em torno da Casa da Cultura Quilombola, com cada participante portando uma vela acesa. Ao terminar a procissão, foram convidados a apagar o fogo com um dos outros três elementos: sopro, gota ou poeira.

De acordo com a fundamentação bíblica, do mesmo modo que a água simboliza purificação, o fogo também pode ser entendido assim. No exemplo

da água, o dilúvio, retaliação de Deus ao caminho impertinente seguido pela humanidade, e o batismo, ritual inaugurado por Cristo, simbolizam a limpeza do espírito. O fogo enquanto elemento de renovação é retratado no livro final da Bíblia, o Apocalipse. Argumento religioso à parte, a ideia de purificação que acompanha o fogo pode ser retratada pela sua capacidade de desodorização.

Essa, em todo caso, é uma das provas mais diretas da purificação. O odor é uma qualidade primitiva, imperiosa, que se impõe pela presença mais hipócrita ou mais importuna. Ele realmente viola a nossa intimidade. O *fogo purifica tudo*, porque suprime os odores nauseabundos. (BACHELARD, 2008, p. 150-151, grifos do autor).

A recorrência da morte é menor em *A psicanálise do fogo* (2008), numa comparação com a obra *A água e os sonhos* (1997). O déficit é justificável: enquanto a água tem como metáfora maior o caráter precívil das coisas na coexistência com a vida, o fogo é atrelado a um movimento enérgico, sem ter como destino inadiável o fim absoluto, mas a transformação. Por isso, enquanto a morte na água é solitária, no fogo ela ganha uma dimensão cósmica, de comunhão com o ambiente que com ela queima.

Retomando a dinâmica inicial das pedras, uma parábola bíblica é relatada: um frade peregrino portava pedras. Em cada local que passava, pedia abrigo e comida. A família anfitriã oferecia os ingredientes, enquanto o celibatário, as pedras, que eram “cozidas” junto à sopa. Para Bachelard (2008, p. 24), o fogo não se limita a cozinhar, já que “[...] por uma espécie de prazer de luxo, como sobremesa, o fogo demonstra a sua humanidade”.

Ao ir embora, o participante levava a pedra consigo como símbolo do calor (afetividade, do interior, do espírito) da família que seguia com ele na sua caminhada. Isso porque, no entendimento de Gaston Bachelard (2008), as metáforas não são meras idealizações, pois “[...] se convocam e se coordenam mais que as sensações, ao ponto de um espírito poético ser pura e simplesmente uma sintaxe das metáforas” (BACHELARD, 2008, p. 159).

A cartografia é encerrada com a materialização da parábola do frade: cada participante pega uma pedra no balde d’água, desde de que não fosse a sua, e leva para casa o calor do outro, símbolo da comunhão entre existências. “Dito de outro modo, o que passou pela prova do fogo ganhou em homogeneidade, portanto em pureza” (BACHELARD, 2008, p. 151-152).

O fogo descansa em brasa e cinzas

A psicanálise do fogo talvez seja a obra mais conhecida de Gaston Bachelard, que ao fazer emergir as analogias com a existência humana, os devaneios dos sonhos e os desejos humanos, consegue atrair atenção de várias áreas do conhecimento. Neste livro, o autor demonstra que a objetividade, requisito tão perseguido e exigido no campo científico, é dissolvido logo de cara, naquilo que Bachelard denomina “[...] sedução primeira” (2008, p. 2). A despeito da aparente posição voltada ao rigor, o cientista, como não poderia ser de outra forma, é conduzido não só pelas amarras dos métodos, mas também pelos sonhos. Assim, este cientista nos apresenta um imaginário repleto de contradições ou, como ele prefere, de ambivalências. No mundo das metáforas, Bachelard investe na *sublimação dialética* para esboçar o elemento, cujos contrapontos são a sua mais elevada marca.

Dentre tantas analogias, o amor é uma das mais recorrentes. Como ele se dá na relação mínima entre duas pessoas, sempre estará na interação eu-outro, porque os que se amam emitem e recebem luz, trocam energia (fogo) rumo à manutenção do que sentem.

Como é característico da obra desse autor, o elemento da natureza aqui exposto pode ser entendido para além do seu sentido literal. Ao retratar o fogo, Bachelard (2008) nada mais faz do que compreender a existência humana justamente em seu teor dialético, oscilante, seja nas externalidades com outras pessoas, seja nas viagens de si a si mesmo.

No âmbito da emergência climática e do cenário de injustiça que a nova ordem gera, o fogo é compreendido como protagonista de distúrbios no meio ambiente, como na ocorrência de queimadas e nas ocorrências do aquecimento global. Porém, está registrado nas tradições das populações em situação de vulnerabilidade como elemento que viabiliza a culinária, a transitar de geração à geração. Neste caso, identificamos o fogo não como elemento prejudicial, mas algo que fortifica a resistência às agressões do clima.

É foi isso que notamos no processo formativo realizado junto à comunidade quilombola de Mata Cavalu. É bem verdade que o fogo foi recorrentemente citado sob o seu aspecto negativo, uma vez que as queimadas, especialmente no período de estiagem (de abril a outubro) castiga Mato Grosso, com destaque à zona rural. Ou seja, o fogo é visto como elemento a ser eliminado. Devido a isso, detectamos que a água é recurso presente no imaginário quilombola pelo viés positivo, tanto por cessar o fogo proveniente de queimadas e secas, como por ser elemento tão escasso na comunidade e, justamente por isso, valioso.

Mas há também o fogo da fogueira dos rituais, do fogão que viabiliza a culinária. Há o calor das relações interpessoais no âmbito do quilombo, da batida do tambor no toque da capoeira, da voz que canta o passado de opressão, o presente de lutas e esperanças das populações em situação de vulnerabilidade. Tem calor nos movimentos do corpo, nas expressões de resistência, na dança como aspecto central da cultura africana.

Assim como em Bachelard, o imaginário quilombola a respeito do fogo é repleto de dialéticas. Em suas vertentes positivas e negativas, o fogo, segundo moradores, professores e estudantes de Mata Cavalo, foi exposto por meio de expressões artísticas, como teatro, música, pintura e movimento corporal. A arte, mais precisamente a poesia, tão presente nos devaneios do filósofo francês, serviu aos participantes da oficina, que brincaram com fogo sem medo de se queimar.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. Tradução: Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. In: ABÍLIO, Francisco (org.) **Educação ambiental para o semiárido**. João Pessoa: EdUFPB, 2011. p. 539-569.

MOURÃO-FERREIRA, David. Barco Negro, 1943. In OLIVA, Osmar P. Travessias do “Barco Negro” – O sequestro da mãe negra. **Interdisciplinar**. Ano XI, v.25, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/5749/4753>>. Acesso em: 30.ago.2019.

Recebimento em: 21/08/2019.

Aceite em: 30/08/2019.

História da Educação

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 28

n. 69

p. 717-763

set./dez. 2019



Construções discursivas acerca da criança pobre na imprensa uberabense nas primeiras décadas do século XX

Discursive constructions about the poor child in the Uberaba press in the first decades of the 20th century

Marilsa Aparecida Alberto Assis SOUZA¹

Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO²

José Carlos Souza ARAÚJO³

Resumo

Este artigo é decorrente de uma tese de doutorado que teve como propósito conhecer as práticas assistenciais voltadas às crianças pobres no município de Uberaba (MG) entre 1920 a 1964. Entretanto, o artigo aqui apresentado teve como objetivo identificar as construções discursivas acerca dessas crianças na imprensa jornalística local na primeira metade do século XX. A metodologia utilizada estabeleceu a dialética entre o contexto local e nacional, com o intuito de compreender como os discursos circulantes no país reverberaram na cidade. Concluiu-se que a imprensa incentivava práticas utilitaristas e higienistas que, de certa forma, influenciavam a sociedade.

Palavras-chave: Criança Pobre. Imprensa. Utilitarismo. Higienismo.

Abstract

This article is the result of a doctoral thesis whose purpose was to know about the care practices directed to poor children in the city of Uberaba (MG) between 1920 and 1964. However, the article presented here aimed to identify the discursive constructions about these children in the local press in the first half of the 20th century. The methodology used established the dialectic between the local and national context, in order to understand how the circulating discourses in the country reverberated in the city. It was concluded that the press encouraged utilitarian and hygienist practices that, in a way, influenced society.

Keywords: Poor Child. Press. Utilitarianism. Hygienist.

- 1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia na linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação (2018). Mestre em Educação (2012); Especialista em Avaliação Educacional (2002). Graduada em Pedagogia (2001) pela Universidade Federal de Uberlândia e em Letras (2017) pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) desde 2007. Endereço Institucional: Av. Getúlio Guaritá, 159, bairro Abadia. Uberaba/MG. CEP 38.025-440. Telefone: (034) 3700-6824. E-mail: marilsa.souza@uftm.edu.br.
- 2 Doutorado em Educação pela USP-SP. Integra o Núcleo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação da UFU. Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, linha de História e Historiografia da Educação. Endereço Institucional: Rua 20, nº 1600 - Bairro Tupã. CEP 38.304.402. Ituiutaba-MG. Telefone: (34) 3271-5234 E-mail: laterzaribeiro@uol.com.br.
- 3 Doutorado em Educação pela UNICAMP. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação - HISTEDBR - História, Sociedade e Educação no Brasil. Professor dos Programas de Pós-graduação em Educação na Universidade de Uberaba e na Universidade Federal de Uberlândia. Endereço institucional: Av. Nenê Sabino, 1801. CEP:38.055-500. Telefone: (34)99144-2090. Uberaba-MG. E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 719-740 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|



Introdução

Menor abandonado

De onde vens, criança?
 Que mensagem trazes de futuro?
 Por que tão cedo esse batismo impuro
 que mudou teu nome?
 Em que galpão, casebre, invasão, favela,
 ficou esquecida tua mãe?
 E teu pai, em que selva escura
 se perdeu, perdendo o caminho
 do barraco humilde?
 Criança periférica rejeitada. ...
 Teu mundo é um submundo.
 Mão nenhuma te valeu na derrapada.
 Ao acaso das ruas – nosso encontro.
 És tão pequeno. ... e eu tenho medo.
 Medo de você crescer, ser homem.
 Medo da espada de teus olhos. ...
 Medo da tua rebeldia antecipada.
 Nego a esmola que me pedes.
 Culpa-me tua indigência inconsciente.
 Revolta-me tua infância desvalida.
 [...] (CORALINA, 2003)

Este artigo é oriundo de uma ampla pesquisa, situada no âmbito da história e da historiografia da educação, que investigou as práticas caritativas e filantrópicas de assistência às crianças pobres de Uberaba (MG), com foco nas instituições de internação existentes entre os anos de 1920 a 1964, com destaque para o Orfanato Santo Eduardo. O recorte da pesquisa, ora apresentado neste artigo, teve como objetivo identificar a forma com que as crianças pobres e abandonadas que viveram naquela cidade foram retratadas pela imprensa local durante as primeiras décadas do século XX.

O *corpus* empírico selecionado para análise foi composto por diversos excertos de jornais circulantes na cidade, com destaque para o *Lavoura e Comércio*, periódico criado no final do século XIX para defender os interesses dos fazendeiros e comerciantes locais.

De acordo com Souza (2009, p. 195, grifos da autora), “[...] estudar a infância de uma perspectiva histórica é, no mínimo, assumir que ela é uma *história sem palavras*”, motivo pelo qual faz-se necessário recorrer à voz de outras pessoas, já que “[...] só se pode

conhecer a história da infância através de traços indiretos, ou seja, do ponto de vista dos adultos que, nas diferentes épocas, deixaram registros sobre o que pensavam e como tratavam a infância” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 64).

Assim, a opção por *dar voz* a este segmento populacional por meio do viés jornalístico justifica-se pelo fato de as crianças – no caso, as mais pobres – terem sido fartamente noticiadas pela imprensa local, sendo que esta exposição contribuiu para reforçar, no imaginário social, a crença de que aqueles meninos e meninas pobres e/ou abandonados representavam um risco à sociedade, motivo pelo qual precisavam ser mantidos sob controle, de preferência em instituições de internamento.

Conforme observado por Gonçalves Neto (2002, p. 206), o jornal é um “[...] veículo de divulgação rápida de notícias, de ideias, de programas, etc.”, no qual “[...] a insistência continuada em determinadas temáticas acaba por criar a adesão ao que é proposto”. Campos (2009, p. 32), por sua vez, assevera que “[...] o jornal é não só um produto significativo da cultura na qual ele está inserido, mas também produtor dessa cultura, a que ele ajuda a dar sentido”. Dessa forma, as páginas dos jornais são revestidas de uma intenção educativa que forma não somente opiniões, mas também crenças e representações coletivas. Com a dupla condição de informar e formar, o jornal adquire conotação política e ideológica.

Ainda sobre o poder de influência da imprensa, Faria Filho (2002, p. 134) destaca o caráter educativo dos periódicos jornalísticos uma vez que eles são uma “[...] importante estratégia de construção de consensos, de propaganda política e religiosa, de produção de novas sensibilidades, maneiras e costumes”.

Concordando com esses autores, é possível admitir que os jornais contribuíram para acentuar, no imaginário coletivo da população uberabense, a representação da criança pobre como um perigo à sociedade, uma vez que a publicação contínua dessas notícias acerca da *viagem* infantil reforçava a imagem nefasta que se tinha dos pobres, dando origem, de forma incongruente, não somente a práticas repressivas e de controle social, mas também a práticas caritativas e filantrópicas. Por outro lado, ao mesmo tempo em que os jornais iam tipificando esses sujeitos sociais indesejáveis, era possível antever, nas linhas e entrelinhas dos periódicos, qual a imagem de infância desejada e bem vista pela sociedade da época.

A metodologia utilizada estabeleceu a dialética entre o contexto local e nacional, com o intuito de compreender como os discursos circulantes no país reverberaram na cidade de Uberaba. Para tanto, os excertos dos jornais foram analisados à luz de uma extensa bibliografia que trata da temática em questão, tendo como parâmetro as seguintes categorias: criança pobre, imprensa, utilitarismo e higienismo.

A propósito, essas categorias foram emergindo a partir do diálogo com as fontes. Em concordância com Vieira, Peixoto e Khoury (2007, p. 68), é possível

afirmar que os procedimentos que envolvem uma pesquisa em história, dentre eles o estabelecimento de categorias, “[...] não são visíveis passo a passo”, mas são “[...] forjados no diálogo entre o pesquisador e os *registros* e formulados explicitamente”.

Assim, analisando e *conversando* com as fontes encontradas, foi constatado que em Uberaba as crianças pobres eram tratadas pela sociedade de forma paradoxal, pois ao mesmo tempo em que eram vistas como criaturas dignas de compaixão, também eram consideradas indivíduos perigosos que precisavam ser invisibilizados, ou seja, afastados da sociedade para não deporem “[...] contra os fóros de civilização” (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 8.656, de 13/12/1940, p. 3) e não comprometerem o aspecto ordeiro de uma cidade em processo de desenvolvimento.

Quanto à relevância do estudo aqui apresentado, ele pode ser sintetizado nas palavras de Boto (1994, p. 24) ao afirmar que “[...] compreender o que uma época perguntou a respeito da outra conduz à possibilidade de maior familiaridade com ambas”. Voltar o olhar e dialogar com temáticas semelhantes, tendo como perspectiva temporalidades distintas, conduz a uma possibilidade de maior familiaridade com ambas, o que permite apontar caminhos que possam ao menos minimizar um problema que ainda não foi superado em nosso país: o abandono e a discriminação de crianças e jovens.

Enfim, por meio desta pesquisa de caráter bibliográfico e documental foi possível constatar que os discursos circulantes nos jornais incentivavam práticas utilitaristas e higienistas em relação às crianças pobres que viviam no município, conforme será demonstrado no decorrer deste artigo.

O Brasil e a pobreza no início do século XX

A situação das crianças pobres de Uberaba na primeira metade do século XX, dialoga com a conjuntura nacional, ou seja, o que aconteceu no município reflete o cenário do restante do país que, na passagem do século XIX para o subsequente, passou por uma série de transformações urbanas, políticas e sociais que concorreram para agravar os problemas decorrentes da pobreza, tornando mais agudos aqueles referentes à infância. Dentre essas transformações temos o crescimento das cidades e o surgimento de problemas urbanos devido ao aumento demográfico, como as precárias condições de trabalho, a ausência de condições mínimas de salubridade e saneamento, o aumento de doenças e epidemias, etc.

Outra mudança no país que concorreu para a multiplicação de crianças abandonadas à própria sorte foi o fim da escravidão, que não veio acompanhada de reformas políticas e sociais que protegessem os libertos no processo de transição

para o sistema de trabalho livre, já que “[...] aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos”, conforme destacado por Carvalho (2016, p. 57). Passada a euforia inicial da libertação, os ex-escravos que não regressaram às fazendas, retomando suas atividades em troca de baixíssimos salários, foram para as cidades, contribuindo para aumentar a parcela da população sem emprego fixo.

Somados a esses ex-escravos existia a população livre, mas pobre, que era considerada, desde o contexto da escravidão, *resíduos sociais* ou ainda, *desajustados* que não se enquadravam na bipolaridade de classes da sociedade escravocrata (KOWARICK, 1994).

Nessa ambiência começaram a circular discursos nominando novas categorias sociais, dentre as quais estavam incluídas as crianças: as chamadas classes pobres, perigosas e viciosas, conforme apresentado por Chalhoub (1996).

Forjou-se, a partir de então, um discurso calcado na ideia da *positividade do trabalho*, que passou a ser considerado uma panaceia contra os vícios, a ociosidade e a criminalidade, a conferir honra e dignidade ao ser humano. Os enunciadores desse discurso pretendiam remover o caráter aviltante e degradador até então conferido ao trabalho depois de centenas de anos de escravidão, dando-lhe uma nova roupagem (CHALHOUB, 2001). Entretanto, conforme sugerido por Bresciani (1982), esse discurso também era uma forma de classificar, segregar e estigmatizar os indivíduos considerados exteriores ao pacto constitutivo do social inerente ao sistema capitalista. As crianças, por sua vez, também estavam inseridas nessa ética do trabalho, já que as instituições de assistência criadas naquele contexto tinham como principal preocupação o ensino de algum ofício que as preparasse para o desempenho de atividades laborais.

Além de serem adjetivados como *classes perigosas*, outra forma utilizada para fazer referência aos pobres foi por meio das expressões *vadios* e *vagabundos*. Inicialmente o termo vagabundo era empregado para designar indivíduos mal afamados ou com profissão de má-reputação. Posteriormente, também foram enquadrados nessa categoria aqueles que estavam vinculados a uma situação de “ausência de trabalho, isto é, a ociosidade associada à falta de recursos, e o fato de ser *sem fé nem lei*, isto é, sem pertencimento comunitário” (CASTEL, 2009, p. 120, grifos do autor).

Analisando esta nota publicada em 1906, no jornal da capital mineira *Diário de Notícias*⁴, percebe-se que essa *vagabundagem* era uma situação a ser resolvida pela repressão policial:

4 Em todas as transcrições jornalísticas será mantida a grafia original.

Bom concurso trariam a acção restauradora das nossas forças productoras em boa hora compreendida pelos poderes públicos, os senhores da policia conseguissem a completa extinção da vadiagem em nossa terra. Mesmo na capital, é contristador o espetáculo que presenciamos: as tavernas vivem locupletadas de parasitas que tantos serviços podiam prestar [...] e não seria esse cancro social que todos nos devemos temer. Guerra, pois, aos vadios [...] (RIBEIRO; ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 70-71).

Conforme postulado por Ribeiro, Araújo e Silva (2017, p. 73-74), a elite econômica via “[...] a sujeira, a mendicância e a doença como o avesso das promessas de progresso e ordem, de bem-estar”, que “[...] descaracterizavam os ares de modernidade” da recém-inaugurada República.

Em meio a essa ebulição social que caracterizou a virada daquele século, o aumento cada vez mais expressivo de pobres e de crianças desamparadas pelas ruas das cidades brasileiras passou a exigir políticas públicas renovadas no atendimento a esses segmentos populacionais. A pobreza - considerado foco de desordem, imoralidade e doenças - passou a ser tratada como um problema social e moral, uma vez que a circulação de pessoas desta *classe perigosa*, pelos centros urbanos, comprometia o aspecto da recém instaurada República, erigida sob o símbolo da ordem e do progresso.

Segundo Geremek (1986), o pauperismo fez disseminar duas crenças na sociedade: primeiramente, ele era considerado “[...] um fenômeno que urge submeter a rigoroso controle e procurar limitar por todos os meios”. Ademais, espalhou-se também o pensamento de que “[...] a miséria e o crime andam associados”, motivo pelo qual o autor afirma que “[...] apercebemo-nos menos dos sofrimentos dos pobres do que dos seus delitos, o que diminui a nossa compaixão por eles [...]” (GEREMEK, 1986, p. 277-278).

Crianças e pobres sob a mira da imprensa uberabense

Nas primeiras décadas do século XX, as construções discursivas acerca da infância nos jornais uberabenses contribuíram para compor a imagem das crianças pobres (e dos pobres em geral) como pessoas vadias, vagabundas, delinquentes e criminosas, entregues ao ócio, ao vandalismo, aos vícios e à mendicância. Em consonância com que acontecia no cenário nacional, Uberaba também tinha a preocupação de ocultar seus pobres, já que “[...] essa mendicidade generalizada

numa terra como a nossa onde se compra zebu⁵ por centenas de contos, dá a nossa cidade um aspecto desolador, impressionante, que parece desmentir a abundância e o conforto em que vivemos” (LAVOURA E COMÉRCIO n.º. 2.236, de 9/11/1919, p. 2).

Os debates emanados das páginas dos jornais estavam centrados, principalmente, nos destinos daqueles meninos e meninas que deambulavam pelas ruas, incomodando as *peças de bem*. No início de 1911, por exemplo, o jornal *Lavoura e Comércio* publicou, por cinco edições seguidas, em sua primeira página, uma coluna cujo título era *Menores e vagabundos*. O texto que abriu essa série de artigos dizia:

Há uma carencia absoluta de menores que nos sirvam, em casa, e, entretanto, as ruas vivem cheias delles, numa vadiagem que faz nascer temores nos espiritos, mesmo os mais scepticos, sobre o futuro dessa criança que vagueia dia e noite. Os habitos perniciosos que vão se adquirindo na vagabundagem em que vivem, com a responsabilidade absoluta de seus actos lhes trará, necessariamente, maus dias para um futuro proximo. Ficarão incapazes para a vida com o desfallecimento de energias, pois é rudimentar em psychologia e physiologia que o habito de nada fazer produz o enfraquecimento das energias phisicas e um profundo abatimento, um desanimo e um torpor. O espirito se acostuma e quando os pequenos se fizerem homens ou serão inuteis á sociedade pelo desfallecimento de sua vontade, desacostumados de um trabalho honesto e tonificador, ou lhes serão perniciosos, nocivos, sem razão dos habitos que adquiriram, frequentando as tavernas e as casas de tolerancia em que não vai um, como o homem operario, descansar do labor diario, mas blasonar coisas mal feitas, furtos e valentias, que esses são os logares propicios a scenas dessa ordem [...]. Mal amanhece o dia, ei-los postados nas esquinas, nas vendas; á noite nos cinematographos, pronunciando palavras immoraes que nos fazem corar. Nas manifestações são os primeiros que chegam, desordenados, e sem proposito algum, bebendo umas quantidades enormes de cerveja e vangloriando-se depois de terem bebido muito.

5 O município de Uberaba projetou-se nacionalmente como *Capital do Zebu* devido ao pioneirismo na produção deste gado, cujas primeiras matrizes foram trazidas da Índia, e na realização de exposições anuais da raça indiana.

Não faz muito tempo que fomos cumprimentar um distinto Filho desta terra, o sr. major Carlos Machado, no dia de seus anos. Com a gentileza que lhe é peculiar ofereceu-nos esse cavalheiro alguns copos de cerveja. Formamos um grupo perto da janella e no peitoral da mesma collocamos os copos. Notamos, porém, que entretidos em amistosa palestra, os copos se esvasiavam apressando-se o major Carlos Machado a enche-los de novo, isto durante muito tempo; afinal observamos que postos na janella os copos, os meninos que de fóra se achavam tiravam-nos, bebiam-no collocando-os vasio em seu logar. Precisamos corrigir esses costumes que não podem ser chamados travessuras de crianças pois os praticam rapazes visando a satisfação de um vicio – a bebida. Mal se pinta uma casa, se renova uma fachada, sujam-se as paredes de rabiscos, de traços a carvão e a lapis principalmente de palavras que fazem corar um homem quanto mais uma moça e uma menina. Muitos desses rabiscadores são analphabetos, que o viver na vadiagem não lhes dá tempo para o estudo e não podendo escrever letreiros inmoraes, gravam cousas horriveis, o que faz admirar a gente como as concebem um pensamento infantil. E as nossas familias ficam expostas a ver essas cousas, a ler esses escritos em letras garrafaes [...]. É indispensavel uma correccão para isso, que façamos o bem desses meninos dando-lhes escolas, conselhos e trabalhos. (LAVOURA E COMÉRCIO n.º. 1.195 de 29/01/1911, p. 1).

Observa-se nesse excerto que, para conferir legitimidade ao próprio discurso, o articulista se apropriou do saber científico, utilizando argumentos da medicina e da psicologia para justificar a necessidade de incutir hábitos saudáveis nas crianças e jovens, objetivando torná-los úteis à sociedade. A apropriação do discurso científico como forma de intervir nos modos de viver das pessoas provenientes dos estratos mais baixos da sociedade foi muito utilizada àquela época, uma vez que esse saber simbolizava a modernidade e o progresso, ideais diuturnamente perseguidos pela intelectualidade brasileira. Conforme Schwarcz (1993, p. 41), esse cientificismo tinha como objetivo demonstrar “[...] uma espécie de hierarquia natural à comprovação da inferioridade de largos setores da população”, o que justificaria o asilamento do convívio social daqueles que não se enquadrassem no ordenamento estabelecido.

Observa-se também a importância dada à ética de valorização do trabalho, - que por sinal trazia implícita a ideia de recriminação de atitudes tipificadas como *vagabundagem* e *vadiagem* - que iniciou e encerrou o artigo em tela.

Em um outro artigo da série *Menores e vagabundos*, o articulista explicava que o abandono de menores era dividido em dois tipos: material e moral. Na situação de abandono moral se enquadravam “[...] os filhos dos alcoólicos, dos condenados, dos vagabundos”. A classe de crianças viciosas e criminosas poderia ser resultante tanto do abandono material como do abandono moral (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 1.197, de 05/02/1911, p. 1).

Como o crime era “[...] o resultado necessario do meio e si este inquestionavelmente é mau”, o jornalista defendia a ideia de retirar os menores daquele ambiente nocivo, adotando, inclusive, os mesmos sistemas utilizados nos países cultos da Europa e America”:

Na Inglaterra que é [...] ‘o paiz classico da educação de creanças’, ha as escolas para os pobres - *poor houses*, - e as escolas industrias, *ragged schools*. - Aceitam essas casas de protecção á infancia 48.000 creanças, anualmente, e bom razão tem o professor da Universidade de Roma, pois todo mundo vê o grau de progresso economico desse grande povo, principalmente nas industrias [...]. Os filhos dos alcoolicos, dos bebedores de *brandy, whisky e absyntho*, encontram, nas grandes fabricas de Londres, Liverpool, Edimburgo e Manchester um derivativo ás inclinações e ás tendencias que tenham para o mal. Nas amplas, arejadas e severas *escolas industriaes* ela dá a infancia uma educação *methodica*, magnifica, e nós vemos a toda hora os pequenos *engraxates e limpadores de chaminés* do hoje serem os grandes milionários. E nem só nas escolas industriaes que se educam as creanças; nas casas de familias, apesar dessa liberdade que se dá aos jovens, existe o principio severo da obediencia, do trabalho, da ordem, e os pequenos *cowboys* transformam-se muitas vezes, por uma educação *systemática*, em grandes *farmers* [...]. As creanças vagabundas das ruas de Londres são mandadas para as colonias agricolas do Canadá e quando regressam são homens fortes, trabalhadores honestos que servem ás familias, á sociedade e á Patria. (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 1.197, de 05/02/1911, p. 1, grifo do autor).

O fragmento citado indica admiração pelos paradigmas educacionais europeus e norte-americanos, países classificados como modelos de civilidade e progresso. Na perspectiva do jornalista, uma educação de sucesso era tanto aquela que transformava “engraxates e limpadores de chaminés” em “grandes milionários” como aquela que transformava “crianças vagabundas” em “homens fortes, honestos, que servem ás famílias, á sociedade e á Patria”.

Não eram somente os vícios e a delinquência dos menores que incomodavam a sociedade uberabense. As brincadeiras nas ruas e os jogos de futebol também contrariavam a ordem urbana e o sossego da população, motivo pelo qual era imperativo que a autoridade policial interferisse nessa situação, conforme observado neste artigo que foi publicado em uma coluna intitulada *Reclamações*:

Levamos hoje ao conhecimento de quem de direito a queixa que nos fizeram os moradores da rua Padre Zeferino e immediações contra os meninos despreocupados que ali passam o dia a jogar *foot-ball* e a promover algazarras, perturbando assim não só ao transito de vehiculos como o sossego das familias. Entendem esses menores que a nossa cidade é um campo do *Red and White* ou do Uberaba S.C., e que a vida dos outros não merece complacencia nem respeito. E o pior é que dessas turbulencias diarias surgem constantemente discussões e conflitos, dos quais não raro acontece a ter pelo menos um ferido. Como medida preventiva, de saneamento moral e garantidora da ordem publica, seria bom que as autoridades policiaes acabassem de vez com os pequenos *foot-bolls* ambulantes. (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 2.231 de 23/10/1919, p. 2).

A atuação da força policial na contenção de uma ação tão espontânea (crianças brincando nas vias públicas), em uma época em que o trânsito de veículos não era muito intenso, indica mais a preocupação das autoridades em evitar que o espaço urbano fosse apropriado pelas crianças pobres por meio de práticas não autorizadas pelos detentores do poder do que uma preocupação com a integridade física daquelas crianças.

Nesse fragmento jornalístico, também é possível constatar que a tríade *saneamento, ordem pública e autoridade policial* estava entranhada nos discursos em circulação, fato que corrobora o que foi pontuado por Koga (2011, p. 53, grifo da autora) ao afirmar que:

[...] a cidade moderna parecia estabelecer suas técnicas urbanísticas de forma excludente, *limpando* tudo e todos que não estavam de acordo com as regras estabelecidas pelas autoridades políticas e policiais, pelos engenheiros, médicos locais, pois os pobres representavam não apenas um perigo para a ordem pública, mas também um perigo de proliferação de doenças contagiosas e vícios de toda natureza – a pobreza era contagiosa e perigosa.

Sendo a pobreza algo *contagioso* e *perigoso*, era necessário proceder a uma limpeza da cidade, retirando e asilando, longe dos olhos da população, todos que não vivessem de acordo com as regras estabelecidas. Tratava-se, portanto, de uma política excludente que, ao invés de investir em moradia, saúde e educação, preferia apartar os pobres do convívio social, pois sua presença configurava “[...] um grave problema que afeta não somente o lado moral como o lado estético e mesmo econômico” (GAZETA DE UBERABA nº. 4.742, de 26/01/1935, p. 1).

O excerto seguinte, retirado de uma edição jornalística de 1919, demonstra os transtornos causados pela vagabundagem de menores que *infestavam as ruas* e incomodavam os moradores:

Alguns moradores da rua dos Bandeirantes vieram se queixar a nossa redação de que certos garotos, que vão a Penitenciária levar almoço e jantar aos presos, ao passarem por aquela rua perturbam a tranquilidade das famílias, atirando pedras nas casas e promovendo desordem. Ainda hontem um dos queixosos, quando se achava no patio de sua residencia a cuidar das plantações, escapou milagrosamente de ser ferido na cabeça por uma pedrada que podia ocasionar-lhe até a morte se atingisse em lugar mortal. Seria bom que as autoridades policiaes tomassem alguma providencia no sentido de acabar com a vagabundagem dos menores que infestam as nossas vias publicas, obrigando-os a respeitar as propriedades alheias e a vida de seu semelhante. A continuar no pé que vamos, daqui há alguns annos a cidade estará cheia de candidatos a delinquencia. Cumpre agir enquanto é tempo. (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 2.232 de 26/10/1919, p. 2).

Havia uma explícita preocupação em disciplinar os meninos vadios para que não se tornassem, no futuro, criminosos e delinquentes, aumentando as estatísticas criminais na região. A propósito, estudo realizado por Silva (2004), que analisou a criminalidade na Comarca de Uberaba entre 1890 a 1920, constatou que dos 1.129 crimes cometidos nesse período, três foram praticados por pessoas com idade de até dez anos e 251 por pessoas de 11 a 21 anos. Embora o autor tenha elencado, de forma geral, os tipos de contravenções e crimes cometidos (contra a pessoa; contra a propriedade; contra a honra e honestidade da família; ultraje ao pudor; contra a boa ordem e administração pública e outros), os dados apresentados não permitem fazer a correspondência do tipo de crime cometido à faixa etária, o que viabilizaria a identificação dos principais delitos cometidos por esses jovens. Na perspectiva desse autor,

A criminalização [de menores] era vista como uma maneira de evitar a não reincidência [...]. O índice de réus menores processados (22,5%) atesta que as determinações estabelecidas no Código Penal de 1890 eram cumpridas, isto é, apesar de a consulta a outras fontes poder esclarecer melhor a questão, acreditamos que, talvez, a preocupação com a não criminalização do menor não suplantasse a preocupação em respeitar a lei e impedir a impunidade. (SILVA, 2004, p. 24).

Em suma, as construções discursivas acerca da infância na imprensa uberabense acarretaram a disseminação de rótulos e classificações pejorativas, aumentando o estigma imputado àquelas crianças. Além disso, levaram a sociedade a pensar em medidas que permitissem a higienização do município por meio da retirada dos menores abandonados, mendigos e doentes do perímetro central da cidade, precauções necessárias para evitar que as *peessoas de bem* acabassem se afastando das áreas comerciais e das áreas públicas de lazer.

Contraditoriamente, as mesmas *peessoas de bem* que reprimiam também tinham esses menores como foco da caridade, pois “[...] aos olhos dos filantropos locais, se viviam nessas condições era por ausência, negligência e imoralidade das famílias” (ARAGÃO, 2011, p. 112). A propósito, a complexidade que envolve o sentimento e o comportamento caritativo foi analisada por Geremek (1986), que afirma que a situação, não só da criança carente, mas dos pobres em geral, continuamente inspiraram na sociedade sentimentos contraditórios: por parte dos indivíduos, a compaixão ou a repulsa e, por parte das autoridades, a piedade ou a força. Ou seja, no lado reverso do discurso piedoso é possível identificar uma extrema aversão social ante as crianças pobres e pedintes que ocupavam os espaços urbanos.

As práticas eugenistas nas páginas dos jornais

No final da década de 1930 e início da seguinte, durante o Estado Novo, em meio aos artigos jornalísticos que contribuíram para consolidar uma imagem negativa da criança menos favorecida, também é possível encontrar matérias nas quais a imprensa promovia, em contrapartida, um tipo ideal de criança: bela, robusta e saudável. Embalada pelo discurso eugenista fortemente presente no pensamento cientificista da época, a imprensa deu ampla divulgação aos concursos de robustez infantil, promovidos em Uberaba pelo Lactário *Whady Nassif* sob o patrocínio do Centro de Saúde.

Os concursos de robustez infantil, que difundiam ideais e cuidados com a saúde da criança, foram bastante disseminados por todo o país, na maioria das vezes integrando o programa de comemorações da Semana da Criança. Em Uberaba, amplo destaque foi dado pelo *Lavoura e Comércio* ao certame realizado em 1940, cuja matéria, que ocupou mais de duas páginas inteiras do jornal, trazia o seguinte título e subtítulos:

Interessante prélio entre bebês sadios realizado pelo Lactário ‘Whady Nassif’ sob o patrocínio do Centro de Saude de Uberaba. O exito que obteve o patriotico certame – A entrega dos premios – Os discursos pronunciados – Aclamados, com entusiasmo, os nomes do presidente Getulio Vargas, general Góes Monteiro, ministro Gustavo Capanema, incentivadores da grande parada eugenica (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 8.675, de 04/01/1941, p. 4, grifo do autor).

O trecho do discurso transcrito a seguir, que traz as emblemáticas e pomposas palavras pronunciadas por Mario Figueiredo - chefe do Centro de Saúde de Uberaba e diretor do Lactário *Whady Nassif* – demonstra o quanto o ideal eugênico de fortalecimento e melhoria da raça por meio dos cuidados com a criança estava presente naquela ambiência e temporalidade. As crianças robustas e bem cuidadas eram, acima de tudo, depositárias de esperança, uma vez que permitiriam que o país caminhasse rumo ao progresso:

[...] O espetáculo grandioso, que aqui estamos presenciando, este quadro cheio de beleza, de alegria e santidade tem origem, meus senhores, nos princípios da conservação da espécie, nos princípios que afirmam a vida. Esta parada eugênica nada mais representa que uma manifestação espontânea da vida em si: vida destes bebês que se afirma na realidade serena, celestial, de seus sorrisos inocentes; vida destas mães amorosas, que numa demonstração eloquente de compreensão de seus deveres para com a sociedade, com a Pátria e com a Humanidade, exibem, orgulhosas, os frutos de seus esforços, vida da Nação que contemplando estas criancinhas bem cuidadas e sadias se enche de fé e de confiança nos seus destinos; vida da Humanidade que tem no aperfeiçoamento de seus agrupamentos esparsos a garantia da promessa de uma era que talvez tarde mas que certamente chegará – a era de ouro tão sonhada por todos [...] (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 8.675, de 04/01/1941, p. 5).

Esse objetivo de regeneração nacional por meio da criança só poderia ser alcançado com a participação da mulher-mãe. Naquele contexto, a maternidade atingiu proporções que iam além de um desejo pessoal e familiar, passando a ser uma aspiração daqueles que encaminhavam as políticas públicas de saúde e educação no país, conforme explicitado por Almeida (2004, p. 7): “[...] repousa na mãe a responsabilidade pela saúde dos filhos e, conseqüentemente, pela projeção da Pátria no cenário internacional, pois nenhum país pode ser forte e soberano se seus cidadãos não possuem o perfil idealizado da raça que vai construir a nação”.

Mães que me ouvis! Continua vossa jornada como até aqui o fizestes. Fugi sempre e cada vez mais, daquele outro tipo de mães que só merecem nossa comiseração. Mães menos mães que individualidade mundana. Mães que negam o seio aos pequeninos inocentes porque os deveres de sociabilidade absorvem todo o tempo; mães que sacrificam a viabilidade do pequenino ser em holocausto à impecabilidade de seus contornos, estúpido preconceito de uma elegância mórbida enchendo cérebros vazios de uma individualidade de moral decadente. Mães que me ouvis! Pelo amor entranhado dessa Pátria imensa e bela que é a nossa, pela observação de sua grandeza e pujança harmonica, de forças e de saúde cerrais fileiras em torno da puericultura, ciência que vigia a gestação socorrendo-a com todos os recursos necessários, tomando depois o recen nascido debaixo de seus carinhos higiênicos acompanhando-a solícita e austera pelos primeiros roseos horizontes da vida até se torne ele fruto sazonado e são [...]. Ao terminar quero deixar consignada nossa profunda admiração a todas as mães que inscreveram seus filhos nesta prova de robustez. Nesse gesto nobre as mães uberabenses evidenciaram não só a beleza esplendida da maternidade bem compreendida, como a beleza dos seus patrióticos sentimentos, pois que assim procedendo mostraram que sabem – formando seres fortes e sadios – servir à Pátria, á Humanidade e a Deus. (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 8.675, de 04/01/1941, p. 5).

O excerto acima evidencia que, assim como havia um processo de dicotomização da infância, distinguindo as *crianças* (ricas) dos *menores* (pobres), o mesmo se repetia em relação às mulheres que não tinham ou não podiam ter filhos de acordo com o modelo idealizado pela sociedade. As mulheres que não correspondiam a esse ideal de mulher/mãe foram tachadas pelo conferencista

de *mundanas e individualistas*, sendo dignas de comiseração. Por outro lado, as demais, aquelas que haviam compreendido a *beleza esplêndida da maternidade*, eram dignas de louvores e aplausos por servirem não somente à Pátria, mas também à Humanidade e a Deus.

Para escolher as crianças vencedoras do concurso de robustez infantil, os jurados utilizavam a tabela de dados biométricos adotada pela Saúde Pública do estado e também percorreram a galeria dos retratos da *petizada* constatando, com prazer, *um elevado índice de robustez, aliado a uma grande vivacidade de expressão*. A matéria ainda dizia que a escolha daquelas crianças foi feita com *orgulho e satisfação*, haja vista que alguns bebês eram “[...] filhos de pessoas que lutam com grande dificuldade de vida, e somente com enormes sacrifícios podem dispensar à prole o cuidado e o conforto necessário ao seu desenvolvimento e à sua saúde” (LAVOURA E COMÉRCIO nº. 8.675, de 04/01/1941, p. 5).

Tais concursos, portanto, apresentavam um ideal de infância que dificilmente poderia ser perseguido pelas famílias mais pobres uma vez que, conforme Wadsworth (1999, p. 103), eles tentavam

[...] impor concepções de saúde infantil provenientes das elites, incentivando as mães pobres a se conformarem a condições de higiene que elas dificilmente poderiam colocar em prática. Os concursos procuravam reafirmar, perante a população mais carente, a necessidade de se adotar, no trato das crianças, os preceitos da higiene, que tão bons resultados poderiam trazer para o país.

Em meio à reportagem, o jornal trazia os retratos das crianças vencedoras do prélio em Uberaba: aparentemente todas eram brancas, belas, sadias e robustas, fato que revelava “[...] a permanência de um ideal racial europeizado que marca pela exclusão a vivência de parte das crianças brasileiras” (VEIGA; GOUVEA, 2000, p. 135). Ainda se referindo aos concursos de robustez infantil, essas autoras observam:

Àqueles que tinham sua identidade definida a partir da identificação com tal modelo era dada a tarefa de construir o futuro da nação, espelhando em seu corpo e suas ações a responsabilidade de seu lugar social, o papel na construção de tal futuro. Ao mesmo tempo, para aqueles que por sua conformação racial e inserção social eram impossibilitados da realização de tal ideal, tinham reconhecida pelo Estado e pela população sua especificidade, a ser contemplada através de práticas filantrópicas, auxílio e consolo. (VEIGA; GOUVEA, 2000, p. 135).

A análise empreendida por essas autoras pode ser melhor compreendida por meio de uma outra matéria publicada no *Lavoura e Comércio*, cujo título era bastante sugestivo: “Sociedades de assistência e culturais de Uberaba contribuindo para o aperfeiçoamento da raça brasileira” (LAVOURA E COMÉRCIO nº.10.429, de 29/01/1944, p. 3).

Ao contrário da reportagem anterior, que apresentava bebês brancos, robustos, bem cuidados e, de acordo com os padrões eugênicos, perfeitos, essa publicação trazia um menino de nome Benedito Procópio, porém tratado, em diversos momentos do texto jornalístico, por *Pretinho*:

Benedito Procópio, um dos tipos de rua mais populares que nós já tivemos. Para que essa reportagem atinja à sua verdadeira finalidade, vamos rememorar, em rápidas linhas, a história de Benedito, o negrinho que nasceu e à luz das estrelas estaria vivendo até hoje, se não tivesse sido, em boa hora, conduzido para o Abrigo. Benedito veio ao mundo fadado unicamente ao sofrimento. Não chegou a conhecer seu próprio pai. Iniciou cedo uma vida de sofrimentos. Comia quando sua mãe conseguia da caridade pública um pedaço de pão ou um prato de comida. E assim foi crescendo Benedito. Aos cinco anos era um verdadeiro moleque como ninguém [...]. Para aumentar sua desdita, Benedito tinha um grande defeito físico [...]. Tinha o pé completamente torto, mas isso não o impediu, embora mancando e gingando, de praticar as mais terríveis diabruras. (LAVOURA E COMÉRCIO nº 10.429, de 29/01/1944, p. 3).

Além de Benedito não corresponder ao ideário de criança disseminado naquela época, pois era negro e pobre, também tinha um defeito físico que fazia com que fosse menos apto ao trabalho. Nesse sentido, ele seria praticamente inútil em uma sociedade na qual às pessoas de sua condição social estavam reservadas as atividades laborais que exigiam força física. Utilizando as palavras publicadas no jornal, o *pesinho torto* era um *eterno empecilho e uma humilhação*, pois *o impossibilitava de cumprir à risca suas obrigações*. O jornal ainda trazia, ao centro da página, uma fotografia de Benedito, sentado, com as pernas cruzadas, destacando assim o pé torto que tanto chamava a atenção.

Entretanto, o destino de Benedito mudou quando conheceu Antonio Alberto de Oliveira, diretor do Abrigo de Menores *Leopoldino de Oliveira* que, mesmo contra a vontade do menino e a de sua mãe, levou-o para ser internado na instituição. Porém, quando Benedito se adaptou às normas do

Abrigo, tornou-se um *menino exemplar* e o diretor *foi-se interessando mais diretamente por ele, estudando sempre um meio de operar aquele pezinho torto*.

O médico Sabino Vieira, membro da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Uberaba, realizou, com êxito, uma cirurgia no pé de Benedito, que ficou *completamente livre do terrível defeito* e o Abrigo *teve o seu já grande conceito aumentado*, uma vez que novos *pedidos para internato de meninos vieram de vários municípios e os auxílios também aumentaram*, conforme palavras transcritas da mesma reportagem.

Na sequência da reportagem o redator dirigiu elogios à Sociedade de Medicina e Cirurgia de Uberaba, ao Sanatório *Dr. Sabino* e ao Abrigo de Menores e, por fim, apresentou o resultado da conversa que teve com Benedito após realização da cirurgia:

Benedito é um negrinho vivo e demonstra gozar de perfeita saúde. No seu andar pouco ou quase nada se nota do antigo defeito, que o constringia a andar “às bacadas”, mal podendo se sustentar sobre o pezinho torto. Meio receioso, Benedito acomodou-se com o repórter em um banco, e tudo foi contando. Disse ter ido para o Abrigo á força do pulso de Antonio Alberto. Fez tudo para escapar, mas Chico o pegava sempre na “hora H”. Hoje, tem pelo Abrigo verdadeira adoração. Disse que, depois de Deus, tudo deve a Antonio Alberto e ao médico que o operou. A cura de seu defeito físico foi para ele a maior satisfação de sua vida. Quanto á sua cura moral, talvez nem ele mesmo ainda sabe o alcance da sua significação. Benedito demorou-se com o repórter contando cousas do Abrigo, dizendo que lá quer continuar por toda a vida, auxiliando no cultivo da terra e servindo de exemplo aos que, como ele, gritam e esbravejam quando para lá são conduzidos. Mostrou-nos o seu pézinho, completamente são, e teve palavras elogiosas para com seu médico (LAVOURA E COMÉRCIO nº 10.429, de 29/01/1944, p. 3).

Embora tendo um final aparentemente feliz, com a cura do *defeito físico* que importunava Benedito, chama a atenção, em sua história, saber que nem ele nem sua mãe queriam seu internamento no Abrigo de Menores. Tal fato permite reportar a Caponi (2000, p. 94-95), que explica que “[...] na ética da compaixão, assim como na ética utilitarista, se parte de uma evidência; se acredita conhecer, sem sombra de dúvida, aquilo que representa um bem para

quem será assistido”. Dessa forma, a crença de estar fazendo um bem acaba validando ações de violência – que pode ser física ou simbólica – uma vez que não se estabelece o diálogo e não se ouve a voz daquele que é assistido. A caridade, portanto, possui uma “[...] vertente impositiva, legitimadora de relações assimétricas e sociedades desiguais” (GUEDES, 2013, p. 21).

Com o êxito da cirurgia, Benedito passou a se sentir eternamente grato ao diretor do Abrigo e ao médico. Para Guedes (2013, p. 21), tal situação também é indicadora de uma relação assimétrica, uma vez que:

Do lado de quem serve, há uma certeza que se conhece o que representa o bem para aquele que é assistido, acreditando-se ter uma responsabilidade absoluta sobre ele. A quem recebe, é exigido o pagamento dessa dívida, sob forma de reconhecimento, gratidão, humildade e obediência ilimitadas. A assimetria é legitimada por essas práticas, na medida em que supõe alguém debilitado, que apenas pode superar sua limitação com a ajuda de uma pessoa compassiva. Na ação caritativa, quem ajuda se engrandece, e quem recebe a ajuda, é diminuído ao recebê-la.

Bruckner (1997, p. 248-249), por sua vez, é categórico ao afirmar que:

[...] o escândalo ontológico da caridade reside na desigualdade entre o doador e o beneficiário, que, incapaz de se ajudar a si próprio, só pode receber, sem devolver nem corresponder. Amá-lo por essa única razão, prezar seu infortúnio é exercer sobre ele não a nossa nobreza d’alma, mas nosso desejo de poder. Queremos ser o proprietário do sofrimento do outro; nós o recolhemos e o destilamos como um néctar que vem nos consagrar. Portanto, existe uma caridade que eleva e prepara para a emancipação daquele que ajudamos, e existe outra que o rebaixa, o enterra em sua enfermidade, lhe pede que colabore para sua própria inumanidade. Com isso o filantropo moderno, em vez de amigo dos pobres, transforma-se em amigo da pobreza: os indigentes só sangram para permitir que ele cuide deles e extraia de sua perdição um prestígio inconsiderável.

Enfim, trata-se de uma hierarquia na qual aos sujeitos que estão em posição inferior restam a obediência, o favor e a proteção, ao invés dos direitos.

Caponi (1999, p. 93), porém, alerta que “[...] é preciso descartar a existência de um maquiavelismo consciente que prefere se apresentar como compassivo para poder exercer assim, mais livremente, o domínio e o poder”. Tanto as pessoas do Abrigo de Menores quanto as da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Uberaba foram prestativas para com Benedito, transformando sua situação de vida, sem se darem conta, talvez, da desigualdade e da distância que era consolidada entre os benfeitores e o beneficiário daquela ação.

Considerações Finais

Conforme observado, a perspectiva utilitarista em relação às crianças pobres foi bastante disseminada nos discursos em circulação no país nas primeiras décadas do século XX, bem como nos jornais uberabenses que, conforme transcrição apresentada a seguir, chegaram a identificar esses sujeitos como “[...] precioso material humano” que não poderia se perder como se fosse um “detrito” (LAVOURA E COMÉRCIO n.º. 6.250, de 11/07/1934, p. 3).

Tal perspectiva justificou a criação de inúmeras instituições de internamento que tinham como propósito transformar aqueles meninos e meninas em homens e mulheres úteis à Pátria, além de utilizarem sua força de trabalho infantil para a manutenção e o sustento da própria instituição. A criação destas instituições também está relacionada a uma perspectiva higienista, já que a não-circulação dos pobres pelas vias urbanas faria com que a cidade se tornasse um local mais apazível, tanto aos olhos dos uberabenses quanto aos olhos dos visitantes.

Retomando o poema *O menor abandonado*, de Cora Coralina, cujo excerto é apresentado na epígrafe que inicia esse artigo, cabe observar que ele foi escrito em 1979, por ocasião do Ano Internacional da Criança. Entretanto, estes versos podem ser considerados atemporais, visto que no decorrer da história da humanidade até a contemporaneidade, crianças são vítimas do abandono e da negligência dos pais, da discriminação e do descaso do poder público e da sociedade. Abandonadas e circulando pelas ruas, despertam, em alguns, piedade. Em outros, revolta e temor. Despertam, nos dizeres de Coralina, medo de uma rebeldia antecipada e medo do que poderão vir a ser no futuro.

O trabalho aqui apresentado pretende somar-se a outros que tratam da infância desvalida, promovendo reflexões acerca deste segmento populacional que requer, sem sombra de dúvida, maior atenção das autoridades governamentais e da sociedade.

Referências

- ALMEIDA, J. S. de. Os corpos saudáveis e perfeitos que a Pátria necessita: o concurso de robustez infantil e a imagem materna (São Paulo, 1928). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t024.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- ARAGÃO, A. de S. **Rede de proteção social e promoção de direitos: contribuições do conselho tutelar para a integralidade e a intersetorialidade** (Uberaba-MG). 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-31102011-080420/pt-br.php>. Acesso em: 3 set. 2016.
- BOTO, C. Nova história e seus velhos dilemas. **Revista USP**, São Paulo, n. 23, p. 23-33, set./nov. 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26972>. Acesso em: 1 fev. 2018.
- BRESCIANI, M. S. M. **Londres e Paris do século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 127 p.
- BRUCKNER, P. **A tentação da inocência**. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 275 p.
- CAMPOS, R. D. de. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940): educação e história**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. 223 p.
- CAPONI, S. A lógica da compaixão. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, n. 21/22, p. 91-117, 1998/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v21-22n1/v22n1a09>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- CAPONI, S. **Da compaixão à solidariedade: uma genealogia da assistência médica**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 100 p.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 254 p.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 611 p.
- CHALHOUB, S. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 250 p.
- CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001. 367 p.

CORALINA, C. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global, 2003.

FARIA FILHO, L. M. de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Editora UPF, 2000. 213 p.

GAZETA DE UBERABA, Uberaba, Ano 55, nº 4.742, 26/01/1935. Os menores abandonados, p. 1.

GEREMEK, B. **A piedade e a força**: história da miséria e da caridade na Europa. Tradução de Maria da Assunção Santos. Lisboa: Terramar, 1986. 306 p.

GONÇALVES NETO, W. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In: ARAÚJO, J. C. de S.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas (SP): Autores Associados; Uberlândia (MG): Edufu, 2002. p. 197-225.

GUEDES, C. F. **Acolhimento institucional na assistência à infância**: reflexões a partir de um abrigo. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-20082013-160003/pt-br.php>. Acesso em: 5 jan. 2017.

KOGA, D. **Medidas de cidades**: entre territórios de vida e territórios vividos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 331 p.

KOWARICK, L. **Trabalho e vadiagem**: a origem do trabalho livre no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 124 p.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XIII, nº 1.195, 29/01/1911. **Menores e vagabundos**, p. 1.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XIII, nº 1.197, 05/02/1911. **Menores e vagabundos**, p. 1.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XXI, nº 2.231, 23/10/1919. **Actos, fatos e boatos**: Reclamações, p. 2.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XXI, nº 2.232, 26/10/1919. **Actos, fatos e boatos**: Malandragem, p. 2.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XXI, nº 2.236, 09/11/1919. **Actos, fatos e boatos**: Mendicância e exploração, p. 2.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XXXVI, nº 6.250, 11/07/1934. **Orfanato Santo Eduardo**, p. 3.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XXXXII, nº 8.656, 13/12/1940. **A cidade de Uberaba**, p. 3.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XXXXIII, nº 8.675, 04/02/1941. **Interessante prélio realizado em Uberaba**, p. 4.

LAVOURA E COMÉRCIO, Uberaba, Ano XXXXIV, nº 10.429, 29/01/1944. **Sociedades de assistência e culturais de Uberaba contribuindo para o aperfeiçoamento da raça brasileira**, p. 3.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. [o que você precisa saber sobre...] **História da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. 120 p.

RIBEIRO, B. de O. L.; ARAÚJO, J. C. S.; SILVA, E. F. da. Ensino profissional feminino: pobreza e marginalidade na nova capital mineira (1909 a 1927). In: OLIVEIRA, A. C. de. (ed). **Campo de saberes da história da educação no Brasil**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2017. p. 67-87. Disponível em: <http://www.atenaeditora.com.br/wpcontent/uploads/2017/10/E-book-Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso: 5 dez. 2017.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287 p.

SILVA, M. de S. Criminalidade no Triângulo Mineiro: crimes e criminosos na comarca de Uberaba/MG (1890-1920). **Justiça & História**. Porto Alegre, v. 4, n. 7, 2004. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/66204>. Acesso em: 5 jul. 2016.

SOUZA, C. P. de. A criança-aluno transformada em números (1890-1960). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 195-209 (Século XX, v. 3).

VEIGA, C. G.; GOUVEA, M. C. S. **Comemorar a infância, celebrar qual criança?** Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 135-160, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27837/29609>. Acesso em: 25 out. 2017.

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C.; KHOURY, Y. M. A. **A pesquisa em história**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007. 80 p. (Série Princípios).

WADSWORTH, J. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Rev. bras. Hist.** São Paulo, v.19. n.37, p.

103-124, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100006. Acesso em: 3 jul. 2017.

Recebimento em: 24/01/2019

Aceite em: 06/08/2019

Arquitetura e espaços da cultura escolar: o Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina- PR (1953)

Architecture and spaces of school culture: the State Gymnasium of Santo Antônio da Platina-PR (1953)

Lucas Batista HERNANDES¹

Tony HONORATO²

Resumo

O Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina, localizado no Paraná, foi criado por lei em 1945 e funcionou em um prédio improvisado até 1953. Assim, objetiva-se apresentar e analisar a solução arquitetônica e a distribuição dos espaços interno do edifício do Ginásio inaugurado em 1953. É uma pesquisa com base na historiografia da educação que discute arquitetura e espaços escolares. Têm-se as plantas estruturais do prédio como fonte histórica central. Como resultado, percebe-se um edifício-escola representante de um programa arquitetônico fomentador de lugares de aprendizagens, relações de poder e sociabilidades na cultura escolar secundarista vivida em meados do século XX.

Palavras-Chave: Ensino Secundário. Arquitetura e Espaço. Cultura Escolar. História da Educação.

Abstract

The State Gymnasium of Santo Antônio da Platina, located in Paraná, was created by law in 1945 and operated in an improvised building until 1953. Thus, it aims to present and analyze the architectural solution and the distribution of the internal spaces of the Gym building inaugurated in 1953. It is a research based on the historiography of education that discusses architecture and school spaces. We have the structural plans of the building as a central historical source. As a result, can be perceived a school-building representative of an architectural program that promotes places of learning, power relations and sociability in the secondary school culture lived in the mid-twentieth century.

Keywords: High school. Architecture and Space. School Culture. History of Education.

1 Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2012). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade metropolitana de Santos (Unimes) 2015. Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul.(2016). Possui Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Docência no Ensino Superior (2013), e em Neuropedagogia (2014), ambas pela Univalde: Faculdades Integradas do Vale do Ivaí / ESAP: Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação. Pós graduação Lato Sensu Especialização em ensino de filosofia, Sociologia e Ensino Religioso(2015), pela faculdade Dom Bosco. Mestre em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-UEL. Professor da rede municipal de ensino de Santo Antonio da Platina-PR. Professor temporário de Sociologia da rede estadual de ensino do Paraná. E-mail: lucasbhernandes@gmail.com.

2 Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências/FFC da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; (FFC/UNESP, 2015), Doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras/FCLAr da UNESP (2011), Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMER, 2005) e Graduado em Educação Física pela Faculdade de Ciências e Tecnologias/FCT da UNESP (2002). Líder do Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores e do GEPHEEF - Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e da Educação Física (Diretório CNPq). Bolsista Produtividade em Extensão da Fundação Araucária (2015-2016). Pesquisador do Projeto Rede CEDES-PR. Atualmente é Professor Associado AC-A da Universidade Estadual de Londrina/UUEL, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPÉdu - Linha de Pesquisa: Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação). E-mail: tony@uel.br.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 741-763 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|



1. Introdução

A escola enquanto um lugar específico pensado, projetado, construído e utilizado para fins de ensino formalizado, destinado à formação de gerações, foi e é uma problemática na realidade educacional brasileira. Essa problemática, desde o início do século XIX com o ensino mútuo nas escolas elementares (BASTOS; FARIA FILHO, 1999), vem sendo enfaticamente apresentada e reelaborada com o passar do tempo em situações de diferentes níveis de escolarização (SOUZA, 1998; MONARCHA, 1999a; DALLABRIDA, 2001; BENCOSTTA, 2005). Os níveis de ensino exigem diferentes projetos arquitetônicos e espaços para experiência dos sujeitos numa cultura escolar. Embora, ao longo da história da educação brasileira muitas alternativas de soluções arquitetônicas foram propostas e implementadas no país, algumas mais cedo, outras mais tardiamente, no século XXI prossegue-se em busca de um modelo de escola com um lugar específico de promoção de práticas e saberes educativos.

Essa realidade provoca pensar como vem se dando ao longo da história educacional brasileira a construção de edifícios-escola como soluções arquitetônicas fomentadoras de culturas escolares. Assim procurou-se escolher, para este texto, uma leitura a partir da história da educação no seu esforço de compreensão da cultura escolar ginásial, conformada em edifício-escola específico. Evitando repetir discussões já realizadas por pesquisadores sobre a história do ginásio no Brasil e suas dimensões educativas, objetivou, neste artigo, apresentar e analisar a solução arquitetônica e a distribuição dos espaços interno de um edifício escolar destinado ao ensino secundário praticado em meados do século XX. A pesquisa recaiu sobre uma escola localizada numa cidade do interior do estado do Paraná: o Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina-PR.

O Ginásio foi criado pelo Decreto nº 385 de 22 de agosto de 1945. Em 1947, ele começou a funcionar em Santo Antônio da Platina, município localizado no norte do Estado do Paraná, de forma provisória no prédio de outra instituição – o Grupo Escolar “Dr. Ubaldino do Amaral”, onde ocupou lugar até 1953. Entre 1947 e 1953, houve a construção de um prédio próprio para o Ginásio que tinha por finalidade ofertar o nível de ensino secundário de 1º ciclo³, contemplando da 1ª a 4ª série (HERNANDES, 2019).

3 Segundo as especificações da Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), o ensino seria ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderia um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderia dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Para a realização da pesquisa foram consultados os acervos do antigo Ginásio⁴, abrigados no atual Colégio Estadual “Rio Branco”. Entre os documentos encontrados, privilegiou-se como fonte histórica principal as plantas estruturais arquitetônicas do edifício do Ginásio, entendidas não como propostas de estruturas físicas estáticas, mas como uma dimensão visual do edifício e seus espaços onde relações entre os sujeitos seriam/foram estabelecidas. As legislações, relatórios de governo, fotografias e bibliografias foram consideradas fontes complementares. Para desenvolvimento da análise fez-se o uso da historiografia da educação que discute arquitetura e espaços de culturas escolares, principalmente a abordagem elaborada por Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano (2001), em *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*.

De acordo com Viñao Frago (1995, 2001), a escola, enquanto instituição, representa um espaço que está disponível e disposto para transformar-se em lugar construído socialmente.

A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, como a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, uma em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo [...] (FRAGO, 2001, p. 73).

A instituição escolar por meio de seu edifício deve ser identificada arquitetonicamente como tal, porque ela é singular e adquiriu historicamente uma certa autonomia em relação a outros estabelecimentos e poderes. No conjunto das próprias instituições escolares, há diferenças arquitetônicas entre elas em razão das especificidades educativas exigidas em diferentes espaços formativos. O que permite falar de culturas escolares no plural, segundo Viñao Frago (1995).

4 “Desde a sua criação, em 1945, a instituição passou por inúmeras transformações no âmbito da oferta de cursos, sendo que entre as principais estão: 1952: criação do primeiro curso normal; 1955: transformado em estabelecimento de ensino secundário de 2º Ciclo; 1974: implantação do ensino de 2º Grau; 1977: funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus; 1981: funcionamento do curso de formação de professores para o magistério pré-escolar, em nível de 2º Grau; 1983: implantação do curso propedêutico; 1999: implantação gradativa do ensino médio; 2003: aprovado o curso de técnico em informática - subsequente e integrado” (HERNANDES, 2019, p. 15). Atualmente o estabelecimento de ensino é denominado Colégio Estadual “Rio Branco” - CERB.

Escolano (2001) considera que a arquitetura escolar, como forma de escritura do espaço, expressa e institui um discurso e potencializa práticas de experiências decisivas na aprendizagem das estruturas corporais dos sujeitos.

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO, 2001, p. 26).

A questão da arquitetura, da distribuição dos espaços e seus usos são elementos constitutivos das culturas escolares (VIÑAO FRAGO, 1995; FARIA FILHO; VIDAL, 2000; VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001; MAGALHÃES, 2004; BENCOSTTA, 2005; FARIA FILHO *et al.*, 2004). Esses elementos analíticos da dinâmica escolar, segundo Faria Filho *et al.* (2004), embora recentes na escrita da história da educação no Brasil, têm-se tornado cada vez mais frequentes com a emergência dos estudos sobre culturas escolares, pois provocam compreensões de uma escola não estática e em íntima relação com as representações e práticas dos sujeitos na ocupação e apropriação a respeito das dimensões espaciais estruturantes da vida escolar.

Ao prefaciar o livro *História da educação, arquitetura e espaço escolar*, organizado por Bencostta (2005), Rosa de Fátima Souza considera que:

Portadores de significados múltiplos, a arquitetura e o espaço escolar têm-se se constituído nos últimos anos em promissoras vertentes de investigação sobre a cultura escolar. Estudos dessa natureza tendem a surpreender até mesmo o pesquisador que almejando encontrar o inusitado e o extraordinário, ao se voltar para o interior da escola, para as práticas e o cotidiano, depara-se com o prosaico, os lugares-comuns, com aqueles aspectos quase sempre negligenciados por comporem a estrutura habitual de nossa percepção sobre a realidade. (SOUZA, 2005, p. 08).

O estudo da arquitetura e dos espaços das culturas escolares lança, a partir daquilo que estava dado como natural e imperceptível no cotidiano, possibilidades de interpretações sobre as relações de sociabilidades, de aprendizagem e de poder na experiência escolar e, ao mesmo, tempo busca relações sociais e políticas mais amplas.

Desse modo, atentando-se para as questões inerentes à historiografia da educação sobre arquitetura e espaços escolares, buscou-se aqui produzir uma

narrativa, a partir das plantas arquitetônicas, sobre o Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina-PR. Como resultado, tem-se a construção de um edifício-escola e a distribuição de seus espaços interno ocupados pelos sujeitos, enquanto uma realidade da cultura do ensino secundarista em meados do século XX.

2. Um prédio para o Ginásio de Santo Antônio da Platina

No documento oficial do Estado do Paraná denominado *Concretização do plano de obras do governador Moyses Lupion (1947-1950)*, registram-se dados das obras do governo referentes aos edifícios públicos descritos em duas categorias: planejados ou em construção. Nele há informações sobre construções no município de Santo Antônio da Platina-PR, constando dados da obra do prédio do Ginásio (Tabela 1).

Tabela 1- Especificações das obras do Governo Estadual no município de Santo Antônio da Platina-PR.

| STO. ANTONIO DA PLATINA | | | | |
|--|------------------|---------------------------|--------------|------------------|
| OBRAS CONSTRUIDAS | | | | |
| Posto Misto de 2o. classe | alv. de tijolos | 300,00 m ² . | 596.044,80 | |
| ESPECIFICAÇÃO | Natureza da obra | Área | Custo | OBSERVAÇÕES |
| Casa Escolar c/1 sala e residência em Osso do Porco | madeira | 144,00 m ² . | 60.000,00 | Do acordo M.E.S. |
| Casa Escolar c/1 sala e residência em Tequerei | madeira | 144,00 m ² . | 60.000,00 | Do acordo M.E.S. |
| OBRAS EM CONSTRUÇÃO | | | | |
| Ginásio e Colégio Estadual | alv. de tijolos | 2.100,00 m ² . | 1.971.622,80 | |
| Forum | alv. de tijolos | 525,00 m ² . | 783.815,40 | |
| Grupo Esc. c/4 salas em Platina | alv. de tijolos | 410,00 m ² . | 701.515,10 | |
| Residência para o D.E. | alv. de tijolos | 245,00 m ² . | 438.520,00 | |
| Casa Escolar c/1 sala e residência em Conselheiro Zacarias | madeira | 144,00 m ² . | 60.000,00 | Do acordo M.E.S. |
| OBRAS PLANEJADAS | | | | |
| Grupo Esc. c/6 salas (Beliro Sul) .. | | | | |
| Grupo Escolar em Monte Real | | | | |
| Coletoria | | | | |
| Maternidade | | | | |
| Casa Escolar | | | | Do acordo M.E.S. |

Fonte: (PARANÁ, 1950b, p. 79-80).

As obras do Ginásio estavam em andamento. A construção do edifício-escola era de alvenaria de tijolos, com área de 2.100,00m², com o custo estimado de Cr\$ 1.971,622,80. Em outro documento, com o título de *Mensagem destinada à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná do ano de 1950*, assinado pelo governador Moyses Lupion, tem-se a descrição da construção do prédio, de uma maneira mais detalhada:

Obra de alvenaria de tijolos, com dois pavimentos, doze salas de aula, diretoria e secretaria, gabinetes médicos e dentário, salas para professores, museu, cantina, biblioteca, auditório e vários grupos de instalações sanitárias, estando na altura da primeira Lage, a qual já está sendo armada. (PARANA, 1950a, p. 206).

Para a construção do prédio do Ginásio, o modelo eleito foi um edifício com dois pavimentos com salas de aula, salas administrativas, gabinete de saúde e demais espaços destinados para a aprendizagem e às atividades escolares cotidianas. No próximo tópico a distribuição do espaço será detalhada.

Segundo Magalhães (2004), para uma interpretação da estrutura, da construção de edifícios e dos espaços escolares, devem ser levados em conta fatores como localização, projeção e plano arquitetônico, processos de licenciamento, enquadramento paisagístico e urbanístico, tipo de construção, organização dos espaços, estado de conservação, além de adaptações arquitetônicas e espaciais. Para Bencostta (2001), no estado do Paraná, desde o início do século XX, os governantes entendiam o espaço urbano como uma dimensão privilegiada de poder, assim, geralmente, a localização dos prédios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de ideais de determinado governo.

No caso de Santo Antônio da Platina-PR, uma construção de dois pavimentos localizada em uma parte central da cidade, se mostra imponente, representando não só a presença do Estado como um símbolo de poder, educação e prestígio, mas também marcando o imaginário local na intersecção com as culturas escolares que mudam a fisionomia urbana em plena força da economia da cafeicultura dos anos de 1940 e 1950. A construção ocupou um terreno de um quarteirão da região central da cidade.

O prédio próprio para o Ginásio fora construído, estando localizado na Rua 19 de Dezembro, número 1.001, na área central do município, e a sua inauguração aconteceu em 1953. As atividades escolares do estabelecimento foram transferidas do prédio do Grupo Escolar “Dr. Ubaldino do Amaral” para o novo prédio (Imagem 1).

Imagem 1- Prédio do Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina, 1953

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual “Rio Branco”. Autoria da foto: José Nicolau Tanko.

3. Modelo de arquitetura e a distribuição dos espaços do Ginásio

As plantas estruturais do prédio servem de fontes históricas, particularmente, porque revelam a distribuição temática dos espaços e os modos de vida escolar. O prédio foi construído considerando uma arquitetura em formato de “M”, com dois pavimentos (térreo e superior), porão e anexos. Tal formato remete a um modelo que na relação escola e comunidade externa valoriza a contemplação da sua fachada (Imagem 1) e oculta o seu interior. Isso, conforme Viñao Frago (2001), trata-se de um jogo de relações entre o interno e o externo, uma dialética do dentro-fora presente na arquitetura e na vida escolar.

Conforme Correia (2004), esses prédios resultaram de projetos com plantas e fachadas padronizadas, foram construídos em diversos bairros de Curitiba (capital do Paraná), como também em muitas cidades no interior do Estado.

[...] as escolas de dois andares localizavam-se nos bairros mais povoados de Curitiba. Observa-se que suas edificações, normalmente simétricas, constituíam-se por um programa arquitetônico que previa, basicamente, doze salas de aula, com

Na Imagem 2, visualiza-se a porta principal e o *hall* de entrada dando acesso às demais repartições do estabelecimento. As salas da parte administrativa, do corpo docente e da direção da instituição se localizam na parte térrea. À direita do *hall*, na primeira sala, encontra-se a secretaria e à sua frente, do mesmo lado, está a sala dos professores. À esquerda do *hall*, o primeiro espaço é reservado ao gabinete da direção e à frente a sala dos inspetores. Consta-se que as seções administrativas pedagógicas estavam próximas umas das outras, que permitem dimensionar a existência de integração espacial entre professores, funcionários da secretaria, inspetores e direção. A proximidade entre as salas facilitaria a comunicação e interação entre os sujeitos do administrativo pedagógico. Destaca-se que as salas do administrativo pedagógico ocupavam o centro do prédio, formando um quadrado de poder para comandar as atividades escolares.

O quadrado administrativo pedagógico representa um lugar de poder e prestígio acadêmico, com destaque para o gabinete da direção presente já na entrada principal do edifício. Um gabinete de diretor, segundo Viñao Frago (2005), representa o papel e as funções desse agente, principalmente quando o seu espaço tem centralidade no prédio de uma instituição, o que facilitaria suas funções como vigiar professores, orientar o administrativo, intervir nas aulas, entre outras. Ocupando lugar de destaque a partir de seu gabinete, o papel de um diretor ganha outra concepção ao passo que se torna o representante máximo da instituição perante à comunidade, sendo o responsável pelos trabalhos administrativos gerais e pedagógicos.

No caso do Ginásio de Santo Antônio da Platina, a sala da direção se localizava próxima a entrada principal do estabelecimento, por onde era o acesso dos membros da comunidade interna e externa à instituição. Tratava-se de localização estratégica para se estabelecer relações interpessoais, conduzindo processos na condição de autoridade detentora de maiores gradientes de poder. O diretor é o maior representante administrativo dos interesses do Estado em uma instituição escolar, o que lhe coloca como sujeito condutor das políticas educacionais e mediador das relações com os membros da sociedade em geral.

Ainda no *hall* de entrada, têm-se os corredores laterais e um central de circulação ligando o quadro administrativo pedagógico às salas de aula e ao auditório/salão nobre. Os corredores eram espaços de passagens dos alunos, professores e demais sujeitos. Destaca-se que na arquitetura dos espaços, analisada pelas plantas estruturais, predomina-se o retilíneo favorecendo a visibilidade e a prática de dispositivos de controle e de vigilância dos comportamentos dos sujeitos da escola.

No Ginásio, o auditório era constituído de palco de apresentações/debates, de cadeiras para plateia e de banheiros.

Imagem 3- Salão Nobre do Ginásio Estadual década de 1950

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual "Rio Branco". Autoria da foto: José Nicolau Tanko.

No prédio escolar, o auditório tinha várias funções:

O auditório implantado nos edifícios de dois pavimentos, podia ser avistado logo na porta de entrada. Era o único local coberto e provavelmente as aulas de Educação Física eram realizadas naquele espaço nos dias de chuva. Além disso, era destinado às solenidades cívicas, às festas escolares ou mesmo às reuniões de pais. Esse equipamento poderia parecer exagerado, se fossem consideradas apenas as necessidades escolares, mas as escolas começavam a preocupar-se com atividades sociais, oferecendo espaços a ser utilizados principalmente por adultos e pelos pais dos alunos. (CORREIA, 2004, p. 9).

Os espaços escolares abrigavam não somente o corpo escolar como um todo, mas também se mostravam como lugares socioculturais onde se desenvolveriam relações entre os sujeitos da escola e a sociedade. Nesse sentido, o auditório era um espaço estratégico para estabelecer e apresentar elementos da cultura escolar, bem como um espaço para estabelecer relações com a comunidade externa representada por diferentes setores da sociedade. No auditório do Ginásio, eram comuns reuniões de pais e mestres de alunos e de autoridades locais, bem como apresentações e exposições praticadas pelos alunos a partir das produções oriundas das disciplinas escolares.

Ainda no térreo (Imagem 2), tem-se a distribuição de seis salas de aula, três delas na ala direita e três na ala esquerda. Observa-se que os banheiros para uso dos alunos estão divididos por sexo, entre meninos e meninas, estando localizados nas extremidades das alas, longe um do outro, o dos meninos à esquerda e o das meninas à direita. O que indica uma preocupação de se evitar contatos entre meninos e meninas durante as saídas para o uso dos banheiros, resguardando a intimidade dos mesmos, sendo também uma forma moral de controlar os comportamentos.

O documento denominado *Capacidade do Estabelecimento de 1961* (PARANÁ, 1961) contém informações sobre as salas de aulas do Ginásio que teriam dimensão de 6,00 x 8,00 metros, sendo cada uma com área de 48 m² previstos. Havia previsão de capacidade de 40 alunos por sala.

As salas de aulas tradicionais eram equipadas com um quadro-negro, logo à frente se encontravam a mesa e cadeira do professor. Este ficaria na parte frontal da sala, bem ao centro, onde era visto por todos e poderia ter o contato visual com a maioria dos estudantes. A disposição da mesa do professor simboliza a presença de uma autoridade de poder pedagógico e detentora do conhecimento.

Imagem 4- Sala de aula do Ginásio Estadual (196-)



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual "Rio Branco". Autoria da foto: não identificada.

As carteiras eram fixadas em uma estrutura no chão, reduzindo a possibilidade de o estudante virar ou mesmo olhar para trás para se comunicar com o colega. O que indicia a previsão de disciplina e ordem dos comportamentos dos alunos

na sala de aula, a partir do princípio de que a cultura material educa⁵. Durante as aulas, a atenção do aluno deveria estar voltada ao professor, ao seu material de estudos e à atividade prescrita. Entre as colunas de carteiras, havia um corredor para que o docente circulasse pela sala e acompanhasse o desempenho dos alunos.

Durante a aula, o professor exercia seu controle vigiando os alunos e alunas; sentado ou circulando pelas carteiras, fiscalizava o andamento da aula, das atividades ou avaliações. Quando o professor ou outra pessoa adulta entrava na sala, os alunos deveriam se levantar educadamente e se sentar quando permitido. Esse gesto era um sinal de respeito e punido caso qualquer aluno ou aluna não o realizasse ou o fizesse com barulho. Portanto, nesse sistema de ensino, o professor era visto como autoridade e depositário do saber, a fonte que os alunos deveriam buscar e com a qual se assemelhar. (MARTINS, 2009, p. 61).

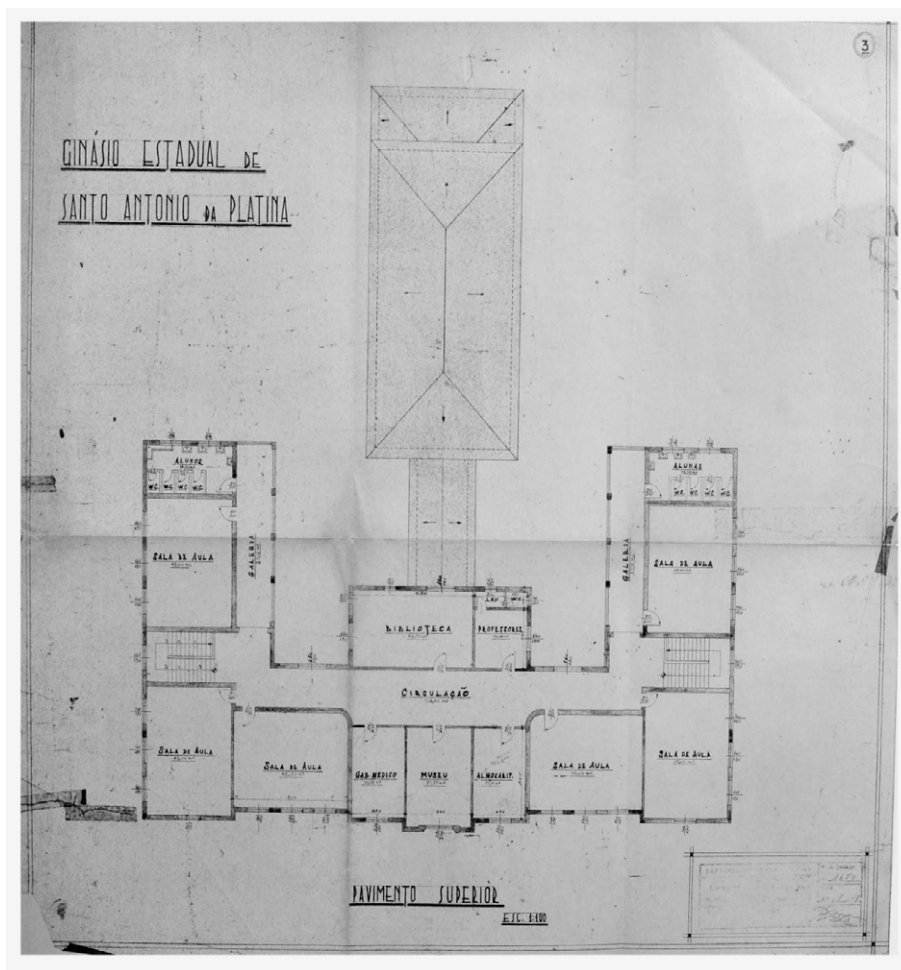
Na sala de aula (Imagem 4), a iluminação era irradiada por luminárias penduradas no teto, como também contava com a iluminação natural externa provinda das janelas laterais que auxiliavam na circulação de ar. As funções das luminárias e janelas indicam que a arquitetura escolar não é uma questão menor para a política higienista defensora de espaços arejados, limpos e promotores da visibilidade. Ar e luz são elementos fundamentais na higienização dos costumes (ROCHA, 2003).

No Ginásio, para cada sala de aula foi atribuído um nome homenageando personagens da história do Brasil, como é caso da sala “Dom Pedro II”, “Rocha Pombo”, “Joaquim Nabuco”, “Duque de Caxias”, “Machado de Assis”, “Rui Barbosa”, “José de Alencar”, “Jose Bonifácio”, “Júlia Wanderley”⁶, “Pedro Calmon”. O nome do homenageado fica acima do umbral da porta identificando cada sala. O que mostra um intuito de preservar e transmitir valores culturais representados por esses personagens, edificando, nos termos de Nora (1993), um lugar de memória.

5 Para uma interpretação de como a materialidade educa, segundo a visão de professores, conferir: Kincheski; Gaspar da Silva e Valle (2017).

6 Júlia Augusta de Souza Wanderley (1874-1918) foi uma educadora brasileira, um ícone da feminização do magistério no Estado do Paraná (ver: ARAUJO, 2013).

Imagem 5- Planta do pavimento superior



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual "Rio Branco".

Na planta do pavimento superior, tanto na ala direita quanto na ala esquerda, têm-se escadarias para acesso do térreo ao piso superior. Este pavimento também foi construído com seis salas de aula, sendo três salas em cada ala do andar, e nas suas extremidades estavam situados os banheiros – feminino de um lado, de outro o masculino. O museu está localizado bem ao centro do piso superior e na fachada frontal, à sua direita há o almoxarifado e à sua esquerda há o gabinete médico. A biblioteca está disposta em frente ao museu, e ao seu lado, havia uma outra sala de professores.

Esses espaços caracterizam-se como de intervenção pedagógica, de leitura, de exames de saúde, de presença dos professores e de abrigo de coisas da instituição que também acontecia no porão. Além das salas de aula, no espaço do museu, gabinete médico e biblioteca haveria, diferentemente do quadrado administrativo pedagógico do piso inferior, maior frequência dos alunos, porque eram lugares que faziam sentido mediante ao atendimento dos ginásiais.

Imagem 6- Biblioteca do Ginásio Estadual (1953)



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual “Rio Branco”. Autoria da foto: José Nicolau Tanko.

Na biblioteca do Ginásio (Imagem 6) havia bancadas de leitura, estantes com livros, quadros de formandos, entre outros objetos. O espaço indica possibilidades de relações entre os sujeitos, mediadas pela prática de leitura e de estudo e pelo mobiliário no qual os leitores ficavam dispostos lado a lado e frente a frente.

A biblioteca escolar, assim, pode ser pensada como um lugar da memória onde ocorrem práticas de leitura, de escrita e de interpretação, as quais são produtoras de sentidos, de comportamentos, de hábitos e de formação do leitor em um tempo e um espaço. Nesse território, resultante de ações institucionais, coletivas e pessoais, os agentes promovem uma série de enunciados, estratégias e táticas, tanto na aquisição e na organização do acervo quanto no estabelecimento de inter-relações sociais em torno do processo de escolarização. (HONORATO; NERY, 2017, p. 178).

A biblioteca, enquanto espaço e tempos de inter-relações, compõe a caracterização de uma cultura escolar. Esta é fomentada por um lugar legítimo de organização, de referência e de socialização da leitura e dos estudos de uma cultura pedagógica vivida por alunos, professores, bibliotecários. A biblioteca e o museu foram lugares específicos na atividade educativa ginasial, representaram o intento de um ensino ativo com práticas pedagógicas ligadas à experiência do conhecer por meio de interações.

Para Vidal (2000), a revalorização da biblioteca e do museu possibilitaria o uso mais dinâmico do espaço escolar por alunos e professores. O uso da biblioteca acarretaria a aquisição de livros e a leitura das práticas pedagógicas que vinham se estabelecendo no período, uma emergência da nova sociedade que se estabelecia. Do mesmo modo, segundo a autora, o museu no espaço escolar tinha o intuito do acolhimento de práticas pedagógicas das ciências naturais. O museu e a biblioteca se estabeleciam como lugares de experiências de participação ativa do aluno na interação com os mestres e com o aprendizado para leitura de mundo.

Na realidade do Estado do Paraná da década de 1940, os espaços de bibliotecas, museus, gabinetes médico e laboratórios passaram a ser cada vez mais valorizados nas propostas de arquitetura dos prédios escolares. Conforme Correia (2006), as plantas de prédios de dois andares aplicadas na sociedade paranaense, como é o caso do Ginásio de Santo Antônio da Platina, representaram soluções arquitetônicas, em muitos aspectos, articuladas com os ideais da Escola Nova e de influência de grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo. As soluções previam espaços para aprendizagem ativa marcada pelo desenvolvimento de capacidades por meio de atividades de observações, pesquisas, perguntas e trabalhos para construir, pensar e propor soluções às situações problemas quer em relação ao conjunto de objetos em um ambiente, quer em situações de sentido social e moral.

A distribuição e os espaços destinados à cada função ou para sujeitos escolares específicos, fazem parte de um pensado modelo escolar objetivado na arquitetura. Para Vinão Frago (2001):

A distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos. Como tendências gerais pode-se indicar a fragmentação e a diferenciação - um espaço para cada atividade -, o incremento dos espaços exigidos e a crescente regulamentação e normalização da arquitetura e dos edifícios escolares em torno de alguns tipos, critérios e módulos estabelecidos. (VIÑAO FRAGO, 2001, p 111).

A distribuição interna do Ginásio de Santo Antônio da Platina atendia a concepção de escola ativa vigente na época, no caso, a dos anos de 1940 e 1950 quando o prédio foi construído e inaugurado. O prédio de concepção de escola ativa deveria prezar pela funcionalidade, economia e racionalidade.

Para Correia (2004), os projetos de prédios escolares representaram um programa de arquitetura e a distribuição interna potencializaria uma nova forma de organização dos espaços escolares.

A disposição arquitetônica dos prédios, a distribuição e ordenação dos espaços, a orientação estética, a acessibilidade influenciam o cotidiano educacional, quanto à materialidade e à funcionalidade, mas também afetam as representações e os modos de estar, vivenciar, relacionar-se, referenciar e projetar por parte de todos os membros de uma comunidade educativa. (MAGALHAES, 2004, p. 144).

A arquitetura e distribuição interna dos espaços escolares não se caracterizam como neutros, são em si mesmos uma espécie de discurso que carrega em sua materialidade um sistema de determinados valores como os de disciplina, ordem, vigilância (ESCOLANO, 2001). Assim, há a presença de diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

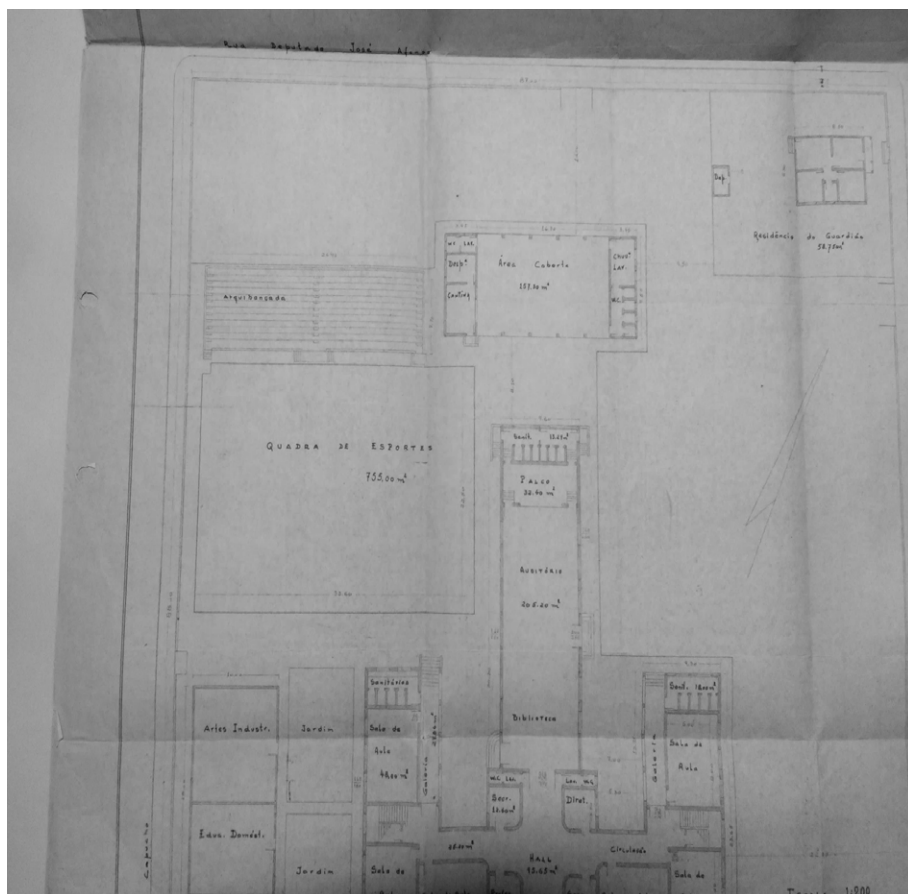
A arquitetura escolar, para além dessa análise semiológica, pode ser contemplada também como um suporte de outros símbolos acrescidos. O edifício-escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da região, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio... Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais. (ESCOLANO, 2001, p. 40).

Um edifício-escola pode representar muito mais que apenas uma estrutura fria de tijolos, ferros, vidros e madeiras que está inserida em um determinado espaço urbano. Pode demonstrar diversas leituras do simbólico, do relacional, das questões de poder, das ideias pedagógicas, das concepções políticas e, sobretudo, do lugar vivido pela trama relacional das pessoas na sociodinâmica da cultura escolar.

Na década de 1960, o Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina, segundo Costa (2001), com o subsídio de verbas recebidas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, construiu mais duas novas salas de aula – uma de Economia

Doméstica e a outra de Artes Industriais –, ampliou o anfiteatro/salão nobre e construiu um refeitório/cantina. Desse modo surgiam mudanças na fisionomia dos espaços do Ginásio, bem como novas possibilidades de relações entre os sujeitos da cultura escolar.

Imagem 7 - Planta área externa do Ginásio Estadual



Fonte: Arquivo do Colégio Estadual “Rio Branco”.

Na planta da área externa do Ginásio, identifica-se a proposta de novas construções que foram efetivadas nos anos de 1960, agregando então mais elementos arquitetônicos ao edifício inaugurado em 1953. Observa-se, no lado esquerdo da planta (Imagem 7), logo após a proposta de construção do jardim, salas destinadas às aulas de Artes Industriais e de Educação Doméstica.

Ainda ao lado esquerdo, mais ao fundo, se localizaria a quadra de esportes com sua arquibancada. Próximo à quadra, mais ao centro, construiu-se o refeitório/cantina. E, à extrema direita da planta, tem-se a proposta de residência do guardião do prédio.

Essa planta nos revela que os novos anexos do prédio tinham importância no funcionamento da cultura escolar do estabelecimento ginásial. Eram espaços fora da centralidade do prédio. Nesses espaços externos, os estudantes teriam aulas de saberes e práticas em salas especiais apropriadas para o desenvolvimento do ensino de Artes Industriais, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Educação Física/Esportes.

Após cada aula lecionada, os alunos tinham intervalo de 10 minutos até a próxima aula⁷, tempo esse utilizado para se deslocarem, quando necessário, para sala de aulas especiais, irem ao banheiro e/ou mesmo lancharem. Esses intervalos permitiam momentos de interação entre os sujeitos nos espaços, quando podiam conversar e desenvolver relações para além do pedagógico *stricto sensu*. Entretanto, pelos corredores havia inspetores com poder de vigia de comportamentos dos alunos.

Por sua vez, o refeitório/cantina seria o local para servir refeições aos alunos. Ao lado da cozinha, contava com uma dispensa para guardar alimentos destinados ao preparo das refeições. Existia ainda uma lavanderia e um banheiro, espaços destinados aos funcionários da cantina e zeladoria, àqueles que se encontravam mais distantes da parte administrativa e pedagógica central.

A cantina servia café da manhã antes do início das aulas e almoço entre as aulas do período da manhã e do início da tarde. As refeições eram servidas mediante a organização dos alunos em fila única. Após o recebimento da refeição, os alunos sentavam à mesa que era comprida e rodeada de bancos para que um aluno sentasse ao lado do outro.

A quadra de esportes (Imagem 8) era outro espaço escolar na vida dos ginásiais. Além das práticas curriculares destinadas à disciplina de Educação Física, na quadra eram realizadas práticas de esportes descritas como coletivas e individuais e realizavam ensaios de desfiles e de fanfarras.

7 Informações retiradas do documento *Grades de horários do Ginásio*. Fonte: Arquivo do Colégio “Rio Branco”.

Imagem 8- Quadra poliesportiva do Ginásio (196-)

Fonte: Arquivo do Colégio Estadual "Rio Branco". Autoria da foto: não identificada.

A quadra, sem cobertura, ficava ao ar livre. Para evitar exposição dos sujeitos ao sol, as aulas de Educação Física eram realizadas logo de manhã a partir das 6 horas e, depois, no turno vespertino, a partir das 17 horas. Havia uma arquibancada anexa, construída para que as pessoas pudessem assistir as práticas esportivas e de educação do corpo. Além disso, festejos escolares aconteciam na quadra. O espaço tinha funções multiuso e portava refletores de iluminação para atividades noturnas.

O espaço da quadra também poderia ser usado para a prática de Educação Militar que, segundo o artigo 20 da Lei Orgânica de Ensino Secundário (BRASIL, 1942), seria dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundarista, ressalvados os casos de incapacidade física, cuja finalidade era indicar aos menores de dezesseis anos para instrução pré-militar e a instrução militar aos que tivessem completado idade para os serviços militares.

Outro espaço presente na planta, é a residência do guardião. Era uma casa localizada na extremidade do terreno da instituição, o seu acesso se dava pelo interior da escola ou por um portão que ligava a casa à rua. A residência do guardião era o espaço mais distante do pedagógico *stricto sensu*. O morador da casa, geralmente, era alguém de confiança da direção do estabelecimento, sendo assim encarregado de cuidar do prédio nos períodos escolares e de não funcionamento das atividades letivas. O guardião também, muitas vezes, era o responsável pela abertura e fechamento geral do estabelecimento.

Considerações finais

Durante seis anos ocorreu a construção do prédio oficial do Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina-PR, que foi inaugurado em 1953, e representava uma política educacional envolvendo o poder público estadual do Paraná e o governo Federal, em tempos de expansão do ensino secundário preconizado pelas reformas educacionais do Brasil dos anos de 1940. O prédio do ginásio platinense, que alterou a paisagem urbana da cidade, seguiu uma solução arquitetônica padrão aplicada em diferentes realidades paranaense e que sofria influência dos ideais escolanovistas.

A arquitetura do prédio e a distribuição dos espaços do Ginásio apresentaram, por meio da análise das plantas estruturais, três dimensões. A primeira é a parte central do estabelecimento onde figurava o quadro de poder administrativo pedagógico, composto pelo gabinete da direção, sala de inspetores, secretaria, sala de professores, biblioteca, museu, gabinete médico, anfiteatro/salão nobre. A segunda é formada pelas salas de aulas tradicionais e de aulas especiais (Trabalhos Manuais, Artes Industriais, Economia doméstica, Desenho, Educação Física/Esporte), onde a instrução de saberes/práticas e a aprendizagem formalizada eram praticadas de maneira sistematizada tendo o professor como sujeito de maior gradiente de poder. E, a terceira é constituída pelos espaços do jardim, pátio, quadra poliesportiva, refeitório/cantina, corredores, almoxarifado, lavanderia, casa do guardião, isto é, onde aconteciam relações que extrapolam as funções pedagógicas *stricto sensu* vivenciadas pelos sujeitos. As três dimensões indicam que os espaços e seus usos podem variar conforme as relações de aprendizagem, de poder e de sociabilidades vivenciadas pelos sujeitos no interior de uma cultura escolar. Da cultura escolar ginásial vivida nos espaços, esperava-se uma formação humanista, profissionalizante, nacionalista e preparatória para os próximos níveis de ensino.

Por fim, os espaços de uma cultura escolar representam um programa arquitetônico que se objetiva com lugares de escolarização. As edificações e o uso de seus espaços passam a contribuir para a elaboração de representações sociais que vão sendo incorporadas pelos sujeitos da cultura escolar, bem como pelas famílias dos alunos e pelos moradores da cidade. As representações permitem reconhecer o edifício-escola como uma inovação que evidencia os sinais de ordem de uma dinâmica de poder educacional, cultural e político, em que as pessoas deveriam fazer parte como estruturantes, desse modo, integrando a noção de sociedade.

Referências

ARAÚJO, S. A. C. Professora Julia Wanderley, um mito na feminização do magistério paranaense (1874 - 1918). *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*. Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, 7., 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2013. p. 1-14.

ARQUIVO do Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina. Colégio Estadual “Rio Branco”: Álbuns de fotografias 1, 2.; Pasta com Plantas arquitetônicas do prédio; Livro Grades Escolares do Ginásio; Regimentos internos (1947; 1960; 1961).

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial / mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em revista**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 103-141, 2001.

BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Brasília, DF. Lei orgânica do ensino secundário.

CORREIA, A. P. P. Arquitetura Escolar: em busca da construção de escolas modernas no Paraná. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 3., 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2004. p. 1-15.

CORREIA, A. P. P. Espaço escolar: o ‘projeto-tipo’ dos grupos escolares de Curitiba, na década de 1940. *In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 6., 2006, Uberlândia, 2006. p. 5457-5472.

COSTA, F. R. **A história do Colégio Estadual “Rio Branco”**. 2001. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho-PR, 2001.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites: o ginásio catarinense na primeira república**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In: VINÍO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. (org.). Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2001. p. 19-58.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

HERNANDES, L. B. **Cultura escolar no Norte Pioneiro do Paraná: o Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina-PR (1945-1960)**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

HONORATO, T.; NERY, A. C. B. Constituição, agentes e usos de uma biblioteca de formação de professores (1897-1923). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 2, n. 45, p. 175-207, abr./jun. 2017.

KINCHESCKI, A. P. S.; GASPARD DA SILVA, V. L.; VALLE, I. R. Materialidades educam? Representações de professoras aposentadas de escolas públicas primárias (Santa Catarina, 1940-1970). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 857-875, set./dez., 2017.

MARTINS, M. R. **Co-educação, cultura escolar e seus limites: Ginásio Barão de Antonina (1942-1952)**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.

MONARCHA, C. **A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História. São Paulo**: n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

PARANÁ. Governo do Estado. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado na abertura da sessão legislativa de 1950**, pelo senhor Moyses Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1950a.

PARANÁ. Governo do Estado. **Relatório - Concretização do plano de obras do governador Moyses Lupion - 1947 a 1950**. Curitiba, 1950b.

PARANÁ. Governo do Estado. **Documento - Capacidade do Estabelecimento de 1961**. Curitiba, 1961.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes:** a educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: FAPESP, 2003.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, R. F. Prefácio. *In:* BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-13.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. *In:* LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.), **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497-518.

VINÁRIO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. (org.). Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINÁRIO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

_____. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. *In:* BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

Recebimento em: 06/06/2019

Aceite em: 07/08/2019



Educação em Ciências e Matemática

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 28

n. 69

p. 765-819

set./dez. 2019



A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais

Collaboration as a practice in teacher education to teach mathematics in primary school

Adair Mendes NACARATO¹
Kátia Gabriela MOREIRA²

Resumo

Este artigo discute o papel da colaboração nos processos de apropriação dos modos de aprender e ensinar matemática nos anos iniciais, apoiando-se na perspectiva histórico-cultural. Toma como objeto de análise o caso da professora Maria, que estabeleceu parceria com outras duas professoras, em momentos diferentes. A pesquisa foi desenvolvida no contexto do Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Os dados são constituídos de excertos extraídos da dissertação de mestrado de Maria, de narrativas produzidas por ela, de relatórios e transcrições dos encontros do grupo OBEDUC. A análise centra-se nos indícios de aprendizagem de Maria.

Palavras-chave: Programa Observatório da Educação. Perspectiva histórico-cultural. Matemática nos anos iniciais. Práticas colaborativas de formação docente.

Abstract

This article discusses the role of collaboration in the processes of appropriation of the ways of learning and teaching mathematics in primary school, based on the historical-cultural perspective. It takes as object of analysis the case of the teacher Maria, who established a partnership with two other teachers, at different times. The research was developed in the context of the Education Observatory Program (OBEDUC). The data include excerpts extracted from Maria's master's thesis, narratives produced by her, reports and transcripts of the meetings of the OBEDUC group. The analysis focuses on the learning evidence produced by Maria.

Keywords: Educational Observatory Program. Historical-cultural perspective. Mathematics in primary school. Collaborative practices in teacher education.

- 1 Graduada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1975), mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é docente da Universidade São Francisco, campus de Itatiba, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e ao curso de Pedagogia. É editora da Revista Horizontes. É pesquisadora produtividade/CNPq, nível 2. É líder dos grupos de pesquisa: Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) e Histórias de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM). E-mail: adamn@terra.com.br.
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Mestre em Educação Pela Universidade São Francisco (2015), na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Processos Formativos. Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Francisco (2010). Participa do Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat) na Universidade São Francisco, Itatiba - SP, ampliando discussões e produções no campo da Matemática e do processo de ensino e aprendizagem. Professora dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Nazaré Paulista. E-mail: ktiagabriela@hotmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 767-791 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

Introdução

A formação de professores tem sido foco de políticas públicas e de investigações; raro é o programa de pós-graduação no Brasil que não tenha a linha de pesquisa em formação docente. Muito já se discutiu sobre os modelos de formação docente, principalmente a continuada – nosso foco no presente artigo. Pesquisas como as de Gatti e Barretto (2009), Gatti, Barretto e André (2011) e André (2011), ao realizarem mapeamentos e análises de projetos e programas – sejam eles de políticas públicas, sejam de pesquisas acadêmicas –, nos sinalizam que muito se avançou em termos de concepções de formação docente mais alinhadas com o pensamento do professor, escutando-o em suas necessidades e propondo outros modelos de formação que rompam com o tecnicismo e a racionalidade técnica, tão marcantes nas últimas décadas do século XX. Como afirma Nóvoa (2009, p. 12, grifos do autor): “Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*”. No entanto, como afirma Nacarato (2016), ainda há um distanciamento entre as perspectivas para a formação docente apontadas pelas pesquisas e a elaboração de políticas públicas para tal formação.

Igualmente complexa é a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele geralmente é formado em curso de Pedagogia, com reduzida carga horária voltada aos conteúdos específicos que compõem o currículo da escola básica. Essa formação lacunar requer que esse profissional esteja em constante participação em projetos de formação continuada, visando a superar tais lacunas. No entanto, nossa vivência como formadora e professora tem nos mostrado que os diferentes sistemas de ensino – municipal ou estadual – não têm dado conta de oferecer projetos que atendam às necessidades dos professores; ou, se oferecem contextos formativos, esses são, na maioria das vezes, marcados pela racionalidade técnica, ou seja, com o foco centrado na oferta de “receitas” para a sala de aula e propostas externas à prática dos professores. Concordamos com Gatti e Barretto (2009, p. 201-201):

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem

estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.

Acrescente-se a isso a pressão que esses profissionais sofrem nas respectivas escolas em razão das demandas relativas às avaliações externas, as quais, muitas vezes, diante dos baixos desempenhos dos alunos nessas provas, retiram do professor seu objetivo principal, que é proporcionar a seus alunos uma formação adequada. Muitos professores acabam por colocar o foco de suas aulas na preparação dos alunos para realização dessas provas.

Acreditando fortemente nos modelos de formação continuada pautados na colaboração e no compartilhamento de práticas, temos buscado romper com os modelos postos e investir em práticas formativas que se contraponham à perspectiva apontada por Gatti e Barretto (2009) como limitadora do desenvolvimento docente. Dentre os diferentes espaços formativos que temos criado no interior da nossa universidade, um deles está relacionado ao Programa Observatório da Educação. O projeto do Observatório da Educação (OBEDUC, 2013-2016), intitulado “Estudos e pesquisas e de letramento matemático escolar e de formação docente”, busca investigar, por meio de um trabalho colaborativo com professores da educação básica, as práticas de letramento – mais especificamente, o letramento matemático escolar –, bem como as práticas de formação docente de professores que ensinam matemática.

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido nesse contexto. Nosso objetivo neste texto é apontar indícios de aprendizagens de professoras participantes do OBEDUC, a partir de parcerias estabelecidas com mestrandas. Apontamos como os processos de significações que perpassaram a sala de aula possibilitaram aprendizagens não apenas dos alunos, mas, principalmente, das professoras.

O texto está organizado em quatro seções. Inicialmente apresentamos o contexto da pesquisa; em seguida, algumas reflexões sobre nossa compreensão da aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural; expomos a análise dos contextos vividos pelas duas duplas; e, finalmente, nossas considerações sobre os processos formativos decorrentes das parcerias que são estabelecidas em grupos de trabalho colaborativo.

O contexto da pesquisa

A dinâmica do trabalho colaborativo no nosso projeto OBEDUC decorre de nossas aprendizagens como formadoras, numa postura de respeito aos saberes dos professores. Esses foram os cuidados que a coordenação do projeto teve desde a sua implantação na composição do grupo – é importante destacar que assumimos

a coordenação do projeto em seu 3º ano (a partir de 2015). Houve algumas mudanças desde o seu início, mas basicamente ele é composto por professoras de escolas públicas (sete até 2015 e seis, a partir de 2016) que atuam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano); quatro mestrandas (duas delas concluíram suas dissertações no início de 2015 e duas no início de 2017); uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação; e, atualmente, quatro docentes da universidade.

O grupo se reúne quinzenalmente para estudar e compartilhar as narrativas de prática de sala de aula – geralmente uma sequência de tarefas com vistas a um conteúdo específico – produzidas mensalmente pelas professoras. Essas tarefas, na maioria das vezes, decorrem dos estudos que o grupo realiza. As narrativas são enviadas a todas as participantes, que fazem leitura prévia e, no dia do encontro destinado ao compartilhamento, há discussões e reflexões sobre o texto produzido.

Das quatro mestrandas do Programa, três estabeleceram parcerias com as professoras para realização de suas pesquisas. Uma delas, a Maria, cujo caso aqui tomamos como objeto de análise, participou do OBEDUC nos anos 2013-2014 como mestranda e, em 2015-2016, como professora da escola básica, atuando no ciclo de alfabetização. Na primeira etapa, ela estabeleceu parceria com a professora Lia para desenvolver a pesquisa; na segunda etapa, ela foi a professora parceira de outra mestranda, Camila, em sua turma de 3º ano.

Nessas duas parcerias, as professoras envolvidas produziram suas narrativas, seus relatórios de pesquisa, bem como uma dissertação de mestrado. Os dados aqui analisados foram extraídos das narrativas, de transcrições dos encontros do grupo OBEDUC, dos relatórios anuais, bem como da dissertação de mestrado de Maria.

Nesse material, buscamos, numa perspectiva histórico-cultural, as significações que foram produzidas e que nos apontam indícios de aprendizagens docentes. Apoiando-nos em Freitas (2009, p. 4), consideramos que, na perspectiva vigotskiana (Vigotski foi o maior representante da teoria histórico-cultural), “a pesquisa visa compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações”. A autora complementa:

O pesquisador tem possibilidades de aprender, se transformar e se resignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que não sendo coisa mas sujeito, tem também oportunidade de refletir, aprender e se transformar no decorrer da pesquisa. Pesquisador e pesquisados, como diz Amorim (2006), ao participarem do evento da pesquisa se tornam produtores de textos. O texto

do pesquisador não deve emudecer o do pesquisado mas lhe restituir as condições de enunciação e circulação que lhe conferem múltiplas possibilidades de sentido. (FREITAS, 2009, p. 5)

Ainda, coerentemente com a perspectiva histórico-cultural, buscamos por indícios de aprendizagens. Para isso, nos apoiamos em Góes (2000, p.19), que, no âmbito dessa teoria, considera que, no paradigma indiciário, há valorização do singular, visto que as pesquisas se voltam para “casos individuais, que devem ser reconstruídos, compreendidos por meio de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Mas decifrar e ler pistas é estabelecer elos coerentes entre eventos e, por isso, o componente narrativo faz parte das interpretações indiciárias”. Assim, não se abandona a ideia de totalidade, mas centra-se na busca de interconexões que permitem compreender, na singularidade, a totalidade.

No caso específico desta pesquisa, tanto as pesquisadoras quanto as professoras são participantes do grupo OBEDUC, portanto, já trazem apropriações do que seja o trabalho de parceria, o trabalho colaborativo. Além disso, a perspectiva histórico-cultural é tomada como nosso referencial teórico para discussão do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagens docentes.

Desenvolvimento e aprendizagem docente

Reafirmamos que nossa concepção de formação docente se pauta no reconhecimento do professor como protagonista de sua prática, e essa prática precisa ser conhecida, problematizada, valorizada e (re)significada. Para isso, nossa perspectiva de formação sempre se baseia na constituição de grupos com dimensão colaborativa. É assim que concebemos o grupo OBEDUC.

Por trás dessa concepção há a compreensão dos processos de constituição do sujeito e dos modos como ocorrem suas aprendizagens. Defendemos que a aprendizagem do professor não pode ser analisada sob a mesma perspectiva da aprendizagem da criança. Ainda são recentes na literatura, na perspectiva histórico-cultural, e, principalmente, em Educação Matemática, estudos que abordem a aprendizagem do adulto professor. Aprendizagem e desenvolvimento são termos indissociáveis; a discussão de um remete, necessariamente, à do outro. Partiremos da premissa de que toda aprendizagem resulta em desenvolvimento. Mas o que dizer do desenvolvimento do adulto?

Mayen (2012), por exemplo, considera que o desenvolvimento de adultos é uma questão ainda iniciante, pois há poucas fontes para responder a essa questão. Para esse autor, o conceito de apropriação de situações pode ser um caminho para

tal discussão. “Em numerosos trabalhos de inspiração vygotskiana, os processos de apropriação referem-se aos artefatos (objetos, instrumentos, signos e sistemas de signos, normas, leis e regras que compõem o que Lucien Sève chamou de ‘o mundo humano’)” (MAYEN, 2012, p. 290, grifos do autor).

Há, nessa perspectiva, dois conceitos em jogo: apropriação e situação, para os quais nos apoiaremos em Mayen (2012) e Smolka (2000) em nossas reflexões. Mayen (2012) não discute o conceito de apropriação, nem analisa, necessariamente, o desenvolvimento do adulto professor; no entanto, suas análises ajudam-nos na compreensão do nosso objeto de estudo. Smolka (2000), de forma similar, nos auxilia na reflexão do conceito de apropriação. Essa autora discute os diversos modos como o termo “apropriação” tem sido utilizado em diferentes abordagens teóricas. Para o nosso estudo, importam-nos suas sínteses. Para ela, a questão da apropriação precisa ser discutida relacionada ao problema da significação. “Esse deslocamento encontra-se ancorado na concepção de mediação do signo no desenvolvimento humano, na centralidade e no estatuto teórico do signo na teoria vygotskyana” (SMOLKA, 2000, p.29). Alicerçada nas ideias de Vygotsky, a autora reafirma: “Não é o que o indivíduo é, *a priori*, o que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (p. 30, grifo da autora). Ou, ainda, “Eu me relaciono (e narro) para mim mesmo como as pessoas se relacionam comigo (e narram para mim) [...] [...] Eu sou uma relação social comigo mesmo” (VYGOTSKY, 1989 apud SMOLKA, 2000, p. 31). Trata-se, segundo a autora, de compreensão do processo de formação do funcionamento mental das relações sociais, o qual só pode ser compreendido quando se considera

a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (SMOLKA, 2000, p. 31)

É na teia das relações que o sujeito se constitui, produz significações e apropriações. No entanto,

a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas

é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas. (SMOLKA, 2000, p. 37)

No caso específico deste trabalho, essas práticas dizem respeito à profissão docente e aos espaços de formação pelos quais passam os professores. Portanto, os signos que se interpenetram nas discussões – seja na sala de aula, seja no grupo OBEDUC – produzem sentidos, são apropriados pelos sujeitos. Assim, Smolka (2000, p. 38) nos alerta que não há possibilidades de posse, porque

se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos...

Portanto, o desenvolvimento do professor é um processo, nem sempre controlável, nem sempre linear. As situações as quais vivencia vão lhe possibilitando essa produção de significações, de apropriações.

Para Mayen (2012, p. 291):

As situações sociais e profissionais são o produto de construções e evoluções históricas. Elas são dadas, propostas, impostas, mais ou menos abertas ou reservadas. Tanto como formas sociais, e com as quais as pessoas têm que fazer, das quais elas se ocupam, com as quais elas devem fazer para poder responder às necessidades, aos desejos, às aspirações.

Elas sempre se constituem em potencial de desenvolvimento.

Uma situação é um artefato e um ambiente específico que dá um certo lugar, função e significação aos artefatos que a compõem e aos artefatos em ação que exigem as funções adequadas à situação: objetos, maneiras de fazer, jogos de linguagem, modos de raciocínio, conceitos, etc. (MAYEN, 2012, p. 304)

Esse autor apoia-se na ideia de Vygotsky de que na situação de desenvolvimento há os períodos críticos, nos quais há uma transformação rápida ou profunda do funcionamento mental e social. Assim, Mayen (2012) denomina “situações potenciais de desenvolvimento” aquelas segundo as quais esse período crítico se manifesta na dinâmica da vida profissional de uma pessoa. Para nós, os contextos de trabalho colaborativo podem se constituir em situações potenciais de desenvolvimento, desde que os professores se tornem suscetíveis aos processos de formação, produzam significações para os discursos e as práticas compartilhadas e se apropriem dos modos de ensinar matemática. No entanto, sabemos que nem todos os professores que participam dos mesmos processos se apropriam da mesma forma das situações e se desenvolvem igualmente. Como afirma Mayen (2012, p. 298), “a qualidade da experiência que cada pessoa faz das situações pode diferir profundamente daquelas de outras pessoas”.

Nas situações cotidianas que o professor vive no contexto escolar ou nos espaços formativos aos quais pertence, ele vai adquirindo um saber da experiência, tal como postula Contreras Domingo (2013); ou seja, um conhecimento sobre a prática educativa, as formas de viver nesses contextos e interagir com os diferentes atores. Para ele, esse saber tem

otros ingredientes, otros modos de saber (que involucran lo personal y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado y lo situacional, el encuentro y las relaciones subjetivas cambiantes, lo inesperado, lo ambiguo y lo incierto, etc.) que se ponen en juego, y que este saber, este modo de saber, no es la misma naturaleza que el saber disciplinar. (CONTRERAS DOMINGO, 2013, p. 127)

Trata-se de um saber singular, pois a experiência é única, mas é um “saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación, y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario” (p. 129).

O docente, em sua trajetória profissional, circula por diferentes espaços, os quais podem ou não ser contextos formativos. Aqui nossa ênfase é para o movimento entre grupo-sala de aula-grupo. Defendemos que, num grupo de dimensão colaborativa, um dos aspectos centrais é o respeito pelo outro, pela sua singularidade, pelo tempo que necessita para se apropriar e (re)significar as práticas compartilhadas, vivenciar experiências e se desenvolver profissionalmente. Há o pressuposto de que se aprende com o outro, “no encontro dialógico entre dois sujeitos que intercambiam enunciados, buscam respostas, resistem, argumentam”

(FREITAS, 2009, p. 5). O compartilhamento das narrativas de práticas no contexto do grupo OBEDUC tem possibilitado que todas as participantes se apropriem das situações narradas – dos modos de organizar a turma, dos conceitos matemáticos que circulam nos contextos de sala de aula, nos modos de produzir conhecimentos escolares, enfim, do modo de ser e se constituir professora que ensina matemática nos anos iniciais. Nesse movimento, cada uma vai construindo seus saberes da experiência e vai aprendendo modos de ensinar matemática às crianças em início de escolarização.

Nosso foco neste texto serão as aprendizagens das três professoras envolvidas nas parcerias, com maior centralidade nas aprendizagens de Maria, até porque, como analisaremos na próxima seção, ao ter a pesquisa como eixo de sua formação, ela se apropriou de modos de registro e análise dos episódios em sala de aula, trazendo indícios de constituição profissional como pesquisadora e, ao longo de 2015 e 2016, pudemos acompanhar como as suas apropriações se revelaram na sua prática narrada no grupo.

Parcerias potencializadoras de aprendizagens docentes

Há no grupo OBEDUC um rico ambiente de práticas compartilhadas que produzem (re)significações do que seja ensinar e aprender matemática. As sessões de estudo sempre instigam as professoras a elaborarem sequências de tarefas para suas salas de aula, com o objetivo de analisar como ocorre o processo de elaboração conceitual dos alunos. Muitas vezes, as professoras ainda se encontram em processo de elaboração conceitual em matemática, em decorrência da formação lacunar que tiveram nas suas formações iniciais; ao compartilharem suas dúvidas no grupo, há a colaboração dos pares no sentido de contribuir para a superação das dificuldades. O grupo tem se revelado um espaço de formação, pois, sentindo-se respeitadas em suas dúvidas, elas as expressam com tranquilidade, pois sabem que terão ajuda das colegas.

Como já anunciamos, a professora Maria assumiu um duplo papel: inicialmente atuou no grupo como pesquisadora (embora tenha continuado atuando como professora) e, para isso, estabeleceu parceria com a professora Lia, do 1º ano, em 2013. Nesse ano – início do projeto OBEDUC – as professoras do 1º e do 2º anos estabeleciam uma parceria no grupo, com o objetivo de elaborar algumas tarefas para a sala de aula; outras tarefas eram elaboradas individualmente pelas próprias professoras e compartilhadas por meio de suas narrativas. Nesse movimento, muitas ideias desenvolvidas por uma das professoras eram incorporadas nas práticas de outras.

A pesquisa de Maria teve como objetivo investigar como as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental produzem significados matemáticos, quando inseridas em práticas de letramento matemático escolar com foco em resolução de problemas. Ela também visou analisar a comunicação oral e escrita, bem como as potencialidades de ferramentas pedagógicas para a produção de significados matemáticos. Para isso, ela não apenas estabeleceu a parceria com a professora Lia, como acompanhou a turma ao longo de 2013. No ano de 2014, ela cuidou da organização e da análise dos dados e defendeu sua dissertação em fevereiro de 2015.

O momento de análise foi muito rico e reflexivo para Maria, pois, por meio do estudo e do confronto das ideias dos autores com os dados produzidos, ela buscou olhar para esses dados e construir significações para o processo vivido. Dentre as situações por ela analisadas, destacaremos duas para discussão neste texto, visto que identificamos indícios de suas aprendizagens nesse processo nos anos de 2014 e 2015: o uso de ferramentas pedagógicas e a resolução de problemas em sala de aula.

No que diz respeito às ferramentas pedagógicas e, em especial, aos materiais manipulativos, assim se manifestou a pesquisadora:

Destacamos a necessidade de se ensinar a usar o material uma vez que é função da escola o ensino da utilização de determinados materiais. No entanto, quando partimos de uma concepção de resolução de problemas, tomamos como caminho o ensino através de problematizações; há que se considerar a natureza das problematizações, uma vez que as mesmas devem manter o foco nos objetivos do uso do material, bem como no isomorfismo que o uso do mesmo possibilita com o conceito a ser trabalhado. Além disso, há que se considerar que a relação do aluno com o material pode não corresponder a uma relação esperada pelo professor, o que lhe cabe o cuidado e a percepção do sentido atribuído pelo aluno e, a partir disso, realizar problematizações. (MOREIRA, 2015, p.93)

Tais reflexões foram produzidas na finalização de sua dissertação. No entanto, mobilizaram o grupo OBEDUC para discutir o papel do material manipulável nas primeiras reuniões de 2015. Nesse excerto destaca-se a compreensão da pesquisadora quanto à função do material manipulativo como ferramenta mediadora do processo de elaboração conceitual; nesse processo, o professor tem papel central, visto que os conceitos não estão no material, mas nas relações estabelecidas a partir deles.

Mas quais as implicações dessas constatações para a prática da pesquisadora? Mesmo durante a pesquisa, Maria atuava como professora, mas não tinha o hábito de registrar sua prática. Como mestranda no grupo, acompanhava os registros das professoras, porém não produzia o seu próprio. Quando concluiu a sua dissertação e assumiu apenas o papel de professora do OBEDUC, ela passou a adotar essa prática. Provavelmente ela já tivesse incorporado, nesses dois anos de acompanhamento do grupo, a importância desse registro e, ao adotá-lo sistematicamente, validou esse procedimento. Assim se declarou num dos encontros do grupo:

[...] agora na questão da geometria, eu me envergonho do que eu fui ano passado, gente, como que eu trabalhei dessa forma ano passado, mas como? Porque no ano passado eu não tinha essa prática de registrar, trazer para o grupo, para discutir. [...] Eu atribuo essa mudança e todo esse resultado que eu obtive, por conta de todo o processo de registrar. Então a cada tarefa, eu escrevia a narrativa e trazia para o grupo e vocês falavam: “está tudo certo”. E aí eu voltava para a sala pensando nessas coisas. Para mim, era muito conflituoso, pensar em geometria, voltar a estudar geometria, porque foi necessário, muita coisa eu não sabia mais e nem sei se tinha aprendido. [...] A gente [ela e seus alunos] construiu, a gente discutiu, a gente fez massinhas, teve histórias, eu trouxe narrativas... [...] Eu acho que eu consegui, mesmo que um pouquinho, eu consegui trazer uma geometria com sentido para os meus alunos. (Maria, encontro, 9 dez. 2015)

Nesse excerto a professora reflete sobre sua formação lacunar na área de geometria – esse foi o foco de estudo do grupo em 2015 – e sobre o modo como ela conseguiu se superar, por meio da prática, aprendendo com os estudos, com o grupo e com seus alunos. Sua ênfase é posta no registro, em como ele possibilita a quem registra tomar consciência do que fez, pois, no ato da escrita, o autor precisa refletir sobre suas ações para transmiti-las ao leitor. Ainda, com relação ao papel do registro, ela assim se manifesta:

Outra evidência da pesquisa foi com relação ao registro. Quando nos debruçamos para a análise dos registros dos alunos, constatamos o quanto os problemas que propusemos, em sua maioria, eram simples e estavam aquém da capacidade de resolução deles. Portanto, o material manipulativo ou a reta numérica não fazia sentido para

eles. Daí o papel da pesquisa. Foi por meio dela que fomos afunilando teoricamente o nosso olhar para os registros dos alunos. Por outro lado, quando os alunos se viram diante do contexto de elaborar problemas, foi possível constatar o avanço deles, quantas ideias eles trouxeram para a elaboração do texto, revelando a apropriação do gênero textual de problema, bem como evidenciando que se apropriaram dos elementos que compõem esse texto. Assim, ressaltamos que o registro não apenas possibilita a reflexão do aluno no ato de sua produção, mas também revela ao professor o quanto a tarefa trabalhada foi ou não significativa para o grupo. (MOREIRA, 2015, p. 144)

Registrar a prática, por meio de narrativas, tem sido uma das ênfases do nosso projeto, pois o registro se constitui numa prática de letramento docente, na produção de um conhecimento da prática (CHOCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), ou seja, um conhecimento local, refletido, com sentido e decorrente das apropriações feitas pela professora. A produção de narrativas tem sido por nós considerada como prática de pesquisa do professor, além de ser autoformativa.

No que diz respeito ao uso de materiais manipulativos, destacamos uma das narrativas de Maria na qual ela aborda o uso do material Cuisenaire.

A contagem até o 10, o reconhecimento dos números e a escrita dos mesmos tem muita força nas práticas do início do processo de escolarização das crianças. Entendo que não poderia ser diferente, visto que são habilidades numéricas básicas para que as crianças possam estabelecer outras relações. No entanto, um desafio para mim era pensar em como ajudar as crianças a construírem novas relações. Como possibilitar o avanço das ideias das crianças com relação aos números, tendo como foco uma aprendizagem significativa? Quais tarefas que possibilitariam às crianças o estabelecimento de novas relações numéricas? [...] Diante desse contexto, optei por desenvolver um trabalho com a composição do número 10 com meus alunos, fazendo uso do material manipulativo Cuisenaire. (Maria, narrativa, abr. 2016)

No excerto identificamos o reconhecimento, pela professora, da importância do conteúdo a ser trabalhado com seus alunos e sua preocupação com uma proposta de trabalho que fosse significativa para eles e oportunizasse estabelecer novas relações referentes à composição do número 10. Partindo dessa

preocupação, a professora lançou mão de uma sequência de tarefas, partindo do material manipulativo. Na perspectiva teórica por nós adotada, a intencionalidade pedagógica do professor é fundamental, há uma centralidade no papel da escola como agência promotora de aprendizagens e desenvolvimento humano.

A escolha do material aponta para o reconhecimento da potencialidade da sua utilização como uma ferramenta pedagógica mediadora, capaz de auxiliar as aprendizagens matemáticas dos alunos. A mobilização do professor diante do uso de materiais manipulativos em suas aulas ocorre a partir do momento em que ele vê sentido na sua utilização. Nesse contexto de análise, entendemos que a então professora se apropriou de sua experiência enquanto pesquisadora e incorporou à sua prática o uso do material manipulativo, com o objetivo de fornecer aos alunos uma aprendizagem com significações do conceito de número. Tal fato se evidenciou quando Maria, ao concluir sua narrativa, manifestou:

Acredito que a sequência utilizando o material Cuisenaire possibilitou aos alunos o estabelecimento de relações importantes para o desenvolvimento do senso numérico. E de modo específico, contribuiu significativamente para o reconhecimento das possibilidades de se formar o número 10. É certo que ainda há que se pensar em outras oportunidades para as crianças estarem em contato com essas ideias, porém, percebo que todo o movimento de construção realizado junto com as crianças foi muito importante. (Maria, narrativa, abr. 2016)

Outra reflexão que ela produziu em sua dissertação foi com relação à resolução de problemas, que era o foco principal de sua pesquisa. Após analisar episódios da sala de aula de Lia, ela assim se manifestou em seu texto:

As análises das tarefas frente à resolução de problemas, sobretudo, ao entendimento acerca do texto da situação-problema, como um passo inicial para a resolução, nos apontaram alguns caminhos indispensáveis para um trabalho que priorize a compreensão nas aulas de matemática. Primeiramente, destacamos as práticas de alfabetização matemática na perspectiva do letramento que visaram um trabalho sistemático frente à leitura e à significação do texto da situação-problema. As análises nos apontam que a existência de um trabalho específico com o texto do problema possibilita aos alunos uma maior facilidade na leitura e compreensão dos textos matemáticos, principalmente, dos textos de situações-problema.

A reflexão acerca da estrutura do texto, sua linguagem, os conceitos envolvidos, o uso de termos específicos e as significações que os alunos atribuem ao mesmo, evidenciaram-se fundamentais para o processo de resolução de problemas, sobretudo, para essas crianças que estão iniciando o contato com esses textos. (MOREIRA, 2015, p. 113)

E a pesquisadora continua:

Concluimos que a oralidade se evidencia um instrumento poderoso para a apropriação da linguagem, bem como a atribuição de significados. Deste modo, entendemos que, para a perspectiva de trabalho que adotamos, não há como conceber uma sala de aula em que silêncio é considerado uma potente ferramenta de concentração, atenção e até mesmo de pensamento... pelo contrário, buscamos cada vez mais a participação dos alunos por meio de verbalizações de ideias, levantamento de hipóteses e pensamentos, sobretudo, num 1º Ano do Ensino Fundamental em que a oralidade é um instrumento mais frequente e natural. Para isso, há que se dedicar na busca por tarefas que priorizem a oralidade como forma de circulação de significados que possibilitarão a apropriação conceitual por parte dos alunos. (MOREIRA, 2015, p. 115)

Essas reflexões de Maria remetem-nos para as considerações de Roxo (2010, p. 54) sobre as

relações entre a oralidade e escrita no letramento. Mais exatamente, trata-se de determinar não só a descrição do papel constitutivo da interação social (em seu caráter oral) para o uso e o conhecimento desenvolvido pela criança sobre o objeto escrito, mas também com quais relações entre as modalidades oral e escrita do discurso nos defrontamos aí.

Imersas que estávamos, nesses momentos, nas discussões sobre práticas de letramento, Maria trouxe indícios de aprendizagem desses diferentes componentes do letramento. Em outros momentos por ela narrados, ao longo de 2015 e 2016, identificamos a valorização dada por ela para o discurso oral em sala de aula. Destacamos o excerto de uma de suas narrativas que apresenta os movimentos de uma tarefa de classificação dos sólidos, na qual a professora permite o movimento de oralidade em sala de aula:

Eles também perceberam que existiam dois grupos: o grupo dos sólidos que rolavam e o grupo dos sólidos que não rolavam. No entanto, acreditavam que os dois prismas também faziam parte dos sólidos que rolavam. Tal constatação veio mediante a exploração dos sólidos geométricos no chão e, nessa exploração, acabaram colocando força e lançaram os objetos, o que fez com que os prismas, de fato, rolassem. Não pelo movimento de si próprio no chão, mas pela força colocada no mesmo. Sendo assim, destaco a discussão desse grupo no momento da socialização:

Ana: *Prô, aquele lá não pode ficar junto com aqueles que eles colocaram!*

Paula: *A gente sabe!*

P: *Como assim, Ana? Você está falando dos prismas?*

Ana: *É!*

P: *Ok. Vamos ver... Na solução dos colegas, existem dois grupos. Isso está de acordo com o que a pô pediu. Certo?*

Pedro: *Só que os dois prismas tá separado.*

P: *Como assim?*

Pedro: *Ele está separado... As pontinhas não podem ficar ali.*

P: *Ok. Mas o que o seu grupo pensou que é diferente do que eles apresentaram?*

Pedro: *A gente pensou primeiro... Não tem esses dois amarelos? (cilindro e cone) Então! A gente colocou eles. Depois a esfera, aí ficou igualzinho. Os três rolam!*

P: *Mais alguém quer comentar o que esse grupo pensou?*

Lucas: *Eu acho que eles pensaram que o prisma dá pra rolar também... Colocando força.*

Talita: *Mas...Não! Colocando força ele não rola!*

Felipe: *O pô, mas a esfera e o cone é só encostar que ele rola.*

João: *É nem precisa jogar forte. É só colocar, porque eu coloquei lá fora e ele rolou. E também toda hora que a Paula colocava eles rolavam.*

Júlia: *E também, pô, tem a forma dele que é diferente. Esse tem ponta (prisma) e esses não (não poliedros).*

Talita: *Prô, não tem arestas também!*

P: *Agora vamos deixar o grupo defender sua ideia!*

Luiz: *É assim, o prisma a gente fez o teste lá. Ele roda, sim.*

Lucas: *Não rola.*

Luiz: *Eu fiz com pouca força! Olha... (joga o prisma no chão e ele fica parado, depois tenta novamente).*

Ana: *Está colocando força e mesmo assim nem saiu do lugar.*

Luiz: *É, mas a gente fez lá fora (irritado).*

P: *O que aconteceu, Luiz?*

Luiz: *Depende do piso. Eu fiz lá fora!*

P: *E aí, turma? O que vocês acham?*

Lucas: *O prô, os amarelos nem precisa colocar força que eles rolam.*

P: *E por que isso acontece?*

Lucas: *Porque ele tem a forma arredondada!*

Júlia *E também não tem ponta!*

P: *Mas o cone tem ponta!*

Ana: *Só tem uma.*

João: *Mas a lateral é redonda.*

P: *E o grupo, o que está achando?*

Luiz: *O prisma rola, eu fiz três vezes lá fora.* (Maria, narrativa, maio 2015)

Esse excerto, embora longo, mostra o movimento no qual Maria coloca seus alunos para analisarem suas ideias e as dos colegas; para argumentarem e se contraporem – enfim, para produzirem significações para o processo de elaboração conceitual, num processo dialógico. Constatamos que, após o grupo manifestar a solução da proposta estabelecida pela professora, recebeu a posição dos colegas da turma, que manifestaram suas ideias e os argumentos contrários à solução encontrada por eles. Nesse movimento, percebemos o estabelecimento de uma esfera de argumentação matemática em torno da solução dada pelo grupo que, em contrapartida, buscou uma maneira de sustentar a resposta dada. Maria, com suas intervenções, colocou os alunos no movimento de pensar matematicamente: “*Mais alguém quer comentar o que esse grupo pensou?*”; “*Agora vamos deixar o grupo defender sua ideia!*”; “*E aí, turma? O que vocês acham?*”; “*E o grupo, o que está achando?*”. Os alunos tinham o que dizer, constatamos que havia conceitos geométricos circulando. Nesses discursos orais, as significações foram sendo construídas e apropriadas pelos alunos.

A professora concluiu a análise do diálogo, apontando:

Nesse trecho, percebemos mais uma vez a importância da oralidade nas aulas de matemática. Quantos conceitos emergiram desse diálogo! Além disso, ressalto a importância das soluções dos alunos que não deram certo, pois se todos os grupos tivessem atingido o objetivo da tarefa, essa riquíssima discussão não teria sido possível. E o quanto que nesse momento as crianças precisam aprimorar suas formas de se pronunciar, argumentar, ajudar o outro a entender,

(re)significar... Enfim, o quanto elas precisam FAZER matemática. (Maria, narrativa, maio 2015, grifos da autora)

A sua vivência com a professora Lia, bem como com a leitura e a discussão das narrativas das professoras no grupo possibilitou a Maria ser uma professora problematizadora em sua sala de aula. Por problematização entendemos o movimento de colocar o aluno em movimento de pensar matematicamente. Isso é perceptível no excerto dialógico e nas reflexões apresentados anteriormente.

Ainda com o propósito de evidenciar a prática problematizadora de Maria, destacamos o excerto de uma narrativa de aula em que ela apresenta a proposta de construção dos fatos da multiplicação na tabela de dupla entrada.

Completamos a tabuada do 5, na qual os alunos julgavam fácil com os seguintes argumentos:

Ana: *Porque vai 5, 10, 15, 20...*

P: *O Diogo falou que a tabuada do 5 é quase a mesma coisa que a tabuada do 10. Porque você acha isso?*

Diogo: *É porque ali... (aponta para a tabela) 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45 e 50. E na do do...*

P: *do 10?*

Diogo: *Não, na do 5... (vai até a lousa e aponta para a linha da tabuada do 10 e faz referência ao 50 que também aparece na tabuada do 5). É quase igual!*

P: *Alguém concorda com o Diogo?*

Felipe: *Eu concordo, porque a partir do 10, tirando o 15, é só ir acrescentando o 5.*

Luiz: *Prô, porque o 5 é a metade do 10. E a do 10 é o 5... e o 5 é o dobro do 10.*

Aluna: *É! É isso mesmo!*

P: *Será?*

Felipe: *O 5 é o dobro?*

P: *Qual é o dobro de 5?*

Alunos: *10!*

P: *(Aponta o resultado na tabuada do 10). Qual é o dobro de 10?*

Alunos: *20!*

(Aponto o resultado na tabuada do 10 e assim sucessivamente até chegar ao dobro de 50)

P: *Então, nós descobrimos que a do 10 é o dobro da tabuada do 5. Mas, e a tabuada do 5? É o que em relação a do 10?*

Gustavo: *A metade!*

P: *Hum.... o 10 é o que do 20?*

Alunos: *A metade!*

P: *Legal, descobrimos que o dobro da tabuada do 5 está na tabuada do 10. E a metade da tabuada do 10 está na do 5. Então, fica fácil a gente pensar... por exemplo no 4×10 ?*

Alunos: *40!*

P: *Mas, e o 4×5 ?*

Luiz: *A metade, 20.*

P: *Olha que legal, então se eu sei a tabuada do 5, eu sei a do 10; se eu sei a do 10, eu sei a do 5.*

Talita: *A mesma coisa com o 2 e o 4.*

Gustavo: *O prô, a do 8 também, porque $4 + 4$ dá 8.*

P: *Hum, isso mesmo Gustavo!* (Maria, narrativa, out. 2015, grifos nossos)

Os grifos no diálogo são nossos, com o objetivo de salientar as problematizações feitas por Maria. Por meio da problematização, ela vai colocando os alunos no movimento de análise das relações dobro/metade apresentados nos fatos da multiplicação. E as crianças vão evidenciando suas ideias e ampliando suas relações. Esse é o papel mediador do professor: aquele que questiona, nomeia quando necessário, ajuda a organizar o pensamento dos alunos, não fornece respostas prontas, mas instiga-os a pensar.

Maria ressalta, ainda, no final de sua narrativa, o movimento de pensar sobre as possibilidades de encaminhamento da tarefa no decorrer dela – incluindo os processos de problematização – e as aprendizagens no processo, com seus alunos e com o grupo OBEDUC:

Nesse movimento, de pensar sobre as possibilidades de encaminhamentos da tarefa no decorrer da mesma, percebemos o quanto o processo de reflexão do professor é constante, pois acontece no antes, durante e no depois da tarefa.

[...] Aqui, entendo o quanto o “planejar” se estende por toda a tarefa. Ele vai se modificando no processo.

Além disso, entendo que este movimento de pensar nas possibilidades e encaminhamentos da “tarefa em curso” também é o resultado de todo o meu processo de formação que, além da reflexão da minha prática em sala de aula, se estabelece no contato com textos teóricos, com as narrativas de outras professoras, com as discussões dos grupos que participo... Enfim, todo um contexto que me possibilita um olhar cuidadoso para os movimentos em sala de aula, de modo específico, para os movimentos da tarefa. (Maria, narrativa, ago. 2016)

Também a professora Lia aprendeu com a pesquisadora Maria. No relatório final de 2013, ao término da parceria com Maria, Lia assim se manifestou:

O trabalho em parceria com a professora Maria possibilitou momentos muito interessantes e produtivos, foi me ajudar na sala explicando aos alunos qual era sua proposta, as crianças a receberam com muita expectativa e logo criou-se uma relação afetiva muito forte.

Apreendi muito com essa parceria, adquirindo alguns hábitos que incorporei na rotina da sala. Exemplo: antes apresentava uma situação problema e socializava as respostas corretas para refletir sobre o processo de aprendizagem, Maria mostrou que era preciso intervir mais. Exemplo: guardar os registros, retomar posteriormente para eventuais comparações ou mesmo reflexões sobre novas hipóteses que foram surgindo, analisar respostas não convencionais e opinar sobre o que não fica claro para que todos compreendam, o que poderia mudar, como os demais colegas compreendem o registro uns dos outros, quem poderia ajudar outro colega, etc. Foram momentos muito ricos, que possibilitaram à criança refletir sua prática com significado real. Essa parceria me ajudou na auto avaliação constante de minha prática docente.

Quanto à aprendizagem dos alunos, que é o mais importante, acredito que toda experiência proporcionada através do manuseio de materiais, socializações, exposições de ideias e organização das mesmas (registros) são benefícios que de alguma maneira em algum momento atingiram meus alunos. Exemplo disso foi a experiência de explicar de que maneira construiu sua hipótese e aprender a compreender como os outros colegas chegaram à mesma conclusão utilizando-se de hipóteses diferentes das suas, ou seja, ficaram expostos à matemática, sentiram-se incentivados a tomar decisões, utilizar vocabulário adequado, perceber a existência de padrões, perguntar, coletar dados e aprender a organizá-los (desenhando, escrevendo, usando símbolos, etc.). Perceber que não existe uma maneira certa de solucionar um problema, mas sim diferentes estratégicas, ficando à vontade para tentar, ou seja, confiar em si mesmo. (Lia, relatório individual, dez. 13)

Identificamos no registro de Lia não apenas a sua aprendizagem com Maria, mas também o quanto ela se apropriou, pelo menos no discurso, dos temas que

foram tomados como objeto de estudo e discussão no grupo: o papel do registro, o uso de materiais, a forma de organizar o trabalho em sala de aula, de escutar e valorizar o que pensam os seus alunos.

No ano de 2015, com a dissertação já concluída e defendida, Maria passou a participar do OBEDUC apenas como professora, atuando numa turma de 3º ano. No segundo semestre desse ano, ela estabeleceu parceria com a mestranda Camila, que desenvolveu sua pesquisa nessa turma, tendo como objetivo observar o desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos do 3º ano. Maria analisou a primeira versão da sequência de tarefas elaborada por Camila, propôs alterações e assumiu o comando da turma para o desenvolvimento das atividades.

Durante o período dessa parceria, Maria se entusiasmou e começou a produzir suas narrativas sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico de seus alunos. Em sua última narrativa de 2015 ela revela indícios de como foi o seu processo como professora que assumiu uma postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) em sala de aula:

É com muita satisfação que finalizo a presente narrativa, pois reconheço os avanços que as crianças demonstraram ao longo desse semestre com relação ao pensamento algébrico. Embora considere que nossos movimentos foram apenas um primeiro passo, muitos resíduos importantes foram estabelecidos.

Quando permitimos que os alunos falem, expressem suas ideias e reflexões, temos a possibilidade de nos aproximarmos um pouco do seu processo de significações e isso possibilita ao professor ferramentas para fazer com que a criança avance cada vez mais. A discussão no coletivo, por sua vez, possibilita a circulação de ideias como algo crucial para os entendimentos matemáticos dos alunos.

Um ponto muito importante dos movimentos narrados refere-se às verdades provisórias apresentadas pelos alunos nos momentos de socialização e argumentação de ideias. Tais verdades são confrontadas a partir de problematizações e contraexemplos apresentados pela professora e até mesmo pelos colegas. Esse movimento faz com que elas reflitam sobre suas ideias, (re) signifiquem-nas.

O registro escrito, por sua vez, se evidenciou como um instrumento que possibilitou a reflexão sobre alguns

conceitos matemáticos, dando a oportunidade para que as significações dos alunos fossem emergidas e (re)construídas num processo coletivo de construção do conhecimento.

Esse foi o olhar para o avanço dos meus alunos, no entanto existe o reconhecimento do meu próprio processo enquanto professora num processo constante de aprendizado. A presença e o apoio da Camila foram muito importantes para que eu pudesse ter mais segurança para trabalhar algo que era desconhecido pra mim e não fazia parte do meu planejamento. Entrar em contato com textos teóricos e narrativas também me auxiliaram muito neste processo.

Agradeço ao grupo OBEDUC pela oportunidade de aprender com o compartilhamento das práticas, com as trocas de ideias e com o processo reflexivo da minha própria prática. Eu e meus alunos fomos muito beneficiados este ano. (Maria, narrativa, nov. 2015)

Novamente, identificamos no excerto da sua narrativa o processo reflexivo que tem marcado seus textos. O que ela denomina de ‘resíduos’ são os conceitos apropriados pelos alunos e que são transferidos para outros contextos. Esse é um conceito de que ela se apropriou do trabalho de Hiebert et al. (1997). Para esses autores, uma boa tarefa matemática é aquela que deixa ‘resíduos’, ou seja, há a produção de significações pelos alunos, as quais são explicitadas em outras tarefas posteriores.

O excerto evidencia o quanto a professora tem incorporado à sua prática pedagógica suas experiências e aprendizagens estabelecidas por meio da pesquisa e das parcerias, dos grupos de discussão e estudo; e do movimento de registrar a prática pedagógica. Maria apresenta sua percepção da importância do processo de significação dos alunos como uma ferramenta que possibilita que o aluno avance, pois quando ele tem a oportunidade de manifestar suas significações, por meio da problematização e da circulação de ideias, ele fornece indícios de quais são seus entendimentos matemáticos e quais as novas relações necessárias para seu avanço. Ao registrar e refletir sobre o processo vivido, Maria fornece indícios de suas aprendizagens. Põe para o grupo os seus saberes da experiência, e isso nos remete a Contreras Domingo (2013, p. 132, grifos do autor):

Se trata por tanto de un saber sostenido en primera persona, que se cultiva poniendo en juego la propia

subjetividad, la propia historia, recursos y cualidades personales, capacidades perceptivas, el propio cuerpo como presencia, los saberes “páticos” [...] Esto nos interroga acerca de las formas en que los espacios de formación del profesorado pueden constituir-se cómo procesos y experiencias de aprendizaje personal, en donde puedan emerger los saberes de la experiencia como disposición a la relación pensante con lo vivido, como trabajo de si, como “trabajo de la subjetividad (Cifali, 2012), como un “retorno sobre si” (Filloux, 1996)

Maria está constituindo sua identidade profissional nesse movimento de pesquisar, estudar, registrar sua prática, compartilhar suas narrativas no grupo e atuar junto de seus alunos. Ela se desenvolve profissionalmente como professora dos anos iniciais. Na última reunião de 2015 ela refletiu sobre a parceria estabelecida com Camila:

[...] bom foram esses momentos este ano: antes de Camila, depois de Camila [risos]. No segundo semestre eu tive o apoio dela, o que eu aprendi com a Camila eu não tinha feito nos outros anos [tarefas voltadas ao pensamento algébrico] é uma coisa nova [...] o que a Camila trouxe para mim foi tudo muito novo, e eu procurei sugar o máximo que eu pude. [...] Eu comecei com a ajuda dela e tudo se tornou mais fácil, antes eu estava sozinha e, se a gente erra, a gente erra juntas, não é, Camila? (Maria, encontro, 9 dez. 2015).

Se Maria aprendeu com Camila, esta também aprendeu com Maria:

No início, claro, foi uma insegurança tanto dela, quanto minha, eu como pesquisadora e por ser uma coisa nova. Mas foi uma parceria muito bacana, a gente conversou, teve bastante o retorno das crianças. [...] eles me procuravam tanto quanto a ela. Quanto a mim, eu aprendi muito na questão de como ela conduz a aula, como ela fez as mediações das atividades, a forma como ela lidava com os problemas em sala de aula. Eu aprendi muito, ela é mais nova do que eu, mas tem mais experiência em sala de aula, tem muita situação que eu aprendi com ela, não só o movimento com a pesquisa em si, a forma com que ela lidava com os alunos... (Camila, encontro 9 dez. 2015)

Maria, durante o ano de 2016, colocou toda a ênfase no trabalho com o pensamento algébrico, produzindo narrativas e compartilhando com o grupo OBEDUC.

Nossas apropriações no processo e sobre ele

Como professoras e pesquisadoras, muito temos aprendido com o grupo e também neste momento, com o processo de análise da trajetória de Maria. Olhar para esse material, produzido ao longo desses quatro anos do projeto, e buscar por indícios de aprendizagens da pesquisadora e da professora foi também um processo de resignificação para nós.

As leituras feitas nos possibilitaram compreender que o processo de aprendizagem docente é complexo e ocorre em diferentes situações, as quais podem ou não ser apropriadas pelo professor. Ele aprende e se desenvolve com os alunos na sala de aula, principalmente quando se abre para escutá-los e acredita na capacidade deles para fazer matemática. Para isso, o diálogo, o discurso oral, é fundamental como prática de letramento – e o material de Maria aqui apresentado nos mostrou vários indícios de como ela se apropriou desses modos de trabalhar com seus alunos.

Se a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem nas relações e nas formas de produção que afetam os sujeitos, como postula Smolka (2000), os excertos aqui apresentados nos mostram que os diferentes papéis que Maria assumiu no processo foram constituindo sua subjetividade como professora que consegue estabelecer uma relação dialógica com seus alunos e com as parcerias que estabelece; tem um saber sobre como conduzir as discussões em sala de aula, que tarefas selecionar, que materiais utilizar e como registrar – ela grava suas aulas para a produção de suas narrativas. Tais práticas foram potencializadoras desse desenvolvimento. Assim, suas práticas são historicamente construídas, dinâmicas e em constante transformação. Talvez as parcerias que estabeleceu tenham sido parte dos períodos críticos que potencializaram esse seu desenvolvimento profissional.

Maria também passou por um processo de elaboração conceitual, superando as lacunas conceituais trazidas do curso de Pedagogia: ela se arriscou ao trabalhar tarefas instigantes para o desenvolvimento do pensamento geométrico e algébrico de seus alunos. Ela se apropriou da concepção de cultura social da sala de aula de matemática, proposta por Hiebert et al. (1997), autores tomados como referência em sua pesquisa de mestrado. Ou seja, ela sabe da importância de uma boa tarefa para a elaboração conceitual matemática de seus alunos; sabe que o seu papel como professora é fundamental para criar um ambiente

de aprendizagem; compreendeu que as ferramentas pedagógicas (o material manipulativo, o registro escrito, a oralidade) são essenciais para a produção de significações matemáticas, mas o professor precisa ser o mediador e promover boas intervenções com seus alunos.

Se Camila foi essencial para lhe apresentar boas tarefas para o desenvolvimento do pensamento algébrico, Maria, com certeza contribuiu para a formação de Camila, ao dar-lhe a conhecer e experienciar essa cultura de sala de aula de matemática.

Mas as aprendizagens foram além dessas parcerias, pois todo o grupo Obeduc tem aprendido com as práticas narradas por Maria. Ela tem nos ensinado que é possível o professor ser pesquisador da própria prática e que essa pesquisa produzida localmente, esse conhecimento que vem da prática (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999) é um conhecimento refletido, teorizado. É um saber da experiência, mas que não pode ser confundido com vivência, é um saber que não dicotomiza a teoria e a prática, mas se constrói nas relações com o outro.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do Campo. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). **Formação de professores, culturas: desafios a P G E em suas múltiplas dimensões**. 1. ed. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. p. 24-36.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, USA, n. 24, p.249-305, 1999.

CONTRERAS DOMINGO, José. El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, Espanha, n.78 (27,3), p. 125-136, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias – UERJ**, Rio de Janeiro, v. 10, n.19, p. 1-12, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

HIEBERT, James et al. **Making sense**: teaching and learning mathematics with understanding. Portsmouth: Heinemann, 1997.

MAYEN, Patrick. L'Appropriation des situations. In: CLOT, Yves (Dir.). **Vygotski maintenant**. Paris: La Dispute, 2012. p. 289-305.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v.21, p.699 - 716, 2016.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola, 2010.

SMOLKA, Ana Luíza B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 50, p. 26-40, 2000.

Recebimento em: 22/07/2018.

Aceite em: 02/08/2019.



Correlação entre equilíbrio emocional e vulnerabilidade às IST/AIDS num estudo sobre desempenho escolar com adolescentes

Correlation between emotional balance and vulnerability to STI/AIDS in a study on school performance with adolescents

Manoel Messias Santos ALVES¹

Alice Alexandre PAGAN²

Resumo

Neste artigo, buscou-se analisar possíveis relações entre vulnerabilidade às IST/AIDS e indicadores de qualidade de vida para estudantes do ensino médio. Foi construído e validado um questionário inspirado em Questões Sociocientíficas sobre vulnerabilidade às IST e adaptado também um questionário sobre qualidade de vida já validado. O formulário foi aplicado a 103 alunos do 3º ano do ensino médio de três escolas da rede estadual de educação de Aracaju. Constatou-se que a qualidade de vida, de maneira geral, não interfere na manifestação de comportamentos vulneráveis, contudo, uma importante correlação entre a qualidade de vida psicológica e a vulnerabilidade foi identificada.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Educação em Saúde. Teste de desempenho escolar. Qualidade de vida.

Abstract

This article aimed to analyze possible relationships between vulnerability to STI/AIDS and quality of life indicators for high school students. A questionnaire based on STI vulnerability to STIs was constructed and validated, and a validated quality of life questionnaire was also adapted. The form was applied to 103 students of the 3rd year of high school of three schools of the Aracaju state education network. It was found that quality of life, in general, does not interfere with the manifestation of vulnerable behaviors, however an important correlation between psychological quality of life and vulnerability was identified.

Keywords: Science teaching. Health education. School achievement test. Quality of life.

- 1 Doutorando em Educação (PPGED/UFS); Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS); Bacharel em Enfermagem, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - AGES; Licenciado em Ciências Biológicas, pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia - UNIVEN; Especialista em Saúde da Família, pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL; Especialista em Ensino de Biologia, pela Universidade Candido Mendes - UCAM; Especialista em Enfermagem do Trabalho, pela Universidade Candido Mendes - UCAM; Especialista em Gestão em Saúde Pública, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF; Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Matemática e Ensino de Ciências (GPEMEC/UFS) - CNPq; Atualmente está como Professor Colaborador no Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe (DBI/UFS). E-mail: messyarts@hotmail.com.
- 2 Professora associada II, do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciada em Ciências Biológicas pela UNEMAT (2002); Mestre em Educação, pela UFMT (2004) e Doutora em Educação, área: Ensino de Ciências e Matemática, pela USP (2009). Atuou na Vigilância Epidemiológica da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso. Concluiu estágio junto ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Portugal (2007). E no Centro de Educação Científica e Tecnológica da Universidade Kwazulu-Natal em Durban, na África do Sul (2015). E-mail: apagan.ufs@gmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 793-819 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|



1. Introdução

As abordagens relacionadas à educação em saúde no ensino de ciências possibilitam aos educandos, em determinadas etapas de suas vidas, a capacidade de desenvolver atitudes e habilidades imprescindíveis para seu convívio em sociedade, bem como a adoção de estilos de vida saudáveis, com hábitos que visem à promoção da saúde e à qualidade de vida (GONÇALVES; CARVALHO, 2007).

A sexualidade é uma das temáticas de maior relevância no âmbito da educação em saúde e tem se destacado, principalmente, com o público adolescente, visto que é nessa faixa etária que se inicia o amadurecimento sexual, juntamente com uma série de transformações físicas e comportamentais, e, por isso, na ausência de orientações sobre sexualidade ou quando ocorrem de forma distorcida e incompleta, os adolescentes se tornam vulneráveis a contrair Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), como a infecção pelo Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV)³, que, se não for devidamente tratada, pode resultar na Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS)⁴ (OLIVEIRA; DIAS; SILVA, 2005; BESERRA *et al.*, 2008).

Sob essa perspectiva, é imprescindível considerar as implicações acerca da educação em saúde com os elementos atitudinais e emocionais, bem como sua íntima relação com a vulnerabilidade e a qualidade de vida dos indivíduos, pois o entendimento de saúde possui um elevado nível de subjetividade e passa por diversas determinações históricas que podem variar de sujeitos e culturas ao longo do tempo, conforme os valores e estilos de vida que contextualizam as relações humanas.

Quando nos referimos ao termo vulnerabilidade, é importante considerar que seu entendimento também é subjetivo. No entanto, Ayres *et al.* (2003) colaboram ao abordar, em diversos estudos, as origens e os fundamentos práticos e epistemológicos do conceito de vulnerabilidade e sua articulação com aspectos comportamentais, culturais, políticos e econômicos, o que permite compreender como os indivíduos e os grupos populacionais estão expostos a determinados agravos e riscos à saúde (AYRES; PAIVA; FRANÇA JÚNIOR, 2012).

Diante dessa discussão, o objetivo deste trabalho consistiu em analisar possíveis relações entre qualidade de vida e vulnerabilidade às IST/AIDS para alguns alunos do ensino médio, a partir de um instrumento de desempenho escolar

3 *Human Immunodeficiency Virus.*

4 *Acquired Immunodeficiency Syndrome.*

em ciências inspirado nas questões sociocientíficas (QSC) envolvendo aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, juntamente com outro questionário de avaliação da qualidade de vida. O primeiro instrumento foi construído e validado neste estudo com intuito de mensurar indicativos de vulnerabilidade dos jovens diante das IST, enquanto que o segundo, o *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL-bref), foi traduzido e validado no Brasil por Fleck *et al.* (1999, 2000), e a comparação entre os resultados obtidos por ambos permitiu a verificação da hipótese de que quanto melhor a qualidade de vida dos alunos menores serão seus indicativos de vulnerabilidade às IST/AIDS.

Tem-se destacado cada vez mais a necessidade de construir instrumentos de avaliação escolar que, além do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, contemplem sobretudo as esferas afetivas e comportamentais dos alunos, nas quais a educação em saúde assume um caráter social relevante em consonância com a ciência, a tecnologia e os demais aspectos socioambientais, políticos e econômicos. Por esse motivo, reconhecemos a importância de elaborar avaliações contextualizadas com as condições dos alunos e com o processo pedagógico da escola para contemplar tanto os aspectos cognitivos quanto os não cognitivos, como as atitudes e seus componentes afetivos e comportamentais.

2. Reflexões sobre vulnerabilidade e qualidade de vida

De acordo com Ayres *et al.* (2003, p. 123), a vulnerabilidade busca interagir com diversos outros saberes, podendo ser estabelecida conforme as dimensões analíticas de caráter individual, social e programático, considerando-se, assim, “a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais, que acarretam maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento.” Contribuindo com essa discussão, Mann, Tarantola e Netter (1993) abordam que a vulnerabilidade se insere no âmbito individual e social, em que o primeiro se relaciona com o grau de informação e conscientização com aspectos peculiares dos sujeitos para o enfrentamento dos problemas, e o segundo corresponde às condições dos indivíduos diante do poder de negociação e de acesso à saúde, à educação, ao trabalho e ao nível de liberdade e autonomia, de acordo com gênero, etnia, orientação sexual, classe social e demais elementos.

Dessa forma, percebe-se que a vulnerabilidade está inserida numa esfera multidimensional, considerando o envolvimento de fatores biológicos, epidemiológicos e socioculturais que têm a potencialidade de colocar os indivíduos em situação de fragilidade, influenciando seu modo de viver e de adoecer e,

consequentemente, sua qualidade de vida (AYRES; PAIVA; FRANÇA JÚNIOR, 2012; SOBRAL *et al.*, 2015). Vale ressaltar que o termo qualidade de vida possui uma relação direta com a saúde física e o bem-estar emocional ou psicológico das pessoas, incluindo sentimentos de felicidade, contentamento e satisfação com as condições da própria vida (SELENE, 2006; NERI, 2007; SOBRAL *et al.*, 2015).

Partindo do pressuposto de que as atitudes exercidas pelos sujeitos permitem inferir ou até mesmo identificar se eles estão vulneráveis a determinados agravos, riscos e danos à saúde, cabem aqui algumas reflexões sobre: até que ponto a qualidade de vida das pessoas pode influenciar na sua vulnerabilidade a determinadas infecções? Será que é possível estar vulnerável às infecções, nesse caso, às sexualmente transmissíveis, mesmo que indicadores físicos, psicológicos, sociais, *etc.*, de qualidade de vida estejam equilibrados? Portanto, é possível medir relações entre a qualidade de vida e a vulnerabilidade de estudantes diante das IST?

Embora qualidade de vida e saúde sejam termos diretamente relacionados, sendo a saúde o principal elemento para uma vida plena, esse não é o único fator que influencia a nossa qualidade de vida, pois há toda uma complexidade envolvendo também as diferentes relações sociais e ambientais, como o estado emocional, a atividade intelectual, o autocuidado, os valores culturais, éticos e religiosos, o estilo de vida e a satisfação com o ambiente em que se vive (SILVA *et al.*, 2013; SOBRAL *et al.*, 2015).

Nessa perspectiva, implicitamente, é possível inferir que as diferentes especificações de vulnerabilidade têm uma importante relação com a qualidade de vida das pessoas, pois se um indivíduo, por exemplo, estiver vulnerável a uma série de problemas sociais, como moradia em situação precária de saneamento básico, dificuldades financeiras, falta de acesso a informações e até mesmo de assistência médica e social, tais circunstâncias, provavelmente, trarão consequências prejudiciais ao seu bem-estar e interferirão negativamente em sua qualidade de vida.

3. Reflexões sobre a adolescência e a vulnerabilidade às IST/AIDS

A adolescência corresponde ao período do desenvolvimento humano marcado por uma série de transformações biopsicossociais, sendo que, nessa fase de transição entre a infância e a vida adulta, ocorre uma maior incidência de conflitos sociais, comportamentais, psicológicos, físicos e também a iniciação da vida sexual (BORGES; SCHOR, 2006; BESERRA *et al.*, 2008; OLIVEIRA; DIAS; SILVA, 2005).

Por ser um período de descobertas importantes, no qual o jovem busca construir sua identidade diante do contexto sociocultural em que está

inserido, muitas vezes com dificuldades para tomar decisões e de lidar com seus sentimentos, a adolescência é caracterizada também por apresentar vulnerabilidade a uma série de elementos prejudiciais à saúde, como no caso das IST/AIDS, em virtude da falta de experiência e de responsabilidade diante de relacionamentos afetivos e sexuais (TAQUETTE *et al.*, 2004; AMORAS; CAMPOS; BESERRA, 2015).

Como foi ressaltado, a vulnerabilidade está intimamente relacionada aos aspectos atitudinais e comportamentais de risco para o adoecimento (AYRES *et al.*, 2003). No entanto, no que refere às IST/AIDS, o conceito de vulnerabilidade transcende a atitude sexual praticada pelos adolescentes, levando em consideração a capacidade de discernimento e de interpretação desses jovens, sua maneira de viver e de interagir com o meio e, inclusive, a qualidade de informações recebidas acerca dessas infecções, suas formas de transmissão e prevenção (ALBUQUERQUE; HERMSDORF; SILVA, 2013).

Ayres *et al.* (2003, p. 125) abordam, ainda, diferentes graus e naturezas de vulnerabilidade individual e coletiva às IST/AIDS, considerando os aspectos individuais, sociais e programáticos, sendo que, “no plano individual, a avaliação de vulnerabilidade ocupa-se, basicamente, dos comportamentos que criam a oportunidade de infectar-se e/ou adoecer, nas diversas situações já conhecidas de transmissão do HIV.” Consideramos, assim, que o comportamento de risco de exposição à infecção não é algo que depende exclusivamente da vontade dos adolescentes, e sim das condições socioeconômicas, da consciência crítica e dos princípios éticos e culturais desses jovens sobre suas atitudes e seus comportamentos.

Diferentemente do que acontece no plano social abordado por Ayres *et al.* (2003), em que a vulnerabilidade é analisada diante de alguns aspectos, como o acesso à informação, a quantidade de recursos destinados à saúde por parte das autoridades e da legislação local, a qualidade e o acesso aos serviços de saúde, o nível geral de saúde da população, o grau de liberdade de pensamento e expressão, entre outros, o plano programático se refere aos recursos sociais necessários para que as pessoas não se exponham aos agravos e se protejam dos danos de maneira efetiva e democrática. Com outras palavras, essa dimensão reporta-se à existência e à efetividade, por parte das autoridades locais, de ações sociais e institucionais voltadas para a solução dos problemas relacionados à saúde, nesse caso, às IST/AIDS.

Quando os jovens não recebem orientações adequadas sobre sexualidade, como consequência, muitos podem discutir erroneamente entre si sobre sexo e iniciar sua vida sexual sem conhecer adequadamente o seu corpo e os riscos inerentes a uma relação desprotegida, tornando-se, assim, ainda mais vulneráveis às IST/AIDS, como também a uma gravidez não planejada. Diante dessa realidade, a escola assume um importante compromisso social em orientar os jovens por meio

de um diálogo planejado sobre temas relevantes em prol da qualidade de vida, como, por exemplo, a sexualidade e as ações de educação em saúde, para incentivá-los a adotar estilos de vida saudáveis em suas práticas cotidianas, enfatizando a percepção de fatores de risco e as mudanças no comportamento sexual, como a utilização adequada do preservativo (PASSOS, 2001).

Nesse contexto, o Ministério da Saúde faz um alerta quanto ao aumento expressivo da quantidade de jovens infectados com HIV/AIDS, visto que, no período de 2006 para 2015, a taxa de detecção na faixa etária de 15 a 19 anos mais que triplicou (de 2,4 para 6,9 casos/100 mil hab.) no país (BRASIL, 2016). Muitos desses jovens, quando contaminados, tentam esconder dos pais e não procuram o serviço de saúde por medo e/ou vergonha de descobrirem que já iniciaram sua vida sexual, bem como por desconhecimento dos sinais e sintomas das IST/AIDS (BORGES; NICHATA; SCHOR, 2006; MARTINS *et al.*, 2006).

Entre os fatores que mais influenciam a vulnerabilidade às IST/AIDS nos adolescentes, destacam-se, de maneira geral, as evidências de os jovens afastarem de si a possibilidade de adquirir essas infecções, mostrando sentimento de invulnerabilidade, juntamente com imaturidade e pouca preocupação sobre os riscos dessas doenças. Além disso, geralmente as mulheres têm mostrado maior dificuldade em negociar o sexo seguro, mediante o uso do preservativo, com seus parceiros, devido a uma série de fatores, como vergonha, falta de habilidade ou até mesmo motivadas pela confiança ou paixão (BESERRA *et al.*, 2008; ALBUQUERQUE; HERMSDORF; SILVA, 2013).

Nessa perspectiva, a educação em saúde no ensino de ciências pode contribuir significativamente para a diminuição do estado de vulnerabilidade dos jovens sexualmente ativos diante das IST/AIDS e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida deles, enfatizando-se a importância de utilizarem o preservativo nas relações sexuais, sendo necessário também facilitar o acesso dos jovens a esses métodos contraceptivos, bem como a realização de oficinas que orientem sobre sexo seguro (ROUQUEIROL; FAÇANHA; VERAS, 2003; BORGES; NICHATA; SCHOR, 2006; MARTINS *et al.*, 2006).

4. Caminho metodológico

O teste de desempenho escolar sobre vulnerabilidade às IST, desenvolvido nesta pesquisa, foi submetido ao processo de validação de conteúdo, por meio da metodologia Delphi, a um painel composto por 19 especialistas. Segundo Jesus (2013, p. 33), “a validade de conteúdo é determinada com o julgamento

da proporção em que os itens selecionados para medir construção teórica representam adequadamente todas as dimensões do conceito a ser medido”, ou seja, tal processo visa a assegurar a cobertura e representação adequadas dos itens do instrumento que é avaliado. A respeito dessa discussão, a metodologia Delphi é apontada como uma das principais técnicas psicométricas utilizadas para formação de painel de especialistas e, subsequentemente, determinação de consenso no processo de validação de conteúdo de forma simples e objetiva (WESTMORELAND *et al.*, 2000; JESUS, 2013; SANTOS, 2018).

O questionário desenvolvido foi composto por 10 questões, as quais, sob a perspectiva de Bardin (2016), classificamos nas seguintes categorias de indicadores de vulnerabilidade às IST/AIDS: 1. Criticidade e Informação; 2. Contextos de gênero e representações sociais da adolescência; 3. Maturidade/imaturidade para lidar com a sexualidade. Para facilitar o entendimento, apresentamos o detalhamento dessas categorias no Quadro 1, relacionando-as com os tipos de vulnerabilidade.

Quadro 1: Categorias que podem representar indicativos de vulnerabilidade às IST/AIDS entre adolescentes

| Categorias | Especificações | Tipo de vulnerabilidade | Questões |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------------|
| Criticidade e Informação | Refere-se à adequação ou inadequação das informações e à criticidade demonstrada pelo(a) aluno(a) a respeito da sexualidade de forma geral e, principalmente, sobre medidas protetivas contra as IST, sintomas e tratamento. | Individual Social | 01, 02, 04, 05, 06, 07 e 10 |
| Contextos de gênero e representações sociais da adolescência | Relacionada aos contextos sociais machistas e sexistas e à concepção equivocada de a adolescência ser uma fase rotulada como invulnerável, o que pode dificultar a construção de ações e as tomadas de decisões protetivas. | Individual Social Programática | 01, 05, 08 e 09 |
| Maturidade/imaturidade para lidar com a sexualidade | Decorrente do nível de maturidade e/ou experiência do(a) adolescente para lidar com diferentes situações envolvendo sexualidade, como dificuldade de negociar com o(a) parceiro(a) sobre medidas de proteção contra as IST, bem como medo e/ou vergonha de buscar ajuda. | Individual Social | 03, 07, 08, 09 e 10 |

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Além do questionário construído, utilizamos um outro para avaliar a qualidade de vida dos alunos respondentes, pois consideramos relevante incluir um instrumento capaz de estabelecer relações entre a qualidade de vida os aspectos socioecológicos da saúde para identificar possíveis vulnerabilidades dos jovens diante das IST/AIDS, numa abordagem sociocientífica da aprendizagem. O instrumento utilizado foi elaborado pelo Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde, conhecido como *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL-bref), que avalia a qualidade de vida de modo geral, e com base em alguns construtos subjetivos e multidimensionais compostos nessa relação, constituído por 26 questões distribuídas em quatro domínios, a saber: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente (FLECK *et al.*, 1999, 2000; ANGELIM *et al.*, 2015).

Além da avaliação com o painel de especialistas, foram realizados outros procedimentos fundamentais para a validação do instrumento, como entrevista coletiva e aplicação comentada com um grupo focal de oito estudantes, parte da amostra dos sujeitos da pesquisa, para análise semântica do questionário e adaptação transcultural do WHOQOL-bref, e, posteriormente, após as devidas adequações, fizemos uma aplicação do instrumento para analisar estatisticamente a confiabilidade e a correlações dos itens.

Os sujeitos desta pesquisa são 103 estudantes concluintes da última etapa da educação básica, matriculados no 3º ano do ensino médio em três escolas públicas estaduais de Aracaju, situadas na zona urbana da capital sergipana: uma na periferia, outra no centro e uma terceira escola que, apesar de também estar localizada no centro, recebe alunos de todas as localidades do município.

Ressaltamos que o trabalho está em conformidade com os princípios éticos do Conselho Nacional de Saúde, respeitando-se a Resolução n.º 510/2016, que trata das pesquisas com seres humanos, mediante aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer n.º 2.256.567. Assim, atendendo à referida Resolução, os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa por livre e espontânea vontade, demonstrada por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) redigido em forma de carta-convite. Além disso, antes da aplicação dos questionários nas escolas, a pesquisa contou com a autorização da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED) e com a anuência dos diretores escolares.

Os dados produzidos foram processados por meio do *software Statistical Package for Social Science* (SPSS), cujos relatórios permitiram análise do *Alpha* de Cronbach e do *Rho* de Spearman das variáveis latentes construídas. Tem-se em vista que, de acordo com Pagan (2009) e Cunha (2015), esses índices permitem, respectivamente, medir a consistência interna das questões a partir

das respostas dadas pelos respondentes, possibilitando verificar a formação de novas variáveis latentes e fazer correlações entre essas variáveis.

5. Resultados e discussões

Após os processos de validação e adaptação transcultural, a etapa seguinte correspondeu à aplicação dos instrumentos para os 103 alunos distribuídos entre as escolas citadas, os quais foram cadastrados em um banco de dados e processados no SPSS, para que pudéssemos realizar as análises estatísticas.

Inicialmente, foi percebido um certo desequilíbrio entre o quantitativo dos respondentes de acordo com o gênero, visto que a amostra foi constituída por 63% de estudantes do sexo feminino e 37% do sexo masculino, e, com relação à idade, a média correspondeu a 18,5 anos (com desvio padrão de 2,570), prevalecendo a faixa etária entre 17 e 19 anos. Quanto aos aspectos étnico-raciais, a maioria dos alunos se autodeclarou parda (40,8%), seguida de negros (31,1%), brancos (20,4%) e outros (7,8%).

No que diz respeito à análise estatística descritiva do questionário sobre vulnerabilidade às IST/AIDS que construímos, a princípio, organizamos as frequências de acordo com as categorias estabelecidas, nas quais as porcentagens de cada questão estão apresentadas em tabelas. É importante lembrar que, no processo de validação, os juízes especialistas puderam julgar os níveis de vulnerabilidade de cada alternativa, sendo que as respostas cujas alternativas foram classificadas como nível 1 representam ausência de vulnerabilidade do respondente sobre o descritor específico da questão, enquanto que os níveis 2, 3 e 4 representam, respectivamente, pouca vulnerabilidade, vulnerabilidade moderada e muita vulnerabilidade.

Dessa forma, como vimos no Quadro 1, algumas questões foram incluídas em mais de uma categoria, tendo em vista que seu enunciado e/ou suas alternativas contemplavam diferentes dimensões. Quanto aos descritores, foram validados junto com a Matriz de Referência. Inicialmente, na Tabela 1, a seguir, apresentamos o resultado das frequências da categoria *Criticidadelinformação*.

Tabela 1: Frequência do desempenho dos alunos quanto aos níveis de vulnerabilidade referente à categoria Críticidade/informação

| Quest. | Descritores | Não vulnerável | Pouco vulnerável | Vulnerável | Muito vulnerável |
|--------|---|----------------|------------------|------------|------------------|
| 01 | Identificar influências machistas da educação patriarcal entre os(as) alunos(as), caracterizada, entre outros fatores, pela falta de informação sobre sexualidade e sua relação com a construção de atitudes vulneráveis | 25,5% | 61,8% | 7,8% | 4,9% |
| 02 | Verificar influências da moral e de convicções religiosas na concepção dos(as) alunos(as) no que diz respeito a aspectos envolvendo atitudes e discussões sobre sexualidade e possíveis relações de vulnerabilidade | 57,3% | 10,7% | 27,2% | 4,9% |
| 04 | Verificar se a concepção do(a) estudante acerca das principais formas de transmissão e prevenção do HIV pode repercutir em indicativos de vulnerabilidade decorrentes de atitudes de discriminação e preconceito perante as pessoas soropositivas | 72,8% | 8,7% | 9,7% | 8,7% |
| 05 | Identificar se o(a) respondente demonstra indicativos de vulnerabilidade individual às IST decorrentes da sua concepção e atitude sobre a importância do uso do preservativo | 67% | 18,4% | 9,7% | 4,9% |
| 06 | Conhecer a percepção do(a) respondente sobre a importância dos métodos de prevenção às IST em geral e sua relação com atitudes vulneráveis | 43,7% | 31,1% | 10,7% | 14,6% |

| Quest. | Descritores | Não vulnerável | Pouco vulnerável | Vulnerável | Muito vulnerável |
|--------|---|----------------|------------------|------------|------------------|
| 07 | Relacionar a opinião do(a) respondente sobre as condutas prioritárias a serem tomadas diante de uma situação envolvendo infecção por HPV | 50,5% | 18,4% | 22,3% | 8,7% |
| 10 | Conhecer a opinião do(a) respondente diante de uma situação de desequilíbrio emocional ocasionada por uma contaminação acidental de HIV e possíveis relações com imaturidade, impulsividade e demais aspectos que possam influenciar em atitudes de risco individual e coletivo | 79,6% | 10,7% | 5,8% | 3,9% |

Fonte: Dados levantados na pesquisa

Conforme podemos observar na Tabela 1, as respostas relacionadas à categoria *críticidade da informação*, que propõe verificar se os respondentes apresentam conhecimentos adequados e senso crítico favorável acerca das formas de transmissão e prevenção das IST, apresentaram uma considerável heterogeneidade. Chamou-nos atenção o fato de as questões n.º 04 e 10 terem apresentado frequência acima de 70% das respostas que indicam ausência de vulnerabilidade, mostrando, assim, que a maioria dos estudantes possui conhecimentos e senso crítico satisfatórios para lidar com situações semelhantes às que são apresentadas, principalmente no que se refere às formas de transmissão e prevenção do HIV, mostrando também equilíbrio emocional para lidar com uma possível contaminação pelo vírus. Esses dados parecem superar cenários como os apresentados por Paredes, Pagan e Cândido (2006), quando estudantes faziam uma associação direta entre a contaminação por HIV e a morte.

Em contrapartida, na questão n.º 01, que também pertence à categoria *Contextos de gênero e representações sociais da adolescência*, houve mais de 60% das respostas com indicativo de pouca vulnerabilidade. Apesar de ser um nível relativamente baixo, percebe-se que esses alunos mostraram uma certa fragilidade no quesito criticidade, ao concordarem com os aspectos machistas abordados na questão, sem falar que, considerando-se a somatória dos níveis de vulnerabilidade moderada e intensa, mais de

10% dos alunos mostraram indicativos de vulnerabilidade às IST por conta da opção representativa de desigualdade de gênero, por exemplo, como um dos impeditivos de busca por medidas de prevenção e proteção contra essas infecções.

Continuando com essa discussão, apresentamos na Tabela 2 o desempenho dos alunos referente à categoria *Contextos de gênero e representações sociais da adolescência*.

Tabela 2: Frequência do desempenho dos alunos quanto aos níveis de vulnerabilidade referente à categoria Contextos de gênero e representações sociais da adolescência

| Quest. | Descritores | Não vulnerável | Pouco vulnerável | Vulnerável | Muito vulnerável |
|--------|--|----------------|------------------|------------|------------------|
| 01 | Identificar influências machistas da educação patriarcal entre os(as) alunos(as), caracterizada, entre outros fatores, pela falta de informação sobre sexualidade e sua relação com a construção de atitudes vulneráveis | 25,5% | 61,8% | 7,8% | 4,9% |
| 05 | Identificar se o(a) respondente demonstra indicativos de vulnerabilidade individual às IST decorrentes da sua concepção e atitude sobre a importância do uso do preservativo | 67% | 18,4% | 9,7% | 4,9% |
| 08 | Identificar a percepção do(a) respondente sobre atitudes machistas envolvendo a sexualidade de homens e mulheres e sua relação com a capacidade/ou direito de negociação do gênero feminino sobre o uso de métodos de prevenção e contracepção | 74,8% | 13,6% | 2,9% | 8,7% |
| 09 | Analisar a opinião do(a) estudante sobre estilos de vida e atitudes a serem tomadas diante de uma situação de IST característica de gonorreia e sua relação com indicativos de vulnerabilidade | 75,7% | 11,7% | 1% | 11,7% |

Fonte: Dados levantados na pesquisa.

Como podemos observar, a questão n.º 05 foi classificada tanto na categoria *críticidade/informação* quanto em *contextos de gênero e representações sociais da adolescência*, e, apesar de a maioria dos alunos ter reconhecido a importância do uso de preservativo, ainda assim é considerado preocupante o fato de quase 15% terem concordado com a necessidade de usar camisinha somente com pessoas desconhecidas ou com a população considerada de risco, como homossexuais, travestis, profissionais do sexo, entre outras. Ainda sobre essa questão, quase 20% dos respondentes concordaram que a abstinência sexual antes do casamento é uma forma eficaz para prevenção das IST, evidenciando, assim, um pouco da influência do contexto religioso e sociocultural sobre essa alternativa, em que, porventura, a prática do sexo antes do casamento pode não ser aceitável.

Percebe-se também que praticamente 75% dos estudantes optaram por respostas que indicam não vulnerabilidade nas questões 08 e 09, sendo que, na primeira, os respondentes concordaram com a igualdade de gênero diante da sexualidade de maneira geral e, sobretudo, no que diz respeito à importância de o casal negociar democraticamente suas intimidades e os métodos de prevenção e contracepção; no entanto, chamamos atenção para o fato de que mais de 11% dos respondentes parecem aproximar suas respostas de aspectos machistas ao concordarem que a mulher, independentemente de sua vontade, deve ceder às exigências do companheiro, mesmo que isso possa causar danos à saúde. Quando se trata do público adolescente, Taquette, Vilhena e Paula (2004) e Oliveira *et al.* (2009) corroboram ao apontar, em seus estudos, a evidência de subordinação de gênero ainda na atualidade, em que as jovens têm se deparado com dificuldades de solicitar ao parceiro o uso do preservativo, além de que, muitas vezes, motivadas pela paixão ou pressionadas, acabam cedendo, submetendo-se, assim, à vulnerabilidade individual e social quanto à contaminação de IST.

As frequências das respostas da última categoria, *Maturidade/imaturidade para lidar com a sexualidade*, estão apresentadas na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3: Frequência do desempenho dos alunos quanto aos níveis de vulnerabilidade referente à categoria Maturidade/imaturidade para lidar com a sexualidade

| Quest. | Descritores | Não vulnerável | Pouco vulnerável | Vulnerável | Muito vulnerável |
|--------|---|----------------|------------------|------------|------------------|
| 03 | Analisar, por meio da opinião do(a) respondente, indicativos de vulnerabilidade devido à vergonha de sofrer preconceito da sociedade e/ou ao medo da reação dos pais diante de uma possível IST | 79,4% | 11,8% | 4,9% | 3,9% |
| 07 | Relacionar a opinião do(a) respondente sobre as condutas prioritárias a serem tomadas diante de uma situação envolvendo infecção por HPV | 50,5% | 18,4% | 22,3% | 8,7% |
| 08 | Identificar a percepção do(a) respondente sobre atitudes machistas envolvendo a sexualidade de homens e mulheres e sua relação com a capacidade/o direito de negociação do gênero feminino sobre o uso de métodos de prevenção e contracepção | 74,8% | 13,6% | 2,9% | 8,7% |
| 09 | Analisar a opinião do(a) estudante sobre estilos de vida e atitudes a serem tomadas diante de uma situação de IST característica de gonorreia e sua relação com indicativos de vulnerabilidade | 75,7% | 11,7% | 1% | 11,7% |
| 10 | Conhecer a opinião do(a) respondente diante de uma situação de desequilíbrio emocional ocasionada por uma contaminação acidental de HIV e possíveis relações com imaturidade, impulsividade e demais aspectos que possam influenciar em atitudes de risco individual e coletivo | 79,6% | 10,7% | 5,8% | 3,9% |

Fonte: Dados levantados na pesquisa

Observa-se que quatro das cinco questões pertencentes a essa categoria obtiveram resultados próximos dos 75% a 80% no indicativo de não vulnerabilidade, evidenciando, assim, um ótimo desempenho diante desses descritores. Ao analisar a frequência das respostas da questão n.º 03, por exemplo, os estudantes mostraram um bom nível de maturidade para agir diante do aparecimento de uma úlcera genital, sinal sugestivo de IST – especificamente de sífilis –, no entanto, quase 12% dos respondentes, mesmo concordando com a necessidade de buscar ajuda nos serviços de saúde, ao mesmo tempo mostraram pouca vulnerabilidade por temerem represálias da sociedade, como o preconceito, ou até mesmo serem punidos pelos pais; e, de forma semelhante, a minoria concordou com algumas atitudes inadequadas sobre essa questão, como se omitir diante dos sinais e sintomas ou até mesmo a automedicação, por conta também do medo ou da vergonha dos pais e da comunidade.

Curiosamente, como já mencionamos acerca da questão n.º 07, que também está inserida na categoria *críticidade/informação*, o desempenho dos alunos não foi tão satisfatório quanto o das demais questões apresentadas nessa categoria, e, como todas elas estão indiretamente inter-relacionadas, podemos inferir que esses estudantes, além de terem apontado *déficit* de conhecimento e/ou criticidade, também mostraram inexperiência ou imaturidade a respeito dessa questão. Em compensação, nas questões 08 e 09, pertencentes também à categoria *contextos de gênero e representações sociais da adolescência*, a maioria mostrou possuir maturidade ou até mesmo uma certa experiência diante das situações abordadas.

Após a análise das frequências, a etapa seguinte correspondeu a avaliar a homogeneidade do questionário, no qual utilizamos o coeficiente *Alpha* de *Cronbach* para analisar a consistência interna das questões e, assim, verificar a possibilidade de criarmos uma variável latente por meio da combinação dos itens. Ao calcularmos esse coeficiente com todas as 10 questões, o valor de *Alpha* obtido foi de 0,716, considerado satisfatório, o que mostra a existência de consistência interna nesse instrumento, sendo possível, assim, constatar sua validade também no aspecto quantitativo e criar a variável latente *Vulnerabilidade* para a população estudada, com relação às categorias apresentadas no Quadro 1, *críticidade/informação*, *contextos de gênero e representações sociais da adolescência* e *maturidade/imaturidade para lidar com a sexualidade*.

Assim como no instrumento de vulnerabilidade, também analisamos as frequências das respostas do questionário de qualidade de vida, organizadas conforme os seus domínios. Os dois primeiros itens fazem parte do domínio

geral, em que os estudantes puderam informar seu nível de satisfação com a saúde e ao mesmo tempo autoavaliar sua qualidade de vida. Na Tabela 4, apresentamos os resultados obtidos nessas questões.

Tabela 4: Frequência do desempenho dos alunos no WHOQOL-bref, referente ao Domínio Geral

| Questões | | Muito ruim | Ruim | Nem ruim nem boa | Boa | Muito boa |
|----------|---|--------------------|--------------|------------------------------------|------------|------------------|
| QV1 | Como você avaliaria sua qualidade de vida? | 2,9% | 1% | 23,3% | 47,6% | 25,2% |
| | | Muito insatisfeito | Insatisfeito | Nem satisfeito nem insatisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |
| QV2 | Quão satisfeito(a) você está com a sua saúde? | 1% | 2,9% | 22,3% | 59,2% | 14,6% |

Fonte: Dados levantados na pesquisa

Ao analisar essas frequências, é possível perceber que, de maneira geral, cerca de 75% dos estudantes afirmaram ter boa qualidade de vida e estarem satisfeitos com a saúde, mas uma parcela significativa se manteve neutra sobre esses aspectos, algo considerado um tanto quanto incomum para o público adolescente. Dessa forma, analisamos, nas tabelas de 5 a 8, as frequências e a consistência interna das próximas questões agrupadas nos domínios: Físico; Psicológico; Relações sociais; e Meio ambiente. Inicialmente, na Tabela 5, são apresentadas as frequências das respostas referentes ao domínio *Físico*.

Tabela 5: Frequência do desempenho dos alunos no WHOQOL-bref, referente ao Domínio Físico

| Questões | | Nada | Muito pouco | Mais ou menos | Bastante | Extremamente |
|----------|--|--------------------|--------------|---------------------------------|------------|------------------|
| QV3 | Em que medida você acha que sua condição física impede você de fazer o que você precisa? | 50% | 27,5% | 17,6% | 3,9% | 1% |
| QV4 | O quanto você precisa de algum tratamento médico para levar sua vida diária? | 44,1% | 34,3% | 14,7% | 4,9% | 2% |
| QV10 | Você tem energia suficiente para seu dia a dia? | 1,9% | 9,7% | 37,9% | 35% | 15,5% |
| | | Muito ruim | Ruim | Nem ruim nem bom | Bom | Muito bom |
| QV15 | Quão bem você é capaz de se locomover? | 7,8% | 21,6% | 36,3% | 34,3 | 0% |
| | | Muito insatisfeito | Insatisfeito | Nem satisfeito nem insatisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |
| QV16 | Quão satisfeito(a) você está com o seu sono? | 4,9% | 16,5% | 30,1% | 35,9% | 12,6% |
| QV17 | Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade de desempenhar as atividades do seu dia a dia? | 1,9% | 8,7% | 33,3% | 46,1% | 9,8% |
| QV18 | Quão satisfeito(a) você está com sua capacidade para o trabalho? | 6,8% | 10,7% | 27,2% | 38,8% | 16,5% |

Fonte: Dados levantados na pesquisa

Observamos, na Tabela 5, que quase 80% dos respondentes relataram a ausência ou o gradiente *muito pouco* de dor ou desconforto e dependência de medicação ou tratamento, resultados esses já esperados tendo em vista as boas condições de saúde apresentadas pela maioria das pessoas jovens. No entanto, nos chamou atenção o fato de a maioria ter ficado imparcial sobre as questões QV10 e QV15, que avaliam a energia, a fadiga e a capacidade de locomoção. Destacamos que, nessa última, nenhum aluno referiu possuir muito boa capacidade de se locomover. Inferimos que, nesse caso específico, provavelmente parte dos estudantes, apesar de não ter sido constatado durante a adaptação transcultural

desse instrumento, não interpretou esse questionamento como um domínio físico, e sim levou em consideração meios de transporte e mobilidade urbana, que fazem parte do domínio *Meio ambiente*.

Além disso, é possível estabelecer uma relação entre as questões QV10 e QV16, e que talvez um dos motivos pelo qual muitos jovens não têm energia suficiente para as atividades do dia a dia, ou não terem mostrado satisfação com essa variável, seja o elevado quantitativo que referiu insatisfação ou indiferença com o sono nas últimas duas semanas, pois, de acordo com Müller e Guimarães (2007), os distúrbios do sono estão associados com fadiga, falta de energia, ansiedade, irritabilidade e demais fatores que comprometem a qualidade de vida.

Ao analisar a confiabilidade do domínio *Físico*, o *Alpha* de *Cronbach* desse conjunto de itens obteve o valor de 0,591, não satisfatório, mas, com a exclusão da QV3 nessa análise, esse coeficiente aumentou para 0,624, obtendo índice satisfatório, o que nos permitiu criar a variável latente *condicionamento* físico.

Prosseguindo com a discussão desses resultados, as frequências do domínio *Psicológico* estão apresentadas na Tabela 6, a seguir.

Tabela 6: Frequência do desempenho dos alunos no WHOQOL-bref, referente ao Domínio Psicológico

| Questões | | Nada | Muito pouco | Mais ou menos | Bastante | Extremamente |
|----------|---|------|-------------|---------------|----------|--------------|
| QV5 | O quanto você aproveita a vida? | 2% | 13,1% | 24,2% | 43,4% | 17,2% |
| QV6 | Em que medida você acha que a sua vida tem sentido? | 4% | 6,9% | 17,8% | 42,6% | 28,7% |
| QV7 | O quanto você consegue se concentrar? | 5% | 15,8% | 40,6% | 34,7% | 4% |
| QV11 | Você é capaz de aceitar sua aparência física? | 4,1% | 10,2% | 27,6% | 23,5% | 34,7% |

| | | Muito insatisfeito | Insatisfeito | Nem satisfeito nem insatisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |
|------|--|--------------------|---------------|---------------------------------|----------------------|------------------|
| QV19 | Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo(a)? | 4,9% | 7,8% | 23,3% | 39,8% | 24,3% |
| | | Nunca | Algumas vezes | Frequentemente | Muito frequentemente | Sempre |
| QV26 | Com que frequência você tem sentimentos negativos, tais como mau humor, desespero, ansiedade, depressão? | 11,7% | 49,5% | 18,4% | 8,7% | 11,7% |

Fonte: Dados levantados na pesquisa

Os dados da Tabela 6 nos revelam que a maioria dos estudantes participantes desta pesquisa mostrou um desempenho que varia de bom para ótimo no que diz respeito aos sentimentos positivos, nas questões QV5 e QV6. Já na questão QV7, por sua vez, a maioria dos respondentes marcou como razoável sua capacidade de concentração, e mais de 20% confirmaram ter muito pouca ou nada dessa capacidade, o que, porventura, representa um importante indicativo de dificuldade em aprender, memorizar e se concentrar diante de diferentes aspectos e situações com que esses adolescentes se deparam, ao ponto, inclusive, de comprometer seu rendimento escolar.

As questões QV11 (que tratam de aceitação da aparência física) e QV19 (sobre a aceitação de si) estão relacionadas com a aceitação e satisfação da imagem corporal e da aparência, o que repercute diretamente na avaliação da autoestima, sendo que praticamente 60% dos respondentes mostraram aceitar bastante ou extremamente sua aparência e, conseqüentemente, mostram-se satisfeitos ou muito satisfeitos consigo mesmos. Entretanto, apesar de a minoria ter referido dados opostos, consideramos importante investigar, no âmbito da educação em saúde, as possíveis causas desse descontentamento e dessa insatisfação com a imagem pessoal, para tentar promover ações de incentivo com alunos, visando, assim, a melhorar sua qualidade de vida, pois, conforme apontado por Fidelix *et al.* (2011), tem sido observado, nas últimas décadas, um maior número de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes, sobretudo devido à preocupação com o peso, à idealização da beleza e ao medo de se sentirem excluídos da sociedade.

Quanto à questão QV26 (sobre sentimentos negativos), consideramos alarmante o fato de metade dos estudantes ter referido que, nas últimas duas semanas, mesmo que

algumas vezes, apresentou mau humor, desespero, ansiedade e depressão, sem falar que quase 40% relataram a ocorrência desses sentimentos negativos de forma frequente ou até mesmo constante, não restando dúvidas, assim, do quanto esses sentimentos negativos podem tornar esses jovens vulneráveis, além das IST, a uma série de outros agravos à saúde física e mental. De acordo com Borges e Schor (2006), Beserra *et al.* (2008), Oliveira, Dias e Silva (2005) e Amoras, Campos e Beserra (2015), a frequência desses dados se justifica devido às transformações biopsicossociais decorrentes da adolescência, juntamente com as incidências de conflitos e pressões sociais, comportamentais e psicológicos que afetam, dentre outros fatores, a autoestima dos jovens.

No que se refere à confiabilidade, ao analisarmos a consistência interna dessas questões pertencentes ao domínio *Psicológico*, o resultado foi satisfatório, com valor de *Alpha* de 0,638, permitindo-nos, então, criar outra variável latente, a qual denominamos *fatores psicológicos*. Na sequência, na Tabela 7, o próximo domínio a ser analisado é o de *Relações sociais*.

Tabela 7: Frequência do desempenho dos alunos no WHOQOL-bref, referente ao Domínio Relações sociais

| Questões | | Muito insatisfeito | Insatisfeito | Nem satisfeito nem insatisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |
|----------|--|--------------------|--------------|---------------------------------|------------|------------------|
| QV20 | Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas)? | 2% | 6,9% | 24,5% | 42,2% | 24,5% |
| QV21 | Quão satisfeito(a) você está com sua sexualidade? | 12% | 7% | 27% | 32% | 22% |
| QV22 | Quão satisfeito(a) você está com o apoio que você recebe de seus amigos? | 4% | 11,9% | 37,6% | 30,7% | 15,8% |

Fonte: Dados levantados na pesquisa

Observa-se que o desempenho obtido no domínio *Relações pessoais* pode ser considerado satisfatório, visto que a maioria dos alunos confirmou estar satisfeita com sua relação envolvendo amigos, familiares e a sociedade em geral, bem como com sua vida sexual e o suporte que recebe de amigos, mas não podemos desconsiderar que grande parte desses sujeitos optou por uma resposta neutra, e nos chamou atenção, sobretudo, a questão QV21, na qual foi constatado que praticamente 20% dos respondentes estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos com sua vida sexual e/ou sua sexualidade de maneira geral. Esses números nos preocupam porque, devido ao fato de ser uma questão objetiva, não foi possível

obter mais informações sobre quais motivos estão desencadeando essa insatisfação com a sexualidade entre os jovens e até que ponto isso poderá colocá-los em situações de vulnerabilidade, nesse caso, individual e socialmente.

Nesse contexto, também foi possível criar uma variável latente com essas questões, pois elas obtiveram confiabilidade satisfatória, cujo valor de *Alpha* de *Cronbach* correspondeu a 0,613. Assim, mantivemos a denominação *Relações sociais* para essa nova variável.

Finalizando a discussão desses domínios de qualidade de vida, as frequências referentes ao domínio *Meio ambiente* estão apresentadas na Tabela 8, a seguir.

Tabela 8: Frequência do desempenho dos alunos no WHOQOL-bref, referente ao Domínio Meio Ambiente

| Questões | | Nada | Muito pouco | Mais ou menos | Bastante | Extremamente |
|----------|--|---------------------------|---------------------|--|-------------------|-------------------------|
| QV8 | Quão seguro(a) você se sente em sua vida diária? | 5% | 14% | 45% | 27% | 9% |
| QV9 | Quão saudável é o seu ambiente físico (clima, barulho, poluição, atrativos)? | 4,9% | 12,6% | 54,4% | 20,4% | 7,8% |
| QV12 | Você tem dinheiro suficiente para satisfazer às suas necessidades? | 10,9% | 35,6% | 43,6% | 5,9% | 4% |
| QV13 | Quão disponíveis para você estão as informações de que precisa no seu dia a dia? | 2% | 16,8% | 46,5% | 28,7% | 5,9% |
| QV14 | Em que medida você tem oportunidades de atividade de lazer? | 5,9% | 22,5% | 28,4% | 34,3% | 8,8% |
| | | Muito insatisfeito | Insatisfeito | Nem satisfeito nem insatisfeito | Satisfeito | Muito satisfeito |
| QV23 | Quão satisfeito(a) você está com as condições do local onde mora? | 5,8% | 11,7% | 35% | 35,9% | 11,7% |
| QV24 | Quão satisfeito(a) você está com o seu acesso aos serviços de saúde? | 11,8% | 26,5% | 36,3% | 21,6% | 3,9% |
| QV25 | Quão satisfeito(a) você está com o seu meio de transporte? | 16,5% | 30,1% | 28,2% | 20,4% | 4,9% |

Fonte: Dados levantados na pesquisa

Fazendo uma análise geral dessas frequências, observamos que a maioria dos estudantes mostrou imparcialidade ao optar pelas respostas *mais ou menos* ou *nem satisfeito nem insatisfeito*. Essa opção pela neutralidade é muito comum em respostas de questionários como este, que se baseia em escala tipo *Likert* de cinco opções. A opção neutra é mais naturalmente marcada pelos respondentes. Contudo, quando nos atentamos para algumas questões específicas, é possível perceber alguns fatos importantes, como, por exemplo, que quase 20% dos respondentes afirmaram, nas questões QV8 e QV9, não se sentirem ou se sentirem muito pouco protegidos em seu cotidiano, bem como residirem em ambientes de riscos à saúde.

Mais de 45% dos estudantes informaram, na questão QV12, enfrentar carência quanto aos recursos financeiros para atender às suas necessidades, o que talvez possa ter influência com a QV14, na qual pouco mais de 40% dos alunos relataram ter bastante, ou extremamente, oportunidades de lazer e recreação. A questão QV13, por sua vez, pode apresentar uma conexão com a categoria, e também variável latente, *críticidade/informação*, criada no questionário de vulnerabilidade. Nesse caso, em torno de 45% dos respondentes se mantiveram imparciais no que se refere às oportunidades de acessar novas informações e habilidades, já outros 35% afirmaram que tais informações estão bastante disponíveis. Por outro lado, não podemos desconsiderar que quase 20% dos sujeitos apontaram não ter disponíveis, ou haver muito pouco, informações essenciais para o seu dia a dia.

O coeficiente de confiabilidade obtido pelo *Alpha* de *Cronbach* para esse agrupamento de questões foi de 0,731, valor considerado satisfatório para a criação da variável latente *Meio ambiente*. Nessa conjuntura, analisamos também a consistência interna com todas as 26 questões, e o valor de *Alpha* alcançado foi de 0,874, também satisfatório. Por esse motivo, a variável latente *Qualidade de vida*, criada no WHOQOL-bref, foi considerada válida neste estudo para o público-alvo adolescente.

Em seguida, com o intuito de estabelecer uma análise mais aprofundada acerca da relação dos resultados obtidos na aplicação piloto dos instrumentos de vulnerabilidade às IST e de qualidade de vida, os valores resultantes das variáveis latentes construídas nesses questionários foram cruzados mediante o uso do teste de correlação *Rho* de *Spearman*.

Nesse sentido, convém ressaltar que uma das hipóteses defendidas no texto introdutório deste trabalho inferiu a existência de uma relação direta entre vulnerabilidade e qualidade de vida, contudo, ao considerar a qualidade de vida de uma maneira geral (nos domínios físicos, psicológicos, sociais e ambientais, representados por meio da variável latente *Qualidade de vida*, construída com todas as 26 questões), percebemos que não houve uma correlação significativa com a variável geral de *Vulnerabilidade*.

Diante disso, nos propusemos a investigar se alguns domínios específicos do WHOQOL-bref poderiam estar intimamente mais relacionados à vulnerabilidade às IST/AIDS e constatamos que apenas o domínio psicológico, ou a variável *Fatores psicológicos*, se mostrou negativamente significativa, cujo coeficiente *Rho* de Spearman obteve o valor de $-0,328$ ($\text{sig} = 0,028$).

Essa correlação negativa entre as variáveis *Vulnerabilidade* e *Fatores psicológicos*, dos instrumentos de vulnerabilidade e qualidade de vida, nos possibilitou o entendimento de que, para esse grupo, quanto mais equilibrado psicologicamente o adolescente estiver, menor será sua vulnerabilidade às IST.

Torna-se evidente, assim, que a saúde psicológica é fundamental para a qualidade de vida e, conseqüentemente, para a redução da vulnerabilidade às IST/AIDS com o público adolescente. Amoras, Campos e Beserra (2015, p. 169) corroboram essa discussão ao apontarem que, dentre os diferentes fatores relacionados à vulnerabilidade dos adolescentes ao risco de uma IST, os fatores psicológicos decorrentes dessa fase da vida geram “conflitos interpessoais e curiosidades a respeito do ato sexual, e junto a ele as novas sensações de sentir prazer, que ocorrem de forma irresponsável e insegura, colocando em risco a sua saúde.”

6. Considerações

As diferentes modalidades de vulnerabilidade estão inter-relacionadas com os aspectos atitudinais e comportamentais dos sujeitos, por isso, quando nos referirmos à vulnerabilidade dos adolescentes às IST/AIDS, devemos levar em consideração, além dos estilos de vida e dos componentes atitudinais, a maneira como essa temática é trabalhada no contexto escolar, pois foi constatado que os indicativos de vulnerabilidade não são exclusivamente consequência da falta de conhecimento.

Ao refletirmos sobre as contribuições científicas deste estudo, a análise das frequências dos resultados obtidos indicou que a maioria dos estudantes que participou desta pesquisa não mostrou indicativos de vulnerabilidade conforme as categorias estabelecidas; no entanto, mesmo que com menor representatividade, um quantitativo importante desses respondentes apontou falta de criticidade e algumas limitações relacionadas à imaturidade e à concordância com atitudes de desigualdade de gênero, ao ponto de serem considerados vulneráveis à contaminação de IST. De forma semelhante, a maior parte desses alunos confirmou possuir boa qualidade de vida, tendo em vista os domínios físicos, psicológicos, relações pessoais e ambientais avaliados no WHOQOL-bref, embora uma quantidade significativa tenha se mostrado imparcial sobre esses aspectos. Por isso, sugerimos

a necessidade de novos estudos para aprofundar a análise dessas relações e, ao mesmo tempo, propor ações de educação em saúde para melhorar esses índices.

Sobre essa discussão, constatamos que, de maneira geral, o instrumento de mensuração de vulnerabilidade às IST apresentou consistência interna satisfatória, mostrada pelo coeficiente *Alpha* de *Cronbach* aplicado para todas as 10 questões, o que nos permitiu criar a variável latente *Vulnerabilidade* e correlacioná-la com as variáveis do questionário de qualidade de vida, que, por sua vez, se mostrou satisfatório em todos os domínios.

Além do *Alpha* de *Cronbach*, utilizamos também o coeficiente de *Rho* de *Spearman* para medir as correlações das variáveis latentes construídas. Foi obtida uma correlação significativa entre a variável *Vulnerabilidade* e *Fatores psicológicos*, essa do questionário de qualidade de vida. Tal correlação negativa, considerando o modo como as variáveis foram tabuladas no banco de dados, mostra evidência de que quanto menos vulneráveis os estudantes indicaram ser às IST melhor sua qualidade de vida relacionada ao domínio psicológico.

Assim, embora não se tenha encontrado uma correlação direta entre vulnerabilidade e qualidade de vida nas respostas do público consultado, percebe-se uma importante correlação entre qualidade de vida psicológica e vulnerabilidade. Essa correlação aponta que é fundamental a existência de trabalhos capazes de envolver o bem-estar psicológico para garantir uma menor vulnerabilidade dos adolescentes às IST, tendo em vista que os demais elementos ambientais, físicos e sociais não tenham se mostrado significativos para essa relação, nesse grupo.

Referências

ALBUQUERQUE, M. O.; HERMSDORF, I. A. M.; SILVA, M. V. Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) em adolescentes residentes em uma instituição de acolhimento localizado na cidade de Praia Grande-SP. *In: VI Mostra de Trabalhos Acadêmicos – UNILUS, 2012*, Santos-SP: Centro Universitário Lusíada (UNILUS), v. 10, n. 20, 2013.

AMORAS, B. C.; CAMPOS, A. R.; BESERRA, E. P. Reflexões sobre vulnerabilidade dos adolescentes a infecções sexualmente transmissíveis. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 8, n. 1, p. 163-171, jan./jun., 2015.

ANGELIM, R. C. M. *et al.* Avaliação da qualidade de vida por meio do whoqol: análise bibliométrica da produção de enfermagem. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 29, n. 4, p. 400-410, out./dez. 2015.

AYRES, J. R. C. M. *et al.* O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. *In:* CZERESNIA, D.; FREITAS, C. M. (Org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003. p. 117-139.

AYRES, J. R.; PAIVA, V.; JÚNIOR, I. F. Conceitos e práticas de prevenção: da história natural da doença ao quadro da vulnerabilidade e direitos humanos. *In:* PAIVA, V.; AYRES, J. R.; BUCHALLA, C. M. **Vulnerabilidade e direitos humanos.** Curitiba: Editora Juruá, 2012. p. 71-94.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BESERRA, E. P. *et al.* Adolescência e vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis: uma pesquisa documental. **DST – J. Bras. Doenças. Sex. Transm.,** Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 32-35, 2008.

BORGES, A. L. V.; NICHATA, L. Y. I.; SCHOR, N. Conversando sobre sexo: a rede sociofamiliar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem,** Ribeirão Preto-SP, v. 14, n. 3, p. 422-427, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico - Aids e DST.** Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 64 p. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2016/boletim-epidemiologico-de-aids-2016>. Acesso em: 02 fev. 2018.

CUNHA, C. **O desempenho escolar em ciências e o pluralismo epistemológico: a elaboração de questões do eixo temático “vida e ambiente”.** 2015. 115 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2015.

FIDELIX, Y. L. *et al.* Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes de uma cidade de pequeno porte: associação com sexo, idade e zona de domicílio. **Rev. Bras. Cineantropometria Desempenho Humano,** Florianópolis-SC, v. 13, n. 3, p. 202-207, 2011.

FLECK, M. P. A. *et al.* Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. **Revista de Saúde Pública,** São Paulo, v. 34, n. 2, p. 178-83, 2000.

FLECK, M. P. A. *et al.* Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). **Revista de Saúde Pública,** São Paulo, v. 33, n. 2, p. 198-205, 1999.

GONÇALVES, A.; CARVALHO, S. G. **Diferenças de estilos de vida entre populações jovens de meio rural (Boticas) e de meio urbano (Braga)**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6693>. Acesso em: 19 dez. 2016.

JESUS, E. M. S. **Desenvolvimento e validação de conteúdo de um instrumento para avaliação da assistência farmacêutica em hospitais de Sergipe**. 2013. 152 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2013.

MANN, J.; TARANTOLA, D. J. M.; NETTER, T. Como avaliar a vulnerabilidade à infecção pelo HIV e AIDS. *In*: PARKER, R. **A AIDS no mundo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993. p. 276-300.

MARTINS, L. B. M. *et al.* Fatores associados ao uso de preservativo masculino e ao desconhecimento sobre DST/AIDS em adolescentes de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 315-323, 2006.

MÜLLER, M. R.; GUIMARÃES, S. S. Impacto dos transtornos do sono sobre o funcionamento diário e a qualidade de vida. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, out./dez., 2007.

NERI, A. L. **Qualidade de vida e idade madura**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, D. C. *et al.* Conhecimentos e práticas de adolescentes acerca das DST/HIV/AIDS em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. **Esc. Anna Nery Rev. Enferm.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 833-41, out./dez. 2009.

OLIVEIRA, S. H. S.; DIAS, M. R.; SILVA, M. I. T. Adolescentes e AIDS: Fatores que influenciam a intenção de uso do preservativo. **DST – J. Bras. Doenças. Sex. Transm.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 32-38, 2005.

PAGAN, A. A. **Ser (animal) humano: evolucionismo e criacionismo nas concepções de alguns graduandos em Ciências Biológicas**. 2009. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAREDES, E. C.; PAGAN, A. A.; CÂNDIDO, M. E. A. L. **AIDS: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana**. 1. ed. Cuiabá: EdUFMT, FAPEMAT, 2006. 318 p.

PASSOS, M. R. L. **Doenças Sexualmente Transmissíveis: se educar, dá para evitar**. 2. ed. Rio de Janeiro: REVINTER, 2001.

ROUQUEIROL, M. Z.; FAÇANHA, M. C.; VERAS, F. M. F. Aspectos Epidemiológicos das doenças transmissíveis. *In*: ROUQUEIROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. **Epidemiologia & Saúde**. 6. ed. Fortaleza: Medsi, 2003.

SANTOS, S. C. **Desenvolvimento de um instrumento para documentar a prática da dispensação de medicamentos prescritos**. 2018. 108 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Farmacêuticas) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2018.

SELENE, M. R. **Incontinência urinária: um problema de saúde pública**. 2006. 243 p. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, M. L. M. *et al.* Indicadores de risco associados à qualidade de vida de escolares de uma comunidade vulnerável do sul do Brasil. **Disciplinarum Scientia**, Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, v. 14, n. 1, p. 163-171, 2013.

SOBRAL, M. E. *et al.* Avaliação da qualidade de vida de adolescentes em situação de vulnerabilidade social. **Rev. Bras. Promoç. Saúde**, Fortaleza, v. 28, n. 4, p. 568-577, out./dez., 2015.

TAQUETTE, S. R.; VILHENA, M. M.; PAULA, M. C. Doenças sexualmente transmissíveis e gênero: um estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 282-290, 2004.

WESTMORELAND, D. *et al.* Consensual Validation of clinical practice model guidelines. **J. Nurs. Care Quality**, Filadélfia, v. 14, n. 4, p. 16-27, 2000.

Recebimento em: 03/02/2019.
Aceite em: 22/07/2019.



Notas de leituras, resumos e resenhas

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 28

n. 69

p. 821-826

set./dez. 2019



Comunicação, Estado e o poder na sociedade em rede

Communication, State and power in networked society

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. 1º ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015. 629 p.¹

Aliana França Camargo COSTA²
Terezinha FERNANDES³

Nesta obra, Manuel Castells (2015) enfocará o papel das redes de comunicação na geração de poder, com ênfase na geração do poder político. Através de pesquisa empírica, argumenta que o poder é multidimensional e está alicerçado nas redes programadas em cada esfera da atividade humana, de acordo com os interesses e valores de atores que detêm poder.

As redes de poder, baseadas nestas atividades humanas, formam redes entre si e, apesar de não se fundirem, envolvem-se em estratégias de parceria e competição num jogo de interesses em contexto e momento específicos. O Estado desempenha um papel central na relação de poder sobre as redes de um modo geral, primeiro porque tem a função de coordenar e regular o sistema político e segundo porque o Estado tem formas diferentes de exercer o poder em diferentes esferas sociais, de exercer o monopólio da violência como capacidade de impor o arbítrio. Portanto, o Estado é a instituição que constitui a rede previamente selecionada para o funcionamento adequado de todas as outras redes de poder.

Para desenvolver esse argumento central, o autor desenvolve cinco capítulos. “O poder na sociedade em rede” (p. 57) é o primeiro deles, no qual o leitor perceberá que o poder é o *processo mais fundamental da sociedade*. Sendo o poder a capacidade relacional que permite a um ator social influenciar as decisões de outro

1 Doutor em sociologia pela Universidade de Paris. É professor nas áreas de sociologia, comunicação e pesquisador dos efeitos da informação sobre a economia, a cultura e a sociedade em geral.

2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Cultura Contemporânea pela UFMT. É graduada em Jornalismo e Rádio e Televisão. Atua na interface mídia e educação. E-mail: alianacamargo@gmail.com.

3 Atuação e pesquisas no âmbito da EaD, educação online e letramentos digitais no Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LeTECE) e grupo Docência e Cibercultura GpDoc/UERJ. E-mail: terezinha.ufmt@gmail.com.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 28 | n. 69 | p. 823-826 | set./dez. 2019 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

ator social, através de uma base discursiva ou por meio de coerção, tal processo está condicionado pela capacidade estrutural da dominação. A dominação vem das instituições da sociedade e as relações de poder são marcadas pela dominação. Portanto, o poder é relacional e a dominação está na esfera institucional. Assim, quanto maior a dominação das instituições sobre os sujeitos, maior relação de poder elas têm sobre as pessoas.

A estruturação social tem camadas e escalas múltiplas, que operam em diferentes níveis de prática social, são elas: econômicas (produção, consumo, intercâmbio), tecnológicas, ambientais, culturais, de gênero, políticas e militares.

Para o autor, o Estado exerce o poder ao articular três fontes: violência, dinheiro e confiança. Sendo a confiança a fonte decisiva do poder, que pode ser criada ou destruída pelas redes de comunicação.

Nesse processo de relações de poder, existem formas distintas para exercê-lo nas redes. A primeira delas é o poder das redes (*networking Power*), em que os atores e organizações que as compõem exercem o poder e influência sobre as pessoas que não estão na rede. Castells afirma que não há uma localização do poder na rede (*network power*), embora o Estado seja um dos seus principais detentores com grande influência na mídia, mas ele não detém *O Poder*.

Atualmente, o poder está em criar redes (*networking-making power*), o que determinará os rumos da sociedade em rede. Os que têm a capacidade de constituir redes e de programar/reprogramar são os programadores e os comutadores. Os primeiros têm o poder de definir e administrar os programas na rede, com o objetivo de aumentar a audiência, em geral são proprietários e controladores das corporações da mídia, sejam empresas ou o Estado. O gerenciamento de interface entre duas ou mais redes está nas mãos dos comutadores. Os comutadores e programadores definem a elite de geração de poder na sociedade em rede. Para o autor, é importante apontar quem são os detentores de poder para desafiar a sua dominação oculta e crucial. Em suma, o poder da sociedade em rede é o poder da comunicação.

No segundo capítulo, “A comunicação na era digital” (p. 101), entenderemos que a internet torna-se o “tecido de comunicação de nossas vidas” (p. 111). O autor discorrerá sobre uma nova forma de comunicação a partir da rede – a *autocomunicação de massa*, na qual o receptor passa a ser, também, o produtor num sistema em que a mensagem é autogerada e autosselecionada, configurando uma nova ecologia comunicacional, cujo modelo é: todos conversando com todos.

Castells (2015) compreende as transformações decorridas a partir da comunicação em rede perpassadas por quatro dimensões: a *transformação tecnológica* - digitalização a partir dos computadores e utilização dos softwares remodela a comunicação; a *estrutura organizacional e institucional da comunicação* - grandes conglomerados da mídia mundial fazem um jogo de poder em relação

ao que será visto no panorama global/local, elevação do consumo, expansão de mercado e geração de lucro; a *dimensão cultural* do processo de transformação de várias camadas da comunicação – numa tensão entre o que é a identidade local e o cosmopolitismo (cultura global); e, por fim, as *expressões das relações sociais*, que prefiguram as relações de poder.

No terceiro capítulo, o foco serão as “Redes da mente e do poder” (p. 191), nas quais o poder é construído nas redes neurais do cérebro, através das molduras conceituais. Para tanto, o autor teoriza, a partir da neurociência, as relações que o cérebro realiza para a tomada de decisão e como isso implica na política. Em síntese, a nossa tomada de decisão pode ser baseada pelo raciocínio, mas são afetadas duplamente pela emoção, por uma via direta e outra indireta.

Nesse processo, as metáforas utilizadas para perceber o mundo são emolduradas pela comunicação e operam associando a linguagem (campo semântico) às suas experiências alojadas na mente. Decorrem dessa ação as narrativas que definem os papéis sociais em contextos coletivos, o que leva aos enquadramentos que condicionam um modo de pensar, resultado do interesse pelo poder.

“Programando as redes de comunicação: a política da mídia, a política de escândalos e a crise da democracia” (p. 247) é o quarto capítulo, no qual Castells traça um cenário complexo, mas esclarecedor, sobre como as relações de poder passam pela mídia e que o Estado continua a ser um ator fundamental na definição das relações de poder por meio das redes de comunicação. No tabuleiro desse jogo, as batalhas travadas pela ferramenta do escândalo são perniciosas para todos os lados: para a mídia com a questão da credibilidade, para a confiança no cenário político e para a democracia, já que a política de escândalos promove rupturas nas relações sociais e desempenham um papel de fermentação do descontentamento e na articulação dos desafios, como resultado há uma desmobilização no campo social.

Portanto, a mídia é, por excelência, um espaço poderoso de produção de poder, daí o poder da comunicação. No entanto, para além da mídia de massa tradicional existe a internet, com plataformas de comunicação distintas, mas que se relacionam e convergem para o que caracteriza a política da mídia na era digital.

A matriarca de toda política da mídia é a economia. As operações financeiras do mundo corporativo e a busca pela publicidade resultam de um comércio atravessado pelo entretenimento, que inclusive, atinge as notícias através da linguagem do *infotainment*. Logo, não são apenas as risadas que importam, mas o drama humano também que constitui a “política da ilusão” (Bennett *apud* Castells, p. 278).

No último capítulo, “Reprogramando as redes de comunicação: movimentos sociais, política insurgente e novo espaço público” (p. 353), o desenvolvimento se dará explicando como o descontentamento frente às ações de controle, injustiças e até ilegítimas atitudes por parte das instituições provocam ondas de contrapoder,

motivadas pela mudança de mentalidade do indivíduo e do coletivo.

O autor desenha uma paisagem positiva diante das águas incertas da globalização, quando os atores sociais iniciam o processo de mudança cultural (uma mudança em valores), cujo objetivo é a mudança política e cultural vigente por meio dos movimentos sociais e da *política insurgente*, implicando, por exemplo, em alterações no cenário eleitoral.

A *política insurgente* opera ao incorporar sujeitos mobilizados para uma mudança cultural ou política em um sistema ao qual eles não pertenciam (seja pelo impedimento de votar, pela falta de interesse na política etc.). Quando o indivíduo (individualismo), descontente com a ordem social imposta, compartilha suas frustrações com comunidades de práticas (comunalismo), as redes de indivíduos passam a serem *comunidades insurgentes*. Essas comunidades de práticas são agrupamentos sociais de indivíduos que compartilham valores, crenças e normas com aqueles que se identificam com a causa da comunidade. Para ilustrar: o *Black Block* com seus integrantes vestidos de preto em várias partes do mundo.

Diante disso, a rede autoproduzida, autogerenciada e autodesenvolvida por seus atores-rede passa para a esfera de imaginar um ideal cultural que projeta modelo de organização política e da reorganização da sociedade como um todo.

A mudança social é multidimensional, sendo que a maneira como sentimos e pensamos, determina a maneira como agimos. De modo que a mudança no comportamento individual e no coletivo, modificará as normas e instituições que estruturam as práticas sociais de determinada localidade ou de forma global.

O movimento de contrafluxo, a partir da transformação da mentalidade das pessoas, ocorre pela reprogramação das redes de significados, que afetam o jogo de poder por todas as redes. A participação de atores sociais na mudança cultural é a base para um novo espaço público de interações, cujos ideais e valores são formados, transmitidos, apoiados e resistidos; espaço que, em última instância, se torna um campo de treinamento para ação e reação.

Ao concluir sua obra (p. 471), na busca por uma teoria do poder da comunicação, Manuel Castells (2015) postula que o meio de comunicação não é a mensagem, embora o emissor seja condicionado ao formato e a distribuição da mensagem, ela será sempre a mensagem. Para digerir a moldura de práticas sociais há o contexto cultural, ou seja, a mente receptora que é individual ou coletiva.

Nesse cenário, a *autocomunicação de massa* passa a ser uma forma de desafiar o controle corporativo da comunicação, que são redes fundamentais da geração de poder na sociedade. A capacidade de produzir nossas próprias mensagens, avalia o autor, está na forma como reprogramamos a rede através de nossas ações, assim, se pensarmos (indivíduo e coletivo) de forma diferente, as redes de comunicação operarão de forma diferente, podendo influenciar na maneira como construiremos as redes de nossas vidas.

Informes da pós-graduação e da pesquisa

R. Educ. Públ.

Cuiabá

v. 28

n. 69

p. 827-829

set./dez. 2019



Cuiabá 300 anos: Debates sobre Ensino, Pesquisas e Inovações

Cuiabá 300 years: Debates on Education, Research and Innovation

Elizabeth Figueiredo de SÁ¹

O Seminário de Educação- SEMIEDU é uma das frentes de atuação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. Tem como objetivo contribuir com o intercâmbio técnico-científico entre pesquisadores, acadêmicos, profissionais da área de ensino e da educação básica, por meio de troca de experiências e de socialização de conhecimento resultantes de desenvolvimento de pesquisas, experiências educacionais no âmbito nacional e internacional. Com a realização desse evento, a comissão organizadora pretendeu criar condições para potencializar reflexões e análises que possam contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação nacional.

Historicamente o SEMIEDU é organizado por grupos de pesquisa do PPGE. Em sua edição do ano de 2019, a organização do evento esteve sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória- GEM, e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a corporeidade e a Ludicidade – GEPCOL, assumindo a atribuição e o compromisso de, através das atividades específicas – conferências, painéis e mesas redondas, oportunizar o debate e a socialização dos conhecimentos produzidos por todos participantes.

Sob a temática “Cuiabá 300 anos: Debates sobre Educação, Pesquisa e Inovação”, a proposta é ampliar os debates sobre as práticas e pesquisas inovadoras nas Ciências Humanas, e, ao mesmo tempo, fazer alusão aos 300 anos de Cuiabá, cidade que tradicionalmente abriga o evento. Para tal o evento contou com a participação de pesquisadores internacionais e nacionais de renome nas Ciências Humanas. São eles: Leôncio Vega Gil, da Universidad de Salamanca-ES, António Gomes Ferreira, da Universidade de Coimbra –PT e Margarida Louro Felgueiras, da Universidade do Porto-PT; Paulo Speller – UFMT, Romoaldo Luis Portela- USP/ANPAE, Adriano Silva – UNEMAT/FAPEMAT, Daniela Freire – UFMT, Marijane Silveira da Silva – UNIR, José Claudio Sooma- UFRJ, Luiz Otávio Lima Camargo – USP, Cleomar Gomes Ferreira – UFMT, Giuliano Gomes de A. Pimentel – UEM, Mauro Burket Del Pino – UFPel, Cleriston Petry- UFMT, Rony Claudio de Oliveira Freitas – Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Clarice Monteiro Scortt - ProfEPT no IFRS, Nádía Cuiabano Kunze- IFMT, Mabel Strobel Moreira – SME – Cuiabá, Diana Gonçalves Vidal – USP/IEB.

1 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Relação de pareceristas *ad hoc* em 2019

List of ad hoc referees in 2019

Participaram da avaliação dos artigos publicados nas edições dos volumes da Revista de Educação Pública no ano 2019

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)
 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)
 Elisabeth Madureira Siqueira (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Elisabeth Moreira dos Santos Schmidt (Unesp, Botucatu/SP, Brasil)
 Eloy Alves Filho (UFV, Viçosa/MG, 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)
 Josemir Almeida Barros (UNIR, RO)
 Joaquim António Sousa Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)
 Kamila Lockmann (UFRS/Porto Alegre/RS, Brasil)
 Kécio Gonçalves Leite (UNIR, Ji-Paraná/RO, Brasil)
 Lia Ciomar Macedo de Faria (UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)
 Luiz Marcelo Tavares de Carvalho (UFL, Lavras/MG, Brasil)
 Luci T. M. dos Santos Bernardi (UNOCHAPECÓ, Chapecó/SC, Brasil)
 Luís Antônio Fernandes Bitante (UFMT, Cuiabá/MT, Brasil)
 Luiz Alexandre Barbosa Freitas (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)



Macioniro Celeste Filho (UNESP)
 Marcia Gorett Grossi (CEFET/MG)
 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)
 Pablo Álvarez Domínguez (Universidad Sevilla/Espanha)
 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 Gavéria (FAEBA, Salvador/BA, Brasil)
 Risomar Alves dos Santos (UFCEG, 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)
 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)
 Soler Gonzalez (UFES, Vitória/ES, Brasil)
 Sueli Teresinha de Abreu Bernardes (UB, Uberaba/MG, Brasil)
 Stélio João Rodrigues (SENAI, Regional/Blumenau/SC, Brasil)
 Terezinha Martins Fernandes de Souza
 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)
 Zoia Prestes (UFF, Niterói, RJ)



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

L'effet-tuteur dans l'accompagnement des élèves présentant un trouble neurodéveloppemental

Jean-Claude KALUBI • Rosly ANGRAND

Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso

Ana Lara CASAGRANDE • Kátia Morosov ALONSO

Os cantos estão arrumados. E agora, professora? O faz de conta com crianças da educação infantil

Leila Orsolan ABOUT • Heloisa Helena Oliveira de AZEVEDO

Educação e Psicologia

Os espaços do brincar em uma escola *sem brinquedos*: o que nos falam as crianças?

Jader Janer Moreira LOPES • Maria Renata Prado MARTIN

Educação, Poder e Cidadania

O financiamento da educação na produção acadêmica de programas de pós-graduação no Brasil (2000-2010)

Márcia Aparecida JACOMINI • Rosana Evangelista da CRUZ

Indicadores Educacionais do território do Piemonte da Diamantina-Bahia: apontamentos iniciais

Elizeu Clementino de SOUZA • Michael Daian Pacheco RAMOS

Educação Ambiental

Devaneio em chamas: Bachelard põe a mão no fogo pelo imaginário

Michèle SATO • Thiago Cury LUIZ

História da Educação

Construções discursivas acerca da criança pobre na imprensa uberabense nas primeiras décadas do século XX

Marílsa Aparecida Alberto Assis SOUZA • Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO • José Carlos Souza ARAÚJO

Arquitetura e espaços da cultura escolar: o Ginásio Estadual de Santo Antônio da Platina- PR (1953)

Lucas Batista HERNANDES • Tony HONORATO

Educação em Ciências e Matemática

A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais

Adair Mendes NACARATO • Kátia Gabriela MOREIRA

Correlação entre equilíbrio emocional e vulnerabilidade às IST/AIDS num estudo sobre desempenho escolar com adolescentes

Manoel Messias Santos ALVES • Alice Alexandre PAGAN

Notas de leituras, resumos e resenhas

Comunicação, Estado e o poder na sociedade em rede

Aliana França Camargo Costa
Terezinha Fernandes

Informes da pós-graduação e da pesquisa