

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES ■ FLÁVIA BROCCETTO RAMOS [ORGS.]

# Movimentos Investigativos

ARTICULANDO SABERES PARA  
PENSAR A PRÁTICA EDUCATIVA

VOLUME 11



# **MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS**

Articulando saberes para pensar a  
prática educativa

Eliana Maria do Sacramento Soares

Flávia Brocchetto Ramos

**Organizadoras**

# **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

Presidente:  
José Quadros dos Santos

## **UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

Reitor:  
Evaldo Antonio Kuiava  
Vice-Reitor:  
Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:  
Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:  
Nilda Stecanela

Diretor Administrativo-Financeiro:  
Candido Luis Teles da Roza

Chefe de Gabinete:  
Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educus:  
Simone Côrte Real Barbieri

## **CONSELHO EDITORIAL DA EDUCUS**

Adir Ubaldo Rech (UCS)  
Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente  
Cleide Calgaro (UCS)  
Gelson Leonardo Rech (UCS)  
Jayme Paviani (UCS)  
Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)  
Nilda Stecanela (UCS)  
Simone Côrte Real Barbieri (UCS)  
Terciane Ângela Luchese (UCS)  
Vania Elisabete Schneider (UCS)

# **MOVIMENTOS INVESTIGATIVOS**

Articulando saberes para pensar a  
prática educativa

Eliana Maria do Sacramento Soares

Flávia Brocchetto Ramos

**Organizadoras**



© das organizadoras.

Capa: EDUCS.

Revisão: Izabete Polidoro Lima.

Formatação e paginação: Mateus Pasinatto Scopel.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

M935 Movimentos investigativos [recurso eletrônico] : articulando saberes para pensar a prática educativa / organizadores Eliana Maria do Sacramento Soares, Flávia Brocchetto Ramos. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2020.  
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção educatio ; 11)  
  
ISBN 978-65-5807-038-2  
Apresenta bibliografia.  
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Linguagem e educação. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Ramos, Flávia Brocchetto. III. Série.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Aprendizagem	37.013
3. Linguagem e educação	37:81

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.



Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972– Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

# SUMÁRIO

**PREFÁCIO** ..... 8

**APRESENTAÇÃO** ..... 11

**AS ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS DE ANTÔNIO PRADO –  
RS (1886-1920): NOTAS DE UMA SINUOSIDADE**..... 19

*Manuela Ciconetto Bernardi*

*Terciane Ângela Luchese*

**SAÚDE, EDUCAÇÃO E OS MOVIMENTOS PARA AS PRÁTICAS  
HIGIENISTAS (1949-1951)**..... 44

*Roberta Ângela Tonietto*

*José Edimar de Souza*

**ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM BENTO GONÇALVES, RS, NA  
DÉCADA DE 1960: RELAÇÕES DE CONTEXTO** ..... 64

*Rosângela de Souza Jardim*

*José Edimar de Souza*

**ENSINO PRIMÁRIO EM CAXIAS DO SUL (1890-1930): MATE-  
RIALIDADES DA CULTURA ESCOLAR**.....91

*Samanta Vanz*

*José Edimar de Souza*

**TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY: CONTRI-  
BUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO** ..... 113

*Louise Dall’Agnol de Armas*

*Claudia Alquati Bisol*

**RITMOS DE VIDA E RITMOS DOCENTES: IMPLICAÇÕES DA  
DOCÊNCIA EM MOVIMENTO.....134**

*Isadora Alves Roncarelli*

*Nilda Stecanela*

*Fabiana Pauletti*

**A MAQUINARIA DA ESCRITA NO ÂMBITO DO ENSINO  
MÉDIO ..... 157**

*Cláudia de Queiroz Fochesato Tronca*

*Sônia Regina da Luz Matos*

**CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE PARA  
A CONSTITUIÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NO  
CONTEXTO DA CIBERCULTURA ..... 174**

*Caroline Kloss*

*Eliana Maria do Sacramento Soares*

**A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ..... 196**

*Ananaíra Monteiro*

*Cláudia Alquati Bisol*

**OS MOVIMENTOS BIOPOLÍTICOS DE EXCLUSÃO DA FOR-  
MAÇÃO DE PROFESSORES NA BNCC .....214**

*Simone Côrte Real Barbieri*

*Geraldo Antonio da Rosa*

**O DIREITO À APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASI-  
LEIRA: ASPIRAÇÕES, CONQUISTAS E RISCOS IMINENTES ... 244**

*Caroline Caldas Lemons*

*Nilda Stecanela*

**POSSÍVEIS IMPACTOS DAS TICS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E AS CONTRIBUIÇÕES DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....270**

*Maria Nelma Marques da Rocha*

*Andréia Morés*

**A RELAÇÃO DO DOCENTE COM O SABER: UM CORAÇÃO QUE PULSA POR EMOÇÕES.....296**

*Carla Roberta Sasset Zanette*

*Nilda Stecanela*

**DAS FRANJAS DO TEXTO ÀS MÃOS DO LEITOR ..... 313**

*Maria Isabel Silveira Furtado*

*Flávia Brocchetto Ramos*

**A MORTE DO LEITOR.....339**

*Daniela Corte Real*

*Flávia Brocchetto Ramos*

*Cláudia Alquati Bisol*

**ESTUDOS COMPARADOS: AMPLIANDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....363**

*Elsa Mónica Bonito Basso*

*Flávia Brocchetto Ramos*

**BIODATA DOS AUTORES .....379**



## PREFÁCIO

**A**leluia! Sodoma pode ser salva, pois existe um número suficiente de justos! A metáfora bíblica sobre a destruição de Sodoma, na qual Deus pouparia a cidade, se lá encontrasse 10 pessoas justas, serve perfeitamente à minha analogia com o contexto atual. Em meio a uma pandemia viral e existencial, ficamos perplexos com a “banalização do mal”<sup>1</sup> e com a degradação do humano. O que nos dá um alento é encontrar, de repente, no meio do caminho sombrio, textos como os que seguem neste volume precioso; pleno de força vital, de alteridade, compaixão e resgate de uma educação que não separa sabedoria de conhecimento, subjetivação de cognição. O que chama a atenção também é o fluir de parcerias de pesquisadores e orientandos num processo muito bonito de criação solidária.

Nesse momento, minha vida é pura perplexidade! Nunca pensei que, na minha velhice, eu iria viver momentos tão degradados e obscuros, nos quais os sentimentos que caracterizam o que significa ser humano estão desaparecendo, e se constituem numa patologia social. Para Humberto Maturana, tantas vezes lembrado nos textos que constituem este volume, os seres humanos são filogeneticamente amorosos, devido aos cuidados que as crianças pequenas, em estado de dependência, demandam para sobreviver. Diz ele:

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o seu início, e toda ela se dá como uma história em que o amor, a conservação de um modo de vida onde amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, condutual, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como, para a conservação da saúde física, condutual, psíquico, social e espiritual do adulto (MATURANA, 1991, p. 23).

---

<sup>1</sup> Expressão usada por Hannah Arendt para se referir à postura de Eichman, no seu julgamento em Israel por crimes no nazismo.

São exatamente estas carências básicas que criaram as condições trágicas nas quais estamos mergulhados. As duas pandemias são inseparáveis: a viral e a existencial. Nós somos a natureza viva. Ela nos constitui e nós a constituímos – *Deus sive natura* – como dizia Espinosa,<sup>2</sup> o arauto da complexidade. O esquecimento deste saber seminal levou a humanidade a atacar a natureza de maneira impiedosa, como ela fosse diferente de nós mesmos. Hoje, ela está cobrando a conta. A epidemia existencial é essa ideia de cisão entre natureza e seres humanos, eu-outro e assim por diante. Essa supressão do amor como emoção fundante do humano, como um bumerangue, volta a nós. Por tudo isso, adoecemos.

O que encontro nessas escritas? Todo um resgate de atitudes seminais de cosmovisão, que junta as dimensões cindidas da realidade, abrindo espaço para uma educação que não separa as emoções do conhecer, o ensinar do aprender, o viver do conhecer; afirma a condição humana de cocriação da realidade com a afirmação da autoria (*poiesis*). Nesse sentido, uma das coisas que mais me chamou a atenção foi o uso da primeira pessoa nos textos, mostrando nossa natureza autopoietica e rompendo as metanarrativas da modernidade expressão e instrumento da morte do sujeito. Algumas passagens sobre isso são tocantes.

Outro destaque que gostaria de fazer são as percepções muito lúcidas sobre o neoliberalismo como matriz perversa, o qual está na origem dessa patologia social/individual, por carregar em seu âmago a gênese da desintegração humana. Trata-se de um sistema excludente que condena a maioria a viver com muito pouco, para que uma minoria concentre cada vez mais poder em suas mãos. Tudo isso sustentado por uma ideologia invasora de subjetividade tão sutil, na qual o oprimido se identifica com o opressor, de tal forma que se encarrega da sua própria dominação.

A partir das ideias aqui propostas nos diferentes capítulos, pode-se inferir a luta por uma educação mais humana e efetiva em termos autopoieticos, no sentido da recuperação da autoria da constituição de si e da amorosidade que, como vimos, são o

---

<sup>2</sup> Expressão usada por Espinosa para mostrar que Deus é a própria natureza. (ESPINOSA, B. *Ética*. São Paulo: Abril, 1983.

sustentáculo de uma vida significativa.

Os autores e as autoras dessa publicação estão de parabéns pela lucidez, coragem e compaixão. Eles(as) atravessaram o Rubicão paradigmático e ocupam um outro espaço que não é mais o de um pensamento raso do isto ou aquilo, que exclui dimensões sutis da realidade e neutraliza a autoria de si, para habitar um outro local no qual ele está incluído como sujeito autor de si mesmo e da realidade pelo que é responsável.

A antiqüíssima filosofia oriental e uma sabedoria perene parecem pairar no fundo dessas escritas. Elas se expressam numa epistemologia profunda, que considera impossível conhecer o que está fora de nós, pois só podemos conhecer o que somos. Para finalizar, trago as palavras do grande cientista da complexidade: no melhor estilo da Cibernética de Segunda Ordem, Heinz von Foerster expressa essa episteme de uma forma muito oriental: “De que modo podemos falar a não ser de nós mesmos?” (von FOERSTER, 2003, p. 248).

Nize Maria Campos Pellanda  
Pós-Doutora em Educação pela UMINHO  
Pesquisadora no CNPq  
Bolsista Produtividade – DT – CNPq  
Coordenadora do Grupo de Ações e Investigações Autopoieticas  
(Gaia)

## REFERÊNCIAS

FOERSTER, H. von. **Understanding understanding**. New York: Spring, 2003.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Hachette, 1991.

## APRESENTAÇÃO

**E**stamos vivendo a primavera de 2020, ano atípico para a humanidade, quando estamos experienciando momento de isolamento social advindo da pandemia relacionada da Covid-19. Muitas transformações e ressignificações estão acontecendo.

Aqui, no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, é momento de apresentarmos o 11<sup>o</sup> volume da coletânea *Educatio*, que publiciza resultados de pesquisa de mestres e doutores de nosso Programa. Essa publicação ocorre por meio de capítulos advindos das dissertações e teses geradas nas linhas de pesquisa *História e Filosofia da Educação e Educação, Linguagem e Tecnologia*. Os volumes já publicados estão em <https://www.ucs.br/site/pos-graduacao/formacao-stricto-sensu/educacao/producao-cientifica/coletanea-educatio/>

Este volume tem diferentes vozes que se articulam para tecer recomendações advindas dos resultados de suas investigações. Alguns capítulos tomam a memória e a história cultural para o exercício da reflexão crítica, oferecendo subsídios para a Educação. Outros tomam teorias e abordagens contemporâneas para refletir sobre a prática educativa e formativa de docentes, oferecendo possibilidades para o redimensionamento e a qualificação de processos educativos, da formação docente, tendo por como base o diálogo e a mediação entre diferentes linguagens e subjetividades.

O volume começa com o texto “As escolas primárias públicas de Antônio Prado – RS (1886-1920): notas de uma sinuosidade”, das autoras Manuela Ciconetto Bernardi e Terciane Ângela Luchese. O objetivo do capítulo é evidenciar o desenvolvimento das escolas primárias públicas de Antônio Prado, num recorte temporal corresponde aos anos de 1886 a 1920, visando a sua compreensão ao desenvolvimento da escolarização da localidade. Os resultados indicam que o ensino emergiu lentamente, com falta de aporte até o ano de 1899, quando gradualmente há uma expansão, porém o período sucessivo se caracteriza pela troca de professores, criação e pelo deslocamento frequente das aulas; a situação muda após o Decreto Estadual n. 1.895, de 23 de

dezembro 1912, que forneceu subsídios para as escolas, momento em que quadruplicaram as aulas até os anos de 1920. Os indícios mostram que o ensino público foi marcado pela sinuosidade e impermanência de aulas e de professores, já a sua expansão foi possibilitada por instâncias superiores.

A dimensão histórica continua sendo tratada por Roberta Ângela Tonietto e José Edimar de Souza em “Saúde, educação e os movimentos para práticas higienistas em Caxias do Sul – RS (1949-1951)”. O capítulo discorre sobre a contextualização da saúde e do ensino no Brasil e em Caxias do Sul, e os movimentos em prol das práticas higienistas, tendo como objetivo analisar as possibilidades de formação de hábitos e culturas escolares. A veiculação de conhecimento pelo Manual de Saneamento Básico, o jornal *Despertar*, *Despertar*, por que foi um importante veículo de conhecimento. Permeou as escolas públicas de Caxias do Sul, pois orientava e apresentava informações úteis na coluna sobre “Higiene”, sugerindo a implementação desses cuidados.

Estudo que analisa a perspectiva e o percurso da administração escolar e da função do diretor de escola em contexto local, atentando para fatos e situações que ocorreram num determinado tempo e espaço é foco de Rosângela de Souza Jardim e José Edimar de Souza, no capítulo “Administração escolar em Bento Gonçalves – RS, na década de 60 (século XX): relações de contexto”. A pesquisa buscou perscrutar, a partir de documentos de arquivos públicos locais, indícios da organização de um sistema de administração escolar nas escolas públicas de Bento Gonçalves. Os autores concluem que a administração da educação tem um percurso histórico que contribuiu para movimentos que, na esfera atual, ainda são discutidos, como as inovações e técnicas para estruturar e organizar o ensino público, como qualidade e eficiência nas distintas situações educativas.

A dimensão história também está presente em “Ensino primário em Caxias do Sul (1890 – 1930): materialidades da cultura escolar”, de Samanta Vanz e José Edimar de Souza. O estudo investiga a cultura material-escolar para o ensino primário, no Município de Caxias do Sul – RS, entre 1890-1930.

A construção do *corpus* empírico envolveu fontes documentais como: correspondências de professores, inspetores escolares e intendentes municipais, solicitações e inventários escolares, relatórios da intendência, atos e decretos e outros impressos. A Cultura Escolar no cenário desta investigação foi constituinte do espaço escolar e mediadora das relações entre sujeitos: alunos, professores, inspetores escolares e comunidades.

Seguindo, temos o capítulo de Louise Dall’Agnol de Armas e Claudia Alquati Bisol, “Teoria da subjetividade de González Rey: contribuições para a educação”. Nele, as autoras apresentam algumas contribuições da teoria da subjetividade de González Rey para o campo da educação, em especial da educação inclusiva, abordando os sentidos subjetivos de estudantes com deficiência, bem como os sentidos subjetivos configurados de docentes em atuação com esses estudantes. Elas enfatizam que a teoria apontada contribui para a compreensão da singularidade dos sujeitos-atores da escola e do seu contexto, das crenças e dos valores, auxiliando no entendimento e na revisitação de práticas escolares permeadas pela subjetividade individual e social.

“Ritmos do cotidiano que transversalizam uma docência em movimento” nomeia capítulo em que Isadora Alves Roncarelli, Nilda Stecanela e Fabiana Pauletti discorrem acerca da docência em movimento, que analisa o grau de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo de suas carreiras e trajetórias de vida, de modo a localizar suas influências na dimensão pedagógica da atuação docente. Os resultados indicam que os altos e baixos ocorridos nos ritmos de vida, por vezes, interferem nos ritmos da docência e vice-versa. Por outro lado, também foi possível constatar que os acontecimentos da docência têm bastante influência na vida pessoal das professoras, causando, algumas vezes, situações de sobrecarga de trabalho e problemas de saúde psicológica. Assim, os resultados da pesquisa apontaram para uma docência em movimento permeada por constantes e múltiplas transformações.

Dando continuidade, Cláudia de Queiroz Fochesato Tronca e Sônia Regina da Luz Matos, com o texto, “A maquinaria da escrita

no âmbito do Ensino Médio” problematiza o modo como se toma a escrita, em especial, no terceiro ano do Ensino Médio, visto que, nessa fase, o ato de escrever fica reduzido ao treinamento para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Elas defendem um modo de escrita que não se constitua como um exercício mecânico, voltada ao embasamento de fórmulas, ao planejamento e aos clichês, mostrando-se, conseqüentemente, enquadrada em formatações que remetem ao que é utilitário, normativo, definido e estruturado. As autoras buscam outros modos de pensar a escrita, presente entre as vidas-de-estudante do terceiro ano do Ensino Médio, para que se deixe conduzir pelas linhas da multiplicidade, demovendo a concepção de uma escrita como maquinaria.

A seguir temos o texto que se intitula “Contribuições dos princípios da complexidade para a constituição de ambientes de aprendizagem no contexto da cibercultura”. Nele, Caroline Kloss e Eliana Maria do Sacramento Soares expõem resultados de pesquisa baseada nos princípios da complexidade, para pensar ambientes de aprendizagem, no contexto da cibercultura. As autoras utilizam uma metáfora, “Em busca da vila dos(as) caminhantes”, para articular as vozes dos autores do estudo teórico desenvolvido. Os resultados indicam a necessidade de um redimensionamento das concepções de práticas educativas, considerando o ambiente de aprendizagem como cenário potencializador de processos de construção do conhecimento, a partir de práticas educativas, baseadas na cocriação entre professor e estudante.

Ananaíra Monteiro e Cláudia Alquati Bisol, no capítulo intitulado “A teoria das representações sociais: contribuições para a pesquisa em educação”, dão seguimento à obra. Nele, as autoras apresentam e discutem a Teoria das Representações Sociais (TRS), como uma possibilidade para a pesquisa no âmbito da educação. Elas discorrem sobre os principais conceitos e métodos de pesquisa que compõem a Teoria das representações Sociais (TRS) e utilizam exemplos de estudos realizados na área da educação, para evidenciar sua aplicabilidade. Ressaltam a contribuição da TRS para compreender o sujeito como agente ativo na construção de saberes que são, simultaneamente, individuais e

coletivos, a partir do contexto sócio-histórico e de elementos tanto racionais quanto afetivos.

Dando prosseguimento, temos “Os movimentos biopolíticos de exclusão da formação de professores na BNCC”, de autoria de Simone Côrte Real Barbieri e Geraldo Antonio da Rosa. Esse capítulo tem o objetivo de examinar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere à formação de professores, com o olhar nas intencionalidades biopolíticas de sua diluição/supressão na versão final homologada, que, embora manifeste em seu discurso a qualificação da educação, desqualifica a formação docente em seus movimentos de estruturação. Como resultado, os autores inferem que as políticas de formação de professores não foram explicitadas no texto da BNCC; mais do que isso, há exclusão intencional da formação docente no documento, a partir das lentes da biopolítica. Essa exclusão emerge como: (1) movimentos de diluição das proposições a respeito da formação docente ao longo das diversas versões da BNCC; (2) supressão da política de formação de professores na versão homologada e indicação da construção de um novo documento chamado “Proposta para Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica”, que se encontra em construção; (3) evidência da concepção epistemológica da BNCC atrelada ao manejo social e à produção de mão de obra qualificada, para atender às demandas mercadológicas neoliberais com eficiência.

“O direito à aprendizagem na educação básica brasileira: aspirações, conquistas e riscos iminentes”, de Caroline Caldas Lemons e Nilda Stecanela, apresenta uma discussão teórica em torno do direito à aprendizagem no contexto da Educação Básica nacional, destacando os processos que envolvem sua aspiração e conquista e que, portanto, o sustentam, bem como os mecanismos (in)visíveis que se alicerçam para sua desconsideração. Os resultados indicam que as avaliações externas servem erroneamente de argumento e prova da ineficiência do ensino público, pois se detêm basicamente em competências técnicas, além de contribuírem para alimentar a concepção de educação meritocrática e punitiva, visto que afastam das escolas estudantes, docentes e investimentos públicos.



A seguir, Maria Nelma Marques da Rocha e Andréia Morés trazem seus estudos com o título: “Possíveis impactos das TICs na formação continuada docente e as contribuições da reflexão crítica sobre a prática pedagógica”. Elas corroboram o campo da investigação da formação continuada de professores de Língua Inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados da investigação mostraram a relevância da prática reflexivo-crítica na ação docente, e que a maioria dos professores, sujeitos deste estudo, tem interesse em participar da formação continuada docente e que, por meio do uso das tecnologias digitais possíveis impactos podem ocorrer, uma vez que, inserir esses recursos no processo formativo, pode potencializar o trabalho do professor e transformar sua prática.

“A relação do docente com o saber: um coração que pulsa pelas emoções” é o capítulo no qual as autoras, Carla Roberta Sasset Zanette e Nilda Stecanela, compartilham seus estudos, que tiveram o propósito de compreender a relação do docente com o saber, no que diz respeito à relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Para tanto, são evocados sentidos que expressam as emoções pelas quais o coração do professor bate mais forte, bem como aquilo que lhe causa mais medo, quando o assunto é educação. Os resultados evidenciam o reconhecimento profissional e a percepção de aprendizagem, por parte dos estudantes, como sendo os propulsores que fazem bater mais forte o coração do professor; ao passo que a desvalorização e a sensação de solidão perante uma sociedade anestesiada são os motivos principais geradores de medo. Assim, compreende-se que as relações latentes do docente consigo mesmo, expressas pelas emoções, entrelaçam-se a relação com o outro e com o mundo, portanto, com o saber.

A mediação de leitura literária é pensada no capítulo “Das franjas do texto às mãos do leitor”, produzido por Maria Isabel Silveira Furtado e Flávia Brocchetto Ramos. O estudo pensa acerca de como a historicidade do objeto-livro influencia na apresentação dos paratextos que compõem as obras literárias destinadas ao público infantil. As conclusões apontam para a historicidade dos paratextos e seu papel na construção do livro como o conhecemos

hoje, também as adaptações destes elementos ao serem destinados ao público infantil, para chegarem até a formação da literatura infantil no Brasil. As autoras apontam ainda que pesquisas sobre a composição dos paratextos, no livro literário, podem auxiliar na mediação de leitura literária na Educação Básica.

“O direito à aprendizagem na educação básica brasileira: aspirações, conquistas e riscos iminentes – A morte do leitor” é o título do capítulo escrito por Daniela Corte Real, Flávia Brocchetto Ramos e Cláudia Alquati Bisol. As autoras problematizam as práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores literários e direcionadas, em especial, a estudantes com deficiência, matriculados na escola comum. O estudo almeja a formação de leitores independente de alguma deficiência que possuam.

Elsa Mónica Bonito Basso e Flávia Brocchetto Ramos comparecem nesta coletânea com reflexões acerca de “Estudos comparados: ampliando a pesquisa em educação”. O capítulo apresenta aspectos metodológicos empregados em pesquisa em perspectiva comparada entre duas cidades (Caxias do Sul e Montevideú) de dois países, referente à experiência literária do jovem de Ensino Médio. A base metodológica utilizada pauta-se na perspectiva comparada histórico-social. Essa metodologia resultou adequada, porque ela propõe explicar como e por que os fatos acontecem de determinada maneira, prevendo culturas e cenários diferentes. Para as reflexões na área da educação, o estudo é relevante, porque comparar constitui um dos pilares do pensar a educação.

Os resultados dos estudos apresentados são legados do PPGEdU da UCS, que oferecemos à comunidade acadêmica e científica. Agradecemos à EDUCS, bem como aos autores e orientadores a relevante contribuição para a organização deste volume, que constitui o número 11 da coletânea *Educatio*.

Cada vez mais trabalhos contendo resultados de pesquisa, na área da educação, são compartilhados. Saudamos estes focando seus aspectos originais que oferecem ideias e estratégias, no contexto da educação em suas várias manifestações: um convite para redimensionarmos os processos educativos, de forma

que eles sejam catalisadores de novos modos de ser e de estar, conhecer e conviver, no contexto da sociedade.

As organizadoras  
Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares  
Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos  
Primavera de 2020.

# AS ESCOLAS PRIMÁRIAS PÚBLICAS DE ANTÔNIO PRADO – RS (1886-1920): NOTAS DE UMA SINUOSIDADE<sup>1</sup>

*Manuela Ciconetto Bernardi*

*Terciane Ângela Luchese*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo deste capítulo é narrar a história das escolas primárias públicas de Antônio Prado – RS, a partir da documentação disponível e no recorte temporal corresponde aos anos de 1886 a 1920, visando a compreensão das mesmas.

Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o capítulo advêm da História da Educação e da História Cultural, mobilizados por autores que realizaram investigações análogas, além de memorialistas que contribuíram com informações sobre o quadro histórico de Antônio Prado. Para além do aporte bibliográfico, a base metodológica é auferida na análise documental histórica, utilizando fontes provenientes do Arquivo Histórico de Antônio Prado, Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami; dos jornais da Hemeroteca Digital e de alguns decretos.

Compreende-se que diversos estudos investigaram e escreveram sobre Antônio Prado – RS, sobretudo acerca das temáticas catolicismo, arquitetura e Revolta de 1936.<sup>2</sup> No entanto, referente à escolarização os dados são escassos, pois nenhuma investigação

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da dissertação “O processo de escolarização em Antônio Prado – RS: culturas e sujeitos (1886-1920)”, e a ênfase nas escolas públicas se dá em virtude da documentação disponível para a sua discussão.

<sup>2</sup> O catolicismo é a prática religiosa predominante entre os imigrantes italianos, sendo uma característica marcante nas primeiras décadas da localidade; a arquitetura é pesquisada devido ao município possuir o maior conjunto arquitetônico típico da imigração italiana no Brasil, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) em 1990, com 48 casas de alvenaria e madeira; a revolta ocorrida no ano de 1936 foi um conflito trágico que ocorreu, no centro de Antônio Prado, entre alguns moradores e o Poder Público (GUZZO; DOTTI, 1998).

foi dedicada inteiramente à temática, assim tendo outros objetos de estudo. Trechos com a descrição de alguns nomes e datas de alunos e professores em Antônio Prado – RS podem ser encontrados nos trabalhos de Barbosa (1980), Prefeitura (1988), Costa (2007), Panozzo (2016) e Pazuch (2015).

E à vista disso, a questão norteadora foi o processo de escolarização em Antônio Prado – RS, entre os anos de 1886 e 1920. O recorte temporal é justificado pela criação da colônia e pelo estabelecimento de imigrantes na localidade (1886), bem como pelo término relativo ao ano em que os Irmãos Maristas iniciaram as atividades escolares (1920). O que configurou a instauração de outro panorama escolar e a impossibilidade de investigar um período relativamente longo. Inclusive, para não adentrar na nacionalização do ensino e na tentativa de se focar nos primeiros movimentos escolares públicos este foi o motivo do recorte escolhido.

O estudo inicia com a discussão sobre a escolarização em nível estadual e nacional, com um panorama para a compreensão de como se dava este contexto, no além fronteiras. Com estas informações, adentramos na escolarização do Município, elencando o que nos permitiu a investigação dos documentos, a fim de trazer a compreensão de como a “colônia” e após “município” se desenvolveu concomitantemente à escolarização.

## **A ESCOLARIZAÇÃO ALÉM FRONTEIRAS: O CONTEXTO ESTADUAL E NACIONAL**

Quando pensamos no ensino público de um determinado local e período, independentemente de ser primário ou secundário, é necessário não limitá-lo àquilo que o estudo se propõe, pois o mesmo é desenvolvido por fatores internos e externos, que influenciam diretamente na sua efetivação; neste mesmo sentido, esta reflexão é corroborada por Barausse e Luchese (2019), que explicam que a análise da escolarização, em nível local, não pode ser separada do seu contexto nacional, já que não é delimitada pelo limite territorial investigado mas é articulada a partir de uma escala maior. Já Biavaschi (2011, p. 172), ao abordar a análise,

independentemente da temática, explica que uma perspectiva particular não deve ser isolada de um cenário amplo, já que “as relações são formadas dialeticamente”. Tomando estas acepções, exploramos o contexto buscando, além fronteiras, o contexto estadual e nacional das escolas daquele período.

A escolarização da Primeira República foi antecedida por um período caracterizado por poucos incentivos e o acesso como privilégio de poucos (RECH; LUCHESE, 2018), localizados em sua maioria nos grandes centros do País. As memórias produzidas emergem em um “manto de representações negativas” conforme caracterizado por Schueler e Magaldi (2009), como a precariedade e a ineficiência do sistema escolar (RECH, 2009), que permaneceram ao longo de todo o período monárquico. Porém, esta situação não foi somente resultado da falta de discursos para a elaboração de projetos educacionais no País, mas da falta de aplicação devida destes, relegados aos constantes debates e às leis criadas, além da própria desorganização e dos mecanismos do sistema público escolar que era ineficiente (GIOLO, 1997). Como apontado pelos autores, o resultado na prática foi bem diferente do ideal perseguido.

Com o regime republicano instaurado em 1889, inicia-se naquele período a (re) invenção da representação de uma nação (SCHUELER; MAGALDI, 2009), baseada em outros países e assumida pelos republicanos (BENCOSTTA, 2005). Neste mesmo sentido, a educação seguiu o mesmo caminho; as mudanças apareciam paulatinamente e tinham um claro objeto, “coube, portanto, ao novo regime, repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação” (BENCOSTTA, 2005, p. 68).

Mesmo que para fins comparativos, é preciso ter ciência de que a descentralização e autonomia dadas aos estados e municípios criavam especificidades e formas diferentes de desenvolver a escolarização primária, que depende do local ao longo do território nacional. Nessa questão irá residir a “dificuldade e

[...] diversidade historicamente construídas no ensino brasileiro” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 40), apresentadas e verificadas através das diversas pesquisas produzidas na temática por pesquisadores de diversas regiões do País.

Quanto ao contexto estadual, a expansão do ensino público seguiu as diretrizes da política educacional dos dirigentes republicanos, configurando a escola pública de acordo com seus interesses (CORSETTI, 1998) e, assim, utilizando a mesma, conforme aponta Tambara (1995), para a inculcação cultural; em suma, “as políticas públicas educacionais estaduais estiveram intrinsecamente relacionadas à influência positivista” (LUCHESE, 2008, p. 137); esta influência positivista,<sup>3</sup> aliada a “outras, pertencentes a grupos e instituições civis de diversas matizes (católico, protestante, maçom, anarco-sindicalista, socialista), esteve na base da significativa expansão tida pelo sistema escolar gaúcho, durante a Primeira República” (GIOLO, 1997, p. 20).

A educação se tornaria um instrumento de modernização do Estado, e dela partiram algumas atitudes posteriormente efetivadas, como a necessidade de expansão do ensino, verbas públicas para tal, ao mesmo tempo a contenção das despesas que ocorreria por meio das subvenções escolares, envolvendo as municipalidades (CORSETTI, 1998). Com a ciência deste breve panorama, seguimos para a discussão sobre as escolas primárias públicas em Antônio Prado.

## **O ENSINO PÚBLICO PRIMÁRIO EM ANTÔNIO PRADO – RS**

Antônio Prado é um município localizado no nordeste do Rio Grande do Sul. O fluxo migratório e a demanda por novas terras fizeram o local receber um grande contingente populacional, a partir de 1886, em sua maioria italianos (PETROCCHI, 1904), seguido de poloneses. O local foi “a sexta e última das chamadas

---

<sup>3</sup> O positivismo é uma corrente filosófica surgida na França idealizada por Auguste Comte e John Stuart Mill, a qual se opõe ao racionalismo e idealismo. Chegou ao Rio Grande do Sul em 1899, com a fundação do Centro Positivista. (GIOLO, 1997, p. 218-253, segundo tópico).

antigas colônias da imigração italiana” (BIAVASCHI, 2011, p. 174) a ser criada no Estado.

No que tange ao ensino, o mesmo iniciou com iniciativas particulares ainda nos primeiros anos de estabelecimento e dentro do barracão de imigrantes, seguido do “apoio” do governo para o fornecimento dos materiais escolares e plano dos mesmos em mudar as aulas particulares para públicas. De forma concomitante, existiu a instrução dada pelas próprias famílias, escolas étnicas e escolas particulares (MINISTERO, 1895; PETROCCHI, 1904; PESCIOLINI, 1914); desta forma percebe-se que a comunidade local teve um papel fundamental nestas modalidades iniciais de ensino.

O período no estado foi marcado por discussões, diagnósticos e possíveis soluções para a instrução pública, buscando diminuir o número de analfabetos pela “ampliação da rede escolar primária por diferentes regiões” (ERMEL, 2017, p. 97), mas é importante saber que, apesar do discurso para a ampliação do ensino público, a situação entre 1890 e 1899 não era das melhores em Antônio Prado, já que os movimentos efetivos para a criação e manutenção de novas escolas primárias públicas foram iniciados por meio dos editais de concursos para o provimento dos cargos de professores, a partir de 1890;<sup>4</sup> também existe um ofício<sup>5</sup> no mesmo ano que cita uma possível instalação das escolas públicas nas colônias, mas em nenhum momento, até a data da emancipação, tem-se aulas fora da sede, com exceção de Nova Treviso, apenas em 1899.<sup>6</sup>

Naquele período, a ocupação territorial ocorreu de forma acelerada, com muitos indivíduos assentando residência houve movimentos de expansão, como a instalação de estabelecimentos de primeira necessidade, seguidos de atividades agrícolas, posteriormente, comerciais, que contaram com a articulação política, econômica e social da comunidade.

---

<sup>4</sup> Acessados por meio da publicação em jornais da época.

<sup>5</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. Arquivo da Diretoria da Colônia Caxias e da Comissão de terra e Medição de Lotes. Ofício de 03 jul. 1890.

<sup>6</sup> Já que em 1898 não há registro desta escola.



A localidade vinculada à jurisdição de Vacaria até 1899 teria poucas aulas. Dos vestígios localizados no período, há relatório do estado em que consta a situação das escolas no Município de Vacaria, em 1898: “No núcleo Antônio Prado, populoso e rico, somente a sede tem escolas públicas; nas linhas nenhuma existe. Na sede estão os professores José Henrique Pereira Porto e d. Delphica Maeffer<sup>7</sup>...” (RELATÓRIO..., 1898, p. 520). Não há como pontuar o raso interesse no ensino primário público, já que, em 1898, o local contava com duas escolas primárias públicas funcionando na sede<sup>8</sup> que, em 1899, chegaram a três escolas: duas na sede e uma em Nova Treviso, distrito da localidade, isso para uma quantidade de 8.000 habitantes, número insuficiente para atender à população em idade escolar e aos alunos espalhados ao longo do território e longe dos locais em que havia escolas.<sup>9</sup>

O rápido desenvolvimento da colônia, em outros aspectos já mencionados, resultou na autonomia administrativa, para que, em 11 de fevereiro de 1899, fosse emancipada de Vacaria-RS (BIAVASCHI, 2011). A exploração do território, melhoria de acesso, instalação de novos bens e serviços, indicando um município próspero, marcaram o início do século XIX na localidade. Após 17 dias de emancipação, um decreto<sup>10</sup> determinou quais escolas públicas deveriam funcionar, sendo quatro distribuídas ao longo do território, duas na sede, uma delas masculina, outra feminina, uma masculina na Linha Nova Treviso e outra masculina em Castro Alves, a aproximadamente 30 km da sede.

O Município no período foi destinado à 3ª região escolar e com outros municípios pertencia a sede de São João do Montenegro, tendo como inspetor Lucio Brasileiro Cidade, conforme

---

<sup>7</sup> Por vezes referida também como Delfina/Delfica Maeffer.

<sup>8</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Quadro de escolas públicas da 1ª região escolar – advindo do Decreto n. 124c de 15 de janeiro de 1898. Folhas avulsas.

<sup>9</sup> Para suprir essa lacuna, escolas particulares isoladas e escolas étnicas foram criadas e mantidas, principalmente até a estabilização das escolas públicas ao longo da primeira década de 1910, quando estas começaram a se tornar a principal modalidade de escolarização no Município.

<sup>10</sup> Decreto n. 233, de 28 de fevereiro de 1899, determinava as escolas que deveriam funcionar durante o corrente exercício na 3ª região.

elencado por Ermel (2017), a partir dos dados provenientes de Relatórios da Instrução Pública. Através do governo estadual, a localidade receberia recursos para estas quatro aulas. Nos anos seguintes, a quantidade de escolas públicas é aumentada e, em 1903, a intenção era instalar 11 aulas, porém algumas estavam ainda “vagas”.<sup>11</sup> Naquele período, foram localizados registros de abaixo-assinados de moradores<sup>12</sup> solicitando ao Poder Público a criação de escolas e mostrando que, não permaneceriam quietos perante as decisões tomadas.

De 1903 a 1910, muitos foram os editais para provimentos de cargo de professor, dispensas e até recontração dos mesmos, além de trocas de numeração, localização das aulas e transformação das aulas masculinas ou femininas em aulas mistas; permanecia a intenção da municipalidade de manter, no mínimo, de 6 a 11 aulas providas, mas não houve constância nem se chegou perto deste número, na maioria das vezes, mostrando a sinuosidade da instrução no período e local.

Ao analisar toda a documentação, acreditamos que esta fase se caracterizou como um “teste”, quando eram instaladas aulas; após observada a frequência e a forma como o professor lecionava, era decidido se a aula seria mantida, fechada ou deslocada. Esta informação levanta a reflexão de que os alunos que a frequentavam eram afetados na aprendizagem, já que o processo de ensino sofria com rupturas e, quanto aos professores, eles estavam sujeitos tanto a perderem o cargo como serem remanejados, situação instável a discentes e docentes.

Do período estudado, no que se refere a Antônio Prado, após a instalação da infraestrutura com a emancipação em 1899, a municipalidade foi paulatinamente responsável pela tomada de decisões acerca da educação, sendo composta, principalmente, pelo intendente, por funcionários públicos e, posteriormente, pelo auxílio do inspetor escolar, que deliberavam acerca da

---

<sup>11</sup> A FEDERAÇÃO: Orgam do Partido Republicano (RS). Porto Alegre, ano 20, n. 32, p. 1, 6 fev. 1903.

<sup>12</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Carta de 12 de setembro de 1899 ao Intendente Innocencio de Mattos Miller, em nome dos moradores da Linha Amarílio.

criação das aulas, localização, supressão, além de participarem ativamente do cotidiano escolar, através da supervisão na aplicação dos exames finais.

A estrutura administrativa em Antônio Prado, pensando nas escolas primárias públicas, seguiu principalmente de forma financeira vinculada ao estado. Cabe salientar que, conforme apontado por Luchese (2008), as intendências municipais de todo o estado tiveram maior participação na educação de forma progressiva, principalmente após o Decreto n. 874, de 1906, que deu maior participação às intendências (LUCHESE, 2008).

Ainda referente à municipalidade, a política em Antônio Prado foi marcada pela presença dos Republicanos, consolidando o coronelismo no local (PAZUCH, 2015). O Intendente Innocencio de Mattos Miller,<sup>13</sup> indicado pelo governo, assumiu o município por 24 anos, a partir de 1899, havendo-se licenciado em curto período entre 1907 a 1910, em favor do seu vice, Cristiano Ziegler. Os conselheiros municipais que o assessoraram, em sua maioria, sempre permaneceram no cargo, sendo indicados por Innocencio e até tendo algum vínculo familiar com ele (BIAVASCHI, 2011).

No final de 1907, mais duas escolas foram criadas por Decreto Estadual, a 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> aula. Com o afastamento<sup>14</sup> do Intendente Innocencio de Mattos Miller, Cristiano Ziegler assume e, após verificar a situação da escolarização, no final de 1908 decide ir ao Palácio do Governo do RS expor as condições do município,<sup>15</sup> que possuía, então seis escolas primárias públicas vagas, voltando a Antônio Prado com a promessa de que, no início do período escolar de 1909, isto seria resolvido, porém a situação permaneceu a mesma.

No que se refere ao território e à região ao redor de Nova Roma,<sup>16</sup> Panozzo (1996) explica que o grau de instrução era baixo

---

<sup>13</sup> Para um levantamento da biografia de Innocencio de Mattos Miller, verificar BARBOSA, 1980, p. 34-38, e sobre esta e o seu trabalho, ver BIAVASCHI, 2011.

<sup>14</sup> Devido à problemas de saúde.

<sup>15</sup> GAZETA COLONIAL, p. 2, 31 out. 1908.

<sup>16</sup> Atualmente, Nova Roma do Sul é um município, mas, no período investigado, era um distrito de Antônio Prado.

nas primeiras décadas e que as primeiras escolas surgiram em 1910. Porém esta informação não está correta, é possível verificar que as atividades de escolarização foram precedidas por iniciativas privadas como a escola polonesa, educação familiar e, possivelmente, escolas particulares, além das políticas públicas já contemplarem, mesmo que minimamente (com uma aula), o local ainda na emancipação em 1899 e, apesar das impermanência, Nova Roma contou com no mínimo quatro professores até 1910.

No final dessa década, concomitantemente a um contexto além-fronteiras de crise financeira, o município estagnou e retrocedeu em muitos aspectos, com características ambivalentes a depender do prisma assumido. A título de exemplo, com uma população composta de 87% dos residentes morando na zona rural,<sup>17</sup> a localidade assim como o restante da região<sup>18</sup> sofreram com o êxodo de parte da população,<sup>19</sup> passando de 10.000 habitantes<sup>20</sup> em 1909 para 7.500 residentes em 1916.

O Intendente Innocencio retorna ao cargo em 1910, e a escolarização é ainda retratada<sup>21</sup> como um problema a ser resolvido, pois ele sentia que eram necessárias mais escolas, principalmente, em pontos longínquos do território. Acreditamos que a necessidade real também era de uma permanência na escolarização, pois o local ao longo dos anos não atingia o objetivo da quantidade de escolas com professores, isto é, se no mínimo 10 escolas fossem realmente mantidas, não haveria tamanho foco, conforme Innocencio afirmou em seus relatórios. Em alguns casos, naquela

---

<sup>17</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 9 de novembro de 1915 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1916. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Casa de Correção, 1916.

<sup>18</sup> LA TRASMIGRAZIONE II. *La Libertà*. Garibaldi, ano 1, n. 50, p. 1, 19 fev. 1910.

<sup>19</sup> No que se refere às frentes de colonização, o êxodo foi tão grande que municípios inteiros foram formados por pradenses, a exemplo de Sananduva.

<sup>20</sup> A FEDERAÇÃO: Orgam do Partido Republicano (RS), Porto Alegre, ano 26, n. 215, p. 1, 16 set. 1909.

<sup>21</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 20 de novembro de 1911 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1912. Innocencio de Mattos Miller. Caxias do Sul: Typ. Mendes & Filho, 1912.

década apenas três aulas funcionam, então realmente havia um problema a ser resolvido, não só referente à necessidade de expandir, mas principalmente de manter as escolas já criadas e com professores fixos.

Do ponto de vista de Innocencio, tem-se também outro viés. Declarava que um motivo da deficiência na escolarização era a falta de professores qualificados, e que desta forma os “bons” professores trabalhavam em várias aulas, recebendo gratificações pelo trabalho extra. Evidentemente, se o problema era este, ocorria em virtude da baixa remuneração, já que a maior parte dos professores precisava exercer outras atividades para ter um valor mínimo digno para seu sustento; esta situação é explorada em um artigo do jornal *A Federação*, quando afirmou: “[...] com o auxílio concedido pelo Estado só se pode obter professores desleixados ou incompetentes: que cuidem de tudo menos das aulas ou sejam náufragos da vida”.<sup>22</sup>

A situação de permanências e rupturas escolares, pedidos de auxílio ao governo estadual e aguardo, marcando a sinuosidade das escolas primárias públicas, permanece inalterada até setembro de 1912, quando o Inspetor da Instrução Pública do Estado visitou as escolas de Antônio Prado. A notícia da sua visita finaliza com “espera-se que faça uma proposta ao Governo do Estado para aumentar o número [de escolas]”.<sup>23</sup>

Três meses depois, é criado o Decreto n. 1.895, de 23 de dezembro de 1912,<sup>24</sup> em que o governo estadual concede subvenções aos municípios para difundir o processo de escolarização de forma pública, mas apenas em populações rurais e de procedência estrangeira; era condição para a manutenção das aulas a comprovação de uma frequência escolar contínua. A subvenção

---

<sup>22</sup> *A Federação*: Organ do Partido Republicano (RS), Porto Alegre, ano 30, n. 246, p. 1, 23 out. 1913.

<sup>23</sup> *Il Colono*, Caxias do Sul, p. 2, 12 set. 1912.

<sup>24</sup> Decreto n. 1.895, de 23 de dezembro de 1912 *apud* Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, 1913. p. 288-290. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189956>. Acesso em: 25 jun. 2020.

concedida de 9:000\$000 para Antônio Prado era alta, sendo  $\frac{3}{4}$  em comparação ao valor de Caxias, e era mais alta que a destinada à maioria dos municípios.

Seria falho pensar que somente os pedidos tantas vezes realizados da Administração Pública de Antônio Prado ao estado contribuíram para o surgimento do Decreto. Possivelmente, o inspetor realizou verificação em todos os municípios, e isso só foi feito em virtude da quantidade de solicitações deste e de outros locais, já que pelo Decreto outros 50 municípios receberiam auxílio para a ampliação das aulas, a partir de 1913.

Até o período de 1913, em Antônio Prado, a situação nas escolas primárias públicas só mudou após este Decreto, conforme veremos. Porém, cabe destacar que a mudança foi motivada visando não somente a expansão escolar, para suprir a necessidade latente, mas utilizar a escolarização para que ideais, comportamentos e valores fossem difundidos. Com o Decreto que permitiu a ampliação do ensino primário público, a partir de meados de 1913, acontece uma expansão sem precedentes de escolas e contratação de professores. No relatório anual de Innocencio, do final de 1913, podemos notar a dimensão que a escolarização toma quando ele afirma:

Durante o ano findo funcionaram quatro professores contratados pela municipalidade. Em 1 de fevereiro último contratei mais quatro e atualmente tenho contratado doze professores ex-vid do decreto 1895 de 23 de dezembro de 1912, do governo do Estado; e estão funcionando como convem nos pontos de maior população escolar. Disponho de verba concedida para mais três aulas e ainda espero obter para mais outras, que irei preenchendo ao passo que encontre pessoal adequado ao ensino.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 2 de dezembro de 1913 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1914. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d'A Federação, 1914.

Ademais, em 1º de setembro de 1913 é criado,<sup>26</sup> oficialmente, o cargo de inspetor escolar do município,<sup>27</sup> “considerando que o ensino municipal pelo desenvolvimento que atingiu necessita de inspeção assídua, que lhe assegure a disciplina e regularidade de funcionamento e boa técnica escolar”.<sup>28</sup> As funções do inspetor seriam basicamente fiscais (ERMEL, 2017), como: visitar mensalmente as aulas municipais, verificando a assiduidade de professor e dos alunos, a qualidade do método de ensino, as condições de ordem, higiene e moralidade da aula; reportar as aulas em um relatório que passaria à Intendência o andamento da fiscalização.

Um panorama escolar deste período também pode ser assumido através das palavras do intendente no trecho a seguir, onde apresenta que “a instrução pública, se bem que não alcance por enquanto a perfeição desejada, sendo o número de aulas ainda insuficiente, contudo o seu estado já é muito satisfatório em relação aos anos anteriores”;<sup>29</sup> de fato esta fala sintetiza como as escolas primárias públicas se encontravam, porém cabe ressaltar que, ao verificarmos os registros, nem tudo esteve perfeitamente em desenvolvimento nos anos seguintes.

A expansão sim é um fato marcante e não podemos deixar de pontuá-la; porém a sinuosidade no deslocamento de aulas e professores ainda permanece. Como exemplo, no período de 1916 a 1920, há deslocamento do professor da 2ª para 15ª aula, bem como duas vezes da 15ª para a 12ª e a própria localização da 2ª aula foi alterada.

---

<sup>26</sup> Porém, antes de 1913 já existia controle e fiscalização; em meados de 1900, Firmino Luiz Gomes d’Abreu controla e acompanha os livros de frequência e atas assinando como “Presidente do Conselho Escolar”, mesma designação da com a qual, em 1907, o próprio Intendente Innocencio de Mattos Miller se intitula; no mesmo ano, José Victor de Castro passa a ser inspetor da 25ª região escolar de 1ª entrância (Antônio Prado) (A FEDERAÇÃO, 1907).

<sup>27</sup> Pela investigação pude listar alguns dos inspetores que atuaram na localidade: José Victor de Castro (a partir de 1907), Joaquim dos Santos Gama (de 1913 até, no mínimo, 1920), Antonio Tondello, na 2ª seção (a partir de 1919).

<sup>28</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Livro de Atas de 1º.1.1911 a 10.12.1920, p. 17.

<sup>29</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 12 de outubro de 1914 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1915. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d’A Federação, 1915.

Ainda, é possível verificar, no período, oito transferências de professores e cinco deslocamentos de aulas, isto para a análise de quatro anos de ensino nas escolas primárias públicas, motivo pelo qual enfatizamos esta sinuosidade, verificada pelos discursos da Intendência; tudo se encontrava em perfeita harmonia a contar pela expansão das aulas, porém se torna necessário pontuar que, além da expansão, existia esta característica da escolarização naquele período. Cabe também pontuar a movimentação dos professores, as aulas e o que isso produzia nas comunidades. Neste sentido, Ermel nos auxilia dizendo que

[...] a organização racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar onde se adquirem uma especial importância a localização, posição, deslocamento, encontro dos corpos, o ritual e o simbólico, que jogam diariamente entre o que foi projetado e a forma de utilização por seus atores (2017, p. 45).

E, diante dela, refletimos sobre as rupturas ocorridas em virtude dos deslocamentos e professores, tanto no que tange ao interior das escolas – para os alunos se adaptarem, a cultura escolar, as rupturas no processo de aprendizagem, quanto a um novo local (aula) ou sujeito (professor) a ser inserido naquela localidade, a Capela.

Referindo-nos à municipalidade, o intendente explicava que o provimento de professores foi paulatino “por não ser fácil encontrar pessoal apto”,<sup>30</sup> porém é possível ver pelos registros que as nomeações foram realizadas sempre nos meses anteriores ao início do período letivo, em sua maioria em fevereiro e julho, ocorridas uma após a outra, no mesmo dia, com nenhum candidato julgado inapto ao cargo, indicando certa urgência no preenchimento. O que talvez possa explicar a “falta de aptidão” é a rotatividade que ocorreria após estas nomeações, desta forma, concluímos que era

---

<sup>30</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 12 de outubro de 1914, e Lei do Orçamento para o Exercício de 1915. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphics d'A Federação, 1915.





Além da expansão do ensino público, é possível verificar que existia a abertura de novas aulas nas proximidades de outras já existentes, possivelmente devido à grande demanda, já que somente uma aula em cada centro da Capela não supria a necessidade da população do entorno; não que a população estivesse aumentando, mas, sim, o atendimento dado pelas escolas públicas agora incluiria uma quantidade maior de alunos do interior que, antes, estavam desassistidos por esta modalidade de ensino e, por fim, chama a atenção a quantidade de aulas mistas (que incluíam ambos os sexos). No mesmo ano, as matrículas e a frequência média dos alunos, nas escolas públicas, correspondiam a 858, obtendo desta forma 71,20% de frequência dos alunos, o que é um número bastante alto de presença, que foi aumentando conforme os anos, já que em 1918<sup>32</sup> a frequência média já correspondia a 78,59%.

Refletindo sobre o motivo das faltas, Panozzo (1996, p. 67) explica que, em Nova Roma, “os alunos faltavam muito às aulas principalmente na sementeira e na colheita”; “trabalho” e “trabalho na roça” constam em registros dos livros de frequência, apesar de não impactarem, efetivamente, na média de frequência de algum mês específico. Porém existiam outros motivos, “doença” também aparece frequentemente nos livros e, em uma das visitas do inspetor,<sup>33</sup> a falta dos alunos é apresentada como normal, devido ao dia anterior ter realizado festa religiosa na Capela.

Pelo “problema” do preenchimento ser em parte resolvido, as preocupações da Intendência<sup>34</sup> entre 1915 e 1917 se voltaram à inspeção das aulas e a discussão de alguns pontos a serem instaurados no desenvolvimento das escolas primárias públicas, como é o caso de prêmios em dinheiro aos professores que salientassem a disciplina, educação moral e cívica; também aparecem discursos

---

<sup>32</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Relatório apresentado ao Conselho Municipal em 12 de Outubro de 1918 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1919. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphics d'A Federação. 1919.

<sup>33</sup> Id. Livro Atas e visitas 02.03.1914-13.11.1944. Visita em 14.06.1919.

<sup>34</sup> Id. Relatório apresentado ao Conselho Municipal em 09 de Novembro de 1915 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1916. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphics da Casa de Correção, 1916.

da Intendência sobre a necessidade de criar um regulamento “simples e prático” para as aulas. A discussão destas duas questões neste período deve ser analisada de forma racional e estabelecidas relações com outros discursos (CHARTIER, 2002), o que nos leva ao mesmo ponto de objetivo aplicado com o Decreto de 1912, de haver padronização, controle e a utilização da escolarização para o repasse de alguns valores.

Apesar de ainda permanecer a prática de transferências de professores, exonerações e mudanças na localização das aulas, a mesma foi diminuindo com o tempo; de toda a forma, é possível achar diferença na quantidade de aulas e professores, dependendo do mês pesquisado, o que mostra que esta ainda foi uma característica latente no período investigado.

Achamos importante estabelecer quantidade de escolas primárias públicas ao longo do período investigado. Alertamos que, apesar de estabelecer um quadro com os anos, existem demasiadas variações, devido a esta sinuosidade latente, o que não invalida a percepção da ampliação da rede de escolas dentro do período temporal investigado.

Separamos as metas de criação e manutenção das escolas das que foram realmente preenchidas, pois Antônio Prado possui a característica de, ao longo do período estudado, ter uma quantidade inferior de aulas àquela proposta; desta forma, para não distorcer as informações e trazer clareza ao que propriamente foi planejado e estabelecido, trazemos esta diferenciação no Quadro a seguir, que foi elaborado com base na documentação coletada ao longo da investigação.

Quadro 1 – Quantidade de escolas públicas no período 1899-1920

<b>Ano</b>	<b>Metas de escolas</b>	<b>Escolas preenchidas</b>
1899	4 (N)	3 (N)
1900	9 (N)	5 (N)
1903	11 (N)	9 (N)
1904	11 (N)	3 (N)
1910	6 (M)	3 (M)

1911	11 (N)	4 (N)
1912	7 (N)	4 (M)
1914	2 (E) +19 (S) +1 (M) = 22	2 (E) + 12 (S) + 1 (M) = 15
1915	3 (E) + 20 (S) = 23	2 (E) + 19 (S) + 1 (M) = 22
1918	3 (E) + 22 (S) = 25	3 (E) + 22 (S) = 25
1920	2 (E) + 24 (S) = 26	2 (E) + 24 (S) = 26

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base nos documentos pesquisados ao longo da investigação e relatórios da Intendência.

Para analisar o mapa, as siglas se referem, respectivamente, às aulas estaduais (E); aulas municipais (M); aulas subvencionadas (S); e não é informado/não foi localizado o tipo de aula, apenas a quantidade (N). É possível verificar, em alguns momentos, como é o caso de 1903, que as escolas chegaram perto da meta estabelecida para preenchimento o que ocorreu até 1912, por meio de decretos estaduais que determinavam o número de escolas a funcionar, sucedidos por concursos para o provimento dos cargos de professores, mas também cabe refletir que os pedidos das comunidades solicitando escolas,<sup>35</sup> possivelmente, também tinham um peso na decisão da emergência e talvez até na localização delas.

Após esta data, em virtude do Decreto n. 1.895, de 23 de dezembro de 1912, verifica-se que o provimento passou a ser por meio de nomeações que a própria municipalidade realizava de forma direta e rápida mediante uma “comissão avaliadora”, o exame do candidato, o que, além de liberar recursos, acelerou o processo de contratação de professores inclusive oriundos da própria localidade, orientação que é pautada no art. 2 do decreto supracitado.

Retornando às metas de preenchimento, é possível verificar a inconstância no caso de 1903, já que, no ano seguinte, há uma diminuição em três vezes do número de professores que, efetivamente, davam aulas. Outra informação também é fundamental para entender a dinâmica estabelecida, se para a Intendência a meta era de 11 professores municipais, a exemplo do ano de 1911,

<sup>35</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Carta ao Intendente Innocencio de Mattos Miller em nome dos moradores da Linha Amarelho, em 12 de set. de 1899.

neste ano – e nos outros anos, pois a prática permanecia até o aumento das verbas, os quatro professores efetivos trabalhavam além do número de quatro aulas. Desta forma, eles “supriam” a necessidade das 11 aulas trabalhando em outras ainda vagas e, por este motivo, recebiam gratificações.

Apontamos também que a Intendência fornecia gratificação ao Colégio das Irmãs de São José, instituição particular religiosa, por meio dos recursos municipais, explicando que “tem remediado em parte a lacuna existente no ensino”;<sup>36</sup> o valor desta gratificação variava conforme o ano, mas, pensando no magistério, o dinheiro os recursos dados às Irmãs mantinham, em alguns casos, de três a doze meses o trabalho de um professor municipal, mas esta prática foi habitual em outros locais, “na zona colonial esse auxílio tem sido concedido a muitas aulas particulares, já estabelecidas e conceituadas, contando alguns anos de existência”,<sup>37</sup> conforme publicado em jornais da época.

No que se refere ao contexto, ao longo dos anos a tensão com o fim da Guerra foi dissipando-se com a melhora da situação econômica, mas a passos lentos, e de forma generalista, na década seguinte, o estado seria marcado por “transformações, movimentos e crises em diferentes âmbitos sociais, culturais, políticos e econômicos [...]” (ERMEL, 2017, p. 122) e, em Antônio Prado, o intendente destaca como ponto de auxílio na recuperação a cotação que atingiu os produtos agrícolas, e “que, sem isso fosse penível”,<sup>38</sup> conforme deixou escrito.

No final de 1919, o Município já contava<sup>39</sup> com 21 aulas muni-

---

<sup>36</sup> ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 12 de outubro de 1918 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1919. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphics d’A Federação, 1919.

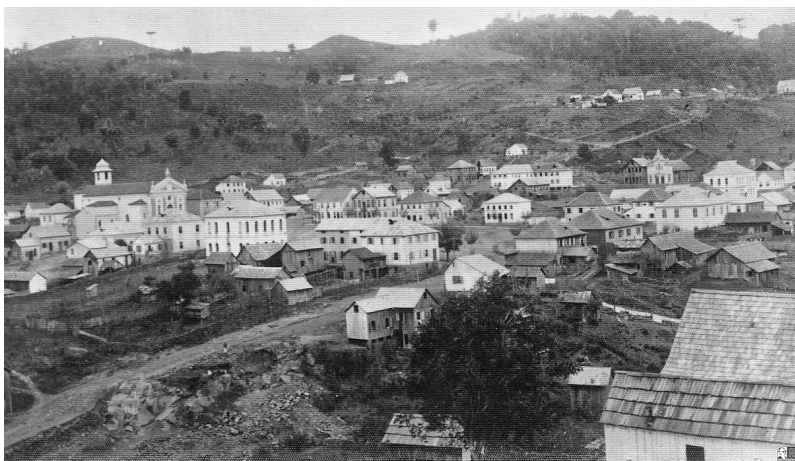
<sup>37</sup> A FEDERAÇÃO: Orgam do Partido Republicano (RS), Porto Alegre, ano 30, n. 246, p. 1, 23 out. 1913.

<sup>38</sup> Id. Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 9 de novembro de 1915 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1916. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphics da Casa de Correção, 1916.

<sup>39</sup> Id. Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 19 de outubro de 1919 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1920. Innocencio de Mattos Miller. Caxias do Sul: Typ. Mendes & Filho, 1919.

cipais subvencionadas, duas aulas estaduais e o Colégio das Irmãs de São José; no ano seguinte, receberia os Irmãos Maristas para a instalação do Colégio. Porém, contando a sede, o interior e Nova Roma, é possível verificar que a quantidade de aulas era irrisória, pensando na cobertura das escolas primárias públicas para a população. Portanto, a maior parte das famílias ficou desamparada até o final do período pesquisado. Em contraponto, o Município, após 1920, foi um dos locais do estado que apresentava mais elevado coeficiente de matrículas escolares relativas à população, tendo de 100 a 150 alunos para cada mil habitantes.<sup>40</sup> A fotografia seguinte diz respeito à da sede da localidade.

Figura 2 – Fotografia da sede de Antônio Prado, 1917



Fonte: Museu Municipal Padre Schio.

O registro fotográfico mostra o núcleo do Município e indica um local tranquilo em desenvolvimento, com casas no entorno da sede e exploração do território pela abertura de estradas vicinais.

---

<sup>40</sup> Mensagem enviada à Assembléia dos Representantes do Rio Grande do Sul pelo Presidente do Estado Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão ordinária da 9ª legislatura, em 20 de setembro de 1922, p. 5.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu a compreensão do desenvolvimento das escolas primárias públicas em Antônio Prado – RS, entre os anos de 1886 a 1920, que ocorreu de forma lenta até a emancipação da localidade em 1899; a permanência de, no máximo, três aulas até o período mostra descaso e falta de aporte aos quase 8.000 habitantes à época. Desta forma, a não existência destas escolas necessitou ser suprida por outras modalidades, como a educação familiar e particular, subsidiadas pelo governo italiano. Após a emancipação do Município, paulatinamente, há expansão das escolas e discursos para a mesma, sem real efetivação; até 1912 não há mudanças permanentes, com deslocamentos de professores, criação, estabelecimento e mudança frequente das aulas.

A situação muda com o Decreto Estadual n. 1.895/1912, que forneceu subsídios para que as escolas atingissem o interior do município e sujeitos de origem estrangeira, momento em que aumentam exponencialmente as aulas no local. Surpreendentemente, este período, que pode ser considerado como a emergência das escolas primárias públicas no local e das suas primeiras iniciativas, caracterizando-se pela baixa quantidade de aulas e falta de recursos, difere completamente do mesmo com a entrada da década de 20 (século XX), quando o local é um dos que apresentam maior coeficiente de matrículas escolares relativas à população no estado (MENSAGEM..., 1922).

No que tange aos sujeitos envolvidos neste processo, cabe destacar que a comunidade desempenhou papel maior no ensino não vinculado ao público, porém, mesmo assim, os mesmos não permaneciam submetidos às políticas e decisões da municipalidade, já que incentivavam iniciativas e cobravam a instalação de escolas. Os indícios ainda mostraram que as escolas primárias públicas de Antônio Prado foram apoiadas por instâncias superiores com objetivos do Regime e Período – como o ensino cívico. Todavia foi fundamental ao início da consolidação e expansão dessas escolas no local.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Fidélis Dalcin. **Antônio Prado e sua história**. Porto Alegre: EST, 1980.

BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Ângela. Uma história da educação dos (i)migrantes italianos entre o local e o transnacional: entrecruzando documentos e olhares investigativos. In: KARSBURG, Alexandre; VENDRAME, Maria Ines. **Variações da micro-história no Brasil**: temas, abordagens e desafios. São Paulo: Oikós, 2019. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/new/obra/index/id/946>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BIAVASCHI, Márcio Alex Cordeiro. Coronelismo na região colonial italiana: Antônio Prado (1903-1928). **Historiae**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 171-186, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2617/0>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CORSETTI, Berenice. Controle e ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, p. 57-75, set. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30689>. Acesso em: 27 jan. 2020.

COSTA, Rovílio. **Povoadores de Antônio Prado**. Porto Alegre: EST, 2007.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo**: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7337>. Acesso em: 17 abr. 2020.

GIOLLO, Jaime. Estado, **Igreja e educação no RS da Primeira República**. 1997. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo,



Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

GUZZO, Valdemir; DOTTI, Corina Michelon. **Antônio Prado, 1936: as ocorrências de 25 de maio.** 1998. Monografia (Especialização em História Regional: o homem e a cultura) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 1998.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita.** 2008. 495 f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2068>. Acesso em: 8 jan. 2019.

PANOZZO, João. **Nova Roma do Sul: a construção social de um espaço.** Caxias do Sul, RS: EDUCS; Nova Roma do Sul, RS: Prefeitura Municipal de Nova Roma do Sul, 1996.

PANOZZO, João. **No coração da colônia: Nova Roma do Sul – 125 anos de história.** Caxias do Sul: AMZ, 2016.

PAZUCH, Giovane. **Imigração italiana na colônia de Antônio Prado – RS: catolicismo e sociabilidades (1885-1945).** 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12901>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PESCIOLINI, Ranieri Venerosi. **Le colonie italiane nel Brasile meridionale.** Torino: Fratelli Bocca, 1914.

PETROCCHI, L. Le colonie italiane del distretto di Bento Gonçalves (Rio Grande do Sul). BE. p. 15-16, 1904. In: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; ROMANATO, Gianpaolo. **Fontes diplomáticas: documentos da imigração italiana no Rio Grande do Sul.** Tomo II. 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/editora/e-books/historia-e-imigracao/>. Acesso em: 4 abr. 2019. p. 379-380.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Antônio Prado: a história viva de um povo.** Antônio Prado: Gráfica Leão, 1988.

RECH, Gabriela. **O processo de escolarização entre os imigrantes italianos no município de Caxias do Sul 1875-1945.** 2009. Monografia de Pós-Graduação (Especialização em História

Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. **Escolas italianas no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. 2009, v. 13, n. 26, p. 32-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Universitária, 1995.

### **Fontes provenientes de decretos, relatórios, jornais, manuscritos e acervos:**

Os jornais listados foram consultados pela Hemeroteca: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. O endereço eletrônico não está padronizado para acesso; por este motivo não foi inserido na referência, bem como alguns elementos essenciais, pois não constam nos jornais consultados.

A FEDERAÇÃO: **Orgam do Partido Republicano** (RS), Porto Alegre, ano 20, n. 32, p. 1, 6 fev. 1903.

A FEDERAÇÃO: **Orgam do Partido Republicano** (RS), Porto Alegre, ano 24, n. 25, p. 1, 29 jan. 1907.

A FEDERAÇÃO: **Orgam do Partido Republicano** (RS), Porto Alegre, ano 26, n. 215, p. 1, 16 set. 1909.

A FEDERAÇÃO: **Orgam do Partido Republicano** (RS), Porto Alegre, ano 30, n. 246, p. 1, 23 out. 1913.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI.  
Arquivo da Diretoria da

Colônia Caxias e da Comissão de Terra e Medição de Lotes. **Ofício** de 3 jul. 1890.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Carta ao Intendente Innocencio de Mattos Miller em nome dos moradores da Linha Amarílio**, em 12 de setembro de 1899.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO.

**Decreto n. 233**, que determinava às escolas que funcionarem durante o corrente exercício na 3ª região, em 28 de fevereiro de 1899.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Livro de Atas** de 1º.1.1911 a 1º.12.1920, p. 17.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Livro Atas e Visitas** de 2.3.1914 a 13.11.1944. Visita em 14.6.1919.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 20 de novembro de 1911 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1912**. Innocencio de Mattos Miller. Caxias do Sul: Typ. Mendes & Filho, 1912.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 2 de dezembro de 1913 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1914**. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d'A Federação, 1914.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 12 de outubro de 1914 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1915**. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d'A Federação, 1915.

ARQUIVO HISTÓRICO DE ANTÔNIO PRADO. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 9 de novembro de 1915 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1916**. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Casa de Correção, 1916.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal em 5 de Novembro de 1917 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1918**. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d' A Federação, 1918.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 12 de outubro de 1918 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1919**. Innocencio de Mattos Miller. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d'A Federação, 1919.

ARQUIVO HISTÓRICO DE ANTÔNIO PRADO. **Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 19 de outubro de 1919 e Lei do Orçamento para o Exercício de 1920. Innocencio de Mattos Miller.** Caxias do Sul: Typ. Mendes & Filho, 1919.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE ANTÔNIO PRADO.  
**Quadro de escolas públicas**

**da 1ª região escolar** – advindo do Decreto n. 124c, de 15 de janeiro de 1898. Folhas avulsas.

DECRETO n. 1.895, de 23 de dezembro de 1912 *apud* **Relatório apresentado ao Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Antonio Alves, secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior**, 1913. p. 288-290. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189956>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GAZETA COLONIAL, p. 2, 31 out. 1908.

IL COLONO, Caxias do Sul, p. 2, 12 set. 1912.

LA TRASMIGRAZIONE II, **La Libertà**. Garibaldi, ano 1, n. 50, p. 1, 19 fev. 1910.

MENSAGEM enviada à Assembléia dos representantes do Rio Grande do Sul pelo Presidente do Estado Antonio Augusto Borges de Medeiros, na 2ª sessão Ordinaria da 9ª legislatura, em 20.9.1922.

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI. Bollettino del ministero degli affari. Parte amministrativa e notiziario. n. 40, série 13, Tipografia di Gabinetto del Ministero degli affari esteri. Roma: jan. 1895, p. 84-87. *In*: HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; ROMANATO, Gianpaolo. **Fontes diplomáticas:** documentos da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Tomo I. 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/editora/e-books/historia-e-imigracao/>. Acesso em: 4 abr. 2019. p. 196-200.

RELATÓRIO apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, em 30 de julho de 1898. p. 520. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/163963>. Acesso em 15 jun. 2020.

# **SAÚDE, EDUCAÇÃO E OS MOVIMENTOS PARA AS PRÁTICAS HIGIENISTAS (1949-1951)<sup>1</sup>**

*Roberta Ângela Tonietto*

*José Edimar de Souza*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

**P**ropomos, neste capítulo, pensar na educação e saúde da população no início do século XX, período em que se encontram movimentos de reestruturação das cidades, decorrentes da forte industrialização e aglomeração da população em áreas mais urbanas. Nesse período, a exclusão social tomava conta da população, comumente havia dimensões da riqueza e pobreza, expressas por meio das condições de moradia, saneamento básico precário; poucos tinham acesso aos serviços de saúde e de escolarização; havia a necessidade de formação de professores para atender às demandas. Discorreremos aqui a contextualização da saúde e do ensino nas Escolas Normais, no espaço e tempo estudado, e os movimentos em prol das práticas higienistas, que pudessem corroborar a formação de hábitos e culturas escolar.

## **MOVIMENTOS PARA A PRÁTICA DA HIGIENE: CENÁRIO NACIONAL**

A saúde é um direito de todos e um dever do Estado, está prevista na Constituição brasileira de 1988, no art. 196. O conceito de saúde muda ao longo dos tempos. Segundo a OMS, “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença” (BRASIL, 1974, p. 5). Logo a saúde começa a ser vista com outros olhos, e pensada nos vários

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na dissertação intitulada “Memórias de egressas da Escola Normal Duque de Caxias (Caxias do Sul/RS – 1949/1951)”, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

fatores e nas necessidades básicas que interferem na saúde da população, a partir da Constituição de 1988.

Dessa maneira, refletimos a saúde como a ausência de doença, pois assim era conceituada na década de 50 (século XX), período em que há a dualidade de uma população muito rica e outra muito pobre, bem como os problemas decorrentes da forte industrialização e aglomeração de pessoas em áreas mais urbanas. Contestualizamos o espaço e tempo estudados, fazendo relações entre o crescimento populacional, os problemas de saúde enfrentados e a escola como educadora e formadora de hábitos e culturas da higienização da infância.

Cabe ressaltar que a infância é uma fase do desenvolvimento humano, em que o ser se encontra muito suscetível a doenças, por conta da baixa imunidade e também por ainda não ter os mesmos cuidados com a higiene do corpo, das mãos, dos dentes, entre outros. Portanto, as doenças prevalentes na infância são muito comuns e podem ser causadas por vírus, bactérias e parasitas. Korndörfer (2015, p. 63) define alguns aspectos que poderiam garantir a melhoria na transmissão de doenças parasitárias, “com a construção de latrinas, e a utilização de calçados”.

O Brasil é um país continental com uma área aproximada de “8,5 milhões de quilômetros quadrados” (IBGE, 2016, p. 17). Além de uma grande expansão geográfica, possui diferenças econômicas, sociais, culturais e sanitárias nos diferentes estados que o compõem (MENDES, 1998, p. 17). Neste capítulo, desenvolvemos um parâmetro geral do Brasil, mas com foco no Rio Grande do Sul e em Caxias do Sul, pensando que, naquele período, ainda não se falava na descentralização em nível local das ações em saúde.

O final do século XIX e o início do século XX no Brasil exigiam mudanças urgentes na estrutura das cidades, que não estavam preparadas para esse rápido crescimento e para questões de saúde pública, referentes a esse aglomerado de pessoas. O crescimento populacional foi se intensificando ao longo dos anos, e isso pode ser percebido segundo dados de Censo Demográfico: no Brasil havia, no ano de 1900, 17.438.434 habitantes, e esse número cresceu absurdamente até 1960, chegando a 70.992.343.

Kloetzel (1980, p. 40) afirma que houve uma “explosão” no crescimento populacional, em ritmo celerado e que “mais que dobrou” entre o período de 1900 e 1950. Ele acrescenta que não foi a mortalidade que diminuiu, pois, as epidemias, principalmente de peste bubônica, matavam milhares de pessoas, mas que tem relação com o aumento do nível socioeconômico da população (KLOETZEL, 1980). Jardim (2001, p. 4), da Fundação de Economia e Estatística, diz que esse aumento populacional se dá principalmente pela fecundidade das mulheres no período: “as altas taxas de fecundidade experimentadas pelas mulheres até a década de 50 são explicadas pela fecundidade natural, já que, naquela época, não havia quase nenhum controle de natalidade”.

Segundo Yunes e Ronchezel (1974, p. 4), os índices de mortalidade no Brasil, no ano de 1940 eram de “24,94 por mil habitantes” e, no que tange à infância, “171 óbitos de crianças menores de um ano por mil nascidos vivos”. A infância é uma fase do desenvolvimento humano em que o ser se encontra muito suscetível a doenças, por conta da baixa imunidade e também por não ter os mesmos cuidados ainda com a higiene do corpo, das mãos, dos dentes, entre outros. Portanto, as doenças prevalentes na infância são muito comuns e podem ser causadas por vírus, bactérias e parasitas. Ana Paula Korndörfer (2015) publicou um texto, em “Racionalidades em Disputa. Intervenções da Fundação Rockefeller na Ciência, Medicina e Práticas Médicas do Brasil e América Latina”, em que ela escreve sobre a questão das doenças parasitárias na infância como um problema de saúde pública.

A doença era entendida, naquele contexto, como uma doença “evitável” responsável, em parte, pelo “atraso” do Brasil, foi alvo de ações/campanhas realizadas a partir de cooperações estabelecidas entre governos estaduais, uma instituição filantrópica norte-americana, a Fundação Rockefeller (FR) e, em muitos casos, com a participação também do governo federal (KORNDÖRFER, 2015, p. 53).

As políticas públicas influenciaram e influenciam até hoje, no

contexto de saúde-doença, e passaram por várias reformulações, com o intuito de melhorar a qualidade e a expectativa de vida da população. Mas existem algumas lacunas entre a formulação das políticas públicas e a forma como são colocadas em prática. Mainardes (2006, p. 59) considera três aspectos importantes com relação à política: “neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática”. Nesse sentido, as estratégias e políticas foram formuladas e implantadas nos diversos contextos e adequadas às práticas locais.

Para que possamos entender como as políticas públicas evoluíram no Brasil, faz-se necessário recuar até início do século XX, quando a estruturação das políticas públicas está voltada ao paradigma do higienismo e com ações públicas de saneamento e de promoção da saúde voltada, principalmente, às doenças infecciosas e parasitárias, com o intuito de reduzir o número de morbidades e mortalidades que acometiam a população naquele período.

No ano de 1903, que foi marcado por uma intensa política em torno da questão sanitária, ocupando lugar de destaque na saúde pública, o presidente Rodrigues Alves nomeou Oswaldo Cruz como diretor do Departamento Federal de Saúde Pública. Nesse cargo, realizou várias ações voltadas à melhoria da saúde da população, como a organização dos batalhões intitulados “mata mosquitos”, encarregados de eliminar os focos dos insetos transmissores da febre amarela, além da extinção de ratos e melhorar a limpeza das ruas (COSTA, 1985).

Tendo em vista esse cenário, o foco do governo brasileiro voltou-se para a saúde pública e, principalmente, nos espaços de circulação como estradas e portos nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que viviam um período de ruas estreitas e sujas, saneamento precário, e acometidos por epidemias de varíola, febre amarela, peste bubônica, febre tifoide e cólera, que mataram milhares de pessoas em todo o Brasil. Então, surgem algumas preocupações em alterar a imagem da cidade e dos portos, pois os navios não queriam mais atracar aqui, e isso estava interferindo diretamente na economia do Brasil, como foi discutido por Silva *et al.*



Já no final do século XIX e início do século XX, o Estado viu-se obrigado a estruturar as primeiras intervenções sistemáticas de educação em saúde ampliadas às classes populares, justamente para combater as epidemias de febre amarela, varíola e peste, que estavam trazendo grandes transtornos para a exportação de café. Essas epidemias ameaçavam os interesses do modelo econômico agrário-exportador, pois, em decorrência destas, vários navios mercantes, sob bandeiras estrangeiras, vinham deixando de fazer escala no Brasil, passando ao largo da costa brasileira e aportando diretamente na Argentina (2010, p. 36).

Nesse período, também acontece a descoberta de algumas vacinas como a antivaríola, e o governo decretou, através da Lei Federal n. 1.261, de 31 de outubro de 1904, que todas as pessoas do território nacional deveriam ser vacinadas. A população, descontente e humilhada pelo Poder Público autoritário e violento, não acreditava na eficácia da vacina e, assim, aconteceu a Revolta da Vacina, rebelião popular que provocou a suspensão da obrigatoriedade da vacina. Porém, em 1908, uma nova epidemia de varíola acontece, e a população, assustada com o alastramento da doença, procura vacinar-se (BERTOLLI FILHO, 2001). O episódio transformou a cidade do Rio de Janeiro numa praça de guerra, onde foram erguidas barricadas e ocorreram confrontos generalizados.

Nesse contexto, as preocupações e pesquisas relacionadas à saúde e prevenção de doenças vinham se movimentando, pois seus efeitos impactavam em diversos setores. Em 1909, “Oswaldo Cruz anunciava à Academia Nacional de Medicina a descoberta de uma nova doença: a doença de Chagas, à época chamada de tripanossomíase americana” (IOC/Fiocruz, 2019), e descobriu sobre o hospedeiro, diagnóstico, tratamento e controle do parasita. A doença em questão até hoje se constitui um problema de saúde pública.

No ano de 1920, foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública, liderado por Carlos Chagas, que levou para o interior jovens sanitaristas, que iriam receber a notificação de doenças,

realizar vacinas, inspecionar moradias e multar os que estavam insalubres, dando “consistência à estratégia de saúde pública”, como foi apresentado sob a forma de um discurso dualizado, técnico e humanitário por Costa (1985, p. 57). Em 1921, Carlos Chagas solicitou à Fundação Rockefeller a organização de um serviço de enfermeiras para auxiliar no diagnóstico da população e, então, a norte-americana Ethel Parsons foi quem abarcou essa demanda (BARREIRA, 1995, p. 15).

Em 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, assumindo como ministro Francisco Campos, que iniciou a reforma no ensino primário, secundário, Normal do estado e no sistema universitário, seguindo os postulados da Escola Nova. Naquela ocasião, questões sanitárias e políticas foram discutidas e, consequentemente, surgiu a Constituição de 1934, art. 138 (BRASIL, 1934), que assegurava à Nação unidade, liberdade, justiça e bem-estar social e econômico, decretando:

a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurava coordenar; b) estimular a educação eugênica; c) amparar a maternidade e a infância; d) socorrer as famílias de prole numerosa; e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual; f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a natalidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação de doenças transmissíveis; g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais (BRASIL, 1934, p. 174-175).

Com a elaboração do art. 138 da Constituição, criaram-se serviços sociais que visavam a proteger a exploração da juventude; adotar medidas de hábitos de higiene, para impedir a propagação de doenças transmissíveis, e orientar sobre as condições de moradia. O momento histórico do Estado Novo, autoritarista, parece ter contribuído na organização de políticas

públicas na saúde, no trabalho e na educação, bem como na atuação da Inspetoria Escolar em Caxias do Sul. No comando do Serviço Sanitário, o sanitarista Borges Vieira promoveu uma reforma na estrutura do órgão e criou cursos de higiene e saúde pública para médicos, educadores sanitaristas e para jovens formadas na Escola Normal – curso equivalente ao Ensino Médio de formação de professores. “Sua proposta era deslocar o eixo das intervenções em saúde pública da polícia sanitária para a educação sanitária”, destaca Rocha, historiadora da Educação, na Faculdade de Educação da Unicamp (ROCHA, 2009).

Outra questão importante que contextualiza o ano de 1930 é a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Com modelo centralizado dos serviços de saúde, surgem a organização das caixas de aposentadoria e pensões e os institutos de previdência, a Consolidação das Leis do Trabalho em 1934, e a educação em saúde ganhava espaço para promoção e prevenção da saúde individual e coletiva (BERTOLLI FILHO, 2001).

Após as reformas na Primeira República, inicia-se a utilização da ciência da higiene para avaliar o ambiente físico e social das populações; há maior fiscalização nas ruas, casas, fábricas, nos hospitais, bares e cemitérios; torna-se obrigatória a notificação dos casos de doenças infectocontagiosas e permite-se apenas que médicos diplomados atendam à população (BERTOLLI FILHO, 2001).

Os programas, as ações e atividades desenvolvidas, direta ou indiretamente no Brasil, a partir desse período, foram se movimentando e se articulando para tentar dar conta da demanda que surgia em cada momento. Essas transformações, algumas positivas outras negativas, davam a entender que representavam a organização dos sistemas de saúde e suas práticas em relação às necessidades da população relativas ao período.

Entre os anos de 1934 e 1945, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e a Saúde Pública (Mesp), marcado por campanhas de combate a doenças específicas e às grandes endemias. A estrutura do Mesp permaneceu até a criação do Ministério da Saúde em 1953. “Cabe ilustrar que também é a

gestão Capanema que consolida a condução da educação pública como responsabilidade da União, que, antes de Vargas, esteve sob a responsabilidade dos estados e cria o Sistema Nacional de Educação” (HOCHMAN, 2005, p. 132).

Destacamos aqui também a importância da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que surge após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945 – órgão internacional com a finalidade de manter a paz, a segurança internacional e a cooperação entre os povos, buscando solucionar os problemas sociais, humanitários, culturais e econômicos. Tem papel muito importante desenvolvido até hoje, pois busca o respeito à liberdade e luta pelos direitos humanos.

Com a expansão do País, houve também a necessidade de formar mais profissionais para trabalhar na saúde pública e, principalmente, em hospitais. Então, no ano de 1946, foi criada a Escola de Enfermagem da Universidade da Bahia (EEUB), através do Decreto-Lei n. 8.779, de 22 de janeiro de 1946. O nome dessa escola estava relacionado à Ana Néri (1880), que foi uma enfermeira brasileira que atuou como voluntária na Guerra do Paraguai e recebeu homenagens por isso, como a “Medalha Humanitária”. Pioneira da enfermagem no Brasil, até hoje ela é comentada e valorizada por sua atitude (SANTOS *et al.*, 1998).

Na década de 50, a saúde pública mantinha o foco na transmissão de doenças infecciosas e parasitárias que estavam principalmente relacionadas com os vetores transmissores de doenças, como moscas, mosquitos, percevejo, pulgas, baratas. Essas doenças estavam relacionadas ao saneamento básico inadequado, em que não havia princípios básicos de organização de caixas d’água, esgoto, além da poluição gerada pela industrialização. As preocupações com saneamento nesse período começavam a se movimentar, para que a população se organizasse de forma a tentar minimizar os incômodos causados pelas doenças; aumentar a expectativa de vida e propiciar a promoção de hábitos de higiene (BRASIL, 1950).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), saneamento é o controle de todos os fatores do meio físico do homem,

que exercem ou podem exercer efeitos nocivos sobre o bem-estar físico, mental e social. Nesse sentido, o Ministério da Saúde criou o segundo Manual para Guardas Sanitários, do ano de 1950, com o intuito de instruir a população com soluções apropriadas com relação a vários aspectos, como abastecimento da água, destino dos dejetos e do lixo, controle de artrópodes e roedores, saneamento dos alimentos, escola e higiene pessoal, bem como noções de topografia e numeração de casas, aspectos destacados na discussão a seguir, para que possamos entender as ações que foram propostas no período estudado.

Alguns projetos de habitação para os trabalhadores já garantiam boas condições de segurança e higiene. Com relação aos cuidados com o corpo, também houve progressos, porém, essa higienização não estava livre de algumas regras: “normas extremamente rígidas regulam a prática do banho conforme o sexo, a idade, o temperamento e a profissão” (CORBIN, 1991, p. 442).

Sobre os banheiros, que na época eram chamados de privadas higiênicas, pias para higiene das mãos e fossa absorvente, a atenção se volta para a organização desses espaços, sugerindo que não houvesse contato com os demais para não haver contaminação.

Em 1950, ainda não existiam políticas que garantissem a água necessária para o desenvolvimento das atividades humanas e o abastecimento para o consumo de água potável. Mudanças neste sentido ocorreram em 1997, através da Lei n. 9.433, que se refere à Política Nacional de Recursos Hídricos (PNRH) (LEONETI; PRADO; OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Com relação à higiene pessoal, havia orientações sobre o chuveiro, o banho quente e o uso de roupas limpas, já que muitos ainda tinham por costume fazer sua higiene em rios, cachoeiras e lagos ou, também, por meio de bacias, realizando a limpeza apenas de partes mais fétidas. Segundo Monlevade e Faria (2008, p. 16), a influência de tomar banho se deu pelos índios: “nossos antepassados indígenas tomavam banho diariamente e, muitas vezes, mais de uma vez por dia. [...] Ao contrário dos portugueses da época, sujos e malcheirosos”. Já Cunha *et al.* (2009, p. 11) agregam a importância dos portugueses na difusão das regras

de higiene em seu artigo “a Importância da chegada da Família Real portuguesa para o Ensino Médico e a medicina brasileira”.

No entanto, esse método não atingia toda a população, pois nem todos tinham condições de construir um banheiro com abastecimento de água e esgoto. Segundo Monlevade e Faria (2008, p. 17), “banheiro dentro de casa era luxo de ricos”, tendo em vista que a informação não chegava a todas as pessoas e nem todos tinham um orçamento que pudesse realizar essas construções tão novas para o período.

Com relação à conservação e ao saneamento dos alimentos, eram necessárias algumas medidas, pois muitas casas não tinham energia elétrica. Sendo assim, outros métodos poderiam ser instituídos com o emprego do calor e frio: “pasteurização, esterilização, desidratação, defumação e congelamento” (BRASIL, 1950, p. 430).

Para evitar a contaminação de doenças por artrópodes, roedores e insetos, era recomendado o uso de mosquiteiros e véus para uso individual e tela nas casas para evitar picadas. Também havia orientações com relação ao zelo pela higiene da moradia, das pessoas e dos alimentos, a aplicação de carrapaticidas nos animais, bem como o uso de ratoeiras (BRASIL, 1950).

O conjunto desses fatores e as circunstâncias contribuíram para a emergência de problemas de habitação, principalmente com relação ao saneamento básico: luz, água e esgoto. Mas também aumentam a circulação de automóveis e transportes coletivos, ascendendo os acidentes gerados no trânsito. Kloetzel (1980, p. 83) afirma que “os acidentes de trânsito se elevam a categoria de dez causas mais importantes de morte [...] estimando [...] 150 mil óbitos/ano e cerca de 6 milhões de feridos [...]”. Logo a organização das cidades e das ruas também é colocada em xeque. Com o crescimento da população e a urbanização, começam alguns movimentos para estruturar ou delinear quadras e ruas nas cidades.

Vários estudiosos discutiram o tema saneamento e as questões de higiene, que, gradativamente, se perpetuaram. Assim, discorreremos aqui a respeito de como alguns hábitos de higiene foram se modificando ao longo dos anos, a higiene pessoal em diferentes períodos e os tabus em torno do corpo, presentes na

mentalidade das pessoas, que resultavam negativamente no estabelecimento de culturas higienistas, visto que muitas doenças e outros males acometiam e acometem a população até hoje.

A higiene, na perspectiva deste artigo, inicialmente, foi descrita por Monlevade e Faria (2008, p. 14) como uma palavra que vem do grego “hygeinos”, que significa: “o que é são”, “o que é sadio”. Depois virou um conjunto de hábitos que se deve ter para conseguir o bem-estar e a saúde, dentre eles: a limpeza corporal, do ambiente, de alimentos, do vestuário, entre outros. A prescrição de normas e recomendações, para prevenir doenças, se fazia necessária, tendo em vista que muitas pessoas viviam em condições precárias de saúde.

Em nível estadual, não era diferente. O Estado do Rio Grande do Sul sofreu grandes mudanças de crescimento populacional e urbanidade, segundo o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, em 1900. Na época, o número de habitantes era de 1.149.070 e cresceu consideravelmente até o ano de 1960, chegando a 5.448.823 habitantes registrados. Jardim (2000), da Fundação de Economia e Estatística, examinou o comportamento, ao longo dos últimos cem anos, de 1900 a 2000, da tendência de crescimento da população do Rio Grande do Sul, e as explicações da autora para o elevado aumento populacional do início do século eram “o grande volume de imigrantes e a alta fecundidade das mulheres gaúchas deste período” (JARDIM, 2000, p. 3).

Esse crescimento também influenciou numa “segunda explosão” – como foi chamado por Kloetzel (1980, p. 45) –, que se deu devido ao aumento do nível da classe média, o que vai ter forte influência na diminuição da água potável, no esgotamento dos minerais, na poluição atmosférica gerada pela industrialização, no despejo do lixo em terrenos baldios e no saneamento básico inexistente.

As doenças que acometiam a população no Rio Grande do Sul, em meados de 1930, segundo Brum (2004, p. 75), eram: “sífilis, o câncer, a tuberculose, a lepra, a diarreia e enterite em crianças abaixo de dois anos e são diagnosticados também “os primeiros casos de malária em Osório e Torres”. A autora também escreve

que os movimentos desse período se voltavam para as medidas de saneamento básico, e que mudanças efetivas ocorreram em 1938.

A Reforma Sanitária Estadual, no ano de 1938, mobilizada através do Decreto n. 7.481, de 14 setembro de 1938, segundo Brum e Corsetti (2013), foi uma das benfeitorias de Bonifácio Costa o então diretor de Higiene, que reorganizou o Serviço de Saúde Pública Estadual. Neste mesmo decreto, responsabilizou o estado pelos serviços de Higiene, médicos e sanitários, e foram criadas as unidades sanitárias chamadas de Postos de Higiene.

Após contextualizar os movimentos para as práticas de higiene, frente aos problemas decorrentes da urbanização acelerada e de um crescimento populacional em nível nacional e estadual, optou-se por realizar a configuração e o contexto histórico de Caxias do Sul, em meados de 1950, identificando as práticas dos movimentos higienistas para a criação de hábitos que pudessem contribuir à adoção de culturas locais.

## **MOVIMENTOS HIGIENISTAS EM CAXIAS DO SUL**

O Município de Caxias do Sul passou por diversas nomenclaturas e várias constituições distritais até chegar, através do Decreto-Lei Estadual n. 720, de 29 de setembro de 1944, ao nome atual. Hoje é o segundo município do Estado do Rio Grande do Sul com maior população (ROSO, 2012). Localizado no nordeste do estado, o município foi percorrido por tropeiros e índios e após por imigrantes principalmente italianos. Em 1910, tinha 23.965 habitantes, sendo que 3.742 (15,6%) viviam na área urbana. Em 1920, eram “33.773 pessoas, desses 7.500 da área urbana”. Em 1930, eram “3.262.268 pessoas e 9.975 viviam na cidade” (CAXIAS DO SUL, 2012, p. 44). No ano de 1938, o Distrito possuía o seguinte número de habitantes: Caxias (sede) 11.879 e Caxias (zona rural) 11.493 (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

O Município crescia em nível populacional e, ao mesmo tempo, se urbanizava. No ano de 1930 começa a se distanciar da zona rural e a se delinear com força nas áreas urbanas, principalmente



pela procura de emprego e pela busca por uma vida melhor. A industrialização teve forte impacto na urbanização, segundo livro organizado pelo Legislativo de Caxias do Sul no ano de 2012. Com a urbanização acelerada, segundo dados do IBGE, em 1950 possuía 32.158 mil habitantes registrados, e a cidade não estava organizada para atender a essa população. A cidade foi pensada para o futuro, através da “Lei n. 122, de 29 de março de 1949, que autorizava o Executivo a abrir concorrência pública e administrativa destinada à elaboração de um Plano Diretor para a cidade”, para planejá-la para o futuro, modelando a área central da cidade, o calçamento e a arborização, frente às dificuldades pensadas para o futuro (CAXIAS DO SUL, 2012, p. 68).

Diante desse contexto de crescimento populacional e urbanização acelerada, eram comuns as sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças, como febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, que afetavam a população no período. Em Caxias do Sul, era possível evidenciar alguns problemas de saúde nos documentos da inspeção da Diretoria de Higiene e os serviços realizados no ano de 1934. Esse período antecede o estudado, porém só existem registros no Arquivo Municipal, entre os anos de 1931 e 1934. Assinados pelo Dr. Luiz Faccioli, diretor de Higiene Municipal, os documentos evidenciam que foram realizadas 1.308 análises de leite, distribuídas 929 vacinas gratuitas contra febre tifoide e 167 contra varíola, 915 consultas realizadas em consultório e 193 em domicílio e geradas 1.430 receitas, entre outros, como podemos observar no Relatório da Diretoria de Higiene expedido em 1935.

O posto de Higiene Municipal de Caxias do Sul foi criado após a determinação do Decreto n.7.481, de 14 de setembro de 1938, que estabelece a competência do estado aos serviços de assistência médica e higiene. Em Caxias do Sul, o Posto de Higiene entra em funcionamento no ano de 1939. Segundo registros do Arquivo Municipal, ele estava situado na Rua Pinheiro Machado, administrado pelo Departamento Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul e comandado pelo médico Affonso Bortoluzzi, e oferecia à população mais carente serviços básicos em saúde, como higiene pré-natal, bucal, além de vacinas contra tuberculose, varíola,

coqueluche, febre tifoide, entre outros.

Pensando com relação à saúde pública em Caxias do Sul, entre os anos de 1937 a 1947, assim como em todo o País, permaneceu sem Poder Legislativo. Assim, nesse período, a Lei Orgânica Municipal não sofreu alterações. Uma nova Lei Orgânica de Caxias do Sul entra em vigor no ano de 1948, assinada pelo presidente da Câmara Municipal, Ruben Bento Alves, em 27 de março, que, a partir dos problemas enfrentados com o crescimento populacional, a urbanização e a disseminação de doenças infecciosas e parasitárias, concede ao município a criação de uma consciência sanitária através do ensino primário. Transcrevo aqui o art. 79 com o Título IV (CAXIAS DO SUL, 1948, p. 19), que tem relação com a responsabilidade do município, instigando uma consciência sanitária, serviços de higiene e assistência à maternidade e infância, entre outros:

Art.79: O município promoverá sempre que possível:  
a) a formação da consciência sanitária individual nas primeiras idades, através do ensino primário; b) serviços hospitalares, os de higiene e os de combate aos males específicos e contagiosos, como a tuberculose, a lepra, o tracoma, a malária, a sífilis, as moléstias venéreas e verminoses, auxiliando o Estado no custeio dos serviços hospitalares com que for favorecido; c) combate ao uso de tóxicos; d) os serviços de assistência à maternidade e infância e hospitalar, destinando-lhes, das suas respectivas rendas tributárias uma verba de auxílio (CAXIAS DO SUL, 1948, p. 19).

Com o intuito de tornar a população consciente dos cuidados inerentes à higiene, o importante veículo de conhecimento que permeava Caxias do Sul, levando informações sobre educação e saúde foi o *jornal Despertar*, que foi idealizado e coordenado por Ester Troian Benvenuti e produzido por professores ligados à Diretoria de Instrução Pública Municipal. O mesmo circulou gratuitamente entre os anos de 1947 a 1954, e seu público-alvo eram os alunos, professores e a comunidade rural (DEWES,

2019). O jornal iniciava sempre com o seguinte lema: O estudo é a base da sabedoria. O trabalho, a base do progresso. A religião e a justiça, bases da ordem. Esse veículo de comunicação era organizado em vários quadros, entre eles: Educação e Ensino; Informações Rurais; Colaboração e a Boa Vontade; Conselhos Úteis (por um período denominado Higiene); Para Você Criança; e Noticiário. A partir destes, detenho-me à coleta de dados e aos excertos disponíveis nas páginas de Higiene e Conselhos Úteis. A intenção desse jornal era educar para a saúde; estimular a criação de hábitos e culturas higiênicas, através da divulgação e do reforço de informações; chamar a atenção de seus leitores para doenças que acometiam a população no período e, assim, formular medidas de prevenção às novas necessidades que iam aparecendo naquele tempo e lugar.

A possibilidade de criação de hábitos foi discutida por vários autores e, definitivamente, não é algo fácil. Na ótica de hábito, para Aristóteles, ao contrário das capacidades naturais, a virtude moral não é modificada pelo hábito, mas, pela ação e o exercício constante. O mesmo acontece com os vícios que criamos ao desenvolver maus hábitos. Tantos foram e são ainda os hábitos e tabus em torno do corpo, da higiene, alimentação, que me pergunto o quanto esses hábitos prescritos modificaram as atitudes da população. O hábito de tomar banho, por exemplo, até hoje, tem de algumas pessoas mais antigas a ideia de que, quando está frio se tomarmos banho iremos ficar doentes.

Essas dicotomias, empregadas na nacionalização e civilidade, na educação moral e nos processos de “disciplinarização” do corpo, que influenciam os processos escolares e de aprendizagem, foram marcadas pela educação do corpo, com ênfase na superioridade da mente, por ideias de disciplina, moral e higiene: “O dualismo na forma de ser ver o corpo em autoridade e liberdade, disciplina e autonomia, corpo e espírito, teoria e prática, fazeres e saberes, etc.” (FAVERO *et al.*, 2015, p. 399).

Muitas vezes, a aquisição desses conhecimentos era mediante castigos, xingamentos e todo o peso da moral e autoridade que permeavam os ensinamentos no período. Segundo Chartier (1988,

p. 22), “se aqueles últimos detivessem a verdadeira justiça e se os médicos possuíssem a verdadeira arte de curar, não teriam necessidade de barretes quadrados; a majestade dessas ciências seria por si própria suficientemente venerável”. Portanto, essas memórias podem ter sido negativas e, conseqüentemente, o aprendizado ineficaz. Kloetzel (1980) relata também suas lembranças negativas sobre ter que dormir cedo, comer espinafre e escovar os dentes após as refeições: “Este tipo de higiene vinha-nos com todo o peso da autoridade, virtualmente como uma imposição moral e por isso não lhe conseguíamos dar ouvidos” (KLOETZEL, 1980, p. 10).

Com relação à necessidade de criação de um local para atender à Saúde da população, foi possível evidenciar, a partir de documentos do Arquivo Municipal João Spadari Adami, a intenção de compra de um terreno para a construção de um Posto de Puericultura na cidade de Caxias do Sul, no ano de 1951. Em um ofício expedido pelo secretário da Saúde Guilherme do Valle Toenniges, em 5 de novembro de 1951, ao então Médico-chefe do Posto de Higiene, Affonso Bortoluzzi, ele sugere a escolha de um terreno para a construção de um Posto de Puericultura no *Ofício de pedido do terreno para a construção do Posto de Higiene*.

Em 28 de fevereiro de 1954, foi inaugurado também em Caxias do Sul o Serviço de Assistência Médica Domiciliar de Urgência (Samdu) do Departamento Nacional de Previdência Social do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que tinha por finalidade realizar visitas a domicílio e fazer atendimento de urgência à população em geral, como pode ser observado no *Ofício de convênio do município de Caxias do Sul com o estado do Rio Grande do Sul para abertura do SAMDU*. Com a criação do Posto de Puericultura e do Samdu, na cidade de Caxias do Sul, começam grandes avanços na área da saúde, que contribuíram positivamente para a prevenção e o tratamento das doenças recorrentes, mas esse período foge ao recorte da pesquisa. Por isso, deixo este enfoque para uma posterior pesquisa.

Contextualizado e situado cronologicamente o período no Brasil e em Caxias do Sul, o cenário revela o momento histórico

e de crescente urbanização que vinha acontecendo, processo que exigia mudanças com relação à organização do saneamento básico, e, por isso, realizou-se uma tentativa de conscientizar a população com hábitos mais saudáveis para a prática da higiene individual e coletiva. Essa identificação somente foi possível através da leitura das políticas públicas implementadas no período, no Manual de Saneamento, que tinha por finalidade instituir novos hábitos à população, e também pelas recomendações do jornal *Despertar*, que foi um importante veículo de informação nas escolas públicas de Caxias do Sul.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os programas oficiais do Município de Caxias do Sul, desde o final da década de 1940 (século XX) preconizavam que as escolas primárias deveriam oferecer a disciplina de “Higiene” em seus currículos em todas as séries do ensino primário, continham também a sugestão dos conteúdos a serem administrados e, ainda, sugeriam que seriam esses os “moldes” para educar, baseados na ordem, no respeito, na conservação da saúde e segurança.

Os movimentos frente às práticas higienistas começaram a ser reforçados e ampliados principalmente à população no meio urbano. Logo foi possível encontrar manuais, periódicos e propagandas incentivando e disseminando as boas práticas higiênicas. Outro importante movimento foi quando os médicos começam a ocupar o espaço dentro das escolas, realizando exames e orientações para combater as doenças. Por consequência da entrada à escola, a criança iria receber informações para ter uma vida saudável e, dessa forma, criaria hábitos diferentes dos costumes e valores com os quais estava acostumada.

Em síntese, entendemos que a Higiene foi instituída nas escolas com o intuito de disseminar os hábitos de higiene na população, que não respondia às expectativas de urbanização. Os preceitos tinham as marcas da disciplinarização da infância, pois seriam eles que poderiam instituir hábitos e condutas que salvariam o Brasil dos incivilizados.

## REFERÊNCIAS

BARREIRA, Ieda de Alencar. **A prática de enfermagem no Brasil:** a enfermeira de saúde pública dos anos 20. Rio de Janeiro. UFRJ, 1995 (Relatório de Pesquisa apresentado à Coordenadoria Executiva de Pesquisa da SR-2/UFRJ).

BERTOLLI FILHO, Claudio. **História da saúde pública no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BRUM, Cristiano Enrique de; CORSETTI, Berenice. Os manuais didáticos de leitura como instrumentos das políticas de educação e saúde (1930-1940). **Anais de eventos da ASPHE**, 2013. Disponível em: [http://www.anais\\_17\\_encontro\\_2011%20\(3\).pdf](http://www.anais_17_encontro_2011%20(3).pdf). Acesso em: 18 fev. 2019.

CHARTIER, Roger. Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais. *In:* CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. ( Coleção Memória e sociedade. p.13-28).

CORBIN, Alain. O segredo do indivíduo. *In:* PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada 4:** da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 392-465.

COSTA, Nilson do Rosário. **Lutas urbanas e controle sanitário:** origens das políticas de saúde no Brasil. Petrópolis – RJ: Vozes, 1985.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber.** Porto Alegre: EST, 1998.

DEWES, Elisangela Candido da Silva. **O Despertar:** uma história das práticas da Educação Rural em Caxias do Sul (1947-1954). 2019. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2019. Banco de Teses e dissertações da UCS. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5143?show=full>. Acesso em: 10 mar. 2020.

HOCHMAN, Gilberto. Reformas, instituições e políticas de saúde no Brasil (1930-1945). **Educar**, Curitiba, n. 25, p.127-141. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n25/n25a09.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

FAVERO, Maria Teresa Martins *et al.* Considerações sobre o desenvolvimento do pensamento educacional acerca da educação do corpo. **Revista HISTEDBR**, v. 15, n. 61, p. 390-402. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640535>. Acesso em: 10 jan. 2019.

JARDIM, Maria de Lourdes. **Evolução da população do Rio Grande do Sul**. In: Encontro de Economia Gaúcha, 2002, Porto Alegre. Disponível em: [http://cdn.fee.tche.br/eeg/1/ Mesa\\_6\\_jardim.pdf](http://cdn.fee.tche.br/eeg/1/ Mesa_6_jardim.pdf). Acesso em: 16 mar. 2019.

KLOETZEL, K. **Temas de saúde**: higiene física e do ambiente. São Paulo: EPU, 1980.

KORNDORFER, Ana Paula. A Fundação Rockefeller Chega ao Brasil: cooperação no combate ao “Mal da Terra” (1916-1923). In: MOTA, André; MARINHO, Maria Gabriela Silva Martins da Cunha. **Racionalidades em disputa**: intervenções da Fundação Rockefeller na Ciência, Medicina e Práticas Médicas do Brasil e América Latina. 2015. (Coleção Medicina, saúde e história, v. VIII).

LEONETI, Alexandre Bevilacqua; PRADO, Eliana Leão do; OLIVEIRA, Sonia Valle Walter Borges de. Saneamento básico no Brasil: considerações sobre investimentos e sustentabilidade para o século XXI. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45 n. 2, p. 331-348, mar./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v45n2/o3.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 10 set. 19.

MENDES, Eugênio Vilaça. **A organização da saúde no nível local**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MONLEVADE, João Antônio Cabral; FARIA Ivan Dutra. **Mo692. Módulo higiene, segurança e educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc./higiene.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

PIMENTA ROCHA, Heloisa-Helena. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São

Paulo (1918 – 1925). São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

RIBEIRO BRUM, Jane Lilian. Organização dos serviços de saúde pública no Rio Grande do Sul, Brasil: anos 1930 e 1940. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre (RS) 2004, n. 25, v.1, 70-80. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4495>. Acesso em: 7 ago. 2020.

ROSO, Paula Cristina Mincato. **A educação do corpo nas escolas municipais de Caxias do Sul, RS: (1937 a 1945)**. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/472>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SILVA, Cristiane Maria da Costa *et al.* Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.15, n. 5, p. 2539-2550, 2010. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232010000500028&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232010000500028&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 24 ago. 2019.

YUNES, João; RONCHEZEL, Vera Shirley Carvalho. Evolução da mortalidade geral, infantil e proporcional no Brasil. **Revista de Saúde Pública**. v. 3, n. 48, 1974. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/rsp/1974.v8suppl0/3-48/>. Acesso em: 10 out. 2019.

## MANUAIS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual de saneamento**, v. II, 1950.

**ACERVO DO ARQUIVO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI**

**DECRETO** n. 3.898 da Instrução Pública de 1927. Regulamento da Instrução Pública, com relação à inspeção médico-escolar, 1927.

**DIRETORIA DE HIGIENE MUNICIPAL. Relatório de serviços executados pela Diretoria de Higiene Municipal**, 1931 -1935.

**CAXIAS DO SUL. Lei orgânica municipal de Caxias do Sul**, 1948.

**POSTO DE HIGIENE**. Posto de Higiene Municipal de Caxias do Sul. **Correspondências expedidas e recebidas de 1939 a 1949**.

**POSTO DE HIGIENE**. Posto de Higiene de Caxias do Sul, 1950.



# **ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR EM BENTO GONÇALVES, RS, NA DÉCADA DE 1960: RELAÇÕES DE CONTEXTO<sup>1</sup>**

*Rosângela de Souza Jardim*

*José Edimar de Souza*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O estudo analisa a perspectiva e o percurso da administração escolar e da função do diretor de escola em contexto local, atentando para fatos e situações que ocorreram num determinado tempo e espaço. A pesquisa buscou perscrutar, a partir de documentos e arquivos públicos locais, indícios da organização de um sistema de administração escolar nas escolas públicas de Bento Gonçalves, RS. Nesse sentido, a relação de contexto, mais ampla da década de 60, possibilitou compreender a influência dos movimentos de educação, com uma nova geração de jovens educadores intelectuais, que protagonizaram movimentos de cultura popular e marcaram conceitos teóricos, sobretudo da administração escolar.

Conforme Souza e Oliveira (2016, p. 67), “[...] a História é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e novos projetos para o presente e para o futuro”. Dessa forma, através da História, podemos ter uma experiência do passado, abordando uma diversidade de temas, com um discurso que compõe, no mínimo, sujeitos, fatos, espaço e tempo, os quais podem ser expostos ao pesquisador através de narrativas. Cabe ao pesquisador tramar tais narrativas, pois é, através do seu discurso, que o passado se torna presente, sem considerar que, de um lado, temos as

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Memórias de Diretoras Escolares de Bento Gonçalves da década de 1960: Práticas de administração escolar”, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

percepções e representações dos sujeitos e, de outro, o contexto e os fenômenos.

Historicamente, a administração escolar no Brasil se deu através de um longo processo de transição, que se manifestou em circunstância da administração pública e na esfera de interesses políticos, econômicos, culturais e sociais, os quais foram marcados por debates e construções. Transformações ocorrem diante das relações sociais e do tempo histórico em que se vive; Pesavento (2004, p. 15) afirma que a ciência histórica é “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”.

As escolas sejam elas municipais, estaduais, federais ou particulares demandam por um diretor de escola, ou uma equipe gestora, que tem por papel fundamental fazer gestão escolar; logo o tema está em evidência. Para Chartier (1988), as culturas estão diretamente ligadas às práticas escolares, as quais são articuladas pelos sujeitos, através das suas ações no cotidiano, sendo que é, através das práticas, que reconhecemos identidades constituídas pelas relações sociais dos grupos dos quais os sujeitos fazem parte.

A instituição escolar se constitui através de um sistema de práticas entre os sujeitos, meios e os instrumentos que por eles são operados, levando em consideração o objetivo a ser atingido, nesse sentido:

As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (SAVIANI, 2005, p. 28).

Sendo assim, se a instituição é uma unidade de ação, como pesquisar a história escolar sem considerar a representação das suas práticas escolares? Pesquisar as percepções das diretoras sobre as práticas de administração escolar nos permitiu acessar

as representações que foram a elas atribuídas, o significado do papel no recorte histórico pesquisado, as contribuições políticas e sociais, além de retratar as vivências através das suas memórias.<sup>2</sup>

Este capítulo foi organizado em considerações iniciais, percursos teóricos e metodológicos adotados para o estudo, a apresentação do capítulo de discussão, que analisa a perspectiva e o percurso da administração escolar e da função do diretor de escola no contexto local, atentando para as construções teóricas da década de 1960, o cenário da educação e a administração escolar no estado, bem como as políticas públicas do governo Leonel Brizola, e o panorama da educação, no Município de Bento Gonçalves, finalizando com as considerações finais.

## **O CONTEXTO CONFIGURAÇÃO DE UMA CULTURA PROFISIONAL: A FIGURA DO DIRETOR DE ESCOLA**

A Administração Escolar, atualmente, é abordada como Gestão Escolar, e isso se deve pelas transformações que se impuseram no campo da educação. Esse tema possui muitos estudos no decorrer do século XX. Não há aqui a pretensão de exaurir ou fazer conclusões sobre o mesmo, mas, sim, reunir alguns fios da trama histórica que permitam questionar os fundamentos e objetivos desses interesses, considerando nosso objeto analítico, o qual refere-se às práticas de administração escolar.

A administração da educação emergiu a partir da necessidade de organizar a escola, sendo possível identificar três momentos históricos: o início do século XX até cerca de 1970, com a sistematização do conhecimento no sentido técnico; o segundo, em que foram constituídas as críticas aos modelos anteriores, que se inicia com a redemocratização política dos anos 1980; e o

---

<sup>2</sup> O estudo contou com a realização de três entrevistas à diretoras de escolas primárias, cuja prática aconteceu em escolas do Município de Bento Gonçalves, na década de 60, analisadas pela metodologia da História Oral, como argumenta Souza (2020). Apresentamos fragmentos das narrativas, neste trabalho, de apenas dois sujeitos investigados, aqui identificados por Diretora A e Diretora B.

terceiro, até a atualidade. Passa-se a discutir a partir de 1990 a forte influência das transformações tecnológicas e capitalistas (SANDER, 2007).

Na Primeira República, com o surgimento dos grupos escolares, a figura do diretor de escola passa a ocupar um espaço pedagógico e estrutural central, mesmo que inicialmente no ensino paulista, sendo, portanto, São Paulo a referência para posteriores reformas. De acordo com Neto e Penteado (2012, p. 75), “assim que a República foi proclamada, em 1889, a escola tornou-se “o emblema da instauração da nova ordem. Na escola estavam depositadas as esperanças da inauguração de um novo tempo [...]”, dessa forma, a educação passou a ser projeto do governo, com muitas reformas, em especial a formação de professores e o ensino primário, o que impacta num início da administração das atividades escolares.

No que se refere à administração escolar, a preocupação consistia em racionalizar, organizar e tornar eficiente a instrução pública. Ainda, de acordo com os autores, a Reforma Paulista de 1892-1893 proporcionou que várias escolas se instalassem em um prédio até então funcionando de forma independente. Em 1894 esses grupos passaram a trabalhar de forma integrada, organizando a escola às condições urbanas da população; essas escolas passaram a contar com diretores para sua administração escolar, surgindo os grupos escolares.

Cabia ao diretor do grupo escolar renovar o ensino, no que diz respeito ao ensino e à estrutura, bem como o zelo pela vigência da reforma republicana, além das atribuições administrativas e técnicas. Ressalta-se que a regulamentação paulistana, com a criação dos grupos escolares, permitiu que uma mulher pudesse assumir o cargo, até então ocupado por homens. Dessa forma, a figura do diretor de escola, nesse período, é apontada nas regulamentações e legislações e surge pelas iniciativas do governo aos projetos da educação, mesmo que ainda não escalonados e concretizados em todo o País. É, a partir do próximo período, que diretrizes educacionais se consolidaram.

Ressaltamos que a modalidade do grupo escolar tinha por

objetivo promover mudanças no ensino primário quanto à sua organização, o que contribui para produzir uma nova cultura escolar no meio urbano, tanto nos aspectos estruturais e arquitetônicos quanto no sistema funcional da escola e nos aspectos de ensino.

A função do diretor era exercida pelo governo, pela sociedade ou religião, que davam os direcionamentos sobre como e onde a escola funcionaria. A administração da educação no Brasil, de acordo com Sander (2007 p. 11), surge a partir do contexto da administração pública por questões políticas, econômicas, sociais e científicas, sendo esse um pressuposto oriundo da interdependência entre educação e sociedade. Ainda para o autor, mesmo sendo uma prática milenar, a administração tem seu estudo sistemático, que ocorre de forma mais recente associado às necessidades de organização social e política, ao processo de mudança da sociedade. Estabeleceu-se na Revolução Industrial, o que impactou as perspectivas que são construídas acerca dos conceitos que envolvem a administração escolar no Brasil, assim como sua construção histórica.

Nos anos de 1930 e 1940, apresentam-se as primeiras diretrizes institucionais visando à formação de profissionais qualificados para a função, como também a publicação de trabalhos pioneiros no País sobre a administração das atividades escolares. Pela necessidade de se adaptar ao modelo de racionalização do trabalho, apoiadas nas teorias de Fayol, surgem as primeiras teorias sobre administração escolar, voltadas à função do diretor de escola.

O primeiro estudo sobre a administração da educação no Brasil foi publicado por Manoel Bergström Lourenço Filho, em 1941, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Sua carreira no magistério inicia em 1920 em São Paulo, o que lhe permite experiência, para além da sua inquietação com as questões sociais e políticas do atual cenário, chegando a ser responsável pela reforma do ensino público do Ceará, com 25 anos, além de criador e diretor-geral do Departamento Nacional de Educação, e diretor do Inep. Tal estudo aponta uma análise de

como se encontrava o conhecimento da administração escolar, relatando que os atrasos se devem à pouca atenção dada ao estudo da administração pública no País (SANDER, 2007).

Nesse sentido, haveria duas necessidades que se relacionavam: 1. administrar a educação, que ocorreu a partir da necessidade de organizar a escola e 2. a própria administração pública, que surge para desenvolver a sociedade; logo administrar para o desenvolvimento, refere-se à educação, saúde, ao trabalho e social.

Apresentamos as reflexões de Lourenço Filho, pois o autor teve importante participação na elaboração do anteprojeto de organização da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, dado seu reconhecimento e domínio intelectual, e sua ciência pedagógica; nesse sentido, para além das questões da administração da educação como referência, o autor tem um papel fundamental para o estado, como veremos no subcapítulo a seguir. Cabe ressaltar, também, que Porto Alegre fazia parte dos cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, do Centro Brasileiro do Inep, o qual promoveu cursos de formação e preparação a administradores escolares para o Brasil e a América Latina.

Na fase desenvolvimentista, que acontece no período da reconstrução econômica nas décadas de 50 e 60, cominadas pelas consequências da Segunda Guerra Mundial, a administração pública alcançou renovada importância estratégica nos Estados Unidos e em seus países aliados, surgindo a administração para o desenvolvimento. No campo da educação e da sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas relacionadas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento (SANDER, 2007).

O cenário político que antecede o projeto da LDB é marcado por troca de governos, além do suicídio de Getúlio Vargas, que enfrentou problemas de ordem econômica no País. Tivemos muitos presidentes em um curto espaço de tempo, até as eleições que elegeram Juscelino Kubistchek, que teve seu mandato reconhecido pela liberdade democrática e estabilidade política.

Porém, no final do governo, em virtude da expansão industrial, o panorama nacional tinha alta inflação, moeda desvalorizada e enormes diferenças sociais (ANDREOTTI; GALLINDO, 2012).

Em 1960 elege-se Jânio Quadros, com um discurso populista<sup>3</sup> que sofreu críticas e pressão por parte da elite, levando-o a renunciar, assumindo seu vice João Goulart, que também com resistência teve sua queda em 1964; por alinhamentos políticos e interesses de conservadores instauraram a Ditadura Civil-Militar. A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada em 1961, 13 anos depois que foi encaminhado seu projeto à Câmara Federal, em relação à Educação no País. Observando-o de maneira cronológica, além de burocrática e morosa, Andreotti afirma que,

[...] em 1946, foi promulgada uma nova Constituição que, em relação à educação, pouco diferiu da constituição anterior, de 1934. Em 1948, foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei para se discutir as bases da educação nacional, que, somente 13 anos depois, em 1961, foi promulgada como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2006, p.10).

Na LDB n. 4.024, de 1961, a administração escolar ganha um espaço significativo na formação do educador; conforme diretrizes, formaria “orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (LDB, 1961). Se, antes não havia uma exigência na formação do educador, essa passa a ser discutida, e as próprias produções teóricas demonstram e apontam essa necessidade e euforia. Caberia aos Institutos de Educação a oferta de cursos de especialização para os orientadores, supervisores e administradores escolares, com graduação no ensino normal colegial (MARINHO, 2014).

Uma pesquisa relevante para a compreensão do campo teórico da administração escolar no Brasil foi realizada por Marinho (2014), em que apontou a produção de alguns pioneiros

<sup>3</sup> O discurso populista tinha conotação de salvar o povo, e utilizou do símbolo da vassoura para “varrer a corrupção” (ANDREOTTI; GALLINDO, 2012, p. 133).

na área, no período de 1935 a 1968. Buscamos pela relevância dar-lhes destaque a seguir, pois produziram obras mais próximas ao recorte definido e que também pudessem fazer relação com o objeto de pesquisa.

Quadro 1 – Publicações dos pioneiros da administração escolar no Brasil, de 1960 a 1970

<b>Autor</b>	<b>Título do trabalho ou livro</b>	<b>Ano de publicação</b>
Anísio Spínola Teixeira	Que é Administração Escolar?	1961
Manoel Lourenço Filho	Organização e Administração Escolar: curso básico	1963
Anísio Spínola Teixeira	Natureza e função da Administração Escolar	1968
José Querino Ribeiro	Introdução à Administração Escolar (alguns pontos de vista)	1968
Moysés Brejon	Alguns aspectos da formação de administradores escolares	1968
Carlos Correa Mascaro	A Administração Escolar na América Latina	1968

Fonte: Adaptado pelos autores, a partir de dados de Marinho (2014).

Na década de 60 e 70, observa-se um campo fértil quanto ao movimento e à organização no campo teórico da administração da educação. Destaca-se o pioneirismo e o protagonismo da associação nacional de professores de administração escolar (Anpae), atualmente Associação Nacional de Política e Administração da Educação, que foi fundada em 1961, durante a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, com o propósito de sistematizar as práticas desse campo acadêmico. As publicações, os simpósios e os congressos realizados tiveram uma trajetória de produções importantes no meio, influenciando “a difusão do pensamento administrativo na educação brasileira” (SANDER, 2007, p. 55).

Chamamos a atenção para o simpósio realizado em Porto Alegre, em 1963 com o tema voltado para a formação de profissionais de administração escolar. Tema que merece atenção, dado



que o País, naquele período estava expandindo a escolarização e, conseqüentemente, o número de professores, e a necessidade de profissionalizá-los com qualidade. A regulação era uma das formas eficiente segundo os autores. A partir desse simpósio, Moysés Brejon produziu um artigo visando refletir os aspectos de formação do diretor de escola, apontando a necessidade de aperfeiçoamento para a preparação dos profissionais, já que as escolas, devido à sua expansão se tornavam mais complexas, assim como as funções dos administradores (BREJON, 1968).

Além dos simpósios mencionados, a Anpae publicou, em 1968, uma obra intitulada “Administração Escolar”, como uma edição comemorativa do 1º Simpósio Interamericano de Administração Escolar, realizado em 1961. Essa obra apresenta uma coletânea com artigos de autores clássicos, considerados fundamentais para a compreensão teórica do tema: Anísio Spínola Teixeira, José Querino Ribeiro, Moysés Brejon e Carlos Correa Mascaro, já divulgados separadamente, na série *Cadernos de Administração Escolar*, edições esgotadas rapidamente, conforme afirmação introduzida por Antônio Pithon Pinto,<sup>4</sup> que demonstrou interesse pelo tema.

O golpe civil-militar de 1964 alterou consideravelmente a organização escolar do País, ao aplicar um regime autoritário, suprimindo a participação da sociedade e associações. O Estado passou a controlar suas práticas, assim como extinguir os grupos escolares e a faixa de extensão da obrigatoriedade de escolarização dos 7 aos 14 anos, em cursos de primeiro grau (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012). Tais mudanças alteraram a função do diretor de escola, assim como a maneira como a escola passaria a se organizar.

Dessa forma, ao longo da década de 60, o Brasil passou por um extenso período de repressão política, censura à imprensa, reforço do Executivo, tortura a presos políticos, exílio voluntário ou não, inclusive de grandes teóricos da Educação e Ciência,

---

<sup>4</sup> PINTO, A. P. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola *et al.* Administração escolar. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae), 1968. Foi o primeiro presidente da Anpae.

discussão salarial que é discutida até os dias atuais, situação que impacta na educação de diferentes formas. Inicialmente, problemas políticos e econômicos se dão no Ensino Superior, em virtude do aumento da busca por faculdade, criando um número maior de vagas do que a capacidade de oferta das mesmas (RIBEIRO, 1993).

As reformas educacionais, no período do governo civil-militar, são marcadas por um conjunto de ações, discussões, acordos, leis, idealização de programas, que perpassaram a década de 60, e tinham por objetivo não somente mudanças, mas, muitas vezes, uma atualização de nomenclatura, interesses políticos, manifestações sociais, afirmações de princípios de educação americanizadas, através dos princípios dos acordos MEC-Usaid, condicionando o nosso processo e a escolarização aos acordos externos.

Percebe-se que o papel do diretor de escola, no período do regime militar, não pode ser analisado de modo desassociado do todo que constituía a sociedade brasileira de então: “capitalista, periférica, dependente e marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos, justificadas pela doutrina de segurança nacional e por reformas de tendência tecnicista no sistema de ensino” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p.168).

O regime militar deixou heranças à gestão da educação no País, mais especificamente na gestão das escolas e no sistema de ensino, tendo a tecnocracia como elemento determinante na concepção da gestão educacional. Dessa forma, observamos que, no período citado, no Brasil, os estudos se dedicavam em apresentar conceitos para o campo da administração escolar e, apesar de termos perpassado outros tempos, foi oportuno acompanhar esse percurso, para mostrar a pujança do tema e a importância dada pelos teóricos citados, que tiveram participação efetiva nas questões que abrangem as políticas públicas e a educação brasileira.

A seguir, explanamos o cenário da administração escolar no Estado do Rio Grande do Sul, buscando identificar vestígios acerca da função do diretor de escola, assim como indicações de formação no período estudado.

## **ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO RS, NA DÉCADA DE 60: ASPECTOS DE CONTEXTO**

A educação no estado, assim como em Bento Gonçalves foi marcada por conjunturas políticas e econômicas, em especial no período de nacionalização do ensino, processo que organizou o sistema educativo no estado, estabelecendo diretrizes que impactaram na educação, na década de 60.

É importante registrar duas referências relevantes na história do Rio Grande do Sul, sobre o aspecto da administração escolar, uma delas foi a ação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional (CPOE), que atuou entre 1942 e 1971, como um importante órgão de assistência técnica, e que, conforme afirma Quadros (2001), era o órgão responsável pelas propostas educacionais e pela orientação didático-pedagógica do corpo docente, o qual perdurou por oito governos, marcado por expansão e precariedade no campo educacional.

Outro fator importante que merece reflexão, ainda conforme o autor, foi o governo de Leonel Brizola/1959-1963, com sua campanha “nenhuma criança sem escola”, pois teve relevante atuação na educação no estado, sendo implementadas algumas iniciativas voltadas à educação, em virtude do seu projeto de governo visar à expansão e à democratização do ensino público. Esse projeto de governo promoveu a construção de escolas; professores foram contratados e o número de novos alunos matriculados foi significativo.

Além de considerar esses dois fatores, pois influenciaram no processo da administração escolar, um porque visava à algumas orientações, informações e formação, e outro que ocorreu no período pesquisado, como veremos a seguir, essa seção aborda o cenário histórico-parcial da educação gaúcha, buscando contemplar esses dois processos relevantes para o tema e recorte pesquisado, apresentando a investigação como uma produção constante de significados, com o objetivo de compreender a forma como o passado nos move até o presente e motiva a nossa forma de falar e pensar, enquanto pesquisador em história da

educação, conforme contribui Quadros (2001, p. 10) “Aquilo que o historiador escreve não é aquilo mesmo que se passou e sim uma produção discursiva. A atenção se desloca para a construção de significados que consagram certas formas de atuar, sentir, falar e ver o mundo, em vez de outras”.

No Rio Grande do Sul, a nacionalização do ensino abriu espaço para a implementação de cinco dimensões que foram importantes e concomitantes: uma extensa e detalhada jurisprudência sobre a educação, a reestruturação técnico-administrativa da Secretaria da Educação e Saúde Pública (SESP/RS),<sup>5</sup> o desenvolvimento de políticas de expansão de escolas e da rede ensino estatal, a contratação de professores e funcionários, a ampliação de matrículas, e uma detalhada atenção quanto ao trabalho escolar na orientação, supervisão e inspeção (QUADROS, 2006).

O SESP/RS pelo Decreto n. 578, de 22 de julho de 1942, foi reorganizado, sendo denominado de Secretaria de Educação e Cultura (SEC/RS), responsável pela administração das atividades da educação e extraescolares, tornando-se mais hierarquizado. Mudanças que tiveram consonância com as diretrizes orientadas por Lourenço Filho, visto que o Secretário Coelho Souza solicitou a ele a elaboração do anteprojeto de organização da Secretaria de Educação, em virtude do seu reconhecimento intelectual e da atuação na ciência pedagógica. Nesse sentido,

a participação de Lourenço Filho nesse processo compõe o discurso de Coelho de Souza para legitimar o movimento de reforma educacional e, sobretudo, para demarcar a instauração de um novo tempo na educação estadual, um tempo de planejamento e de sistematicidade, de reforma e de modernidade (QUADROS, 2006, p. 116).

Lourenço Filho,<sup>6</sup> como já citado, foi um teórico que contribuiu

---

<sup>5</sup> Em 1935, pelo Decreto n. 5.969, de 26 de junho, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública (SESP/RS).

<sup>6</sup> Conforme aponta Quadros (2006), Lourenço Filho teve uma importante participação na reforma educacional, porém ela é pouco mencionada, ainda que o mesmo tenha encontrado no estudo de Carlos Monarcha citações,

muito com os conceitos sobre administração escolar, a própria forma de organizar a educação exemplifica que a escola para o mesmo era um espaço que deveria refletir o meio, ter qualidade, e preconizada pela ciência, demonstrando dessa forma uma escola nova pela reforma e sua finalidade e, também, pela renovação dos processos didáticos. Esse discurso encontrou no estado, espaço de forma efetiva para a idealização da reforma educacional.

Entre os anos de 1937 e 1971, a Seção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS) tiveram um papel essencial no “planejamento, na organização racional e na avaliação do processo pelo qual o Estado assumiu o problema da escola no Rio Grande do Sul” (QUADROS, 2001, p. 51). Nesse processo de reforma, a gestão do ensino passou a consolidar-se como técnica, científica e racional, como afirma Quadros

[...] o processo de reforma educacional, possibilitado pela nacionalização do ensino, alterou, profunda e intensamente, as formas de gestão do sistema educativo no Estado do Rio Grande do Sul. Esse passou a afirmar-se sob as bases de uma gestão técnica, científica e racional, orientada por especialistas, envolvendo ampla e detalhada prescrição legal das atividades escolares e dos programas de ensino; uma forte incidência de controle e normatização; um conjunto de ações direcionadas para a formação continuada do corpo docente e a instauração de ações relacionadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais que enfatizavam a inovação e a modernização (2001, p. 51).

Peres (2000), ao pesquisar discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha, ressalta dois

---

afirmando a colaboração para a edição do Decreto n. 587, revelação realizada no artigo do professor Coelho de Souza publicado no jornal *Correio do Povo*. O político assumiu que a contribuição de Lourenço Filho, no planejamento e na organização da educação do no estado lhe causaram inimizades, em virtude do seu plano de política educacional ter sido seguido à risca.

momentos distintos e importantes: o primeiro foi a criação dos colégios elementares, posteriormente, o surgimento dos grupos escolares, cujo processo educacional se deu em meio a dificuldades de estrutura física, falta de recursos materiais e de preparação e qualificação docente. O segundo surge com a renovação pedagógica, tendo seu momento de atuação nas décadas de 40 e 50, quando foi criado o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE).

Sobre o CPOE/RS, Peres (2000, p. 126) ressalta que a renovação pedagógica deu-se em tempos de caráter científico da educação, desde as práticas aos discursos pedagógicos e movimentos de inovações didáticas, quando, especialmente, foram desenvolvidas no CPOE/RS “práticas pedagógicas alternativas, e que estavam ancoradas nos princípios da Escola Nova ou Renovada”. Ainda conforme a autora, os “expertes da educação”, técnicos da educação, ganhavam legitimidade até então não experimentada, o que demonstra a importância do papel do CPOE/RS, que se empenhou em orientar, decidir, fiscalizar, controlar, pesquisar e determinar os projetos de educação, nas décadas de 40 a 60.

É possível identificar a importância em comum, dada ao CPOE/RS no contexto educacional do Rio Grande do Sul, ao caracterizá-lo como o órgão que orientou e influenciou decisões educacionais, além de regular as condutas por meio de ações, produção de discursos e documentos textuais e ter contribuído para o movimento da renovação pedagógica, instituindo nas escolas práticas como: hora da leitura pedagógica, reuniões pedagógicas, reuniões de estudo e orientações didáticas.

Em 1947, o primeiro Boletim do CPOE foi publicado, apresentando, nas páginas iniciais, seus objetivos, como informar, promover a difusão de novas práticas e relacionar o trabalho desenvolvido pelo Centro, com o movimento de renovação da educação. Conforme atribuições do CPOE, segundo o prefácio no Boletim de 1947, indicamos o item d) “organizando, com fundamento nos estudos realizados, planos de trabalho, programas, comunicados, circulares e instruções e encaminhando-os às direções das escolas sob a jurisdição da Secretaria”, o qual, ao

dispor de estudos e orientações educacionais, os direcionava às diretoras de escola, para que os realizassem.

A distribuição era realizada para órgãos da Secretaria de Educação e Cultura: gabinete, diretorias, subsecretarias, superintendências, delegacias regionais de ensino; escolas normais; orientadores de educação primária e autoridades educacionais (QUADROS, 2006). Chamamos a atenção ao fato de que nem todas as escolas tinham acesso ao Boletim, assim como nem todas as diretoras tinham acesso à informação, como destacamos a seguir:

Os Boletins primeiramente eram destinados as Delegacias de Ensino, e muito embora apresentasse instruções as diretoras de escola, ficava a cargo das Delegacias a disseminação das informações (DIRETORA A, 2020).

Nesse sentido, é necessário compreender que os Boletins assumem um formato de relatório, apresentando os principais resultados do Centro; muito embora destacassem orientações, suas páginas assumiam papel de produção e proliferação de um discurso que, nem sempre, poderia atingir seus objetivos na prática. Nesse aspecto, a observação de Chartier (1988, p.18) sobre impressos é oportuna: “os objetos impressos são sempre mais do que meros textos”.

Os Boletins estabeleciam a ordem no qual devem ser compreendidos,

Diante de nuances que a circulação dos objetos impressos produzidos pelo CPOE/RS assumiu, inúmeras podem ter sido suas utilizações e apropriações. Difícil dar conta de todas. Porém, como relatórios publicados, em alguns casos com anos de defasagem, não foram os Boletins os suportes que orientaram os professores no seu trabalho cotidiano. Possivelmente, poucos professores os tenham lido (QUADROS, 2006, p. 40).

Ainda, conforme o autor, isso não significa que os Boletins não tenham sido utilizados, a outras formas, como em relatórios

administrativos, na divulgação das iniciativas e nas realizações do CPOE/RS; em discursos autorizados num esforço para constituírem, enquanto hegemônicos, demonstram o “poder de saber autorizado”.

Sobre as características dos Boletins, tinham o formato de 16x23,5cm, impressos em preto e branco, com cerca de até 650 páginas; informações disponíveis sobre os volumes indicam que, de 1950 a 1959, foram produzidos entre 2.500 a 3.000 exemplares, que publicavam orientações técnicas e pedagógicas, ofícios, informações de qualificação, seminários, missões pedagógicas, visitas às escolas, legislações e alguns estudos e pesquisas, e levantamentos em andamento ou concluídos.

Na década de 60, foram produzidos cinco Boletins, como evidenciamos no quadro a seguir:

Quadro 2 – Boletins identificados na década de 60

<b>Volume</b>	<b>Ano</b>	<b>Impressão</b>
I	1960-1963	1970
Não identificado	1960	Não identificado
Não identificado	1961-1962	Não identificado
II	1963-1964	Não identificado
Não identificado	1965-1966	Não identificado

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de consulta empírica aos boletins encontrados nos bancos de dados virtuais.

Além dos boletins, outro documento importante produzido no estado foi a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (RE/RS), com seu primeiro exemplar publicado em 1939; estendeu sua circulação até 1942, com um período sem publicações que durou nove anos. Retornou sua circulação em 1951, mantendo-se até 1978, quando finalizou as atividades. Na década de 60, chegou a atingir cinquenta mil exemplares circulando por todo o Brasil.

Para o período, a RE/RS tornava-se um recurso importante, pois produzia sugestões de atividades e planejamento de aulas, que, na maior parte, apoiavam professores do primário, além de



uma fonte de divulgação das orientações didático-pedagógica, da legislação do ensino, de notícias sobre a educação e política.

A partir do Decreto n. 17.750, de 31 de dezembro de 1965, a Revista do Ensino passa a ser responsabilidade do CPOE/RS, adquirindo um novo aspecto, quando vinculado ao órgão, quando a junção dos mesmos “aponta para a possibilidade de compreensão da Revista como um documento legitimador do currículo” (GERVASIO; BICA, 2017, p. 3).

Como já argumentado, a importância e atuação do CPOE/RS foi decisiva tanto no que tange à renovação pedagógica quanto ao papel central na proposição e execução de políticas públicas educacionais. A partir desse contexto, a RE/RS, a partir de 1965, quando o órgão passa a realizar sua edição e organização conforme o Decreto n. 17.750, de 31 de dezembro de 1965, divulga “assuntos educativos” e leva “aos professores do Estado informações sobre orientação técnico-pedagógica e material didático, bem como de legislação ao ensino” (art.79, parágrafo III).

Tanto a RE/RS quanto o CPOE/RS tinham, entre suas funções, aproximações, com relação a RE/RS. Bastos coloca que era

[...] um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente do magistério, elevando o nível qualitativo dos profissionais da educação, através da divulgação de experiências pedagógicas, da realidade da educação e do ensino, como apoio ao conteúdo das diferentes áreas que compunham o currículo do ensino elementar e posteriormente do 1º grau. A partir de 1971, com a reforma do ensino pela lei nº. 5.692, a revista amplia sua área de abrangência para os outros níveis de ensino (BASTOS, 2005, p. 339).

Além disso, observa-se o fato de a RE/RS ser um exemplar da Imprensa Periódica Pedagógica ou Imprensa de Educação e Ensino, compreendidas como uma ampla e significativa fonte de conhecimentos e informação a respeito da história da educação, já que serviu de referência para o magistério, incluindo professoras

e diretoras de escola; constituiu-se em cultura escolar, como define Julia (2001), sendo testemunhos da vida escolar, ao ampliarem a possibilidade de compreender a história da educação, em especial as práticas escolares.

Ainda sobre a história da educação e a contribuição de documentos, como os Boletins e as Revistas, Bastos define:

A imprensa pedagógica ± jornais, boletins, revistas, magazines, feitas por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja ± contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas. [...] A imprensa periódica pedagógica é um instrumento de pesquisa que se apresenta como importante fonte de informação para a história da educação, que deve, enquanto tal, submeter-se ao crivo de uma adequada crítica documental (BASTOS, 2005, p. 49).

Na década pesquisada, identificamos que a Revista do Ensino teve mais de sessenta publicações, das quais, quinze apresentaram temas relevantes sobre administração escolar, conforme quadro 3. Essa informação é importante na medida em que as narrativas das entrevistadas são apontadas como uma fonte que não só auxiliou os professores no planejamento das suas aulas, como as auxiliaram no exercício do seu dia a dia. Cabe ressaltar que, dentre as funções das diretoras, estava a de acompanhar o planejamento realizado pelos(as) professores(as); sendo a Revista um instrumento, a mesma precisava também dominá-lo, conforme narrativa da Diretora B (2020): “[...] as Revistas eu precisava ir buscar lá na Delegacia de Ensino, as vezes não vinham, eu buscava, o interesse era meu em ajudar meus professores e ainda ler sobre outros assuntos que me ajudam na direção e também em outras coisas”.

Vejamos no quadro a seguir, destacados em *itálico*, os assuntos identificados nos sumários que são pertinentes aos diretores, e ainda assuntos direcionados ao campo da administração escolar.

Quadro 3 – Revistas do Ensino publicadas na década de 60

Ano	Quantidade de exemplares no ano	Nº de revistas: pertinente ao tema	Edições	Mês	Sumário: assunto	Pág..	Revista localizada: Sim ou Não
1960	8	3	n. 66	março	<i>Como conduzir a solução alguns problemas de direção de escola</i>	52	Sim
			n. 69	junho	<i>Instituições Escolares</i>	58	Não
					<i>Preparação Profissional</i>	62	Não
			n.70	agosto	<i>Administração Escolar – Planejamento na Administração</i>	48	Sim
1961	7	3	n. 74	março	<i>Plano de Direção</i>	24	Não
			n. 76	maio	<i>Um Plano Educacional faz o Brasil voltar-se para o Rio Grande do Sul</i>	6	Sim
			n. 78	setembro	<i>Diretrizes Especiais para o Serviço de Orientação Educacional</i>	60	Sim
1962	9	4	n. 81	março	<i>Relações Humanas entre Diretor e Professor</i>	30	Sim
			n. 83	maio	<i>As atividades extraclasse e os Círculos de Pais e Mestres</i>	67	Sim
			n. 85	julho	<i>Sugestões para Organização de estatutos da Associação de Pais e Mestres</i>	59	Sim
			n. 89	novembro	<i>Sumário de Direções para a Unidade de Trabalho</i>	43	Não
					<i>Administração de Classes e Escolas: administração escolar</i>	57	Não
1963	8	2	n. 90	março	<i>Um Educador na Pasta de Educação</i>	2	Sim
			n. 92	maio	<i>10 Princípios Básicos de Liderança e Reuniões</i>	61	Sim
1964	2	0	0	não se aplica			
1965	6	1	n. 105	agosto	<i>O Diretor – Um líder na Escola</i>	56	Sim

1966	5	o	o	não se aplica			
1967	4	1	n. 113	abril	<i>Que necessidade tem a escola de promover círculos de pais e professores?</i>	34	Sim
1968	6	o	o	não se aplica			
1969	5	1	n.122	Abril	<i>Depoimentos de Líderes</i>	2	Sim
1970	4	o	o	não se aplica			

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dessa forma, a RE/RS, quando passa, a partir de 1965, a ser elaborada pelo CPOE/RS, assume o papel de difundir os referenciais sobre educação no estado, possibilitando uma compreensão das diretrizes que constituíam e organizavam o ensino; e por esse argumento, o que será objeto de empiria analisado no capítulo a seguir, com o objetivo de identificar os vestígios acerca das orientações sobre o tema aqui tratado.

A partir de 1950, as atribuições do CPOE/RS foram ampliadas, a partir das suas e, dadas a estabilidade e legitimidade, tornou-se fonte de poder/saber, passando a ter atribuições como a opinião sobre designações e substituições dos diretores de escola. Em 1959, pelo Decreto n. 10.354, foi aprovado o primeiro regimento, um documento que reorganizava de forma abrangente, ao criar setores administrativos. A própria SEC/RS também, naquele período se estruturava diferentemente do início, em 1942, criando novos departamentos, com três serviços primordiais: “serviços de administração geral, técnico-administrativos e serviços culturais”, alterando o organograma da secretaria (QUADROS, 2006, p. 119).

## **PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BENTO GONÇALVES, NA DÉCADA DE 60**

No que tange à educação no município, de acordo com os estudos de Caprara e Luchese (2005), muito embora os imigrantes italianos, em sua maioria fossem alfabetizados, seus filhos não

eram. Embora o Regulamento de 1867 tivesse a incumbência de criar instituições de ensino nas colônias, a mesma não ocorreu; por isso nesse período a taxa de analfabetismo foi ampliada.

A década de 60 foi importante para o Município: iniciavam-se obras, e melhorias significativas começaram a acontecer, bem como o desenvolvimento, em 1967. Bento Gonçalves passa por uma transformação considerada marco histórico: é realizada por lideranças a Festa Nacional do Vinho, contando com a presença do Presidente da República, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

No final da década de 60, o número de escolas criadas no município foi reduzido, pois o Ensino Superior obteve demanda e, por consequência, crescimento; os colégios Aparecida e Medianeira simbolizavam o ensino Primário e Médio particular, e das estaduais se ressaltavam o Colégio Mestre Santa Bárbara e o Colégio Cecília Meireles, este com o Curso Normal, que oportunizou a formação inicial para a maioria das diretoras das escolas do município. Em 1968, no que diz respeito ao Ensino Superior surgem as primeiras iniciativas, sendo instalada pela Universidade de Caxias do Sul a primeira faculdade, com o curso de Ciências Econômicas. Transcorridos dois anos, mais dois cursos superiores foram colocados à disposição da comunidade da região: o curso de Ciências – Licenciatura de 1<sup>o</sup> Grau e a Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês (FERREIRA, 2017).

Na perspectiva da história da administração escolar, é importante refletir que a constituição de 1891, timidamente, tratava da educação, ficando os estados responsáveis por esse tema. A partir das transformações da escola, a sistematização dos processos passou a ser implementada especialmente na Primeira República (1889-1930), quando surgem muitas reformas educacionais, e a história da educação vai obtendo iniciativas para organizar o ensino público no País. A Constituição de 1934 se dedica à educação; iniciam-se algumas discussões. A partir de então, a administração passa a ser tema central, principalmente na Era Vargas (1930 a 1945), marcada pelo processo de industrialização e urbanização, no qual a necessidade de administração está

relacionada, principalmente, às questões de desenvolvimento.

Nos anos de 1930 e 1940, apresentam-se as primeiras diretrizes institucionais visando à formação de profissionais qualificados para a função, como também a publicação de trabalhos sobre educação, pioneiros no País. Um dos problemas discutidos era a administração escolar, pois, conforme colocam Souza e Oliveira (2016, p. 12), “nesse período, ocorreu à ampliação da rede física de escolas, bem como o número de vagas e de professores, que se constituíam em metas governamentais” e, assim, com a expansão da escolarização surge também a necessidade de formação de profissionais da Educação, o qual foi expressa no Manifesto dos Pioneiros,<sup>7</sup> que defendia diretrizes para uma educação pública com qualidade.

No governo de Brizola, cinco novas escolas foram inauguradas no Município, o que demonstra que o local acompanhou a expansão na educação, proposta pelo governo da época.

De acordo com o Boletim do CPOE de 1963-1966, foi realizado um levantamento, constatando a maior concentração de alunos em alguns quesitos. Verificou-se que Bento Gonçalves estava entre os três municípios que apresentavam o maior número de alunos que também trabalham, o maior número de alunos com maior idade cronológica, o maior número de classes à noite, o maior número de alunos com ocupações manuais especializadas e não especializadas. Cabe destacar que apenas três municípios eram citados nesse levantamento: Porto Alegre, Caxias do Sul e Bento Gonçalves.

Esse levantamento demonstra, conforme conclusões do próprio Boletim, que grande número de crianças não frequentava a escola primária, porém alunos com mais idade buscam a escola com interesse mais significativo: CPOE: “1 – Maior assistência técnico-pedagógica aos professores dessas classes; 2 – Melhor atendimento aos alunos, a fim de capacitá-los para melhor exercerem suas ocupações”. (CPOE, 1963-1966, p. 80)

---

<sup>7</sup> O Manifesto dos Pioneiros foi um documento escrito em 1932 por 26 educadores, durante o governo de Getúlio Vargas. Conjecturava a possibilidade de interferir na organização de princípios sobre a educação.

De acordo com um relatório produzido pelo governo do prefeito Sady Fialho Fagundes, que assumiu sua gestão em 1969, a educação primária foi prioridade da sua administração. Pelo Censo escolar e na coleta de informações nas famílias e nos cartórios de registros de nascimento e óbitos, foram identificadas as crianças fora da escola. Por meio de subprefeituras, sacerdotes e meios de comunicação, as crianças foram chamadas à matrícula. Conforme o documento, “Essa providência nos permite hoje assegurar que nenhuma criança por causa nenhuma ficou sem escola” (FAGUNDES, 1973, p. 89).

Além da preocupação com a educação primária, a alfabetização de adultos também foi citada no relatório; professores foram contratados e escolas foram melhor estruturadas para atenderem à clientela no noturno. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) veio complementar o que a administração pública já fazia. A prefeitura o apoiou integralmente, obtendo um dos índices mais baixos de analfabetismo do estado e País, inferior a 1%, pontuado com orgulho pelo Município.

De acordo com a Ata de Reuniões realizadas com todos os professores municipais, no período de 1963-1968, os professores se reuniam mensalmente na Dimep – Diretoria de Ensino, com o objetivo de apresentarem suas necessidades urgentes, como estrutura física, material didático, força de trabalho e materiais administrativos. Chamamos a atenção para a solicitação da renovação da assinatura da Revista do Ensino, nos demais meses a entrega da Revista do Ensino era formalizada em ata.

Na primeira reunião de 1963, foram identificados 96 professores presentes, número que teve crescimento na participação em reuniões, ficando próximo a 242 professores. Embora os assuntos versassem sobre as necessidades dos professores, e as orientações sobre preenchimento de documentos como diário e boletim, matrículas de alunos, guias didáticos e assuntos relacionados aos vencimentos dos professores, eram tratados de forma aleatória.

Nenhuma das Atas identificadas na ocasião apresentaram um assunto específico às diretoras de escola, porém, sendo as

mesmas professoras e participando das reuniões, fica compreendida a aplicação em sua escola dos assuntos abordados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como resultados, identifica-se que, na década de 60, havia um campo fértil quanto ao movimento e à organização no campo teórico da administração da educação. Destaca-se o pioneirismo e o protagonismo da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (Anpae), atualmente Associação Nacional de Política e Administração da Educação, que foi fundada em 1961, durante a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, com o propósito de sistematizar as práticas nessa área.

No Rio Grande do Sul, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais produziu os Boletins, escritos no formato de discurso, produzindo um sentido, com regras, legislação, pesquisas e orientações voltados ao magistério. Nesse campo, identificamos que, além da legislação que era apresentada nos Boletins, muitos ofícios e diretrizes eram direcionadas aos diretores de escola, com orientações e determinações acerca da educação no estado. Porém, esse documento era mais direcionado às Delegacias de Ensino; das entrevistadas, apenas uma se recorda vagamente do documento.

As Revistas do Ensino tiveram importância para a educação no Município, além de serem narradas como um documento que auxiliou as professoras do período; também é apontado como um instrumento de auxílio às diretoras de escola. No levantamento dos assuntos pertinentes à administração escolar e direção de escola, evidenciou-se que apenas os anos de 1964, 1966, 1968 e 1970 não apresentaram temas voltados especificamente à administração escolar.

Em síntese, concluímos que a administração da educação tem um percurso histórico que contribuiu para haver movimentos que, na esfera atual, ainda são discutidos, como inovações e técnicas para estruturar e organizar o ensino público, como qualidade e eficiência nas distintas situações educativas.



## REFERÊNCIAS

- ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no Nacional Desenvolvimentismo (1930 – 1964). **Revista HISTEDBR**, *on-line*, Campinas, n. especial, p.102-123, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas. *In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. São Paulo: Editora Alínea. 2012. p. 103-124.*
- ANDREOTTI, Azilde Lina; GALLINDO, Jussara. A administração escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946 – 1964). *In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor. São Paulo: Editora Alínea, 2012. p. 125-146.*
- BASTOS, Maria Helena Câmara. As primaveras da Revista do Ensino: história de um projeto editorial (1951-1992). **A Revista do ensino do Rio Grande do Sul** (1939-1942): o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.
- CAPRARA, Bernardete Schiavo; LUCHESE, Terciane Ângela. **Da colônia dona isabel ao município de bento gonçalves: 1875 a 1930.** Bento Gonçalves: Visograf; Porto Alegre: Corag, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR**, *on-line*, Campinas, n. especial, p.124-139, ago. 2006 – ISSN: 1676- 2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/Especial/Final/art9\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/Especial/Final/art9_22e.pdf). Acesso em: 23 jan. 2020.
- FAGUNDES, Sady Fialho. **Relatório da administração.** Providências pré-administrativas discursos e posses do município de Bento

Gonçalves, 31-01-69 a 31-01-73. Relatório. Bento Gonçalves, 1973.

FERREIRA, Jéssica Storchi. **Constituição do Ensino Superior em Bento Gonçalves/RS**: Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (1955-1972). 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Caxias do Sul, 2017.

GERVASIO, Simôni Costa Monteiro Gervasio; BICA, Alesandro Carvalho. **Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**: contribuições para o ensino GAÚCHO APÓS 1965. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE, 9., Universidade Federal do Pampa | Santana do Livramento, 21 a 23 de novembro de 2017.

**Anais** [...], Santana do Livramento, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Organização e administração escolar**: curso básico. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

MARINHO, Iasmim da Costa. **Administração escolar no Brasil (1935-1968)**: um campo de Construção. São Paulo, 2014. 197f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

NETO, Luiz Bezerra; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. As reformas educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (org.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. São Paulo: Editora Alínea, 2012. p. 75-102.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida**: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária Gaúcha (1909-1959). 2000. 504f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

QUADROS, Claudemir. Brizoletas: a ação do governo de Leonel

Brizola na Educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1963).

**Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p 1-12, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23870/16843>. Acesso em: 7 jun. 2019.

QUADROS, Claudemir. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o centro de pesquisas e orientação educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. 1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So103-863X1993000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-863X1993000100003). Acesso em: 8 mar. 20.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, D. **Instituições escolares**: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 4, p. 27-33, 2005. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SOUZA, José Edimar de. **O ensino em Novo Hamburgo (RS) nas memórias de professores**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2020.

SOUZA, José Edimar; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Perspectivas históricas da escola pública no Brasil. In: RUCKERT, Fabiano Quadros; Souza, José Edimar (org.). **A escola pública no Brasil**: temas e problemas. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 7-18.

# **ENSINO PRIMÁRIO EM CAXIAS DO SUL (1890-1930): MATERIALIDADES DA CULTURA ESCOLAR<sup>1</sup>**

*Samanta Vanz*

*José Edimar de Souza*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O estudo expõe uma síntese dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação e objetiva compreender como objetos, artefatos e materiais presentes nas escolas primárias de Caxias do Sul, entre os anos de 1890 e 1930, contribuíram para compor uma narrativa histórica sobre o ensino primário no Município.

Ao investigar os vestígios da cultura material para constituição de uma narrativa histórica sobre a educação primária no Município gaúcho de Caxias do Sul, assume-se que a materialidade presente no interior do espaço escolar configurava determinados códigos, ritos, práticas e modos de ensinar, mediando não apenas a relação entre sujeito-objeto, mas também a relação entre sujeito-sujeito. Estes vestígios possibilitam o estudo sobre os elementos de uma cultura escolar, com seus sujeitos, seus tempos, suas práticas e seus espaços, sempre considerando como pressuposto destas relações o processo de escolarização.

Utilizando a perspectiva da cultura material, é possível voltar os objetivos de investigação para as formas visíveis dos produtos humanos, para a materialidade representada por objetos escolares, pelo material didático, pelo mobiliário escolar e espaço escolar, sendo que é esta materialidade que permite entender os objetos físicos e o espaço escolar como elementos importantes,

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “O ensino primário em Caxias do Sul (1890-1930): vestígios da Cultura Material Escolar”, sob a orientação do Prof. Dr. José Edimar de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

para compreender os processos históricos (BURKE, 1992).

A abordagem da História Cultural, conhecida em um primeiro momento como “Nova História” em contraste com a “antiga”, considera aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram estas narrativas. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos *Annales*, apresentando-se como uma abordagem, para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como “[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2014, p.15). Nessa perspectiva, as grandes explicações e abordagens totalizantes são substituídas por problematizações *micro*, que possibilitam o estudo de particularidades. Sendo assim, a História Cultural “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Nesse sentido, faz-se importante articular a representação de um espaço escolar específico para o processo de escolarização, com a construção de uma cultura e sua respectiva materialidade.

A cultura é aqui entendida como campo particular de “práticas/produções” que constituem um conjunto de significações que se materializam por diferentes enunciados e condutas. Dessa forma, investigam-se como as “práticas/produções” manifestam as apropriações culturais que foram tecidas na trajetória profissional de professores e professoras do Município. Este modo singular de trabalhar o ensino, numa “parte” do município, designa um conjunto de significações historicamente inscritas e que se expressam de forma simbólica num “saber-fazer”, capaz de perpetuar e desenvolver a cultura, a instrução e o conhecimento (CHARTIER, 2002).

A análise destes elementos é sempre um processo interpretativo e construído historicamente. Além disso, como argumenta Pimentel (2001), o documento representa já uma interpretação de fatos elaborados por seu autor e, portanto, não devem ser encarados como uma descrição objetiva e neutra desses fatos.

Pela análise documental, buscou-se identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na construção dos diferentes documentos, como atas, atos e decretos, correspondências e ofícios.

Ao aprofundar o estudo da materialidade escolar, é possível encontrar fontes que colaboram para a investigação das práticas culturais escolares, se considerarmos os objetos e espaços como seu reflexo visível: o legado das escolas reflete a cultura empírica desse local, assim como a tradição corporativa e os discursos teóricos e normativos projetados pela prática do ofício de ensinar. Como reflexo visível da cultura escolar, os objetos escolares tornam-se os representantes materiais das mudanças epistemológicas e sociais relacionadas ao contexto escolar e são considerados fonte para a formação do conhecimento das dimensões práticas do passado da escola, de uma identidade que representa a interação dos sujeitos que vivenciaram aquela cultura (ESCOLANO, 2007).

Os vestígios da cultura material-escolar permitem ao historiador dialogar com o passado e pensar na narrativa histórica dos processos escolares, considerados nesta pesquisa, a partir de Faria Filho (2004, p. 522), como sendo o “processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. Ainda nessa acepção, Faria Filho (2002, p. 17) traz o conceito de cultura escolar como um elemento importante para o estudo da escolarização, visto que é, a partir desse olhar conceitual, que se permite uma análise dos elementos que compõem o contexto educativo, a saber: “os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares”. Nesse sentido, faz-se importante a articulação da representação de um espaço escolar específico, entendido como componente imprescindível para a escolarização, com a construção de uma cultura e de uma materialidade próprias que permeiam esses locais.

Para Gaspar da Silva, Mendes de Jesus e Ferber (2012), a materialidade tem o poder de educar e estabelecer valores, posturas

e sentimentos de pertença. Nesta perspectiva, como os vestígios da materialidade escolar podem ajudar na construção de uma narrativa histórica acerca da escolarização, no Município de Caxias do Sul?

Para auxiliar a responder esta questão, torna-se fundamental a aproximação entre a cultura escolar com as práticas e as representações que a constituem, com o conceito de apropriação. Trata-se da maneira como os sujeitos incorporam os elementos constituintes da cultura, tendo em vista que a apropriação “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidos a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180). A escola, como configuração formal, institui determinada cultura: seus elementos materiais, objetos, espaço, mobiliário são vestígios de um sistema específico de valores, como a ordem, a disciplina; representantes de um discurso constituído de símbolos estéticos, culturais e de certas ideologias. É nesta relação entre material e imaterial que se permite a investigação das características específicas da espacialidade e da temporalidade das instituições escolares.

## **CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO PRIMÁRIA EM CAXIAS DO SUL (1890-1930)**

Pensar a escolarização primária de Caxias do Sul exige um diálogo entre as concepções teóricas, as investigações já realizadas acerca do tema em caráter nacional e regional, e a consulta às fontes selecionadas para esta pesquisa. É uma tarefa, portanto, que exige aproximações entre o contexto regional, uma colônia de imigração italiana que pautou inicialmente sua educação em uma tríade baseada na família, no catecismo e na escola,<sup>2</sup> o contexto nacional, com o processo de constituição da República, e o contexto

---

<sup>2</sup> A partir de Luchese (2015, p. 105): “A educação das crianças se fazia na participação da família, no exemplo e na execução de responsabilidades, das quais elas, desde cedo, tinham de dar conta (trabalho), no ensinamento/ catecismo religioso e, também, na escola – pensada, especialmente, em seu sentido prático e básico – a leitura, a escrita, e as quatro operações”.

educacional, com as heranças do Ato Adicional de 1834 e seu efeito de pulverização das responsabilidades com a educação primária, que passava a ser dever de cada Província (SUCUPIRA, 2005).

No Rio Grande do Sul, no período da Primeira República, o poder administrativo foi liderado por republicanos com ideários positivistas, centrado em um modelo autoritário de poder: a educação e a escola passam a ser um projeto de modernização, porém com caráter conservador (BICA, 2015). Os positivistas que assumiram o poder lançaram mão de três princípios que podem ser considerados as bases da escola, como um meio de formar cidadãos constituídos nos ideais políticos, quais sejam: a educação com foco enciclopédico; a educação fundamentada a partir de proposições concretas; e a ênfase na educação técnica profissionalizante (POSSAMAI, 2009). Esse ideário era fortemente cunhado em um modelo autoritário de poder, centralizador e de propostas de modernização, objetivando um reordenamento da sociedade dentro desta nova perspectiva de regime político (CORSETTI, 2008).

Assume-se no período republicano que a escola passava a adotar o papel de disseminadora dos valores desse novo regime político, imprimindo o discurso de formação do novo cidadão, fundamentado na modernização das ações pedagógicas e na organização escolar dos países centro-europeus e dos Estados Unidos. Para alcançar esse ideário, Gouvea e Schueler (2012, p. 323) apontam que “foram desenvolvidas ações técnicas que incidiram sobre a saúde, através da intervenção de sanitaristas, moradia, disciplinando-se o espaço urbano e educação, esta através do investimento na instrução pública”.

Nesse contexto, também se faz necessário entender que os municípios passam a ser um ator social que desempenha importância na instrução pública, o que permite que se pense na gestão da educação como uma “superposição entre os poderes responsáveis pela oferta de instrução” (GOUVEA; SHUELER, 2012, p. 338), sendo esses poderes relacionados ao tensionamento entre as responsabilidades da Província e dos próprios municípios. Para Bica (2015), tanto o governo estadual quanto as intendenções



municipais lançavam mão de esforços e responsabilidades no processo de expansão do ensino.

Dentre essas responsabilidades, cabe entender os investimentos na Instrução Pública como um dos elementos de significativa referência como ações por meio dos municípios, seja para a criação de escolas municipais, seja pela subvenção das escolas já existentes (LUCHESE, 2015). Observa-se, porém, que os investimentos do município iam além da abertura ou subvenção de escolas: ao seu encargo também ficavam as despesas relativas ao ordenado dos professores, aluguéis, objetos e livros escolares, como é possível identificar neste trecho do Ato nº 11, de 1º de fevereiro de 1898:<sup>3</sup>

Art. 3º. Os vencimentos dos professores, bem como o fornecimento de moveis, livros e mais utencilios necessarios ao ensino, correrão por conta da Intendencia, servindo de base as tabella que com este baixa.

[...]

Tabella dos ordenados dos professores e mais despesas das aulas municipaes de Caxias

		Vêncimentos		Total
		mensal	annual	
3	Aulas	80:000	960:000	2:880:000
	casa e asseio	8:000	96:000	288:000
18	Classes	12:000		216:000
18	Bancos	3:000		54:000
3	Mesas	6:000		18:000
3	Armários	8:000		24:000
9	Cadeiras	1:000		9:000
3	Baldes	3:000		9:000
	1º e 2º livros, taboadas, papel, tinta, pennas, lousas, canetas	84:000		252:000
				3:750:000

<sup>3</sup> AHMJSA.

Como mostra esta tabela anexada ao Ato, os materiais que compunham o cenário escolar também eram investimentos municipais: mesmo que assessorando com os elementos básicos, como mobília e objetos para escrita e leitura, é importante que se perceba a maior participação das intendenções municipais nos assuntos da educação.

Essa preocupação com a materialidade da instrução pública é amparada pelo método pedagógico de vertente europeia chamado de “método intuitivo”,<sup>4</sup> ou de “lições de cousas”, que possibilitou a inserção de novos materiais didáticos e suportes físicos para o ensino (SAVIANI, 2007). O método intuitivo foi introduzido no Brasil por meio das propostas de Rui Barbosa<sup>5</sup> e seguia as orientações teórico-metodológicas da lógica indutiva, sendo caracterizada pela implantação de materiais pedagógicos adequados, qualificação docente e estrutura física adequada (CORSETTI, 2000). Esse método enfatiza como orientação estratégica a aprendizagem por meio da observação, partindo do pensamento da prática para então seguir para o pensamento abstrato.

Dentre os investimentos desse período na instrução pública, talvez o maior exemplo sejam os monumentais empreendimentos dos Grupos Escolares, a materialização dos ideais republicanos, utilizados como forma de propaganda do projeto de organização do ensino primário (ERMEL, 2018). Para Saviani (2007, p. 2), na

---

<sup>4</sup> Como “intuitivo”, é importante esclarecer que se adotou no Rio Grande do Sul o procedimento metodológico com base no empirismo: a observação, a generalização e a confirmação, ou seja, o método indutivo (SAVIANI, 1988). No Decreto n. 3.903, de 14 de outubro de 1927: “Art. 3º. Será constantemente empregado o método intuitivo, começando pela observação de objectos simples para elevar-se depois á ideia abstracta, á comparação, á generalisação e ao raciocínio, vedando-se qualquer ensino empirico, fundado exclusivamente em exercicios de memoria”.

<sup>5</sup> Rui Barbosa, jurista, traduziu a versão da obra do americano Norman Calkins. “Este método valorizava de o papel dos sentidos da criança em seu processo de aprendizagem, incorporando, por isso, as chamadas lições de coisas, por meio das quais os alunos eram estimulados a observar os fenômenos estudados, ou a representação destes por meio de imagens, entre outros recursos. Entre os materiais utilizados com esse viés, situam-se mapas, globos terrestres, coleções diversas, como de insetos, de minerais, etc.” (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 37).

Primeira República, a instrução pública passava por um momento de “criação das escolas primárias nos estados impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1931)”;<sup>6</sup> esse novo modelo de pensamento também exigia uma nova forma de organizar a educação primária.

Porém, cabe apontar nesse momento a precariedade da efetividade da aplicação desse ideário nos espaços escolares: a escola dos republicanos, materializada por meio dos grupos escolares, não atingia toda a população das Províncias, sendo que grande parte da população, que ocupava áreas rurais, ainda experimentava o ensino de forma multisseriada, com apenas um docente, em que as aulas ocorriam em um espaço que Gouvea e Schueler (2012, p. 339) designam de “casa escola”<sup>6</sup> – não um edifício especialmente construído com a finalidade de abrigar docentes e discentes, mas um espaço muitas vezes adaptado, que partia de salas alugadas ou emprestadas.

As escolas isoladas, também ditas aulas, reuniam, em uma sala, os alunos de diferentes níveis de escolaridade, sendo ministradas por um professor, e eram predominantes no ensino gaúcho, no início do século XX. Aula, nesse sentido, é utilizada como uma expressão associada às escolas que se iniciaram nas comunidades (SOUZA, 2015); essa nomenclatura era utilizada nas correspondências e nos documentos da época, como preservada em documentos oficiais.<sup>7</sup>

As aulas, portanto, no período que relaciona os anos iniciais da Primeira República com o sistema de ensino em fase de estruturação no Município de Caxias do Sul, surgem como uma necessidade na comunidade de imigrantes italianos, seja sua solicitação uma iniciativa da comunidade, seja por intermédio da intendência, como

---

<sup>6</sup> Regulamento para a Instrução Primária e Secundária da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – 1857, Capítulo I, art. 8º: “O presidente da província, sobre informação do Inspetor geral, designará caza no centro dos districtos, com as precisas accomodações para as escolas; alugando provisoriamente edifícios particulares, em quanto não os houver publicos, para este fim destinado”.

<sup>7</sup> Documentos que fazem parte da empiria desta pesquisa, como correspondências, solicitações, relatórios da Intendência.

um elemento no processo de aculturação dos imigrantes.

Há presente, também, na construção da materialidade destas aulas, os mesmos preceitos que acompanham esse modelo de escolarização, como “as noções de culto à pátria, de nação, de civismo, de moral, de obediência e de disciplina foram valores constantes na escola” (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 149). No cenário escolar, cabe aos professores a tarefa de reprodução da ideologia política da época, e para garantir que esses preceitos fossem satisfatoriamente cumpridos, o município contava com uma rede de fiscalização que envolvia inspetores escolares e a própria comunidade (LUCHESE, 2015).

Nessas práticas e espaços que se configuram a partir do ordenamento político e social da época, há uma maneira de fortalecer a representação de patriotismo, de civismo; são esses elementos, de cunho simbólico, que possibilitavam uma troca – ao mesmo tempo em que educavam os sujeitos, também eram passivos de apropriação por meio da forma como esses sujeitos faziam uso deles (LUCHESE, 2015). É essa interação que permite que se assumam a materialidade como um elemento dinâmico na cultura escolar.

A Campanha de Nacionalização do ensino, de 1939, demonstra de forma clara o controle ideológico que marcava a ditadura, porém a obrigatoriedade de assumir a Língua Portuguesa, apesar de ser um elemento fortemente difundido nos anos 30 (século XX), já era uma constante na realidade escolar do Município de Caxias do Sul, sendo comum aparecer em relatórios dos intendenteades e em atos e decretos.

A realidade das aulas públicas também era constantemente apresentada na imprensa do Município, como uma maneira de reforçar a fiscalização da instrução por parte da comunidade, muitas vezes servindo como um acesso à cobrança de melhorias em materiais e infraestrutura.<sup>8</sup> A falta de recursos necessários

---

<sup>8</sup> Em matéria ao Jornal *O Cosmopolita*, de agosto de 1904, apresenta-se um pedido dirigido ao inspetor escolar e ao intendente, em busca de mostrar a situação das aulas públicas e também de solicitar intervenção do município: “Diversos professores deste município pedem-nos para levar ao conhecimento da autoridade competente o seguinte:

Ha dois annos que as aulas publicas deste municipio não recebem

à instrução também demonstra outro aspecto a ser considerado no contexto: os professores ou as famílias dos alunos comprarem materiais para suprir a necessidade de materiais básicos ao ensino, como papel e tinta, por exemplo. A escassez desses objetos básicos fornece também a possibilidade de pensar que, apesar do discurso instaurado e das prescrições a respeito da importância da instrução pública, nem sempre o Poder Público disponibilizava recursos, para que objetos e materiais escolares fossem de fato instituídos nesses contextos.

A modernização pedagógica prevista com os modelos de colégios elementares necessitou de adaptações dentro do contexto das aulas públicas, impactando nas práticas de ensino e na materialidade desses locais, seja por meio do mobiliário que organizava as salas, seja por meio dos livros e cartilhas adotados pelos professores, seja pelo uso de materiais pedagógicos – a configuração desses locais demandou ajustes na política educacional, repercutindo na cultura escolar resultado desses processos.

Os vestígios de uma cultura material, presentes nas escolas de Caxias do Sul se fazem constituintes da historicidade desse município, possibilitando construir uma narrativa acerca da escolarização e das relações que se estabeleceram entre o contexto político, social, cultural e educacional da região. Como afirmam Gaspar da Silva, Mendes de Jesus e Ferber (2012, p. 150), construir essas relações é “realçar a necessidade de recompor partes dos cenários, identificar formas e forças, formas de usos,

---

fornecimento algum, trazendo essa falta grande e inapreciável prejuízo ao ensino. Como todos sabem o pobre colonista que tem de arrancar da terra, muitas vezes quasi esteril, os meios de subsistencia para si e para sua família, não pode, de maneira alguma, dispender um só real em livros, papel ou tinta, embora seja para a instrução de seus filhos. Por seu lado o professor que é mui pouco remunerado, não pode lançar mão de uma parte de seus vencimentos para comprar objectos necessarios para a regular marcha de sua escola, fará falta immensa à sua família, muitissimas vezes numerosa. Acresce ainda a circunstancia de aproximar-se a epoca dos exames e estarem os pobres professores, lutando com serias dificuldades.

Ap Sr. Dr. Victor Silva, inpector desta região e ao novo intendente deste município, Dr. Serafim Terra, pedimos, em nome do professorado caxiense, as suas beneficinas e productivas intervenções afim de ser sanada essa grande falta” (HEMEROTECA, 2019, p. 6).

forças que impõem, disponibilizam ou não um objeto ou um grupo deles para um determinado grupo ou lugar”. Articular essas relações é tecer possibilidades de compreender a materialidade representada pelos espaços e pelos objetos como parte da constituição da identidade da escola primária de Caxias do Sul.

### **PARA LER, ESCREVER, CONTAR... INDÍCIOS DA ESCOLARIZAÇÃO A PARTIR DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR**

A materialidade existente no interior das aulas públicas do Município permite que se volte a investigação para as relações estabelecidas entre o que era prescrito e o que era de fato presente nas escolas de Caxias do Sul, sendo que, como afirma Souza (2007), essa materialidade fornece vestígios da cultura escolar, visto que os objetos presentes no espaço escolar serviriam como mediadores das práticas. Esses objetos materiais também são elementos culturais, que se fizeram presentes no funcionamento das aulas e que, por sua vez, trazem “as marcas da modelação das práticas escolares, quando observados na sua regularidade” (VIDAL, 2005, p. 17). Para Souza (2015, p. 171), esses objetos que constituem a materialidade escolar permitem que se reflita acerca das práticas de escolarização, visto que “como prática do cotidiano pretende conhecer e construir, uma rotina de escolarização, um ritmo de trabalho, uma forma de organização escolar”. Institui-se, portanto, que a esses objetos é possível atribuir relevância nos modos de alunos e professores se apropriarem das práticas do cotidiano escolar.

Portanto, estabelece-se uma relação não apenas passiva entre atores e objetos escolares, mas que de forma ativa essa materialidade contribui para as práticas escolares, ou, como afirma Souza (2007, p. 179): “da articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico”. Alguns padrões dos elementos que compõem a cultura material escolar, como a ergonomia, o desenho e a funcionalidade, colaboraram para determinar práticas corporais, gestuais, técnicas de cálculo, formas de escrita, grafismo e de oralidade, permitindo reforçar

a ideia da importância desses materiais, na constituição de uma cultura escolar (ESCOLANO, 2017).

Pensar a partir da perspectiva do ler, escrever e contar é observar o lugar dos objetos que mediavam estes conhecimentos no interior das aulas públicas, como livros e cartilhas, objetos para a escrita e para a matemática.

Compreender o lugar dos livros e das cartilhas, no contexto da educação primária, é também tecer relações entre o método intuitivo de ensino e os novos modos de ler na escola. O estudo dos impressos, portanto, passa a ser entendido como resultado das escolhas pedagógicas adotadas pela instrução pública; como afirma Carvalho (2007, p. 18), “produto de estratégias textuais e editoriais determinadas, o impresso deixa ler as marcas dos usos prescritos e dos destinatários visados por seus produtores – autores e editores”.

Os livros didáticos estiveram apoiados sobre a autoridade do governo do estado, que era responsável por sua autorização de uso nas escolas públicas, sendo que as orientações pedagógicas foram incorporadas aos livros didáticos, por meio da seleção dos textos, pelas lições indicadas e pelas atividades propostas.

Na acepção das categorias de análise, a categoria *ler* é representada por livros e cartilhas, em solicitações e inventários entre 1890 e 1927. Aqui, foram considerados os materiais pedagógicos com a finalidade da aprendizagem da leitura, por isso, livros de história e geografia, por exemplo, não foram considerados nessa relação. No Quadro 1,<sup>9</sup> estão listados os livros didáticos e as cartilhas<sup>10</sup> que apareceram na empiria desta pesquisa e que foram analisados nesta seção:

---

<sup>9</sup> Os livros e cartilhas identificados nos quadros desta seção aparecem no recorte temporal proposto pela pesquisa, mas podem possuir edições com datas de publicação anteriores a 1890.

<sup>10</sup> Algumas editoras responsáveis pela produção dos livros e cartilhas foram identificadas a partir de informações como número de edição dos materiais, sendo elas: Imprensa Nacional, de Lisboa (Cartilha João de Deus); Livraria Universal de Echenique Irmãos e Cia., Pelotas (Exemplar); Livraria Americana, Pelotas (Quarto Livro de Leitura, de H. Ribeiro); J.R. da Fonseca e Cia., Porto Alegre (Segundo Livro de Leitura, de João de Deus e Seleta, de Alfredo C. Pinto).

Quadro 1 – Livros e cartilhas

Cartilha, por Alfredo C. Pinto	Quarto livro de leitura
Cartilha, por Hilário Ribeiro	Quinto livro de leitura
Cartilha, por Samorim de Andrade	Segundo Livro
Cartilha João de Deus	Segundo livro, por H. Ribeiro
Cartilha Materna Método João de Deus	Segundo livro, por João de Deus
Cartilha Mestra	Segundo livro, por Samorim de Andrade
Cartilha Nacional	Segundo livro de leitura em mau estado
Cartilha Nacional, por H. Ribeiro	Seleta
Exemplar	Seleta, por Alfredo C. Pinto
Leituras escolhidas III Livro, por Pinto	Seleta em prosa e verso
Língua Materna I curso, por Pinto	Terceiro livro
Livro de leitura velho	Terceiros livros, por Samorim de Andrade
Livros para arte de aprender e ler a letra manuscrita; editor Carlos Spirit	Terceiro Livro Leitura Escolhida, por Alfredo Cl. Pinto
Primeiro livro de leitura	Terceiro livro de leitura, por H. Ribeiro
Primeiro livro de leitura em mau estado	

Fonte: Elaborado pelos autores (2019) a partir dos documentos.

Problematizando o contexto municipal, Formolo, Herédia e Ramos (1998) entendem que o livro era tido como base das disciplinas ministradas nas aulas públicas,<sup>11</sup> ou, como afirma Luchese (2015, p. 461), “era tido como central no processo de ensinar e aprender”. O uso dos livros e das cartilhas, no Município de Caxias do Sul, tinha o sentido da ação pedagógica de qualificar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

<sup>11</sup> “As disciplinas essenciais ministradas, nesse período, foram português, matemática, história, geografia, gramática e a seleta, que era o livro mais adiantado que havia na escola” (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 125).



Fala-se em qualificar o ensino, pois os professores, muitas vezes sem maior preparo pedagógico, utilizavam esses materiais como forma de organizar a metodologia e os conteúdos das aulas. Para Peres (2000, p. 218), muitas vezes “eram os livros a fonte principal – quando não a única – de consulta para a organização das atividades diárias de sala de aula”.

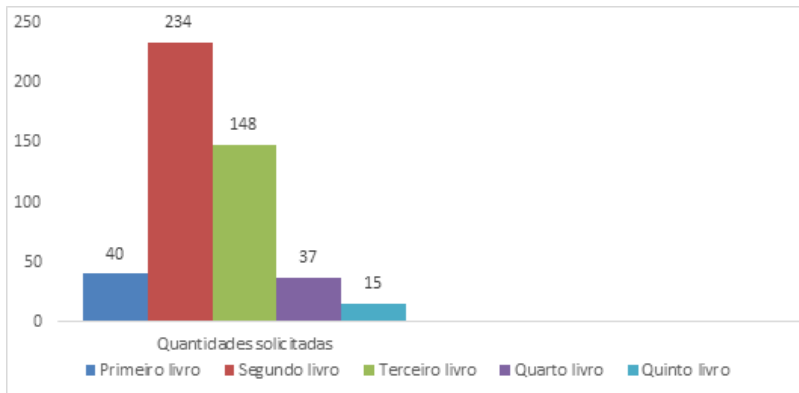
Como bases para o ensino da leitura, encontram-se os chamados Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro. Como afirmam Formolo, Herédia e Ramos (1998, p. 126), “no ‘primeiro e segundo livro’, os alunos pouco escreviam. [...] A passagem do primeiro para o segundo livro era feita a qualquer época do ano. O critério para isso era ter vencido todas as lições do livro”. Para Peres (2000), o uso da Cartilha Maternal e do Primeiro Livro de Leitura faz parte de uma fase inicial da aprendizagem da leitura.

Percebe-se pelo contexto em que se apresentam estas solicitações que a Cartilha Maternal substituíu o uso do Primeiro Livro de Leitura, possibilitando entender que a Cartilha Maternal apresentava um material considerado mais adequado e de fácil acesso e entendimento para ser utilizado nas primeiras lições de leitura.

Outra questão analisada, a partir das solicitações e das relações de fornecimento, é que a Cartilha Nacional e a Cartilha Maternal não foram utilizadas de forma concomitante no Município, o que pode ser atribuído, principalmente, às diferenças no método de ensino, visto que a Cartilha Maternal abordava o método sintético de ensino da leitura.

Na empiria desta pesquisa, dá-se destaque ao *Segundo e Terceiro livro de leitura*, sendo que os demais livros aparecem com menor recorrência e em menor quantidade nas solicitações dos professores. Observar a discrepância nas quantidades de livros de leitura seriados solicitados no total da empiria analisada possibilitou organizar o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Livros de leitura: quantidades



Fonte: Elaborado pelos autores (2019) a partir da empiria.

A partir do Gráfico 1, fica evidente a concentração do uso do *Segundo Livro* e do *Terceiro Livro*, sendo que as quantidades de *Quarto Livro* e *Quinto Livro* eram consideravelmente menores, possibilitando inferir que poucos alunos avançavam para as lições dos livros mais adiantados. Para Souza (1998, p. 247), “o livro de leitura escolar possuía nessa época um caráter eminentemente prático, sem nenhuma preocupação literária. A leitura é um meio para a aquisição de noções morais, cívicas, científicas e práticas”. Existia nos livros didáticos, portanto, um caráter de apoio pedagógico: os professores da região, sem muito preparo, utilizavam os livros como suporte ao método de leitura, considerando-os elementos centrais na mediação entre aluno e aprendizagem.

A escrita, em consonância com a leitura e a contagem, constitui o objetivo fundamental do ensino republicano no Município; instruir as habilidades da escrita estava diretamente relacionado aos preceitos de civismo: a escrita e a caligrafia representavam ordem e disciplina aos corpos. Para Souza (2015, p. 201), a escrita “impõe aos sujeitos ordem, disciplina e estética, aspectos que passam a constituição corporal dos sujeitos que a praticam”.

Junto às lições de gramática, os objetos identificados na

análise das solicitações também nos permitem falar da caligrafia: identificados em solicitações de 1904 e 1903 estão os chamados “cadernos de escrita método Garnier”. Esses cadernos faziam parte dos materiais utilizados para o exercício de caligrafia e eram elaborados por Olavo Garnier, visando à aplicação das lições no decorrer de todo o ensino primário (SOUZA, 1998). A escrita era introduzida nos primeiros anos do ensino elementar, por meio de imitação, em que se utilizava o trabalho com a caligrafia.

Como suporte e instrumento para a instituição da escrita, as solicitações e relações de materiais existentes nas aulas públicas apresentam os mais variados itens como pedra, ardósia, areeiro, caderno pautado e de papel almaço, caneta para pena de aço, caneta de metal para lousa, caneta de madeira, esponja, giz, lápis, tinta, mata-borrão, quadro-negro, lousa. Para exemplificar estes suportes para a escrita, apresenta-se a lousa: identificada nas fontes documentais como lousa, ardósia e pedra, esse dispositivo de escrita era de uso individual e consistia em uma placa de pedra de ardósia retangular preta e envolvida por uma moldura de madeira. Esse material poderia apresentar superfície para exercitar a escrita em ambos os lados, e era comum às ardósias apresentarem pautas para facilitar as lições de caligrafia. A Figura 1 apresenta uma das ardósias identificadas na reserva técnica do Museu Municipal de Caxias do Sul:

Figura 1 – Lousas de ardósia



Fonte: Elaborado pelos autores (2019) a partir dos documentos.

Em função de o material apresentar faces diferentes, era possível que seu uso não se destinava apenas à escrita; para Bastos (2005), a ardósia era utilizada também para os exercícios de aritmética, para anotar os resultados do cálculo mental e para o desenho.

A relação com o *saber contar* faz-se necessária como um conhecimento prático dentro do cotidiano dos indivíduos, por isso era priorizar o ensino de maneira sistemática e com uma abordagem a partir da realidade do aluno. Esses conhecimentos de ordem prática tinham a finalidade de serem aplicados em suas profissões, tanto nas indústrias quanto na lavoura. E era nos livros didáticos, chamados de “Arithmetica”, que estavam as principais diretrizes para esses aprendizados: para Souza (1998, p. 178), “o estudo da aritmética envolvia as quatro operações, problemas, tabuada, cálculo mental, frações ordinárias e decimais”.

É de se considerar, porém, que, além dos livros didáticos, “as indicações para ensino da aritmética prescreviam o uso de objetos para ensinar as crianças a contar” (SOUZA, 1998, p. 20); dessa maneira, materiais com o objetivo de tornar os conteúdos mais concretos eram utilizados para auxiliar os alunos nessa disciplina, sendo exemplificados na relação de materiais, por meio da tabela de cálculo, do sistema métrico, das régua com dimensões decimais e das tabuadas.

A constituição de uma cultura material baseada no uso dos objetos, livros didáticos e materiais de ensino voltados ao ensino do ler, escrever e contar permite que se problematize a situação de adaptação das prescrições governamentais para o contexto do ensino público no Município, sendo que os vestígios dos materiais que pertencem à dimensão empírica das aulas públicas se entrelaçam com as características do contexto dessas aulas e nos permitem estabelecer uma narrativa que fale em precariedade, mas que também deixa vislumbrar os preceitos do método intuitivo em que, como diz Souza (1998), havia uma dependência com o uso dos materiais escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escrita desta pesquisa pautou-se nos vestígios, fragmentos, indícios dos objetos presentes no contexto escolar das aulas públicas em Caxias do Sul, entre 1890 e 1930, para estabelecer a construção de uma narrativa histórica voltada à compreensão desse processo de escolarização, no sentido do ler, escrever e contar.

O contexto das escolas isoladas nesta pesquisa, comumente chamadas de aulas públicas como uma referência direta à maneira como eram identificadas nas fontes documentais aqui utilizadas, também evocou as discrepâncias existentes entre o discurso civilizador dos Grupos Escolares como representantes da educação republicana e a educação da sala-escola, que ocorria de maneira multisseriada, ministrada por apenas um professor. As reivindicações recorrentes nas solicitações desses professores nos dão pistas sobre as dificuldades de exercer a docência: a falta de materiais e objetos escolares, a falta de espaços adequados para as aulas, os baixos investimentos em educação por parte das instituições públicas. Observando esses aspectos, passa-se a considerar todo o processo de formação da rede escolar e da importância que os sujeitos atribuíam a essas instituições. E faz-se pensar também a respeito das dificuldades que encontravam a Intendência, as famílias, os alunos e os próprios professores durante esse processo de consolidação da educação pública municipal.

A materialidade e os objetos permitiram recompor cenários em que as práticas se desenvolveram para ensinar conhecimentos caros ao pensamento da modernidade pedagógica, corroborando o projeto republicano e positivista de pátria, a civilização e o progresso. Nesse sentido, os objetos escolares para ler, escrever e contar evidenciam neste estudo regional os modos de fazer, de adaptar e de produzir uma cultura escolar, uma prática que buscou contribuir para educar os filhos dos colonos.

Portanto, ao se falar de uma narrativa acerca da escolarização primária em Caxias do Sul, por meio dos vestígios da cultura material, identifica-se que os objetos foram importantes para

o ensino e a aprendizagem dos alunos, mas percebe-se que o modelo intuitivo foi pouco aplicado nas aulas públicas do Município, em que os saberes práticos e voltados para o ensino básico fizeram-se mais representativos.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Camara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, jan./dez. 2005.

BICA, Alessandro Carvalho. A educação Positivista Republicana como uma herança cultural e patrimonial da Primeira República na Campanha Gaúcha. **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v.17, n. 2, p. 83-95, jul./dez. 2015.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O Mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.

CORSETTI, Berenice. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.8, p. 175- 192, set. 2000.

CORSETTI, Berenice. Cultura política positivista e educação no Rio Grande do Sul/Brasil (1889/1930). **Cadernos de Educação**, FaE/

PPGE/UFPel, Pelotas, v. 31, p. 55- 69, jul./dez. 2008

ERMEL, Tatiane de Freitas. A escola primária no Rio Grande do Sul através das fotografias: espaços, sujeitos e cultura material (1924).

**Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 331-359, maio/ago. 2018

ESCOLANO, Agustín. La cultura material de la escuela. In: BENITO, Agustín Escolano. **La cultura material de la escuela: em el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007**. Soria, ES: Berlanga de Duero, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. In: MENDES, Maria Cristina. **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FORMOLO, Marisa V. Dalla Vecchia; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino de Caxias do Sul**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; MENDES DE JESUS, Camila; FERBER, Luiza Pinheiro. O mínimo necessário: mobiliário escolar de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910-1920). In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela. **Objetos da escola: espaço, e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

LUCHESI, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir**: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha – 1909-1959. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa** [on-line]. 2001, n.114, p. 179-195.

POSSAMAI, Zita Rosane. Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do Século XX. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 29 p. 143-169, set./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20. ed. São Paulo : Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [on-line], 2008, v.13, n. 26, p. 32-55.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952). 2015. 295f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.



SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In*: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras – 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em debate**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. p. 3-30.

## **FONTES DOCUMENTAIS**

### **1 – Leis e decretos:**

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 3.903. Regimentos internos dos estabelecimentos de ensino público do estado.

**Leis, decretos e atos do governo do Estado do Rio Grande do Sul**, 14 de outubro de 1927.

### **2 – Documento pesquisado no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami:**

CAXIAS DO SUL. Ato n. 11 de 1º de fevereiro de 1898.

**3 – Documento pesquisado no site da Biblioteca Nacional:** jornal *O Cosmopolita*, n. 114, ano III, 27 ago. 1904.

# TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

*Louise Dall'Agnol de Armas*

*Claudia Alquati Bisol*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola representa em sua função educativa as premissas de criar condições para os sujeitos compreenderem, interpretar e transformarem a realidade humana e o mundo (PAVIANI, 1991). Tal concepção remete a considerar os sujeitos da escola de forma ativa e participativa. No entanto, muitas vezes as atividades escolares ainda se centram nas ações do aluno de incorporar, absorver e assimilar conhecimento. Para muitos, ainda hoje, a aprendizagem escolar está referenciada na organização do caderno, na boa letra, no bom comportamento, como indicadores que representam o sucesso escolar do aluno. O diálogo, os processos de significação, a emotividade, os sentidos que os alunos produzem nas situações de aprendizagem não parecem ocupar as discussões escolares (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Na construção que a escola parece estar moldada, falar sobre a subjetividade implica a abertura de outras possibilidades de pensar o estudante e os sujeitos da escola em suas ações e relações entre si e com os cenários sociais que estão envolvidos. Refletir sobre a subjetividade na educação faz-se necessário, ao considerar que aspectos subjetivos permeiam as relações e decisões, a partir de movimentos dialógicos dos sujeitos com sua história e seus espaços sociais. Dessa forma, considera-se que a aprendizagem escolar não é reduzida aos processos intelectuais, porque também participam aspectos subjetivos que são expressos no aprender (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao ensino médio”, sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, a e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Diante disso, propõe-se, no presente capítulo, explorar a subjetividade na educação, aprofundando o entendimento na concepção teórica de González Rey, através de sua Teoria da Subjetividade. A partir dessa compreensão, orientando-se pelos seus conceitos principais, busca-se refletir sobre as contribuições dessa teoria para o campo educacional. Para tal objetivo, realiza-se um estudo teórico com base nas principais publicações de González Rey e em pesquisas que utilizaram o aporte teórico-metodológico da Teoria da Subjetividade.

## **A CONCEPÇÃO TEÓRICA DE GONZÁLEZ REY**

Por muito tempo, a construção do conhecimento considerado verdadeiro baseava-se apenas em posições epistemológicas que buscavam a neutralidade e ignoravam o subjetivo com a ideia deste ser associado ao erro, à distorção (GONZÁLEZ REY, 2016). Até a metade do século XX, os estudos, especialmente na Psicologia, restringiam-se ao que era mensurável e observável, ou seja, as pesquisas científicas configuravam-se em aspectos objetivos, descritivos e indutivos. O social e a subjetividade eram vistos como variáveis específicas de domínios diferentes, longe de ser serem processos de um sistema, eram percebidos como uma variável externa e outra interna da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2012).

No século XX, emerge a Psicologia histórico-cultural na União Soviética, como um sistema de pensamento que produz diversas e polêmicas ideias na compreensão do psiquismo. A perspectiva histórico-cultural coloca a cultura e o social como centrais na formação do homem (MARTINEZ; GONZALEZ REY, 2017). Assim, rompe-se com a ideia centrada no indivíduo e entende-se o social de um lugar diferente do que até então era visto na formação e no desenvolvimento dos processos psíquicos. Essa Psicologia, que tem Vygotsky como nome mais popular no Ocidente, ganha destaque, entendendo o social como constituinte da psique humana, sendo esta última não compreendida como interna e individual, mas como um sistema. Ou seja, essa

abordagem rompe dicotomias vistas na história da psicologia: social-individual, afetivo-cognitivo (GONZALEZ REY, 2016).

Dentro das ideias de Vygotsky, algumas são difundidas nos estudos de aprendizagem escolar de forma significativa: a aprendizagem como força motriz para o desenvolvimento; toda função psíquica aparece primeiro no social para depois aparecer no plano psicológico, através do processo de interiorização; o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que consiste na diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e com a ajuda de outro mais experiente; e o papel do signo na mediação da constituição das funções superiores (MARTINEZ; GONZALEZ REY, 2017). As construções teóricas de Vygotsky, na compreensão da relação social e individual, permitiram à Psicologia sair da divisão do enfoque sociologista ou individual da organização psíquica, passando a considerá-la em sua natureza cultural (GONZÁLEZ REY, 2003).

As ideias de Vygotsky em relação à psique e o social foram sendo desenvolvidas ao longo de sua obra, chegando ao entendimento de que mudanças no social e na psique estavam associadas de modo inseparável, ou seja, a mudança de uma gerava a mudança da outra. Além disso, passou a compreender essa relação sendo complexa e recursiva, não estando baseada em um determinismo de causa e efeito, mas sim na psique que é constituinte do social, no mesmo tempo em que é configurada socialmente. A partir dessas concepções, o psicólogo González Rey propõe a Teoria da Subjetividade, concebendo a psique não coisificada em categorias de representação individual (GONZALEZ REY, 2016).

Buscando compreender a constituição psicológica humana em relação aos espaços sociais e culturais e utilizando como base, especialmente, as ideias de Vygotsky (mas também com a influência de autores como Maurice Merleau-Ponty e Edgar Morin), González Rey estabelece sua concepção teórica (MARTINEZ; GONZALEZ REY, 2017). Embora González Rey tenha construído sua teoria baseada principalmente em Vygotsky, questiona e desenvolve algumas das ideias desse autor. Para González Rey não há algo do externo que apareceria internamente pelo processo

de internalização, pois, nesse caso, a dualidade indivíduo e social se manteria. A psique é entendida em dimensão dialógica, sistêmica, complexa e dialética. A subjetividade é definida como um “complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 9).

Dessa forma, a subjetividade não é separada dos contextos sociais, ou seja, não se restringe à mente individual. A visão mecanicista de ver o sujeito, a cultura e a subjetividade como fenômenos relacionados e diferentes, é substituída pela compreensão desses fenômenos como integrados e em relação recursiva, apesar de não serem idênticos. Assim, a Teoria da Subjetividade rompe definitivamente a concepção do indivíduo isolado, entendendo-o em visão histórico-cultural e constituído subjetivamente nas relações dialógicas com o social, e não diluído em uma determinação social imediata. Isto é, a subjetividade é entendida como uma produção humana permeada pelo social, que, apesar de ser resultado das relações estabelecidas, não é um produto linear (GONZÁLEZ REY, 2003, 2007, 2016).

Martinez e González Rey (2017) esclarecem que a categoria subjetividade, nessa teoria, não é equivalente ao psicológico, pois existem processos psicológicos automatizados e sensoriais desprovidos de “emocionalidade”, como o processo de atenção involuntária diante de um estímulo forte ou a repetição mecânica da tabuada, os quais não estão incluídos no conceito de subjetividade. Além disso, no senso comum a subjetividade é vista como sinônimo de íntimo ou intrapsíquico, o que não corresponde à compreensão complexa da relação do comportamento humano com a cultura. A subjetividade é entendida na articulação do individual e social, sendo que estes espaços, individual e social, interagem de forma recursiva, contraditória e recíproca em que um é parte da natureza do outro.

Desse modo, González Rey (2005a) compreende a subjetividade como uma organização vinculada e constituída pelas expressões dos sujeitos e pelos cenários sociais nos quais estes

sujeitos estão inseridos, bem como entende que os espaços sociais estão relacionados entre si. Assim, com a ideia da vida humana percebida em caráter relacional, o autor estabelece os conceitos de subjetividade social e subjetividade individual. No tópico a seguir, apresentam-se os conceitos de subjetividade social e individual, importantes na compreensão da Teoria da Subjetividade, e comenta-se sobre o conceito de sentido subjetivo, parte integrante e central da subjetividade.

## **CONCEITOS NORTEADORES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE**

Como apresentado anteriormente, González Rey (2016) compreende a subjetividade na relação dialética entre o individual e o social, representando um fenômeno não reduzido ao individual, nem ao social, mas um sistema complexo com dois espaços inter-relacionados de constituição formados reciprocamente. A subjetividade é social e configurada historicamente tanto pelos sujeitos como pelos cenários sociais, permitindo a reconstrução da psique individual. Nesse sentido, González Rey (2012) estabelece os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social, em que uma não é externa à outra, constituindo-se uma a outra.

A subjetividade individual representa a organização subjetiva do indivíduo, a qual é constituída pelas experiências sociais e a organização destas na história do sujeito. Esses indivíduos, inseridos nos espaços de subjetividade social, atualizam-se nas tensões e contradições entre as configurações subjetivo-individuais e os sentidos produzidos nos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2003, 2005a). Ou seja, a subjetividade individual significa os processos e a forma de organização da subjetividade, a partir das histórias de cada sujeito. Porém, nesse processo de produção de sentidos pelo sujeito, não há uma reprodução da lógica externa, mas produções singulares diante dos espaços sociais. Na lógica recursiva, os sujeitos concretos constituem a subjetividade individual, sendo que estes sujeitos influenciam de forma constante sua trajetória e se configuram por suas ações nos diferentes cenários sociais (GONZÁLEZ REY, 2016).

De forma dialética e recursiva à subjetividade individual, a subjetividade social é definida como um complexo sistema de configurações subjetivas ligadas aos processos institucionais e às ações dos indivíduos nos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2003). Dito de outro modo, refere-se à complexidade do funcionamento social como um sistema de configurações subjetivo-grupais e individuais, articulados nos diferentes níveis da vida social, sendo que um espaço social não é compreendido de forma independente, ele se integra na configuração subjetiva de outros espaços, expressando aspectos subjetivos da sociedade na qual está constituído (GONZÁLEZ REY, 2016). A subjetividade social “apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc.” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 27).

Assim, a organização subjetiva de uma sociedade, ou seja, a subjetividade social, está associada com a concepção da sociedade vista como um sistema, em que seus processos macro e micro não são causais, mas mantêm uma interdependência entre si. A subjetividade social é uma produção nutrida por todos os sistemas, processos e fatos da sociedade. No nível subjetivo, esses sistemas se constituem como sentidos e passam, na condição de sentido subjetivo, a integrar a subjetividade social e individual dos sujeitos da sociedade. A subjetividade, então, é produção histórica e vinculada a um contexto; a subjetividade social e individual formam sistemas processuais em permanente desenvolvimento, que se expressam pelos sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2016).

Desse modo, estudar a subjetividade implica informar tanto sobre os sujeitos como sobre a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a). O indivíduo constitui-se em ações individuais e sociais que configuram a subjetividade individual e a subjetividade social. Da mesma forma, os espaços sociais são configurados e reconfigurados permanentemente, sendo uma das vias as configurações subjetivas individuais compartilhadas nas ações sociais (GONZÁLEZ REY, 2012). Nas palavras de González Rey, sintetizam-se essas ideias:

[a] concepção da organização subjetiva das influências sociais permite superar a dicotomia do social e do individual de forma definitiva, pois nenhuma influência social concreta ou comportamento pontual do sujeito podem ser analisados isoladamente, como um determinante gerado fora da condição subjetiva do próprio sujeito, na qual se sintetizam os sentidos de suas múltiplas experiências sociais ao largo de sua história individual. Assim, todo o comportamento concreto do sujeito em determinado espaço social é inseparável dos sentidos procedentes de outros espaços sociais, os quais se organizam no plano subjetivo nas configurações da personalidade de cada sujeito concreto (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 196).

Ao discorrer sobre a subjetividade social e subjetividade individual, em alguns momentos sinalizou-se o termo *sentido* como integrante e constituinte da subjetividade. Dessa forma, cabe apresentar a seguir este conceito em vista da compreensão da Teoria da Subjetividade, uma vez que este é um dos elementos norteadores dessa teoria. González Rey (2016) aponta que o sujeito, em suas ações, tensões e conseqüências de ações e relações nos espaços sociais produz sentido. O sentido associa-se ao singular, tendo a marca da história do sujeito, e não sendo de caráter universal. Na produção de sentido, não há definição linear com o aspecto biológico, social ou traços mentais, pois os sentidos estão configurados com base em variados elementos oriundos de tempo e espaços diferentes da história da pessoa ou do grupo, não representando conteúdos estáticos universais.

O conceito de sentido desenvolvido por González Rey tem base na categoria sentido proposta por Vygotsky (2008, p.181). Este último utiliza a definição de Paulhan para sentido, considerando-o “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual”, o qual é modificado conforme as situações e o sujeito que o utiliza, correspondendo ao intelectual e o afetivo despertado na palavra (VIGOSTKI, 2008). Desse modo, para Vygotsky, o sentido tem



relação com a palavra, sendo que o sujeito recria o significado da palavra, que é construção social, com base nas suas vivências afetivas e no contexto cultural e social em que é inserido (CASTANHO; SCOZ, 2013).

A categoria sentido em Vygotsky reconhece a psique como produtora, mas esse entendimento permaneceu em momento inicial de desenvolvimento na sua obra, sendo aprofundado por González Rey quando este se afasta da relação sentido e palavra, e do intelectual e afetivo, e estabelece a relação simbólico-emocional das experiências vividas, em que são inseparáveis a organização subjetiva do indivíduo e os contextos de sua vida. Assim, o autor desenvolve, no ano 2000, a categoria de “sentido subjetivo”, como aspecto que define a subjetividade, constituindo-a e sendo constituído por ela, integrando o registro biológico, social, ecológico, em uma organização complexa de significados, processos simbólicos e emoções (GONZÁLEZ REY, 2007). Nas palavras de González Rey (2003, p.127) define-se sentido subjetivo como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”.

As emoções constituem e são fundamentais para a compreensão dos sentidos subjetivos. Elas não apresentam relação definida de maneira imediata com o significado, pois duas pessoas que compartilham o mesmo significado para uma situação não configuram o mesmo valor emocional, determinando sentidos subjetivos diferentes. As emoções são capazes de evocar uma multiplicidade de processos simbólicos, da mesma forma que os processos simbólicos evocam emoções. Essa capacidade de geração recíproca e permanente do simbólico e o emocional é o que caracteriza os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2016).

Os sentidos subjetivos, dessa maneira, são as unidades psíquicas que demonstram a forma como foi subjetivada a experiência com toda a carga emocional e simbólica do sujeito que a viveu, diferenciando-se da experiência significada por um observador (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007). Por isso, a emoção representa a definição essencial dos sentidos subjetivos, isto é, o

sentido de uma experiência só é configurado, quando esta portar carga emocional. A esfera afetiva na construção da subjetividade permite compreender a emoção como expressão de toda configuração subjetiva, superando a divisão cognitivo-afetivo. Vale definir, ainda, que as emoções são estados de ativação fisiológica e psíquica, e resultado do organismo diante do social, fisiológico e psíquico (GONZÁLEZ REY, 2003).

Assim, na produção de sentido subjetivo está a experiência concreta imediata ou sistema narrativo dessa experiência e a história do sujeito, marcados por emoções que muitas vezes estão além da consciência desse sujeito. Desse modo, o sentido subjetivo ultrapassa a conscientização do indivíduo, pois é um processo histórico, mediato, que tem no sujeito o cenário de sua produção e, por isso, não apresenta uma lógica ou racionalidade externa, da mesma forma que não há uma ordem racional para as emoções, como se dependessem de códigos sociais. O sujeito em sua ação e integração com sua personalidade constitui o sentido fundamentando nesse o caráter histórico-social (GONZÁLEZ REY, 2016).

Um exemplo da produção de sentido subjetivo da atividade humana, se refere ao cenário de uma sala de aula em que o professor chama a atenção de um aluno implicando emoção no estudante. A reação do estudante representa uma expressão de sentido, estando vinculada não apenas à fala do professor, mas também ao que o aluno gera nessa relação baseada em outros sentidos atuantes nas configurações da sua subjetividade individual e nos diferentes contextos de sua vida (GONZÁLEZ REY, 2005a). Diante disso, percebe-se que cada contexto carrega expressões emocionais singulares, que levam o sujeito a sentir, pensar e imaginar diferente dos outros. Além disso, o que é vivido no atual não é reflexo só do momento atual, pois a história da pessoa está presente nas configurações subjetivas da experiência em que o passado é presente, mas diferente diante das múltiplas configurações subjetivas que caracterizam os diferentes contextos da vida (GONZÁLEZ REY, 2012).

Assim, para González Rey (2003), em sua Teoria da Subjetividade, a relação dialética entre social e individual produz criações

humanas de sentido, as quais expressam o complexo processo da realidade em que o sujeito está inserido, sem ser reflexo desse espaço. Esses processos de produção de sentido, que integram os aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem no sujeito e no social, organizados por sua história. Dessa forma, para o autor, o sujeito é participativo, constituindo-se e os espaços sociais em que atua e sendo constituído por esses espaços. Ainda, considera a emoção a característica definidora do sujeito, sendo a linguagem e o pensamento expressos a partir do seu estado emocional.

## **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO**

Com base nos conceitos propostos por González Rey e no entendimento de sua concepção teórica, a partir desse momento busca-se tecer contribuições da Teoria da Subjetividade para o campo da Educação. As contribuições são exemplificadas e contextualizadas com estudos que utilizaram o aporte da Teoria da Subjetividade e o método de pesquisa qualitativa proposto por González Rey (2005a, p. 5): a Epistemologia Qualitativa. Essa proposta metodológica refere-se a um modo de estudo dos processos psicológicos na defesa do “caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não apropriação linear de uma realidade”. Na Epistemologia Qualitativa, a pesquisa orienta-se na produção de ideias, na criação teórica sobre a realidade que é plurideterminada, histórica, interativa e que representa subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005b).

As fontes utilizadas para exemplificar e embasar as contribuições da Teoria da Subjetividade são apresentadas no Quadro 1. Os estudos foram escolhidos na plataforma SciELO, a partir dos descritores “Teoria da Subjetividade”, “González Rey” e “Educação”. O aporte metodológico para este estudo consiste em uma revisão narrativa, a qual, segundo Rother (2007), representa um método que analisa e discute de forma abrangente e crítica determinado assunto, do ponto de vista teórico ou contextual.

Quadro 1 – Fontes

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Tipo</b>
Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar	2007	GOMES; GONZÁLEZ REY	Artigo em periódico
Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental	2008	GOMES; GONZÁLEZ REY	Artigo em periódico
Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o Processo de Subjetivação de professores	2012	GOMES; SOUZA	Artigo em periódico
Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a partir de um estudo de caso	2014	GOMES; SOUZA	Artigo em periódico
Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural	2003	GONZÁLEZ REY	Livro
O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica	2014	GONZÁLEZ REY	Capítulo de livro
O social da psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito	2016	GONZÁLEZ REY	Livro
A dimensão da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar	2018	LOPES; ROSSATO	Artigo em periódico
Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica	2017	MARTINEZ; GONZÁLEZ REY	Livro
Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender	2008	TACCA; GONZÁLEZ REY	Artigo em periódico

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Ao pensar as contribuições da Teoria da Subjetividade, a partir dos conceitos teóricos apresentados e dos estudos escolhidos, percebe-se uma tecitura, como o entrelaçar, o atravessar dos fios em um tear. Assim como a própria Teoria da Subjetividade estrutura seus conceitos de forma entrelaçada, como parte um sistema, entende-se que as contribuições a serem apresentadas estão cruzadas e são complementares entre si. Porém, para facilitar a apresentação das reflexões, o texto está organizado com as contribuições indicadas de modo separado.

O primeiro tópico considerado como uma contribuição para o campo da educação corresponde à compreensão da aprendizagem como um processo subjetivo. Isto significa compreender que o processo de aprender configura-se subjetivamente com as diversas experiências de vida e o contexto do aluno. Porém, os fatores externos, como as condições de vida, não participam diretamente da aprendizagem, é a experiência vivida pelo aluno que implica a aprendizagem pelos sentidos subjetivos que se configuram nessa experiência. Quer dizer, divórcio de pais, abandono afetivo, violência familiar, nessa perspectiva teórica, não determinam diretamente a qualidade da aprendizagem, sendo os sentidos subjetivos que o estudante produz na vivência dessas experiências o que influencia de algum modo a aprendizagem. Desse modo, não é a ocorrência da experiência que tem relevância, mas os sentidos subjetivos nela produzidos ou, dito de outro modo, a forma como a experiência foi subjetivada pelo estudante (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Como forma de tentar exemplificar essas afirmações, recorta-se do estudo de Tacca e González Rey (2008) a análise subjetiva de um estudante de quarta série. O aluno em questão apresentava-se quieto, apreensivo e sempre atento aos movimentos da professora. Ao realizar as tarefas, o aluno parecia perdido e querer esconder seu não saber, enquanto a professora sempre tentava instigá-lo a resolver as tarefas. Na história familiar desse aluno, havia a morte de um irmão que não era comentada na família e frequentes mudanças de cidade, inclusive no ano seguinte a família do aluno iria mudar-se novamente. A professora avaliava que o estudante não tinha interesse por aprender e

que as mudanças de escola eram uma desculpa para não assumir a responsabilidade no seu aprendizado. Os pesquisadores, ao analisarem os sentidos subjetivos desse estudante, perceberam a subjetividade permeada pela baixa valorização refletindo nos seus contatos com colegas, as emoções de medo, insegurança e tensão e a subjetividade social de insegurança familiar. Tais aspectos, possivelmente, estariam contribuindo para o não enfrentamento das situações escolares e na dificuldade de analisar as informações de forma objetiva e chegar a soluções nas atividades.

Nesse exemplo, percebe-se a trama da ação do sujeito nos vários contextos de sua vida: família, colegas, professora, que configura sentidos subjetivos marcando sua aprendizagem pelos movimentos e pelas interligações da subjetividade individual e social (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Isto não significa que os professores nada possam fazer para a aprendizagem dos estudantes, de acordo com Martinez e González Rey (2017). Segundo esses autores, a subjetividade é constituída de modo sociorrelacional nos espaços em que a pessoa está inserida, cabendo aos professores criarem espaços de atividade e comunicação que contribuam para a produção de sentidos que viabilizem aprendizagens efetivas. Assim, reconhecer a dimensão subjetiva da aprendizagem remete a considerar que esta acontece em um espaço sociorrelacional, o qual se caracteriza por uma subjetividade em que o professor, as relações com os colegas, o lugar social do aluno e seu contexto de vida são subjetivados de forma singular pelos estudantes e qualificam o tipo de aprendizagem. Com isso, percebe-se que a aprendizagem é ao mesmo tempo individual e social.

Nesse processo complexo da aprendizagem como configuração subjetiva, pode emergir o sujeito que aprende. Para González Rey (2003), o entendimento do conceito de sujeito corresponde a alguém participativo, ativo, consciente, interativo, que constitui a si e os espaços sociais nos quais atua. Quando o aluno não está implicado como sujeito na sua aprendizagem, não produz sentidos subjetivos que estimulam o aprender, e não se torna, assim, sujeito que aprende, sendo apenas indivíduo que aprende. Neste último, a aprendizagem é mecânica, decorada, com esquecimentos, longe da postura ativa de perguntar,

participar com suas inquietações, relacionar o conhecimento com outras experiências e produzir novas ideias (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Nesse sentido, outra contribuição da Teoria da Subjetividade está na importância de as instituições escolares atentarem para a mobilização do sujeito que aprende. Percebe-se que as escolas estão mais orientadas para a transmissão de conteúdos do que a reflexão desses, ou seja, é transmitido ao aluno um mundo pronto que este precisa saber, mas não há espaço para a construção, para o erro como momento de produção, para a reflexão crítica, desmotivando a curiosidade e o interesse e potencializando a memória e a reprodução de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2014).

Como exemplo da postura de uma professora implicada a construção do aluno que aprende, cita-se o estudo de Gomes e Souza (2012) que objetivou compreender as relações de subjetivação de professores no processo de inclusão escolar. Na compreensão de uma professora do estudo, as ações profissionais na rotina da sala de aula devem comprometer-se com o desenvolvimento social e acadêmico do estudante, considerando como base o conhecimento do contexto de sua vida. Assim, com essa postura, a professora desenvolvia atividades diferentes daquelas moldadas/determinadas pela apostila escolar e percebia que aqueles estudantes que apresentavam maior dificuldade escolar identificavam com isso um espaço que facilitava sua expressão e seu reconhecimento.

Para a atividade do professor se constituir como favorecedora do sujeito que aprende, através do seu planejamento pedagógico, atividades propostas e comunicação com os alunos, faz-se importante atentar para a subjetividade dos docentes implicada no seu fazer profissional. Esta se mostra outra contribuição da Teoria de Subjetividade. Gomes e González Rey (2007), em estudo que explorou as representações compartilhadas por 25 profissionais da educação sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, apontaram:

Enquanto os docentes não forem revistos como expressão de sentidos subjetivos individuais e sociais,

como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educar todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias, e a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos (p. 412-413).

O estudo ainda mostra que grande parte dos professores da pesquisa configurou sentidos subjetivos apoiados na padronização e delimitação do processo de ensino e aprendizagem, assumindo uma postura estática e passiva, em relação à escola, que deveria ser para todos (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007). Por mais que este estudo tenha o foco na inclusão escolar, pode ser discutido na prática docente em relação a todo e qualquer aluno, uma vez que os sentidos configurados pelos docentes se integram e são integrados na subjetividade da escola. Nessa ideia, Martínez e González Rey (2017) destacam que a subjetividade social da escola expressa não apenas o que acontece no interior da escola, mas também efeitos e expressões de discursos e práticas sociais que, aparentemente, estão distantes do cotidiano escolar. A relação dialética entre os diferentes espaços sociais e individuais na constituição da subjetividade social e individual são expressos, por exemplo, no trabalho pedagógico e indiretamente na aprendizagem através de configurações subjetivas da subjetividade social da sala de aula/escola, inseparável da subjetividade social de espaços mais amplos como a sociedade e o sistema educativo.

Aliada a essa concepção, tem-se outra contribuição da Teoria da Subjetividade para a educação, a compreensão recursiva e dialógica da escola com o contexto social mais amplo, da mesma forma que as configurações subjetivo-individuais relacionam-se com as configurações subjetivo-sociais constituindo-as e sendo por elas constituídas. No estudo de Lopes e Rossato (2018), a configuração subjetiva de uma professora participante da referida pesquisa demonstrou que suas vivências da infância, a relação estabelecida com antigas professoras e seu relacionamento familiar tornaram-se balizadores para suas ações



pedagógicas atuais. A constituição subjetiva dessa professora estava permeada pelas relações estabelecidas no curso da vida, que compuseram suas concepções de ensino e aprendizagem e direcionaram suas práticas e relações pedagógicas.

Em outro estudo, também pode ser vista a relação dialógica de indivíduo e social. Gomes e González Rey (2008, p. 61), ao explorarem os sentidos subjetivos de um aluno sobre seu processo de inclusão escolar, compreenderam que a organização simbólica da escola se configurava como um elemento que dificultava seu processo de inclusão. A organização simbólica da escola estava permeada com a ideia da inclusão escolar vinculada muito mais a uma prática social e compensatória do que de formação educacional do aluno, enquanto que os sentidos subjetivos configurados pelo estudante revelavam sua singularidade não delimitada pela deficiência, mas na visão de um sujeito com desejos e necessidade de desenvolvimento escolar. Os indicadores de sentidos do estudante apresentavam a “busca pelo rompimento do espaço escolar limitado à socialização; quebra das práticas compensatórias [...], ações de autonomia, entre outros”.

Outro tópico que pode ser considerado uma contribuição para o campo da Educação é a compreensão da sala de aula como cenário social. Ou seja, como local que gera processos sociais de várias naturezas, como de liderança, de exclusão, bem como emergem grupos e relações de preferência entre os alunos e normas implícitas da sala de aula que influenciam o comportamento dos alunos. Nesses processos, a sala de aula produz formas de subjetividade social que favorecem ou não a implicação dos alunos nas relações e na resolução de tarefas (MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Gomes e Souza (2014) apresentaram estudo com uma aluna de sete anos com deficiência física, com o objetivo de compreender as relações de subjetivação da aluna nas suas vivências escolares. As autoras perceberam que a escola, ao assumir tratamento igualitário para a aluna e os professores, não considerando a deficiência da estudante, propiciou que a aluna criasse estratégias de enfrentamento, para inserir-se nos espaços, mas, ao mesmo tempo, implicou que a estudante se configurasse social e individualmente com a negação de sua

deficiência. Assim, os sentidos subjetivos configurados pela aluna permeavam a negação das suas necessidades físicas e havia tentativas de compensação das mesmas através da perspectiva de que a eficiência torna os alunos superiores.

Como mencionado anteriormente neste texto, as contribuições relacionam-se umas às outras. Assim, neste último exemplo, pontua-se também o discutido em outro tópico, a relação dialógica e recursiva da subjetividade individual e social: pode-se relacionar a presença da subjetividade social do macrossistema, aparecendo no microssistema, no caso a escola, em relação à deficiência. Gomes e González Rey (2007) apontam que o aluno com necessidades educacionais especiais esbarra em aspectos subjetivos que há muito tempo o delimitam e o estigmatizam. Com isso, pode-se considerar que as narrações produzidas socialmente apresentam uma construção simbólica como também uma produção de sentido, que revela os elementos da organização atual da sociedade (GONZÁLEZ REY, 2016).

Ao estudar a Teoria da Subjetividade e analisar os estudos que contemplam essa perspectiva teórica, várias reflexões podem ser realizadas com vistas às contribuições que essa teoria tem para a educação. Aqui foram listadas e exploradas algumas, mas outras mais podem ser discutidas, como o entendimento das dificuldades de aprendizagem que Martínez e González Rey (2017) apontam como sendo expressão da impossibilidade do aluno em cumprir o que é estabelecido pelo sistema educativo, a partir da organização de sentidos subjetivos constituídos no espaço escolar e em diversas outras áreas, tais como: família, situação social, raça, experiências anteriores, características físicas, etc. Desse modo, os sentidos configurados podem limitar as possibilidades de aprendizado através do medo, da insegurança, inferioridade, impedindo aspectos operacionais dos quais o aluno é potencialmente capaz.

Em suma, entende-se que a Teoria da Subjetividade contribui com várias reflexões nos processos educativos, seja com a compreensão da aprendizagem escolar de forma subjetiva; a busca pela mobilização do sujeito que aprende na escola; a atenção às

configurações subjetivas dos professores como fator que contribui para a aprendizagem; a compreensão da relação recursiva e dialógica da subjetividade social e subjetividade individual nos sujeitos atores do espaço escolar; seja com a percepção e influência da sala de aula como cenário social. Em todas essas reflexões parece sintetizar-se o olhar para o estudante e para os professores como sujeitos atores constituintes e sendo constituídos pelos cenários sociais, da mesma forma que são configurados subjetivamente por suas histórias singulares, ações e relações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreender a subjetividade no campo da Educação remete a atenção para as configurações subjetivas dos sujeitos que participam e atuam no cenário da escola, as quais são atravessadas pelas construções subjetivas de outros espaços, como família, sistema educativo e sociedade. Em especial, ao olhar para o estudante compreende-se, conforme Tacca e González Rey (2008), que este carrega em sua trajetória escolar a cultura de seu grupo e sua singularidade, continuando sua constituição subjetiva nas diversas experiências do espaço escolar, e seus aspectos emocionais, cognitivos e habilidades, bem como seu contexto, projetam-se em sua aprendizagem escolar.

Dessa forma, compreender a subjetividade implica assumir a perspectiva do sujeito constituído na e pela atividade, que por meio de suas expressões revela sua história, suas relações sociais e sua singularidade (AGUIAR; OZELLA, 2013). É olhar o indivíduo como produtor e atuante de seu desenvolvimento e espaço, em atividade diante das experiências e não correspondendo de forma linear aos ambientes externos (GOMES; SOUZA, 2014). O sujeito, em sua subjetividade, integra seus elementos individuais às contínuas condições históricas, culturais e sociais, organizando o mundo em que vive e atua em uma dimensão simbólico-emocional (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Diante disso, refletir sobre as contribuições da Teoria da Subjetividade para o campo da Educação parece instigar mais

perguntas do que respostas: Quem são os sujeitos da escola? Quais as vivências do espaço escolar? Como os sujeitos da escola subjetivam suas experiências? Atentar para a subjetividade na escola e explorar esses questionamentos pode contribuir com a qualidade da aprendizagem, promover sujeitos ativos e participativos de seu desenvolvimento e favorecer a construção de espaços mais justos e igualitários, contribuindo de forma dialógica e recursiva na constituição das subjetividades social e individual.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; SCOZ, Beatriz Judith Lima. Subjetividade, ensino e aprendizagem: aproximação histórico-cultural em trabalhos acadêmicos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 487-496, jul./set. 2013.

GOMES, Claudia; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, jan./abr. 2008.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 3, p. 588-603, 2012.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, v. 16, n.3, p. 172-183, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, p. 29-44, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O social da psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. A dimensão da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, SP, v. 22, n. 2, p. 385-394, 2018.

MARTINEZ, Albertina Mitjás; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem** v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid+S0103-21002007000200001](http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci_arttext&pid+S0103-21002007000200001). Acesso em: 14 maio 2020.

TACCA, Maria Carmen Villela; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis.

Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

VIGOTSKI, Lév Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

## **RITMOS DE VIDA E RITMOS DOCENTES: IMPLICAÇÕES DA DOCÊNCIA EM MOVIMENTO<sup>2</sup>**

*Isadora Alves Roncarelli*

*Nilda Stecanela*

*Fabiana Pauletti*

### **INTRODUÇÃO**

**E**ste capítulo objetiva explicitar reflexões acerca do conceito de “docência em movimento e suas implicações nos ritmos de vida e ritmos docentes”, de professoras participantes da pesquisa de mestrado, intitulada *Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?*, a qual objetivou analisar o grau de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo da carreira e trajetória de vida, de modo a identificar suas influências na dimensão pedagógica da atuação docente. As motivações para a realização da pesquisa derivaram da observação do cotidiano da educação básica, em que as pesquisadoras perceberam professores desmotivados com a profissão e que, em alguns casos, distanciavam suas práticas pedagógicas daquilo que era aprendido nos cursos de licenciatura. Essa observação resultou no questionamento: Afinal, o que acontece com os professores? Durante a construção do projeto de pesquisa, as leituras e as trocas com colegas e professores permitiram que, da pergunta inicial, resultasse o problema de pesquisa: Em que medida o grau de satisfação das professoras,<sup>3</sup> em relação ao próprio percurso docente e de vida influencia seus modos de atuação e intervenção pedagógica?

---

<sup>2</sup> Este capítulo tem origem na dissertação/tese intitulada: “Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?”, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela com coorientação da Profa. Dra. Fabiana Pauletti, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

<sup>3</sup> Todos os participantes da pesquisa são mulheres.

O recorte de gênero, expresso no título, no objetivo e também no problema de pesquisa foi necessário para situar as participantes da pesquisa: dez mulheres, professoras e pedagogas. A saída ao campo de pesquisa mostrou a necessidade do recorte de gênero, visto que a maior parte das profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental são mulheres, e, por conta disso, apresentam dilemas identitários ligados ao gênero e aos papéis que exercem fora da sala de aula.

A revisão bibliográfica, ancorada especialmente em Freire (2017), resultou de estudos realizados anteriormente à pesquisa, bem como de aproximações de grupos de pesquisa que estudam as obras do autor. Além de Freire, outros estudiosos que comentam sua obra, ou que se ancoram em uma pedagogia crítica, serviram como alicerce para as discussões a respeito da docência e das identidades das professoras. Parte dessas reflexões é apresentada nos dois itens iniciais deste capítulo, intitulados *O movimento da docência: saberes que promovem a reflexão*; e, *As múltiplas identidades que constituem o sujeito: o estar sendo professora*.

O método, inspirado na sociologia do cotidiano de Pais (1999, 2013, 2015), buscou escutar o que é percebido pelas professoras em seu cotidiano, atentando-se para as surpresas que o mesmo reserva. Os Mapas *Emic-Rítmicos*, organizados por Stecanela e Pais no PPGEduc da UCS, no ano de 2017, acompanhados da entrevista reflexiva, foram utilizados como instrumento de construção dos dados. Como forma de organização e tratamento do *corpus* empírico da pesquisa, utilizamos a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). O percurso metodológico, e alguns dos resultados encontrados são apresentados e discutidos no terceiro item deste capítulo, intitulado: *Narrativas que ecoam: o que dizem as professoras?*

Por fim, nas considerações finais do presente texto, buscamos apresentar algumas das conclusões da pesquisa de mestrado aqui discutida, relacionando-as com os objetivos e problema traçados, e procurando estabelecer relações com possíveis futuros estudos na área.



## **I O MOVIMENTO DA DOCÊNCIA: SABERES QUE PROMOVEM A REFLEXÃO**

Para abordar o conceito de *docência em movimento*, é preciso discutir a respeito de alguns saberes docentes que contribuem para que o fazer pedagógico dos professores seja transformado cotidianamente. Partindo dos estudos de Freire (2017), propomos para este capítulo considerações que perpassam pela reflexão e pelo pensar certo, saberes propostos pelo autor, os quais são fundamentais para que a docência em movimento se materialize.

Na pesquisa supracitada, realizamos um estudo a respeito de cada um dos vinte e sete saberes discutidos por Freire (2017), no livro *Pedagogia da autonomia*, e elencamos os oito que consideramos essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e que estiveram presentes nas narrativas das professoras entrevistadas. Esses oito saberes foram reescritos, baseados nas contribuições de Freire, em várias de suas obras, e de outros autores comentadores de Freire, visto que optamos por relacionar e sistematizar alguns saberes, já que, por conta do tempo e das características da pesquisa, não seria possível utilizar todos os aspectos desenvolvidos pelo autor no referido livro. Para este texto, abordaremos a *reflexão*, o *pensar certo*, a *tomada de decisão* e a *críticidade*, porém, outros saberes docentes foram evidenciados nas narrativas das professoras, a saber: a ética do exemplo, o diálogo e a liberdade, e a pesquisa.

A *reflexão*, como saber essencial para a transformação, é evidenciada por Freire (2017) como aspecto formativo na docência. Na medida em que reflete e abre-se à possibilidade de mudança, o professor posiciona-se como ser em formação permanente. O autor (2017, p. 40) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma, Freire apresenta a reflexão como um ato formador: na medida em que reflete criticamente sobre sua prática o professor evoca a teoria, e seus saberes, para sustentar seus argumentos e reagir, ou seja, modificar sua ação futura. Esse movimento de reflexão, teorização e reação é abordado pelo autor como ação-reflexão-ação,

e é um conceito-chave, quando se trata da docência em movimento. Ao abordar o conceito de ação-reflexão-ação, Kronbauer (2018, p. 25) compreende que para Freire este é um “[...] saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber, e assim, ambos se refazem continuamente”. Portanto, esse contínuo processo de transformação da ação pedagógica movimenta a docência, na medida em que o professor necessita evocar seus saberes e suas teorias aprendidas para modificar sua prática.

A intencionalidade necessária na *reflexão* é movida pelo *pensar certo*. Para Freire (2017), o professor que pensa certo é o professor que pensa sobre, que reflete e que age frente à reflexão. O pensar certo envolve coerência entre teoria e prática. Freire (2017, p. 35) destaca que “pensar certo é fazer certo”. O professor que pensa certo é testemunho de humildade e se reconhece como ser inacabado, em constante formação, e, por consequência, vinculado ao processo de ação-reflexão-ação, alinhando seu fazer prático com seu fazer teórico. Desta forma, o pensar certo e a reflexão são saberes que se complementam e se consolidam articulados, quando o docente reflete, pensa sobre, age e, portanto, pensa certo.

Para que a *reflexão* e o *pensar certo* se evidenciem, a *críticidade* é fundamental. Quando Freire (2017) apresenta a reflexão como parte do processo de transformação da prática docente, compreende este ato vinculado à criticidade. Isto ocorre porque, para o autor, o processo de ação-reflexão-ação só se efetiva, se a reflexão for crítica e evocar a teoria e os saberes docentes. Portanto, o olhar crítico ao mundo, na intenção de desvelamento da realidade, e na crença de que a transformação é possível, permite o movimento da docência na busca por novas práticas.

Outro saber que movimenta os professores e articula-se com a criticidade é a *tomada de decisão*. A visão crítica frente à realidade vivida incide sobre a forma como os docentes intervêm pedagogicamente em sala de aula e, portanto, nas decisões que tomam em seu cotidiano. É através desse saber que o educador consolida a educação como intervenção no mundo, pois posiciona-se politicamente e busca formas de intervir que sejam

pertinentes com o que acredita. Saber como agir em determinadas situações, identificar o melhor procedimento a ser adotado, as estratégias de ensino a serem utilizadas e ainda afirmar-se como docente que luta pelos educandos e também pela sua profissão são competências necessárias ao professor. Rios apresenta a questão da luta na docência como movimento de reivindicação e busca para que uma educação de qualidade se efetive. Segundo a autora,

afirmar que não são de inteira responsabilidade dos professores as condições para uma ação de boa qualidade não quer dizer, numa perspectiva pessimista e ingênua, que o professor terá a possibilidade de ser competente apenas quando todas as condições ‘que não dependem dele’ se efetivarem. Na verdade, não há, estritamente ‘condição que não dependa dele’, uma vez que faz parte mesmo da ação competente a reinvidicação de condições objetivas de boa qualidade para que se realizem seus objetivos, a crítica constante, para que superem os problemas e se apontem e se transformem as condições adversas (RIOS, 2010, p. 132).

Com essa colocação, a intenção não é responsabilizar ou “culpabilizar” professores pelas más condições da educação, mas retomar a ideia de que é por meio da luta<sup>4</sup> e da *tomada de decisão* que eles podem cobrar do Estado aquilo que lhes compete: providências para que seu trabalho tenha condições de ser realizado da melhor maneira. Cabe ao professor reinventar sua prática por meio da reflexão, para que as adversidades, aquelas que não cabem ao Estado, sejam superadas.

Os saberes docentes, portanto, contribuem para uma leitura crítica da realidade e a possibilidade de transformação. Por

---

<sup>4</sup> Freire evidencia a importância da luta em diversas obras, sinalizando sua relação com a busca pelo ser mais e pela libertação. A luta dos educadores, sob a perspectiva freireana, evidencia-se em uma prática de educação libertadora e permeia até a questão da busca por direitos e melhores condições profissionais, estando fortemente relacionada à *tomada de decisão*.

isso, a docência é movimentada também por fatos externos ao fazer de cada professor. Quando há mudanças nas políticas educacionais, na realidade sócio-histórica de uma comunidade, ou até mudanças na vida pessoal dos professores ou dos outros atores que compõem a escola, os saberes docentes necessitam ser evocados, e a docência é movimentada. Isso ocorre, pois a docência não é estática, não está distanciada do restante dos acontecimentos da sociedade, o fazer pedagógico é afetado por estes e outros fatores externos à sala de aula. Apesar disso, as transformações só ocorrem, se o professor se posicionar criticamente frente a esses fatores e utilizar seus saberes, para articular as novas ações demandadas. Por isso, a docência é movimentada por fatores externos, mas, principalmente, é movimentada pelos próprios docentes por meio do processo de ação-reflexão-ação.

## **2 AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES QUE CONSTITUEM O SUJEITO: O ESTAR SENDO PROFESSORA**

A discussão a respeito das múltiplas identidades, que se vinculam com a constituição da identidade docente teve grande importância para o desenvolvimento do presente estudo. Compreender as professoras participantes da pesquisa como múltiplas, que além de docentes carregam outras identidades, permitiu um olhar cuidadoso e coerente para suas trajetórias. Além disso, as implicações dessas identidades estão fortemente relacionadas aos ritmos de vida e ritmos da docência, expressos ao longo das trajetórias docentes das professoras escutadas. Os traços presentes nos Mapas Emic-Rítmicos<sup>5</sup> das docentes revelam um cotidiano sublinhado pelos ritmos da docência, evidenciados nos altos e baixos das carreiras das professoras, entrecruzados por seus ritmos de vida, indicando atuações professorais marcadas pelas interconexões entre vida pessoal e vida profissional.

---

<sup>5</sup> Os mapas serão melhor descritos no item três deste capítulo. Para saber mais, pode-se acessar a dissertação da qual esse texto é decorrente, nas páginas 62 a 64, conforme referência apresentada ao final do texto.

Optamos por relacionar a expressão *estar sendo* à identidade docente, pois compreendemos que a docência em movimento requer um professor inacabado, em permanente processo de formação. Freire (2015) defende a ideia de que o mundo é inacabado, inconcluso, por isso pode ser transformado pelos seres humanos, com base nisso, consideramos que se o mundo pode ser transformado, pois é inacabado, um professor que *está sendo* e não é, ou seja, que é inconcluso e permanece em constante formação, pode construir sua identidade – e suas formas de ser professor – permanentemente.

Cunha (2018, p. 385) afirma que “para Freire, a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal”. Esse processo de desenvolvimento permanente é estimulado pela ação-reflexão-ação, que é responsável por movimentar a docência e também por ressignificar a identidade dos professores. Na medida em que o docente vai se constituindo docente – enquanto estuda, age e reflete –, sua identidade também se constrói e reconstrói, modificando suas formas de perceber a docência e de agir sobre ela.

A identidade docente é individual de cada professor, mas se constrói em comunhão, com os educandos e com os outros professores. Rios (2010) destaca que a docência sofre influências e modifica-se ao longo do tempo, por meio das transformações que as práticas docentes sofrem e das relações com os colegas de profissão – seja em momentos corriqueiros do cotidiano escolar, seja em momentos de formação continuada. Além disso, é comum na docência a queixa por melhores condições de trabalho, ou por mudanças nas escolas; essa queixa reafirma, em algumas situações, o desejo de mudança, de transformação, porém não se pode querer a transformação de via única: escolas mais modernas, estudantes mais atentos e professores iguais? Se para Freire e Shor (2000) a transformação da sociedade precisa passar, necessariamente, pela educação, de que modo o *estar sendo* professor contribui para essa transformação? Talvez um caminho possível seja o autoconhecimento como docente que não é, mas que *está sendo*, transformando-se por meio da reflexão crítica. Desta

forma, a compreensão da escola, e também da docência, como espaços e fazeres possíveis de mudança, posiciona os docentes em uma dimensão crítica que motiva à luta por melhores condições de trabalho e valorização profissional.

Além disso, os percursos de vida dos professores estão intimamente ligados à identidade docente, ao modo de estar sendo professor, como expõem Santos, Bracht e Quintão (2009, p. 142): “[...] quando os professores discorrem sobre seu desenvolvimento profissional, [...] eles constantemente trazem à tona informações sobre suas próprias vidas nos seus aspectos extraprofissionais”. Em outras palavras, para que tenhamos um olhar mais apurado sobre a docência e a identidade docente, é necessário perceber os entrelaçamentos entre esta e a vida pessoal dos professores, as relações que os constituem enquanto *pessoa-professor*.

As professoras participantes da pesquisa, ao narrarem seus percursos docentes, suas práticas pedagógicas e percursos formativos, relataram também fatos ocorridos em sua vida pessoal. As identidades de mulheres, mães, esposas, filhas, tias e estudantes estiveram presentes nas narrativas e intimamente conectadas às identidades de professoras, por vezes, posicionando as docentes em dilemas identitários, já que buscavam separar aquilo que viviam na escola, daquilo que viviam em seus percursos familiares e de vida.

Para Melucci (2004), o “eu” é composto pela multiplicidade do sujeito, por isso, a identidade docente se constitui também pelas experiências vividas com os outros “eus” de cada professor. Essas experiências, por sua vez, podem influenciar nos modos como o docente intervém pedagogicamente, ou, em alguns casos, os fatos ocorridos na escola podem influenciar em como a mãe, a filha ou a tia agem em suas ações cotidianas. Acontece que, na ânsia de ser só professora em um momento, e só mãe em outro, por exemplo, as mulheres evidenciam uma tentativa de vivenciar o processo de individuação, elucidado pelo autor, que está relacionado com a negociação feita pelas professoras, para manter o seu “eu” íntegro, a partir das múltiplas identidades que carregam.

Porém, conforme Melucci (2004, p. 44), existem três pontos que caracterizam a identidade: “[...] continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido”. Portanto, a identidade das professoras escutadas depende das construções, por elas desenvolvidas, a partir desses aspectos, sendo impossível “separar identidades”. Desta forma, em algumas situações, os diferentes papéis vividos pelas professoras se sobrepõem, e, por consequência, os eventos narrados pelas mesmas evidenciam uma íntima relação entre suas trajetórias de vida pessoal e profissional e corroboram a afirmação de Stecanela (2018a, p. 934), quando diz que “a vida escolar e a relação pedagógica são ritmadas por diferentes laços e eventos protagonizados no espaço da escola que afetam e são afetadas por culturas externas”. Essas culturas externas podem ser relacionadas, também, com os fatos vividos na intimidade da vida pessoal das educadoras.

Cabe destacar que, pelo fato de o estudo ter sido realizado com mulheres professoras, ficaram ainda mais evidentes as questões relacionadas à maternidade e aos afazeres e responsabilidades com a casa e a família, na maior parte das vezes, vinculado ao gênero feminino. Mesmo para as mulheres que não são mães, a sobrecarga de trabalho em casa, acrescido da carga emocional e física da sala de aula, foi relatado como um desafio e, por vezes, motivo de insatisfação e angústias.

No próximo item, apresentaremos algumas das narrativas das professoras destacadas na pesquisa, buscando relacionar os desafios de lidar com suas múltiplas identidades e o fazer pedagógico.

### **3 NARRATIVAS QUE ECOAM: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?**

Compreender a relação entre as bagagens de vida das professoras e seus percursos docentes pressupõe uma análise do cotidiano. Para isso, a abordagem metodológica que utilizamos na pesquisa foi inspirada em Pais (1999, 2013, 2015), que compreende o cotidiano como alavanca para o conhecimento.

O autor (2015, p. 30) destaca que o cotidiano é aquilo que “[...] se passa quando nada se parece passar”, por isso, é importante mergulhar na pesquisa aceitando as mudanças de rumo que o cotidiano pode evidenciar.

A partir das reflexões de Pais, estabelecemos os Mapas *E-mic Rítmicos*<sup>6</sup> como instrumento de investigação, permitindo transitar entre as linhas traçadas pelas professoras participantes da pesquisa e suas narrativas que explicam, exemplificam e, por vezes, contradizem as próprias marcações realizadas. O mapa consiste em um quadro gráfico, em que a coluna vertical indica o percentual de satisfação dos docentes (de 0 a 100%) e a horizontal representa seus anos de atuação docente (do ano de início de carreira ao ano em que a entrevista ocorreu). Cada professora marcou pontos no mapa com duas cores distintas de canetas, uma representando seus percursos docentes e a outra seus percursos de vida; no final, duas linhas foram traçadas, evidenciando os altos e baixos da sua trajetória. Junto ao mapa, foi realizada uma entrevista reflexiva, inspirada na conversação narrativa, proposta por Pais (1999), que permitiu o diálogo e a interação das docentes com o mapa construído.

As interlocutoras empíricas participantes da pesquisa foram dez mulheres, professoras e pedagogas, atuantes na rede pública (estadual e municipal) de ensino, do Município de Caxias do Sul, sendo cinco consideradas iniciantes – com menos de cinco anos de atuação – e as outras cinco consideradas experientes – com mais de dez anos de atuação.

As narrativas e os mapas foram analisados através da Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiuzzi (2011), resultando em cinco categorias gerais e onze subcategorias. Para este texto, destacamos as cinco categorias gerais, que serão brevemente apresentadas e discutidas a seguir, com base em algumas narrativas, são elas: 1) O sonho da nomeação: o ingresso na rede pública de ensino; 2) “Máquina de dar aula”: do excesso de

---

<sup>6</sup> Os Mapas *Emic-Rítmicos* a ser utilizados na pesquisa foram desenvolvidos no Seminário Especial Educação e Cotidiano: pressupostos teóricos e metodológicos, realizado no primeiro semestre do ano de 2017, no PPGEdu da UCS, pelos pesquisadores José Machado Pais e Nilda Stecanela, ministrantes do seminário.



trabalho à Síndrome do Pânico; 3) Políticas Públicas: os reflexos no cotidiano da docência; 4) Percursos de constituição docente: “a rebeldia de ser professora”; e, 5) Diferentes papéis: os reflexos na profissão de professora.

Na categoria denominada *O sonho da nomeação: o ingresso na rede pública de ensino*, as professoras narraram situações vividas em seu início de carreira, que evidenciaram diferenças entre as expectativas criadas antes da nomeação e as realidades encontradas nas escolas; situações ligadas à ‘turma difícil’, em que relataram questões de indisciplina e mau comportamento dos estudantes, bem como situações de mudanças de escola ou alteração na gestão escolar.

Com a intenção de validar a categoria apresentada, destacamos a narrativa da professora Rafaela,<sup>7</sup> da rede municipal de ensino, a qual ingressou na rede em 2015. A docente expressou insatisfação em relação ao seu primeiro ano de docência, vinculada a problemas com a turma e, mais especificamente, a um episódio com um educando:

[...] coloquei 30% nos [percursos] docentes porque foi um dos maiores desafios nesse meu primeiro ano. Eu tinha uma turma de 3º ano extremamente atípica, poucos alunos alfabetizados, mas o pior era a questão comportamental mesmo; eu fui agredida por um aluno nesse ano também, não tive nenhum tipo de apoio da escola quando eu quis fazer alguma coisa quanto a isso. [...] então 2015 foi bem, bem difícil [...]. O aluno me puxou pelo cabelo assim, eu não tive nem... Nem consegui encostar nele, nem nada, só levantei, abri a porta e pedi que ele saísse (Informação verbal).

A agressão sofrida, os problemas gerais de comportamento da turma e a falta de apoio da gestão da escola na situação vivenciada fizeram com que a professora atribuísse um valor baixo para sua satisfação nesse período. Já no ano seguinte, em 2016, com uma

<sup>7</sup> Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade das professoras.

nova turma de estudantes, Rafaela atribuiu um aumento de 40 pontos percentuais em seu Mapa, atingindo 70%.

Outras seis docentes relataram fatos ligados à indisciplina, quase todas utilizaram a expressão “turma difícil”, para abordar sobre esse ponto. Ao serem questionadas, durante a entrevista, sobre como lidaram e lidam, atualmente, com esse tipo de situação, os relatos tenderam a destacar os saberes docentes *diálogo e tonada de decisão*, propostos por Freire (2017). Estes saberes são abordados pelo autor como essenciais para a prática docente. Saber escutar os educandos é premissa fundamental para o diálogo e fomenta um espaço de aprendizagem que, por vezes, se mantém em silêncio, mas não silenciado, contribuindo para a construção de uma comunicação democrática e, consequentemente, de uma prática pedagógica dialógica. Cabe destacar que a disciplina sem o diálogo leva ao autoritarismo e à formação de sujeitos obedientes, passivos, sem senso crítico; por isso, a aproximação das docentes com esse saber representa, de certa forma, a busca por uma educação menos autoritária.

Os acontecimentos narrados na primeira categoria, já supracitados, por vezes tiveram influência na vida pessoal das professoras, que carregavam suas mágoas e inseguranças para casa. Isso culminou na segunda categoria geral, denominada “*Máquina de dar aula*”: *do excesso de trabalho à Síndrome do Pânico*. A carga excessiva de trabalho, os problemas psicológicos e, também, as dores físicas, foram relatados pela maior parte das professoras participantes da pesquisa, evidenciando a coisificação do trabalho docente (STECANELA, 2018). A narrativa da professora Rafaela corrobora essa questão “[...] eu tinha a sensação que eu não vivia, que eu era uma máquina de dar aula” (informação verbal), destacando que, por vezes, a humanidade das professoras foi ignorada, na medida em que precisaram atender à demanda muito além de suas possibilidades de trabalho, levado, assim, uma quantidade grande de tarefas para realizar em casa.

A professora Joana, da rede municipal de ensino, que iniciou sua carreira no ano de 2004, relata uma situação vivida na escola que a levou a problemas psicológicos:

E em 2010, eu fiquei doente. Aconteceu uma situação, na escola, que serviu de gatilho pra [sic] isso, [...] eu tive uma decepção muito grande dentro da escola, [...] e aí a minha pressão começou a se elevar demais e eu fiz uma bateria de exames, e o médico não achava o porquê, eu comecei a [...] ter síndrome do pânico [...]. Então eu acabei ficando bem doente naquele ano, que foi, assim, um ano inteiro de médico, de exames... Depois as coisas foram voltando ao normal. [...] eu saí da direção da escola com muita coisa dentro de mim, muito pesado, eu saí, assim, muito mal, mas muito mal mesmo... [...] Quando eu saí da direção eu tava [sic] morta. Morta, sugada de todas as maneiras (Informação verbal).

O relato de Joana é forte e evidencia o sofrimento vivido no período em que ocupou o cargo de vice-diretora, tendo de lidar com os problemas da gestão da escola e, por vezes, com os conflitos trazidos pelos docentes à direção. A professora iniciou acompanhamento psicológico e psiquiátrico, com os quais seguia até o momento da entrevista. Além de Joana, outras seis docentes relataram problemas psicológicos decorrentes da carreira, dessas, três afirmaram fazer uso de medicamentos. As questões de saúde psicológica e física das professoras são, de fato, extremamente marcantes na trajetória profissional, movimentando seus fazeres e, por vezes, até mesmo afastando-as da profissão, já que em suas narrativas, duas docentes relataram viver um período de afastamento da profissão, por conta disso.

Apesar dos afastamentos, a retomada da carreira e o desejo de seguir na escola, mesmo com os inúmeros desafios, esteve presente nas narrativas docentes. A terceira categoria geral, *Políticas Públicas: os reflexos no cotidiano da docência*, está, de certa forma, relacionada com as duas primeiras categorias apresentadas. Isso, pois as professoras relataram situações e experiências ligadas às políticas educacionais que as desafiaram, fazendo com que suas práticas se modificassem e, em algumas situações, com que a carga de trabalho aumentasse.

De acordo com Stecanela (2016), as questões entre aquilo que

é concebido pelas políticas, e aquilo que é vivido no cotidiano nem sempre se aproximam. Cinco docentes narraram experiências e reflexões sobre isso. A professora Joana, por exemplo, destacou o quanto, em alguns momentos, sente que os responsáveis por sancionar as políticas educacionais estão distantes da realidade vivenciada nas escolas. A docente destacou:

Às vezes eu fico um pouco chateada, pra [sic] não usar uma palavra pior, de muita gente dando pitaco na educação, [...] porque eu acho, assim, que é no dia a dia... [...] Tu podes entrar no computador agora e tu pode colocar lá “LDB”, e tu vai ter a LDB. Mas, assim, a forma como tu vai efetivar a LDB é no dia a dia da tua escola. [...] o que puxa a gente pra [sic] baixo não é a sala de aula. Não é o estar lá. Porque o professor, quando tá [sic] lá, ele quer dar aula. Ele quer ensinar, ele quer fazer, é o que tá [sic] fora. São as coisas que acontecem fora, essa gente que fica dando palpite sem saber que acaba te desestimulando a fazer (Informação verbal).

As reflexões estabelecidas pelas docentes, a partir das políticas educacionais, as colocaram em movimento, fazendo com que os saberes da reflexão, criticidade e tomada de decisão se evidenciassem, levando à luta pela educação. Isso porque, em alguns momentos, precisaram se posicionar de forma crítica às exigências das políticas, traçando paralelos e planos de ação frente à realidade encontrada no cotidiano escolar. A transposição das políticas concebidas para o vivido demandou posicionamento e enfrentamento por parte das docentes, fazendo-as transitar entre altos e baixos e, ainda assim, fortalecendo seus vínculos com a carreira.

Na quarta categoria geral, *Percursos de constituição docente: “a rebeldia de ser professora”*, buscamos apresentar e discutir as ações narradas pelas professoras a respeito de suas práticas pedagógicas. Todas as docentes relataram mudanças em suas práticas ao longo dos anos, sempre caminhando em direção a uma prática libertadora, proposta por Freire (2015). Ao refletir sobre isso, a professora Tatiana, docente da rede municipal, que iniciou sua carreira no

ano de 2018, afirmou: “se eu chegar hoje com um planejamento mais tradicional não vou conseguir atingir a todos, isso eu tenho certeza, porque eu tentei, ano passado, algumas práticas mais tradicionais e não deu certo, então não adianta”. O processo de ação-reflexão-ação é evidenciado na fala da professora, quando relata a tentativa de uma ação mais tradicional, a reflexão que isso gerou e, por fim, a nova ação pautada nessa reflexão. A docência em movimento é materializada no relato de Tatiana.

Quando evidenciaram as tentativas de afastamento de práticas pedagógicas tradicionais, algumas professoras perceberam – e relataram – situações em que se sentiram “presas” ao sistema da escola, que não lhes permitia colocar em prática tudo aquilo que desejavam. A professora Joana exemplifica: “Aí tu entra pra [sic] dentro da escola, e por mais que tu queira fazer diferente, é como se tivesse [sic] uma “engrenagem” ali que te diz assim, ‘não, agora a coisa é mais séria, agora tu não pode”.

O relato de Joana, permeado por percepções cotidianas, evidencia o que Julia (2001) chama de “cultura escolar”, um conjunto de normas e práticas que definem o que (ou como) se ensinar. Essas normas e práticas são transformadas ao longo dos anos, ainda que algumas se mantenham. De acordo com Stecanela (2009), muitas vezes, o professor – que é seguido pelo educando – obedece a um conjunto de regras e normas já estipuladas, pelas políticas educacionais, pelas correntes filosóficas ou mesmo pela reprodução de antigas práticas de ensino. Mas não ocorrem modificações nessas regras e normas? As educadoras, inclusive Joana, narram experiências vividas na profissão que ilustram práticas voltadas à construção do conhecimento, ao diálogo e ao desenvolvimento da autonomia dos educandos, em seus processos de aprendizagem, mostrando que mesmo que a educação libertadora não se efetive de fato, pois depende de uma transformação macro, os escapes realizados pelas docentes, dentro das salas de aula, permitem que sejam feitas pequenas aproximações, gerando reflexão e outra relação com a docência. Acontece que, mesmo assim, a engrenagem é evidente, pois, de acordo com Canário (2006), historicamente a escola é organizada em uma lógica de mercado, autoritária e cheia de divisões – de

tempos, espaços, estudantes, conteúdos... – e, mesmo que a LDB<sup>8</sup> abra precedente às escolas para que se organizem da forma que desejarem, a fim de adequarem seus espaços e metodologias àquilo que é esperado da educação e das políticas públicas, são poucas as instituições que conseguem, como um todo, romper as práticas tradicionais e reorganizar seus sistemas de ensino. Por isso, a engrenagem citada por Joana ainda está tão presente nas narrativas das professoras, e os pequenos escapes realizados são grandes resistências frente a esse sistema.

Além dos escapes à engrenagem, as docentes precisam conciliar suas experiências na escola com aquilo que vivem fora dela. A última categoria geral, *Diferentes papéis: os reflexos na profissão professora*, discute essas questões, procurando escutar os dilemas das múltiplas identidades das professoras.

Ao realizarem as marcações de seus percursos de vida em seus Mapas *Emic-Rítmicos*, as professoras também narraram momentos em que os acontecimentos da escola e da vida pessoal se entrelaçaram. As tentativas de conciliação entre os múltiplos “eus” que integram as identidades das docentes estiveram presentes em suas falas, evidenciando, em algumas situações, o processo de individuação, elucidado por Melucci (2004), pois, mesmo percebendo os entrelaçamentos entre vida pessoal e profissional, as professoras relataram o esforço para separar suas identidades de mães, mulheres, esposas, tias, estudantes e professoras. A professora Júlia, da rede municipal de ensino, que iniciou sua carreira em 1993, destaca:

Eu procuro ir pra [sic] escola todas as manhãs e eu tento desligar a minha vida fora da escola, a minha vida familiar, filhos... porque eu sei que os meus alunos vão precisar mais de mim naquele momento do que a minha família, então é como se eu me desconectasse da minha família, do meu marido, dos meus filhos, pra [sic] me conectar totalmente à escola, [...] embora que a gente não é um botãozinho que a gente liga e desliga,

---

<sup>8</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96).

não, tipo: agora eu sou só professora, agora eu sou só mãe, agora eu sou só esposa, não... Tem dias que a gente não consegue (Informação verbal).

A narrativa de Júlia evidencia que, mesmo que haja a tentativa de separar o pessoal do profissional, o esforço por vezes não é suficiente, já que, de acordo com Melucci (2004), a identidade do sujeito é múltipla e, por isso, composta por suas experiências em diferentes esferas de sua vida. A identidade docente está, portanto, permeada pelos outros papéis exercidos pelas professoras fora do ambiente escolar. Além disso, essa identidade é construída e modificada dia a dia, no processo de formação permanente elucidado por Freire (2000), de acordo com as experiências vividas na docência e fora dela. A fala da professora Rafaela corrobora essa afirmação:

Eu lembro que quando eu me formei, eu tinha uma preocupação muito grande porque eu pensava que eu não sabia o suficiente pra ser professora, [...] mas já acabou? Já tô preparada? Eu tinha essa inquietação muito grande, e aí tem um pensamento do Paulo Freire que diz que a gente se constitui professor, eu acho que essa frase é muito verdadeira, muito consistente, porque eu acho isso maravilhoso inclusive, a gente ter a oportunidade de cada dia se constituir um professor um pouco melhor, um pouco diferente, um pouco mais completo (Informação verbal).

A escrita de Freire (2000, p. 58), para a qual Rafaela faz referência é a seguinte: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Resgatando a colocação de Freire e a narrativa de Rafaela, é possível identificar o saber docente da reflexão, elucidado por Freire (2017), presente na narrativa da professora, já que a mesma identifica a necessidade de seguir modificando suas práticas constantemente, fazendo-se e refazendo-se professora, em processo de constante formação.

A professora Rafaela também relatou que percebe a influência de sua vida pessoal na profissional, já que o trabalho docente é findado nas relações humanas, por isso, permeado de subjetividade: “[...] se eu tenho que ir trabalhar na manhã e fazer isso, isso e isso, eu vou fazer independente das condições, [...] mas eu acho que tudo interfere, porque nosso trabalho é muito humano”. Apesar disso, a maior parte das narrativas das docentes aponta para um movimento contrário: são os acontecimentos vividos no trabalho que costumam se estender para o ambiente externo, sobrecarregando as docentes e, por vezes, fazendo com que levem as angústias para casa.

Isso ficou evidente na categoria já supracitada, “Máquina de dar aula”: do excesso de trabalho à Síndrome do Pânico”, e voltaram a aparecer nos relatos referentes aos diferentes papéis exercidos pelas docentes. Todas as professoras narraram alguma situação vivida na escola, que fez com que suas múltiplas identidades fossem afetadas, tanto de mães, tias, estudantes, esposas e filhas. Joana aborda as muitas vezes em que os problemas vivenciados na escola afetaram seu cotidiano familiar:

Quando acontece alguma coisa na escola, [...] eu chego em casa e... assim, é muito mais frequente eu trazer aquilo que me acontece lá [na escola] pra [sic] cá [casa] do que levar o que me acontece aqui pra [sic] lá. Eu acho que, eu chego em casa, eu acabo descontando, às vezes eu chego muito nervosa, [...] e o Gustavo<sup>9</sup> me faz alguma pergunta e eu... ah, fico irritada, sabe? Daí depois eu penso: “Meu Deus, coitadinho!” Ele não tem culpa, não é com ele, não é aqui, é alguma coisa que aconteceu lá (Informação verbal).

O papel de professora de Joana, conforme seu relato, por vezes atravessa seu papel de mãe, visto que a exaustão e a falta de paciência, decorrentes do cansaço do trabalho, afetam seu relacionamento com o filho mais novo. Traçando um paralelo entre as narrativas das docentes e as contribuições de Melucci (2004), foi possível identificar que, mesmo que primem pela

---

<sup>9</sup> Nome fictício para identificar o filho mais novo da professora Joana.



separação de papéis, a identidade docente das educadoras é permeada por suas vivências fora da profissão, e, da mesma forma, suas identidades de mães, mulheres ou esposas também são influenciadas pelas experiências como professoras.

As cinco categorias gerais apontaram diferentes contextos das trajetórias das professoras que as colocaram em movimento ao longo de suas carreiras, fazendo com que seus ritmos de vida e ritmos da docência fossem repletos de altos e baixos que, algumas vezes, se aproximaram e, outras vezes, se afastaram. Seja pelas surpresas no início da carreira, pelas situações que afetaram sua saúde pela interferência das políticas públicas na docência, por seus processos de formação ou, ainda, por suas trajetórias de vida, foi possível perceber a docência em movimento permeando as narrativas, elucidando que, ao longo dos anos, as docentes modificaram suas práticas pedagógicas, de acordo com as experiências vividas em diferentes âmbitos da sua vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para tecer as considerações finais deste capítulo é importante retomar que o mesmo é um recorte da pesquisa de mestrado *Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?*, a qual objetivou analisar o grau de satisfação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo da carreira e trajetória de vida, de modo a verificar suas influências na dimensão pedagógica da atuação docente.

Participaram da pesquisa dez professoras da rede pública de ensino do Município de Caxias do Sul, sendo cinco professoras iniciantes e cinco experientes. O método teve como base a Sociologia do Cotidiano e os Mapas *Emic-Rítmicos*, junto com a entrevista reflexiva, foram utilizados para a construção dos dados, que foram analisados pela Análise Textual Discursiva. A partir dos mapas e das narrativas geradas, surgiram cinco categorias gerais, que foram abordadas nesse texto, a saber:

- 1) O sonho da nomeação: o ingresso na rede pública de ensino;

2) “Máquina de dar aula”: do excesso de trabalho à Síndrome do Pânico; 3) Políticas Públicas: os reflexos no cotidiano da docência; 4) Percursos de constituição docente: “a rebeldia de ser professora”; e, 5) Diferentes papéis: os reflexos na profissão professora. A partir dos dados construídos e do aporte teórico, desenvolveu-se o estudo tendo a docência em movimento como conceito central.

O movimento na docência é permeado pela reflexão, pelo pensar certo, pela criticidade e pela tomada de decisão. Quando o professor reflete sobre sua prática e reage, modificando seu fazer, coloca-se em movimento. Esses saberes foram evidenciados nas narrativas das professoras participantes da pesquisa, que perceberam mudanças em suas práticas pedagógicas, ao longo da carreira, especialmente em direção a uma prática menos tradicional, valorizando a construção do conhecimento. Ao perceberem essas mudanças, as docentes também destacaram aspectos que as fizeram passar por essas transformações, como as diferenças percebidas entre a expectativa e a realidade encontrada nas escolas no início da carreira, pelas situações que afetaram a saúde, pela interferência das políticas públicas na docência, por seus processos de formação ou, ainda, por sua trajetória de vida. Esta última está relacionada, especialmente, com a constituição da identidade docente.

Analisando os mapas e as narrativas das professoras foi possível perceber que os altos e baixos ocorridos nos ritmos de vida por vezes interferem nos ritmos da docência e vice-versa. Em outras situações, as trajetórias distanciam-se suficientemente para que, se observadas isoladamente, não fossem compreendidas necessariamente como trajetórias de um mesmo sujeito. Por conta disso, foi possível verificar que há interferência da satisfação de vida das professoras em suas práticas pedagógicas, mas essa não é uma regra, já que em várias situações foi possível perceber um distanciamento, tanto nos Mapas traçados pelas professoras quanto em suas narrativas. O movimento oposto, entretanto, de interferência das situações vividas na escola sobre o que se passa fora dela, foi bem mais evidenciado pelas participantes da pesquisa. Mesmo que carreguem os problemas de

casa até o ambiente de trabalho, são os dilemas professorais, na maior parte das vezes, que acompanham essas mulheres, mães, esposas e filhas para dentro de casa, fazendo com que precisem lidar com as crises que os diferentes papéis impulsionam na constituição de suas identidades.

Acreditamos que o texto aqui desenvolvido possa contribuir para as pesquisas na área da educação, na medida em que proporciona a reflexão a respeito do movimento da docência e suas implicações. Além disso, evidencia a necessidade de desenvolver outros estudos que proporcionem a escuta dos docentes, especialmente buscando valorizar e compreender as influências que suas múltiplas identidades têm sobre a prática pedagógica e sobre a individualidade de cada docente.

## REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. Discência/docência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 147-148.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 11 maio 2020.
- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 25-26.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2004.

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

PAIS, José Machado. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 107-128, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282662834\\_O\\_Cotidiano\\_e\\_a\\_Pratica\\_Artesanal\\_de\\_Pesquisa](https://www.researchgate.net/publication/282662834_O_Cotidiano_e_a_Pratica_Artesanal_de_Pesquisa). Acesso em: 7 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da vida quotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

\_\_\_\_\_. **Traços e riscos de vida: uma abordagem qualitativa a modos de vida juvenis**. Âmbar: Porto, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RONCARELLI, Isadora Alves. **Docência em movimento, entrecruzamentos de percursos de vida e percursos docentes: o que acontece com as professoras?** 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/5246>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SANTOS, Núbia Zorzanelli dos; BRACHT, Valter; QUINTÃO, Felipe de Almeida. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315433009>. Acesso em: 14 abr. 2020.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/78810>. Acesso em: 15 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. O cotidiano como fonte de pesquisa nas Ciências Sociais. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, p. 63-75, 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/cotidiano.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

\_\_\_\_\_. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do Percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84849792008>. Acesso em: 11 maio 2020.

# A MAQUINARIA DA ESCRITA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

*Cláudia de Queiroz Fochesato Tronca*

*Sônia Regina da Luz Matos*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**I**ndependentemente dos acontecimentos presentes na História, a educação mantém-se firme, propondo questionamentos e problematizando diversas situações, inclusive no que tange ao funcionamento da escola na contemporaneidade. Nesse viés, os tensionamentos ora constituídos são direcionados para as práticas de escrita no contexto da sala de aula, em especial no âmbito do Ensino Médio. A justificativa se dá porque, nessa etapa escolar, especialmente no terceiro ano, a escrita fica restrita à prova de redação exigida pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O Enem compõe uma das políticas educacionais do Inep<sup>2</sup> (Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira) – autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) – e caracteriza-se como um processo avaliativo destinado, especialmente, a alunos concluintes dessa etapa escolar. É um dos instrumentos que fornece, por meio de seus resultados, parâmetros que indicam ao Inep, em linhas gerais, como os estudantes estão finalizando a Educação Básica.

A prova foi criada em 1998 e, desde as primeiras edições, o exame conta com questões objetivas e com uma prova de redação, tendo como tipologia textual a dissertativo-argumentativa, que é apresentada por meio de uma proposta de redação que delimita a temática do texto. Nessa redação, para que a tipologia seja

---

<sup>1</sup> Este capítulo origina da dissertação intitulada: “Jurisprudência para uma escrita redacionalizada”, sob a orientação da Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

<sup>2</sup> O Inep atua em áreas ligadas tanto à Educação Básica, quanto à Educação Superior, possuindo como missão subsidiar a formulação de políticas educacionais e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País.

atendida de forma adequada, o estudante deve defender uma tese, um ponto de vista, ou seja, argumentar expondo a opinião a favor do tema proposto, formando uma unidade textual composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, redigida de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que, anualmente, o Inep lança um documento denominado Cartilha do Participante, no qual constam informações acerca do método de avaliação da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências<sup>3</sup> avaliadas. Frisa-se que são consideradas cinco competências avaliativas, as quais fazem parte da grade de correção da prova e que têm por objetivo avaliar as habilidades desenvolvidas ao longo da educação

---

<sup>3</sup> Com relação à **competência 1**, avalia-se a escrita formal da Língua Portuguesa – modalidade associada a textos dissertativo-argumentativos. São considerados possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro e de escolha vocabular), além de ser observada a fluidez da leitura.

No que tange à **competência 2**, avalia-se a compreensão da proposta de redação, composta por um tema específico a ser desenvolvido na forma de texto dissertativo-argumentativo. Essa tipologia exige a construção de uma tese a ser defendida, razão pela qual está relacionada às habilidades integradas de leitura e de escrita. Ademais, devem ser utilizadas informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que o estudante está atualizado em relação ao que acontece no mundo e também ao que aprendeu na escola. Quando se avalia levando-se em consideração a **competência 3**, deve-se analisar de que forma o estudante seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido como tese. O texto deve apresentar uma ideia a ser defendida de forma coerente e clara, ou seja, o texto ideal nasce de um projeto previamente organizado. Na **competência 4**, os aspectos a serem avaliados dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação, ou seja, é a coesão presente no texto. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Essa articulação é feita mobilizando-se recursos coesivos que são responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto.

Por fim, a **competência 5** refere-se à elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Essa intervenção deve estar relacionada com a tese e apoiada em argumentos consistentes, já que remete ao texto possíveis soluções para a questão discutida. Além disso, é necessário respeitar os direitos humanos, ou seja, não romper com os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

básica. As cinco competências atendem a critérios que devem ser rigorosamente seguidos por cada avaliador. Ademais, a pontuação individual varia de zero a 200 pontos e, no final, o texto que atender de forma excelente a todas as competências é avaliado em 1.000 pontos, nota máxima atribuída à prova de redação.

Por conta da realização do exame, a escrita direciona-se para a feitura da prova de redação do Enem, seguindo um modelo que é comparado a um funcionamento de maquinaria.<sup>4</sup> Por isso, é tensionada a forma como a escrita tem prevalecido no terceiro ano do Ensino Médio, pelo fato dos incontáveis treinamentos para compor uma redação que atenda às competências do exame. São estruturas que burocratizam a vida-de-estudantes (MARUJU, 2018) e conduzem a uma escrita que passa a ser constituída como um exercício mecânico, já que escrever – e também ler – em sala de aula, dentro desse contexto, implica assumir os pesados fardos (COSTA, 2017) que a escrita “redacionalizada” impõe. Todos esses aspectos aliam-se, ainda, às justificativas embasadas na produtividade e nos seus afins de competição e de “informatividade”.

Embora vida-de-professores (MARUJU, 2018) sejam convocadas a operar com esse modelo de escrita, essas mesmas vidas não deixam de perceber que ele se aproxima de uma prática de “ensinança”<sup>5</sup> (MATOS, 2009), que requer a todo instante tornar a vida-de-estudantes aptas a escrever consoante as competências da prova de redação. É uma “ensinança” que prima por conduzir como e o que escrever, moldando as estruturas assim como uma máquina também o faz. Por isso, esses tensionamentos evidenciam um modo de funcionamento que acarreta a competitividade entre a própria vida-de-estudante já que a escrita é avaliada segundo os ordenamentos impostos nas competências de avaliação.

---

<sup>4</sup> O termo *maquinaria* foi inspirado no texto *Maquinaria Escolar*, de VARELA e URIA (1992).

<sup>5</sup> Muito embora o termo *ensinança* seja retratado na obra *Alfabetização e Escritura* com a ideia de práticas de “ensinança moderna, focalizadas no ensino de alfabetização em massa” (MATOS, 2009, p. 54), no qual se alinha o atendimento à função social do mercado, fazemos aqui uma relação com o funcionamento da escrita, no final do Ensino Médio.



Dentro do contexto apresentado, a escrita equivale a uma produção massiva e mecânica, voltada ao embasamento de fórmulas, de esquemas, de clichês que provocam, inclusive, aprisionamento da vida, pois está sempre procurando obedecer às palavras de ordem que burocratizam as competências da redação, uma vez que as normas ditam o que, como e de que forma escrever para chegar a um ideal.

Por tudo isso, esse modo de escrita é tensionado por acreditarmos que nas palavras há inúmeras vidas; vidas essas que estão em toda parte,

em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais do que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam (DELEUZE, 2002, p. 5).

É a vida, então, que se mostra presente nas palavras, fazendo funcionar um modo que se afasta do treinamento e da avaliação. A vida está justamente na imanência de uma escrita constante, que faz fluir, que não requer início, meio e fim; que não requer projetos e planejamentos; que não requer introduções, desenvolvimentos, conclusões e propostas de intervenção. Escritas que escapam de formatações que remetem ao que é utilitário, normativo, definido, estruturado.

Assim, ao buscar por um respiro nesse funcionamento, percebemos que há possibilidades de experienciar escritas outras que não estejam atreladas ao atendimento das competências ou aos desígnios da ordem. É nessa perspectiva que fazemos uma aliança com Deleuze (1998), o que nos faz pensar que é possível escrever de diferentes modos, dada a multiplicidade da vida. Levamos em conta outras concepções, traçamos novas linhas e, então, passamos a entender que

escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se

escritor. É tornar-se outra coisa. Um escritor de profissão pode ser julgado segundo seu passado ou segundo seu futuro, segundo seu futuro pessoal ou segundo a posteridade (“serei compreendido dentro de dois anos, dentro de cem anos” etc.). Bem diferentes são os devires contidos na escritura quando ela não se alia a palavras de ordem estabelecidas (DELEUZE, 1998, p. 18).

Ao discorrer acerca dos incômodos latentes, não se pode olvidar do anseio em distanciar a escrita desse modelo de maquinaria, para que as possibilidades em relação ao escrever sejam ampliadas. Para que isso se concretize, é por meio da pesquisa que damos fluxo a movimentos diferentes daqueles implantados com rigidez, visto que a escrita pode trazer novos modos para a vida-de-estudantes que estão concluindo o Ensino Médio.

Por conseguinte, revela-se de suma importância atentar para um dos trechos de Deleuze (1998), no qual encontramos uma posição que, para nós, se sobressai. Essa posição assume a potência de uma escrita, mostrando que “escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante” (DELEUZE, 1998, p. 21).

É um escrever que não está restrito a um conteúdo de ensino, mas que procura tecer o diferente, o imprevisível e que se alia a encontros que provocam experiências sensíveis que se afastam daquilo que se procura decifrar. Logo, o fundamento ora percorrido alinha-se na ideia de que a escrita no terceiro ano do Ensino Médio pode ser afastada – mesmo que minimamente – das práticas que visam exclusivamente à “redacionalização” (MARUJU, 2018) de uma escrita permeada de competências e de normatizações.

Por fim, objetiva-se mostrar, conceitual e bibliograficamente, que é possível tensionar a maquinaria da escrita presente no terceiro ano do Ensino Médio, para que seja movimentada e que a ela sejam incorporados outros movimentos.

## **DO FUNCIONAMENTO DA MAQUINARIA À MAQUINARIA DA ESCRITA**

Em primeiro plano, deixa-se claro que não há interesse em debater e tampouco criticar o papel da escola, quando se trata da escrita. Pretende-se, sim, com amparo conceitual e bibliográfico, mostrar que é possível pleitear por funcionamentos da escrita que se desvinculam da burocracia, visto que não instigam a classificação e que não se relacionam com a meritocracia.

Para dar visibilidade ao funcionamento da escrita, em especial aquela presente no terceiro ano do Ensino Médio, aborda-se um breve percurso de fatos históricos da instituição escolar, pois é nesse ambiente que é possível dar suporte à multiplicidade que nele está inserida, inclusive quando se trata da escrita e de suas potências inesgotáveis.

Ao percorrer alguns fatos, no âmbito da história da instituição escolar, tencionam-se os modos de escrita enquanto práticas que “redacionalizam” as vidas-de-estudantes em razão do preparo para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Cumpre salientar que a instituição escolar é um dos locais mencionados quando o assunto é a escrita. Com clareza, essa instituição assume o papel de proporcionar a experiência da escrita das mais diversas formas, já que esse espaço dá suporte ao movimento de multiplicidades que nele se encontra.

De toda sorte, é possível considerar a escola como uma instituição fundada para cumprir um papel social. Segundo ensinamentos de Varela e Uria (1992), é a partir do século XVI, no entanto, que surgem as instituições fechadas destinadas ao recolhimento e à instrução das crianças e dos jovens, substituindo a escolástica medieval. A essas instituições era atribuída uma funcionalidade ordenadora, regulamentadora e, sobretudo, transformadora do espaço para servir como maquinaria e não como criação.

Nos colégios, por oportuno, especialistas aparecem com o intuito de transmitir conhecimentos e de moldar comportamentos

(característica essa presente até a atualidade). No âmbito desse contexto, dificilmente há questionamentos, contestações e, tampouco, opiniões por parte dos estudantes frente aos ditames promovidos pelo professor, figura essa detentora do conhecimento. Esse modo de funcionamento, hoje, é reconhecido nos bancos escolares, inclusive quando se trata da escrita, afinal se escreve para atender as competências elencadas na prova de redação do Enem.

Outro fator relevante a ser mencionado está na força que o processo competitivo ganhou, compreendendo-se que o mérito individual e o êxito escolar são parâmetros de reconhecimento do estudante em inúmeros níveis. Na atualidade, por exemplo, está em um nível elevado o estudante que, ao final da Educação Básica, escreve uma redação com excelência, ou seja, a redação nota 1.000, a qual atende com êxito todas as competências exigidas para sua feitura.

Consequentemente, a todas essas regras e formas de ensino, o Estado esperava que o professor se integrasse a uma política relacionada a técnicas e a métodos, para que condicionasse e mantivesse a ordem. Nessa perspectiva,

a posição social do professor, as características institucionais da escola obrigatória, os interesses do Estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber e o próprio saber escolar contribuem para modelar um novo tipo de indivíduo, desclassificado em parte, dividido, individualizado, um sujeito “esquizoide”, que rompeu os laços de união e solidariedade com seu grupo de origem e que não pode integrar-se nos outros grupos dominantes, entre outras coisas porque o caráter elementar das condutas e dos conhecimentos aprendidos na escola impedem-no (VARELA; URIA, 1992, p. 76).

A instituição escolar, para estabelecer-se enquanto local legítimo de transmissão de conhecimentos e saberes, precisou enfrentar outras formas de socialização e de aprendizagem existentes. Há o rompimento da relação aprendizagem e formação,

passando a ser um lugar no qual se ensina e se aprende de maneira desconexa da prática. O saber é tido como propriedade individual do professor, e a escola, como enclausuramento de estudantes.

Por volta dos séculos XIX e XX, o professor, considerando sua autoridade e papel no sistema, promoveu o individualismo e a concorrência em sala de aula e, do mesmo modo que outros técnicos de multidões, viu-se obrigado, para governar, a romper os laços de companheirismo, de amizade e de solidariedade entre seus subordinados, inculcando a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas (VARELA; URIA, 1992, p. 81).

Não há como negar, portanto, que a referida distinção dos bons e dos maus estudantes é marcada, inclusive no século XXI, pela comparação entre condutas e desempenhos no contexto escolar, inclusive no que tange à escrita. Por essa razão, se tensiona o funcionamento da escrita concebida especialmente no terceiro ano do Ensino Médio. Diante do exposto, é possível afirmar que a concepção de escrita como maquinaria pode ser considerada consequência das características relacionadas a um sistema educacional que traz resquícios do passado.

Vida-de-estudantes e vida-de-professores (MARUJU, 2018) têm experienciado a escrita no terceiro ano do Ensino Médio como uma prática regida por critérios e padrões, já que para serem operados, os textos devem estar enquadrados a um conceito predeterminado. Com efeito, está claro que essa constante nada mais é do que um modelo de maquinaria que reverbera em uma escrita “redacionalizada”.

No âmbito da instituição escolar, valemo-nos do constante preparo para a prova de redação do Enem, cujos direcionamentos estão presentes de forma explícita no Ensino Médio. Consequentemente, modelos, dicas, métodos, avaliações são características inerentes ao preparo. Esses fatores burocratizam a escrita e contribuem para que ela fique presa a esse turbilhão de tratados para aperfeiçoar a ideia de escrever bem, inclusive no que concerne ao atendimento das competências da prova de redação.

Para acentuar ainda mais essa prática, as dicas para escrever uma redação vêm imbuídas de verbos ao modo de ordem tais

como: leia, evite, não copie, reflita, utilize, reúna, verifique, selecione, organize, estruture, examine, observe, dando força à estruturação lógica e mecanicista da escrita. É uma lista de imperativos que impedem os fluxos do processo de escrever.

Modelos de redação circulam com o intuito de auxiliar no preparo, para que a escrita obtenha um resultado de excelência, já que o principal objetivo é o de atingir a nota máxima: 1.000 pontos. Frisa-se, por oportuno, para ratificar nosso tensionamento, que a divulgação de modelos de redações pode instigar o movimento da reprodução, já que se almeja o alcance do topo do resultado, corroborado pelas competências de correção da prova.

Embora não seja nosso intuito discutir e problematizar a prova do Enem, muito pelo contrário, visto que ela abre possibilidades a determinados funcionamentos, o tensionamento ora postulado dá-se pelo fato de vida-de-estudantes concludentes do Ensino Médio respirarem basicamente esse modo de escrita. Apenas isso. Não é, de forma alguma, nossa pretensão discutir os critérios da prova de redação do Enem. Nosso incômodo se dá pela constância de uma escrita repleta de regras, o que nos faz pleitear pela possibilidade de outros funcionamentos de escrita, sem retirar o que já está perfectibilizado.

Além disso, a redação é avaliada para que haja um *feedback* sobre o atendimento das competências. Como consequência, a avaliação é enaltecida porque é relacionada ao mecanismo que permite a inserção dos estudantes aos mais variados lugares, sejam eles acadêmicos, sociais ou laborais, já que muitos a concebem como meio de capacitação. Nesse intuito, as práticas de escrita que não buscam atender às demandas de utilidade imediata são deixadas de lado, suprimindo o olhar para as singularidades da vida-de-estudante (MARUJU, 2018) e impedindo a multiplicidade em relação à experiência que se vive ao escrever.

Por essa razão, o atendimento às competências avaliativas, o treinamento, a estrutura, o projeto, o planejamento, as instruções são fatores que podem ser relacionados com a disciplina e com o estímulo à competitividade, funcionando como atividade de controle da escrita da redação. Como essa escrita se dá no

contexto educacional, consolidamos a prerrogativa dos mecanismos de controle esboçados por Gallo, ao afirmar que

a educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino – a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal –, há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social (GALLO, 2003, p. 99).

Nessa esteira, os mecanismos de controle estão inseridos em um meio que demonstra necessidade imediata de avaliar os alunos e de ter um *feedback* (GALLO, 2003) das produções realizadas. Afinal, os escritos ao modo da redação do Enem são desenvolvidos para atenderem às instruções e, assim, serem corrigidos e avaliados com o intuito de averiguar se os atributos foram devidamente cumpridos. Gallo (2003), com a clareza que lhe é peculiar, ao examinar a matéria, também pontificou:

Ora, dirão alguns, como educar se não tivermos um feedback dos alunos, só possível através dos mais diversos mecanismos de avaliação, para reorganizarmos continuamente o processo pedagógico? [...] também não podemos deixar de reconhecer que a única forma que a burocracia escolar encontrou ao longo dos séculos para materializar os resultados de tais avaliações foi a sua quantificação em termos de notas (GALLO, 2003, p. 101).

A quantificação de notas torna a escrita um processo de ensino com características essencialmente prescritivas. É como se a elaboração de um projeto de escrita fosse a receita segura e certa para escrever no terceiro ano do Ensino Médio, mostrando que a avaliação do texto é mais importante do que a experiência da escrita.

Diante dessas constatações, vale ressaltar que, supostamente, escreve-se buscando o verdadeiro, pois se colocam em prática

determinados enquadramentos, já que para serem operados, os textos devem estar adequados a um conceito institucionalizado, muitas vezes restrito àquilo que existe. Esse tipo de texto possui um funcionamento no âmbito do contexto escolar, por isso são transmitidas tantas orientações e prescrições para colocá-lo em prática.

Por todo o exposto, ratifica-se nosso tensionamento, visto que não podemos negar que a escrita é uma potência que pode ser expressa por diversos meios e por variados caminhos. Mais importante do que o resultado gerado pela escrita, ou seja, mais importante do que a adequação a competências e a critérios avaliativos, é a possibilidade de novos movimentos e funcionamentos a serem criados a partir dela. Alia-se a tal entendimento o fato de que o ato de escrever pode ser gerador de experiências e de possibilidades, pronto a se reinventar.

Ao pensar nas multiplicidades que a escrita oferece, procuramos um funcionamento intenso, que promova transformações, que se mistura, que ressoa, que permite experiências, que abriga imaginações. A esse respeito, merece destaque o magistério de Matos (2012a) ao afirmar:

Um escrito sempre carrega notas não escritas: a imaginação do leitor. Pode nas notas não escritas, acontecer a fronteira entre o inteligível e o sensível, entre a forma de conteúdo e a forma de expressão desterritorializada, entre o subjetivo e o objetivo, entre, entre, entre, entre, entre, entre e entre (MATOS, 2012a, p. 72).

Nesse contexto, resta claro que conceber a escrita sob outra perspectiva é possível libertar-se de uma prática que tenha como escopo a competição e o engessamento. Por meio da escrita é possível fazer oposição às prisões que surgem até no próprio pensar. É possível encontrar brechas e nelas nos infiltrarmos para tentarmos fazer com que a engrenagem da maquinaria gere fluxo e não permaneça estática e, tampouco, acabada, uma vez que está sempre disponível para novas conexões.

Por isso, engendramos a ideia de que a escrita possa ser



forma de expressão, pois por meio dela é possível tecer um olhar às singularidades. O ser humano é dotado de multiplicidades e conferir rigidez à escrita é uma forma de controle e de disciplinamento. Em *Diálogos*, Deleuze (1998) dá-nos suporte a novas maneiras de escrever, quando afirma:

Criemos palavras extraordinárias, com a condição de usá-las da maneira mais ordinária, e de fazer existir a entidade que elas designam do mesmo modo que o objeto mais comum. Hoje dispomos de novas maneiras de ler, e talvez de escrever (DELEUZE, 1998, p. 3).

É possível inferir, então, que a escrita passa por novas experiências sem se colocar a serviço do utilitarismo. Pensamos e inventamos quando permitimos desburocratizar a ordem e nos colocamos ao encontro com aquilo que não conhecemos.

Logo, é fundamental tomar a escrita por outras linhas e concepções para libertá-la de uma prática que tenha a competição e o engessamento como escopo. Em que pese a necessidade de escrever para atender a determinadas competências, devemos pensar em diferentes mobilizações, em outros funcionamentos, em outras engrenagens, no que concerne ao espaço para a escrita, para que a ela estejam aliadas experiências muito mais abrangentes, em relação às que prevalecem hoje nas instituições escolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sala de aula é potencializada por vidas. Vida-de-estudantes (MARUJU, 2018) que se deparam com processos de mudanças, principalmente quando chegam ao Ensino Médio e são “contaminados” por preparos destinados a uma vida profissional. E a escrita é um dos fatores que potencializa esses preparos. Afinal, se escreve, predominantemente, para treinar introduções, desenvolvimentos, conclusões e intervenções para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por isso, permite-se questionar por que não provocar certas ranhuras a esse modelo tão duro.

Por isso, o raciocínio ora explanado, no que tange à escrita, entra em sintonia com o entendimento de que ela é uma potência e que está em movimento constante, embora a ela se atravessem linhas mais limitadas, mais rígidas, inclusive quando inserida na instituição escolar. É nesse momento que fluxos são transpostos no sentido de estabelecer fissuras, engendrando possibilidades que se afastam dos modelos a serem seguidos. No entanto, não é da ordem de diferenciar uma escrita da outra, até porque não postulamos pelo reconhecimento de tipologias e de gêneros textuais. Porém, a diferença que se pleiteia está em abrir portas a novas possibilidades de escrita às tantas vida-de-estudantes e até mesmo de professores que se embatem com esses modos de escrita.

A escrita passará por um respiro, que provoca um escape à maquinaria impregnada nos modelos que circulam de forma tão veemente nos anos finais da Educação Básica, permitindo outros modos para introduções, desenvolvimentos, conclusões e intervenções.

Nesse contexto, distanciamos a escrita do planejamento, do projeto e abrimos possibilidades de produções inéditas, que se espalham, que não têm nome e, tampouco, sentido prévio para que, entre as linhas, haja vitalidade nas palavras. Assim, assumimos a ideia de que a escrita é potência, é imanência, é vida, “uma vida, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa” (DELEUZE, 2002, p. 3).

Com isso, abrem-se diversas conexões à escrita, uma vez que ela não está relacionada com a forma, com a técnica, com o início e o fim. O que se releva é a multiplicidade, o entre, o meio, o caminho percorrido quando se escreve. Pode-se dizer que está aberta para infinitas experiências de escrever; afinal, a escrita não é um projeto.

Segundo Matos (2009), as práticas de “ensinância” moderna, com foco no ensino de alfabetização de massa (aqui podemos tomar a concepção da escrita direcionada aos estudantes

especialmente do Ensino Médio),<sup>6</sup> buscaram, por muito tempo, uma proposta de linguagem que procurasse cumprir os ditames de uma sociedade capitalista e moderna. Nesse sentido, a função da escrita fica diretamente relacionada com a função social do mercado, pois, nas palavras da autora acima citada,

essas escritas com foco na linguagem representacional são desassossegadas com as picotadas que a escritura nos coloca, como a possibilidade de escrever com a vida e com o corpo. Espreitar a linguagem como inquestionável, universal e constituidora dos modos de produção da humanidade moderna é inquietar quem estava sob domínio da verdade, da certeza. É necessário o espreitamento da ensinância estruturalista, pois ela não para de traçar linhas codificadas para o controle do que pode ser escrito e dito, de como pode ser escrito e dito; sujeitando a escrita ao controle e à disciplina do que pode e deve ser falado e produzido, mergulhado na existência da moral (MATOS, 2009, p. 54-55).

Vida-de-estudantes podem constituir uma força própria na escrita, uma potência singular, permeada de afetos e de novas percepções. E é nesse sentido que lutamos por uma escrita imanente, que não se esgota, que gera fluxos. Trazer essas possibilidades à vida-de-estudantes é provocar encontros com aquilo que, muitas vezes, não é pensável e, tampouco, dizível, mas que faz suscitar algo singular.

Tratando a escrita mediante outros funcionamentos, permite-se um escape aos códigos, à norma, à imposição. É um modo de desestabilizar as estagnações que a escrita da redação impõe às tantas vida-de-estudantes e também às vida-de-professores. Portanto, experimentar outros escritos não é ordenar ideias ou dispor as palavras; e, talvez, “debruçar-se sobre um poço, tatear as beiradas de um abismo” (SKLIAR, 2012, p. 8). A escrita toca a vida; é a irrupção (invasão) do outro, irrupção de vida.

---

<sup>6</sup> Quando abordamos os estudantes do Ensino Médio, temos ciência de que há uma parcela significativa no Brasil que não possui acesso a essa etapa escolar.

Incorporamos como um “labirinto construído a partir daquilo que as palavras fazem conosco e daquilo que nós, supomos, que também fazemos com as palavras. Um labirinto que não pretende reencontrar-se, senão mais exatamente, perder-se de vista, afastar-se de toda rápida e ingênua saída” (SKLIAR, 2012, p. 16).

Por isso, sem pretensões à tipologia textual, sem teorias sobre o modo de escrita que deve ser assumido, sem explicações acerca de método, buscamos que vida-de-estudantes tenham voz na escrita, ou seja, a sua voz, e, assim, façam com que a escrita toque vidas que, tão vorazmente, se preparam para vidas-profissionais e que precisam, de algum modo, distanciar-se da norma para fazerem vida e fazerem com que a vida, de algum modo, toque a escrita.

Ao tornar a escrita “redacionalizada”, projetada para ser avaliada e submetida à quantificação de notas; escrever passa a ser um instrumento apenas preparatório e utilitário. É por todo esse tensionamento que se luta por outros funcionamentos para a escrita presente entre vida-de-estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

Para deixar de escrever em “meio a farpas de ordens institucionais diversas” (COSTA, 2017, p. 31), é possível postular por algo novo na escrita. O ciclo da diferença movimenta esses novos engendramentos, para que se façam presentes nas instituições escolares, fazendo pensar a constituição de outros modos e funcionamentos a ela. Tanto a vida-de-estudante, bem como a vida-de-professores são autorizadas a deixar-se conduzir pelas linhas da multiplicidade, demovendo a concepção de uma escrita utilitária para, quiçá, deparar-se com outras portas e por elas entrar e serem tomadas por outros atravessamentos.

Por entendermos que a escrita é um fluxo e que pode funcionar em detrimento das normas formais, postulamos por uma escrita que nos põe a pensar não somente para libertá-la do funcionamento da maquinaria, mas também para liberar fluxos e evitar nomeações. É permitir um movimento singular, é experimentar a sensação do medo da folha em branco, sem se preocupar o que está sendo escrito, mas se está sendo escrito alguma coisa.

Então, figura-se como nosso combate, nossa luta, tecendo uma relação de escrita sem instrumentalidades. Uma escrita imanente, engendrada por novas experiências, pronta para combater a “redacionalização” impregnada tão fortemente na vida-de-estudante que, mesmo tomadas por tantos preparos para as provas de redação, anseiam por uma experiência menos utilitária.

Nessa ordem, coloca-se ponto final nos argumentos ora delineados, tendo ciência de que não haverá grandes transformações nas práticas de escrita no terceiro ano do Ensino Médio, pois elas seguirão pelas vias da redação, que é um modo que atende a um determinado funcionamento. No entanto, continuaremos a lutar pela liberdade de escrever, simplesmente escrever quando a redação já não atende mais a tantos anseios prescritivos. Continuaremos a engendrar nosso combate, que instaura uma recusa à “redacionalização”, operando pelas experimentações infinitas da escrita, deslocando essas práticas e fazendo fluir novas experiências.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Luciano Bedin da. **Ainda escrever**: 58 combates para uma política de texto. São Paulo: Lumme Editor, 2017. 74 p. (Móbile – Coleção de mini-ensaios).

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 10-18, jul./dez. 2002. Quadrienal. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1574/showToc>. Acesso em: 1º ago. 2018.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**: pensadores & educação, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v.3.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Enem 2018. Disponível em <https://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>. Acesso: 17 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Guia do Participante**: manual de redação Enem 2018. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2018/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf). Acesso: 17 maio 2018.

MARUJU, Viviane Cristina Pereira dos Santos. **Práticas de leitura literária e escrita no Ensino Médio**: a vida em biografia. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul – Caxias do Sul, 2018.

MATOS, S. R. da L. **Alfabetização e escrita**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2009.

\_\_\_\_\_. Fragmentos ímpares sobre o escrever. In: STECANELA, N. (org.). **Diálogos com a educação**: intimidades entre a escrita e a pesquisa. Caxias do Sul: EDUCS, 2012a. p. 67-80.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: apresentação. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 15 maio 2018.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra**: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

# CONTRIBUIÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA COMPLEXIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA<sup>1</sup>

Caroline Kloss

Eliana Maria do Sacramento Soares

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentaremos uma síntese da pesquisa realizada no Mestrado em Educação e tem como objetivo a elaboração de norteadores baseados nos Princípios da Complexidade e no contexto complexo e cibercultural, visando à criação de ambientes de aprendizagem. O foco do estudo foi, a partir da visão complexa, tecer relações acerca do que emerge no cenário educacional contemporâneo, entendendo-o como um sistema (teia) de relações e conexões que influenciam e são influenciados entre si.

O contexto social contemporâneo é marcado pela presença das tecnologias digitais que transformam as formas de ser e de estar nas várias formas de atuar e em todos os setores. Esse fenômeno é denominado *Cibercultura*, conceito criado por Lévy (1999) que é definido como a cultura constituída das relações entre os seres humanos e tudo o que envolve o ciberespaço (considerando a *internet* como “possibilitadora” da ampla difusão de tal espaço). É um termo cunhado para explicar o nosso modo de viver hoje, pois estamos em contato, quase que interrompido, com computadores, celulares, televisões, *internet*, redes sociais, sistemas operacionais, câmeras de segurança, etc. Nossa vida acontece com a utilização das tecnologias, caracterizando uma

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Contribuições dos Princípios da Complexidade para a constituição de ambientes de aprendizagem no contexto da cibercultura”, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

forma diferente de nos relacionarmos e de nos comunicarmos, em comparação a períodos anteriores, quando não havia *internet*, por exemplo. Hoje, podemos ter acesso a informações do Planeta, em segundos, somos uma sociedade planetária (MORIN, 2003a), ou sociedade-mundo. A *internet* proporciona a existência de uma espécie de memória coletiva, em níveis estratosféricos, conectando todos a tudo, propiciando novas formas de subjetivação: com imediatismos e processos de mudanças altamente acelerados.

Vinculado a essa realidade cibercultural, o ambiente de aprendizagem escolar,<sup>2</sup> composto por alunos(as) e professores(as) – e permeado por comunidades, instituições, leis educacionais, tecnologia, etc., se constitui por meio das interligações entre esses (e outros) elementos, como um sistema (há várias partes que formam um todo). Quer dizer, todo(a) aluno(a), todo(a) professor(a), cada método de aprendizagem que integre as tecnologias ou toda nova lei educacional, por exemplo, afeta de forma intensa ou menos intensa todos que fazem parte das relações educacionais. Nesse sentido, olhar para um cenário complexo requer uma forma de pensar baseada na complexidade.

Considerando que o termo *complexidade* origina-se do latim *complectere* (MORIN *et al.*, 2003), com o significado duplo de combate entre dois guerreiros e de abraço entre dois amantes, evidenciando o caráter ambíguo e complementar tanto do conceito como do pensamento, os sete Princípios da Complexidade (MORIN, 2003a) podem funcionar como norteadores dessa visão. São eles: 1) Princípio Sistêmico, com a ideia de que um sistema é constituído de partes com características próprias e são essas especificidades que dão a identidade para o sistema; 2) Princípio Hologramático, que considera a imagem de um holograma como representação visual do que acontece, quando cada uma das partes de um sistema carrega em si a identidade, a

<sup>2</sup> Utilizamos a expressão *ambiente de aprendizagem* para designar uma expansão do conceito de *sala de aula*, pois, além do espaço físico, há o virtual imbricado, e da mesma forma, além dos sujeitos presentes, há outros elementos que podem afetar as relações educacionais direta e/ou indiretamente. E, ainda, aproveitamos para esclarecer que, mesmo estando no singular, a expressão não considera um ambiente de aprendizagem em particular, mas sim, busca contemplar a pluralidade de características presentes no cenário educacional.



totalidade contida no todo; 3) Princípio Retroativo, que, eliminando a linearidade, utiliza o sistema retroativo como referencial, quando o efeito passa a ser também a causa; 4) Princípio Recursivo, ampliando o princípio anterior, com a ideia de que cada parte do sistema é importante por ser causa/efeito e por ser responsável por sua própria (re)criação; 5) Princípio de Autonomia/Dependência, considerando a autonomia das ações de um sistema, mas também sua dependência do meio no qual se encontra; 6) Princípio Dialógico, com destaque às relações de concorrência, antagonismo e de complementaridade características de um sistema complexo; e 7) Princípio de Reintrodução do Sujeito Cognoscente em Todo Conhecimento, com o reconhecimento do ser humano como influente, estrategista, ativo, pensante e integrante da natureza, da pesquisa, do sistema, abrindo espaço para a incerteza, a “inconclusão” e a subjetividade.

Partimos do pressuposto de que as ideias de Edgar Morin, com ênfase nos Princípios da Complexidade, podem ser ponto de partida para compreender o cenário escolar e criar processos com potencial de gerar transformações. Desse modo, a problemática central da pesquisa que deu origem a este capítulo, buscou responder à pergunta: *Como ambientes de aprendizagem podem ser constituídos, tendo como base os Princípios da Complexidade no contexto da Cibercultura?*

Escolhemos, para apresentar o caminho de pesquisa, uma metáfora que foi baseada no delineamento metodológico escolhido para o estudo. Delineamento esse de cunho teórico buscando sistematizar as vozes de sujeitos que estudam a temática. Tal escolha teve como base a concepção de Edgar Morin (2005) a respeito da existência de duas linguagens humanas: uma lógica, racional e objetiva e outra conotativa e subjetiva. Então, com a intenção de integrar essas linguagens e de deixar marcado no texto aspectos subjetivos próprios dos sujeitos da pesquisa (como sujeitos cognoscentes, ativos e participativos que influenciam no objeto) optamos pela metáfora em busca pela Vila dos(as) Caminhantes.

De forma resumida, tomamos a pergunta de pesquisa como

motivação (inquietação principal) para a caminhada, em direção à Vila dos(as) Caminhantes, sendo que nessa vila, de modo semelhante ao elétron que é ao mesmo tempo onda e corpúsculo (MORIN, 2005b), os caminhantes (autores/as dos trabalhos analisados) estão/estavam e, também, seguem/seguiram em suas próprias caminhadas, simultaneamente. Para que pudéssemos seguir no caminho sem dispersões, tomamos algumas placas sinalizadoras como ilustrações dos objetivos (geral e específicos), fazendo uma comparação entre a função dessas e o Gato Listrado em *Alice no país das maravilhas*, que indica o caminho mais adequado à garota. Na chegada à Vila, fizemos o convite aos caminhantes para que caminhassem, dialogando sobre a inquietação principal, simbolizando as leituras das teses, dissertações e artigos e as relações que podem ser estabelecidas entre tais estudos. E, no final da caminhada, há a saída da Vila dos(as) Caminhantes e a representação de que outros caminhos foram abertos, como modo de designar as possibilidades futuros de avanços em pesquisas sobre as temáticas abordadas aqui.

## **CAMINHO METODOLÓGICO**

Considerando que “o método, gerado pela teoria, regenera a própria teoria” (MORIN *et al.*, 2003, p. 24), optamos pela utilização do viés da complexidade, para guiar esta trajetória, assim como, fizemos uso do verbo *guiar*, para designar uma orientação do caminho a percorrer, tendo em vista alguma finalidade. No entanto, não podemos tirar da caminhada o caráter espontâneo, natural e exploratório, reduzindo-a a procedimentos para o cumprimento de um programa. E isso só é possível, considerando-nos como sujeitos partícipes do estudo, em movimentos de subjetivações que transformam os percursos vividos em palavras.

Para começar a caminhada, necessariamente, precisamos partir de algo. Sendo assim, a teoria, que não é conhecimento (MORIN *et al.*, 2003, p. 24) funciona como base, pois “ela permite o conhecimento”. Fato que evidencia o papel dos pesquisadores como interventores, porque, partindo da teoria, andamos e

construímos nosso caminho. Porém essa construção é realizada com vistas ao método, uma vez que “na perspectiva complexa, a teoria não é nada sem o método”, ou melhor, “a teoria quase se confunde com o método” (p. 24).

Ao trazer a função do pesquisador integrada com teoria e método, partimos do pressuposto de que o ser humano, captando certa quantidade de estímulos, pelo sistema neurocerebral, é capaz de traduzir o mundo, sendo “o espírito-cérebro que produz as chamadas representações, noções e idéias pelas quais percebe e concebe o mundo exterior” (MORIN *et al.*, 2003, p. 26). Desse modo, não podemos dizer que o ser humano reflete o mundo ou o real, ele, biologicamente, o traduz e nele intervém, de acordo com suas crenças, ideologias e teorias. E, por ser assim, percebemos a possibilidade da presença do erro. Isso, porque são inúmeros os fatores (teóricos, ideológicos, religiosos, mitológicos, etc.) que compõem a rede complexa do pensar humano. A questão é conviver com a certeza da incerteza, porque a verdade não é absoluta. Ela precisa que diversas condições sejam satisfeitas, para que se configure como tal, da mesma forma que, havendo mudanças nessas condições, pode haver uma perda de sustentação dessa verdade, desconstruindo seu sentido. O mesmo pode ocorrer com o método que, necessitando de determinadas circunstâncias para se constituir, no caminho do processo de pesquisa, pode perder seu curso inicial.

Nesse sentido, cabe o destaque, aqui, as duas características distintas e complementares do método: ser programa e ser estratégia. Programa, porque direciona o caminho e estratégia, porque é capaz de se recriar e retroagir no programa, ou seja, o “método é [...] aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento” (MORIN *et al.*, 2003, p. 29). Dessa forma, podemos considerar que o método é vivo, dinâmico, recursivo e dialógico, uma vez que se autocria, sendo, simultaneamente, causa e efeito, programa e estratégia.

E, como forma de reforçar, trazemos a citação de Morin (MORIN, 2003b, p. 130) de que “se as circunstâncias exteriores não são

favoráveis, o programa pára [sic] ou fracassa”; por isso a importância de o método ter a referida função dupla. Quando a função de programa não consegue dar conta, a de estratégia reorganiza.

Como forma de elucidar esses dois aspectos metodológicos, evidenciamos que, quanto ao caráter de programa, o estudo foi de ordem teórica, com a realização de um diálogo entre as ideias de autores de teses, dissertações e artigos que articularam os conceitos de Pensamento Complexo, de Cibercultura e de Ambientes de Aprendizagem. E, em relação à característica de estratégia, a pesquisa considerou a tríade teoria-método-pesquisador(a), na qual a teoria dá origem ao método e o(a) pesquisador(a) é o sujeito ativo, pensante e estrategista que, tomando a teoria e o método como norteadores, assim como os Princípios da Complexidade, faz escolhas e realiza mudanças no programa, quando necessário. Desse modo, a partir do problema de pesquisa, foi realizada a articulação entre os conceitos trazidos por Morin, Lévy e Lemos, como forma de tecer uma rede conceitual. Em seguida, foi articulado um diálogo entre autores de teses, dissertações e artigos que abordam as temáticas referidas, anteriormente. E, por último, foram estabelecidos norteadores para a constituição de ambientes de aprendizagem, com base nos Princípios da Complexidade e no contexto da Cibercultura.

## **ASPECTOS TEÓRICOS: O PENSAMENTO COMPLEXO E A CIBERCULTURA**

As abordagens teóricas consideraram o Pensamento Complexo, a partir de Edgar Morin, especialmente, no que tange aos Princípios da Complexidade; e consideraram o conceito e alguns desdobramentos da Cibercultura, como a conexão global e o imediatismo social, partindo de Pierre Lévy e André Lemos.

Começando pelo Pensamento Complexo, o contexto no qual vivemos, com base em aspectos históricos, Edgar Morin *et al.* (2003) consideram duas principais divisões da humanidade: a Idade de Ferro Planetária (iniciada com as explorações territoriais da América e da África, evoluindo para Guerras Mundiais

e tensões em nível global) e a Era Planetária (período emergente). Os conflitos de níveis mundiais principiaados na Idade de Ferro ainda estão presentes hoje, como, por exemplo: com a violência, que chega ao extremo, quanto à intensidade e ao avanço territorial, pelo terrorismo; com a crença de que o desenvolvimento precisa ser alcançado a qualquer custo, mas com a definição de “desenvolvimento” associada ao “progresso” conquistado pelas nações ricas – que se encontram assim, muitas vezes, devido às explorações dos países chamados de “subdesenvolvidos”; com as relações humanas sendo automatizadas, pois a comunicação parece ficar mais facilitada por meio das tecnologias, no entanto ela se limita às ferramentas do *software*, do aplicativo ou do *website*; e com a intensa racionalização e tecnologização,<sup>3</sup> pontos que são potencializadores dos itens anteriores. Essas exemplificações explicitam o fato de que estamos vivendo na Era Planetária, pois os eventos do Planeta Terra estão interligados. A Idade de Ferro se refere a uma época de intensos conflitos mundiais, que podem ser sentidos até hoje, porém se pensarmos que sistemicamente somos afetados pelo mundo todo, podemos despertar<sup>4</sup> para o contrário: agir com intenção de afetar a Terra.

O despertar da sociedade-mundo (MORIN *et al.*, 2003) consiste na tomada de consciência em relação ao Planeta estar interconectado sistemicamente, na qual aparecem os seres humanos como integrantes de um todo maior, constituído, justamente, pelas inter-relações de suas partes. O funcionamento deste sistema planetário<sup>5</sup> consiste na autonomia da criação de si mesmo, processo no qual cada participante tem a possibilidade de se modificar e, assim, afetar e/ou transformar as estruturas

---

<sup>3</sup> Conceito utilizado pelos autores para designar o intenso desenvolvimento e propagação da tecnologia pelo mundo todo.

<sup>4</sup> Utilizamos o termo *despertar* para ser coerente aos usos linguísticos de Edgar Morin, em relação à possível mudança de pensamento que podemos ter quanto ao nosso pertencimento à sociedade-mundo e à ligação planetária.

<sup>5</sup> Utilizamos a expressão “Sistema Planetário”, no sentido das relações sistêmicas entre as partes que constituem o Planeta Terra como um todo, o sistema maior. Tal constatação foi emergente das noções de Era Planetária (MORIN *et al.*, 2003), exploradas neste capítulo.

que organizam a rede.<sup>6</sup> Para ilustrar, podemos considerar:

- a) cada cidadão tem a possibilidade de se modificar e, assim, afetar e/ou transformar as ações sociais que organizam a sociedade; ou
- b) cada terráqueo tem a possibilidade de se modificar e, assim, afetar e/ou transformar as estruturas ações planetárias que organizam o Planeta; ou ainda
- c) cada professor(a)/aluno(a) tem a possibilidade de se modificar e, assim, afetar e/ou transformar as ações pedagógicas que organizam a escola.

Ou seja, há sistemas, estruturas e partes que podem ser modificados, a partir de ações individuais, aparentemente, pouco significativas. Nessa perspectiva, é preciso que ocorra um “despertar social”, para que possamos nos perceber como constituintes, não apenas de nossas cidades e países, mas pertencentes ao Planeta Terra. Trata-se de um movimento de ir e vir: pensar localmente, agindo mundialmente e, ao mesmo tempo, pensar mundialmente, agindo no local onde estamos. Para esse fim, “a missão da educação para a Era Planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária” (MORIN *et al.*, 2003, p. 98). Os autores enxergam a escola como ambiente de potência para transformações, no entanto, considerando incertezas e diferentes contextos, não estabelecem um passo a passo a ser seguido em prol de reformas mundiais. A ideia é que seja promovida uma reflexão sobre conservar, mas também revolucionar, progredindo com resistência, regressando ao passado, mas também reinventando o futuro. É um modo de pensar que não ignora partes, mas integra o que já existe e o que já foi com o hoje e com o que está por vir.

Ainda sobre a educação, Morin (2003a, p.76) destaca a relevância de considerarmos uma forma de pensar livre e aberta, focada na vida: “ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos,

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que, mesmo sem modificar-se, individualmente, cada participante já afeta, com maior ou menor grau, o sistema.

mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida”. Utilizando sapiência no sentido de sabedoria associada à ciência, o autor destaca o movimento de transformar e transformar-se, por meio da educação. Além disso, ressalta a ação de “aprender a conhecer”, como processo de autonomia que o(a) aluno(a) precisaria dominar: separando e unindo, do mesmo modo que analisando e sintetizando (MORIN, 2003a, p. 76), tornando-se parte do seu processo de aprendizagem e religando os saberes que, muitas vezes, são abordados em fragmentos: “a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese” (MORIN, 2003a, p. 24). Para finalizar, a proposta do autor (com o Pensamento Complexo) para a educação seria no sentido de organizar os saberes para evitar o acúmulo estéril de informações, ou seja, a organização precisaria ser circular, considerando todos os processos de separar, ligar, analisar e sintetizar, sem destaques ou exclusões.

Entre os conceitos importantes para a compreensão do Pensamento Complexo, há os Princípios da Complexidade, que já foram apresentados na introdução do capítulo: 1) Princípio Sistêmico; 2) Princípio Hologramático; 3) Princípio Retroativo; 4) Princípio Recursivo; 5) Princípio de Autonomia/Dependência; 6) Princípio Dialógico; e 7) Princípio de Reintrodução do Sujeito Cognoscente em Todo Conhecimento. Tais princípios serviram, ao mesmo tempo, como fundamentação teórica e como referências metodológicas para a caminhada da pesquisa, uma vez que auxiliam, complementarmente, no pensar complexo.

Já o aporte teórico sobre o contexto cibercultural consistiu na problematização de que o advento da *internet* e da Rede Mundial de Computadores (*World Wide Web*, em inglês) têm transformado a nossa maneira de ser e perceber o mundo. Os avanços tecnológicos chegam até nós em níveis de aprimoramento cada vez mais elevados e em períodos de tempo cada vez mais curtos. Estamos inseridos num contexto que extrapola os meios digitais e a comunicação *online*. Estamos fazendo parte de um modo de viver que pode ser entendido como Cibercultura. Para compreendermos o que é a *Cibercultura*, primeiro, trazemos a perspectiva

sociológica sobre cultura, de acordo com Morin (2002, p. 56), ao afirmar que essa “é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social”. Porém, de acordo com o autor (MORIN, 2002, p. 56) há diferentes culturas, pois “não há sociedade humana arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura das culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas”. Nesse caso, a sociedade pode ser entendida como ambiente no qual existem e são constituídos os componentes da cultura, ou seja, para cada cultura há um todo (uma rede) complexo(a) com diferentes significações em virtude do contexto. E, assim, por meio de tal concepção, a aquisição cultural não é inata, mas é aprendida por nós, pela “experienciação”, com o passar das gerações.

O segundo conceito importante para a compreensão de Cibercultura para Lévy (1999), trata-se do *Ciberespaço*, que, para o autor, não consiste apenas na infraestrutura da comunicação digital, dos computadores, mas em todo o universo de informações que é envolvido juntamente com os seres que o alimentam. Em outras palavras, os limites do Ciberespaço não se restringem às telas dos nossos dispositivos digitais (celular, computador, *tablet*) com acesso à *internet*, fornecendo um espaço de comunicação, por exemplo, o englobamento é ainda maior: até mesmo nós estamos incluídos. Eu, as informações, adicionadas por mim, as informações adicionadas por outros, o espaço virtual<sup>7</sup> e todas as interconexões e as reverberações entre os elementos compõem o Ciberespaço.

Ao considerar a afirmação de Lévy (1999) de que a Cibercultura advém do Ciberespaço como conjunto de práticas, de técnicas, de atitudes, de pensamentos e de valores, é possível aproximar essa relação com o pensamento de Morin. Isso, porque a concepção de cultura como inerente ao meio assemelha-se com a relação feita por Lévy de que a Cibercultura provém do Ciberespaço. O que acontece é uma mudança de plataforma: o meio,

---

<sup>7</sup> Tomamos *ciberespaço* e *espaço virtual* como sinônimos, em razão do apreço pela linguagem fluida, na tentativa de evitar repetições.



o espaço social, passa a ser o Ciberespaço (sendo *cyber* originário de *cybernetics*: a ciência da comunicação e do controle automático de sistemas)<sup>8</sup> e a cultura que nasce do meio, agora sendo o *cyber*, transforma-se em *cyberculture*: Cibercultura.

Desse modo, conceber o conjunto de práticas relacionadas à Cibercultura, juntamente com a progressiva atualização<sup>9</sup> da estrutura (informações, atitudes, pessoas, dispositivos, etc.) que envolve o Ciberespaço é pensar em um labirinto móvel (LÉVY, 1999, p.111). Esse labirinto está sempre em expansão, sendo “universal sem totalidade”, constituindo a “essência paradoxal da Cibercultura” Quer dizer, é o sistema feito e refeito constantemente e nunca finalizado, um sistema complexo constituído das inúmeras interligações constantes das partes que o compõem.

Sobre o assunto, Lemos (1997) utiliza a expressão *Cibercultura Planetária* para designar o alcance global das tecnologias, dando destaque às modificações da sociedade ocidental, que passou a se constituir nas e pelas mudanças tecnológicas. O autor destaca que não consiste num processo linear de incorporação e modificação, por meio da tecnologia, mas que há uma “sinergia entre a sociedade contemporânea e a técnica” (LE MOS, 1997, p. 19). Em outras palavras, a técnica e a sociedade estão associadas, uma não dispensa a outra.

Como sociedade contemporânea, desse modo, acabamos redimensionando o tempo, passando a compreendê-lo, muitas vezes, como instantâneo, estabelecendo traços de uma sociedade imediatista. Essa sociedade-mundo que, em termos de comunicação, permite ao indivíduo o contato com o Planeta todo, por meio de recursos de divulgação instantânea, evidenciando o fato de que todos estão conectados de alguma forma, “assim, a rede é tudo e tudo está em rede” (LE MOS, 2003, p. 5). Todos são parte do sistema que é a Cibercultura.

---

<sup>8</sup> Fonte da informação: Oxford Dictionary. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/cybernetics>. Acesso em: 10 set. 2017.

<sup>9</sup> Lévy (1996) utiliza o termo *atualização* para se referir à solução de um problema, uma escolha feita diante de inúmeras outras opções, reorganizando e modificando todo o sistema existente, isto é, o ato de atualizar é uma possibilidade, uma potência.

Nesse sentido, consideramos que o imediatismo e a constante necessidade de renovação, características nossas como sujeitos contemporâneos, também constituem quem frequenta a escola. Apesar de professores(as) e alunos(as) estarem incluídos na sistemática cibercultural, ainda, acontecem certos estranhamentos quando o ambiente de aprendizagem é entendido como ambiente para a transmissão de conteúdos de ordem hierarquizada e linear. É como se ocorresse um choque de perspectivas: a sistêmica ou em rede, que permite conexões diversas com todo o globo terrestre em termos de informação e comunicação, e a perspectiva que centraliza o ensino professor(a)-aluno(a) dentro de um espaço geográfico com temáticas preestabelecidas. Em relação ao tema, Silva (2001, p. 3) destaca que “educação não se faz transmitindo conteúdos de A para B ou de A sobre B, mas na interação de A com B”, evidenciando que a criação de um ambiente pensado na aprendizagem precisa ser relacional e tomar como exemplo as possibilidades de coparticipação e cocriação que o Ciberespaço permite aos seus constituintes. Para finalizar, o autor acrescenta que “o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que pressupõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos” (SILVA, 2001, p. 15). Em outras palavras, a proposta é que o ambiente de aprendizagem se constitua pela e na Cibercultura, em um processo de sinergia, utilizando o termo de Lemos (1997), para que ela pertença, de fato, à rede ou ao sistema complexo social.

## **CONSTRUINDO AMBIENTES DE APRENDIZAGENS**

Teceremos algumas considerações, a partir das emergências do processo de caminhar, sobre as possibilidades para a constituição de ambientes de aprendizagem. Podemos dizer que a principal argumentação para constituir ambientes de aprendizagem, no contexto atual, é a mudança de pensamento, no sentido de redimensionar a forma de pensar, revisitar as

concepções e crenças, tomando os princípios da complexidade como orientadores. Esse redimensionamento e as mudanças que dele podem advir contemplam, isoladamente e, ao mesmo tempo, em interação, principalmente, as concepções sobre *sociedade-planetária*, *Cibercultura*, *práticas educativas*, *conhecimento*, *alunos(as)* e *professores(as)*, em diálogo com *ambientes de aprendizagem*. Por essa razão, apresentaremos, em seguida, considerações que emergiram do processo de caminhar, articulando as vozes referenciais que nos acompanharam no início do trajeto, juntamente com as emergências que aconteceram na Vila dos(as) Caminhantes: a nossa voz (escrita) é múltipla.

Iniciamos pela concepção mais geral: *sociedade-planetária* (ou *sociedade-mundo*). Esse conceito foi fundamental, ao longo da pesquisa, para o entendimento de outras concepções e articulações, por isso o retomamos aqui antes de outros. Morin *et al.* (2003) auxiliaram na compreensão de que precisamos despertar para o momento em que vivemos, chamado de Era Planetária, com características sistêmicas de interação e de dependência global, para sermos cidadãos do mundo, isto é, pensarmos como moradores do Planeta Terra, e não apenas de um país ou de um bairro. Isso, porque somos seres pertencentes à mesma espécie, com dilemas semelhantes, habitando o mesmo local, a Terra. Em tal perspectiva, o Planeta funciona como o sistema maior que é constituído por partes que somos nós, seres humanos, e que são as formas como nos organizamos socialmente, com países, estados, cidades, escolas, etc. Esse sistema (Sistema Planetário) se autorregula/autotransforma em função das interações contínuas e imprevisíveis de suas partes, que estão em processos recursivos de constituições mútuas – entre elas e entre partes-todo: tanto as partes constituem o todo, como o todo constitui as partes. E, por essa razão, não podemos compreender fenômenos (de ordem complexa) referentes à sociedade cibercultural, às relações humanas, à educação ou aos ambientes de aprendizagem de forma isolada.

Passamos, agora, a problematizar, também, a *Cibercultura*, que é uma das partes componentes do Sistema Planetário. Trata-se da cultura advinda do Ciberespaço, que é um labirinto

móvel (LÉVY, 1999), sempre em expansão, sendo alimentado constantemente pelas partes do Sistema, o que evidencia sua não totalidade, com inúmeras informações e relações sendo estabelecidas a todo instante. Dessa forma, tal cultura acaba por constituir nosso modo de ser, como sociedade-mundo, alterando nossa noção espaço-temporal, uma vez que o Ciberespaço é um “local” que não é físico; é cocriado por nós, continuamente, com armazenamentos de grandes fluxos de dados; se caracteriza pela acelerada atualização; e, por meio dele, há uma rede de pessoas conectadas em nível global. Isso significa que a Cibercultura é um dos elementos que integra/influencia/cria o todo planetário e está em ininterruptos processos de constituição mútua com outros elementos desse Sistema, como a sociedade e a escola (que integra o ambiente de aprendizagem). A sociedade produz a escola e a escola produz a sociedade; a Cibercultura e a sociedade se implicam, reciprocamente, pois as culturas constituem as sociedades e vice-versa; e a escola, ao mesmo tempo em que experimenta transformações sociais, relacionadas às culturas, tem o compromisso de motivar transformações. Ou seja, as partes *escola*, *Cibercultura* e *sociedade* se afetam mutuamente, se (auto)transformam.

Partindo de tais ideias, então, é possível considerarmos que a Cibercultura já está na escola e nos ambientes de aprendizagens, mediante os processos de constituição entre sociedade-escola-Cibercultura, mas também, por intermédio, dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as), responsáveis por alimentar o Ciberespaço e constituir/serem constituídos tal/por tal cultura. O que precisaríamos, nessa perspectiva, seria a percepção da referida presença, por parte dos(as) educadores(as), para que passem a incluí-la em sua rede de práticas educativas, pensando na ampliação de experiências e nos processos de cocriação: nos quais o(a) estudante constrói a interação (o diálogo com o outro/o objeto) e a interação o(a) constrói/modifica. E, além disso, o(a) aluno(a), por intermédio do ambiente de aprendizagem, pode se tornar mais consciente ao interagir com a Cibercultura e com o Ciberespaço, não somente pelo domínio dos seus códigos e técnicas, antes, também, pela consciência social e política que

conduz à problematização do cotidiano. Em outras palavras, as práticas educativas podem ser propulsoras de transformações sistêmicas – que partem do ambiente de aprendizagem e afetam, tanto individualmente, o sujeito, como coletivamente, a sociedade-mundo.

Integrando a concepção de *práticas educativas* à discussão, fazemos a definição como sendo uma rede de estratégias, de métodos e de dinâmicas, construída/planejada (e em constante construção/planejamento) pelo(a) educador(a), com o intuito de proporcionar condições para a aprendizagem e que se constitui/se modifica nas interações com os(as) alunos(as) nos ambientes de aprendizagem. Professor(a) e estudante se influenciam mutuamente: compartilham um processo em conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, ressignificada, cujo cerne está no diálogo e na descoberta. E, pelo fato de as práticas educativas serem legitimadas na interação é que, os(as) educadores(as), não podem ter o controle do ambiente, pois não conseguem prever o que emergirá das ações e intervenções. Desse modo, a *incerteza* é uma das características que mais se destaca nesse cenário, pois o ambiente de aprendizagem vive em eterno estado de inacabamento, de incertezas, de imprevisibilidade e de mutabilidade, com idas e vindas, adequações, avaliações, reaproveitamentos, rejeições e renovações constantes, em recursividades. No entanto, considerando que o(a) educador(a) seja o(a) responsável pelo planejamento das práticas educativas, nesse viés, ele(a) poderia ser comparado a um termostato que regula o funcionamento de um aquecedor, ao ser o(a) mediador(a) do ambiente de aprendizagem, ao intervir diante das emergências e transformá-las em potencialidades para aprendizados (por meio das práticas educativas).

Com o objetivo de ampliar a reflexão, partindo da ideia de que as práticas educativas proporcionam condições para a aprendizagem, apresentamos a concepção de *conhecimento*, como sendo a tradução do mundo, feita por um sujeito cognoscente (com estruturas espírito-cerebrais específicas, por meio das quais concebe a(s) realidade(s) que coloca suas subjetividades em tal ação (MORIN *et al.*, 2003). Nesse sentido, aprendizagem seria, ao mesmo tempo, a forma de acessar o conhecimento – o

método – e a ação de conhecer o conhecimento (MORIN *et al.*, 2003). Em síntese, é por meio das práticas educativas que são proporcionadas condições para o acesso e para o conhecimento ao/do conhecimento. Nesse viés, então, o(a) aluno(a) faz parte do processo de construção do conhecimento, por meio de sua subjetividade, e faz isso mediante a recursividade: o sujeito ressignifica o objeto, ao mesmo tempo em que o objeto modifica o sujeito; na relação existente entre elemento novo e as estruturas já existentes. Seria uma ação de “aprender a conhecer”, como processo de autonomia que o(a) estudante precisaria dominar: separando e unindo, do mesmo modo que analisando e sintetizando (MORIN, 2003a), tornando-se parte do seu processo de aprendizagem e religando os saberes que, muitas vezes, são abordados em fragmentos. Para mobilizar tal processo de autotransformação, as práticas educativas, mediadas pelo(a) docente, precisam ser sistêmicas, no sentido de organizar os saberes para evitar o acúmulo estéril de informações, expandindo as possibilidades de relações entre áreas do conhecimento, entre saberes científicos e não científicos, entre lógicas diferentes do pensamento, porque a unanimidade de ideias é a morte do diálogo e a manutenção da fragmentação. E, também, pois há mútua influência entre a aprendizagem e a ação/transformação social: a aprendizagem considerando a realidade sistêmica modifica o sujeito, mobilizando-o para pensamentos (e ações) sistêmicos(as) sobre a(na) realidade, assim, recursivamente, uma parte constitui a outra.

Nesse cenário, a concepção de *alunos(as)* seria a de sujeitos conscientes de mútua influência entre eles e o Sistema Planetário, sendo capazes de pensar duplamente: a) o global- local, e b) o uno-múltiplo. A primeira relação parte do que mencionamos no início do capítulo sobre o “despertar social”, para que nós, cidadãos, possamos nos perceber como constituintes, não apenas de nossas cidades e países, mas pertencentes ao Planeta Terra: cidadãos planetários. E, dessa forma, integrar o local e o global: pensando/agindo localmente (no bairro, na cidade), ao mesmo tempo em que pensando/agindo mundialmente (no Planeta), e vice-versa (MORIN *et al.*, 2003). É entender que nossos pensamentos e ações têm consequências sistêmicas por toda

sociedade-planetária, seja com menor ou maior impacto. Já, com relação à segunda menção: o uno-múltiplo, emergente do processo de caminhar, explicamos, aqui, como sendo duas características complementares que nos definem, como seres humanos. Somos unos, no sentido individual, sendo que cada um de nós possui particularidades específicas, a partir das nossas dimensões: física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica (MORIN, 2002). E, ao mesmo tempo, somos múltiplos, pois pertencemos à mesma espécie, temos semelhanças no modo de ser e de viver, coletivamente, e habitamos o mesmo Planeta. Há complementaridade nas características individuais (que diferenciam cada pessoa) e nas coletivas (que fazem referência à espécie), sendo que, assim, o *outro* – outro sujeito, contexto – também faz parte dos processos de transformação do *eu*, pois é na/pela interação que emergem as mudanças e que se constitui o coletivo, que é o *eu*, o *outro*, o *nós*. Então, para Morin *et al.* (2003, p. 98), a missão da educação seria preparar os(as) alunos(as) para serem “cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária”.

Integrando a concepção *do(a) professor(as)* à reflexão, enfatizamos a responsabilidade do seu papel de mediador(a), por meio das práticas educativas, para o processo de construção do conhecimento em ambientes de aprendizagem. Isso, porque muitas das mobilizações referentes às mudanças de concepções e de ações em educação depende dele(a). Explicaremos. A mesma ideia desenvolvida, anteriormente, pensando no(a) aluno(a), pode ser aplicada, neste momento, no sentido de o(a) docente ser multidimensional e possuir características culturais, teóricas, técnicas, políticas, etc. particulares do seu *eu*, que interagem e se transformam entre si. E, por não ser possível haver uma separação das dimensões, todas essas especificidades que constituem o ser estão em suas práticas nos ambientes de aprendizagem, pois elas são constituídas pela subjetividade docente. E, assim, o(a) profissional pode ser visto(a) como um holograma do meio/das características com que convive/se constitui: é quem estuda, planeja e media o ambiente de aprendizagem, sendo autônomo(a), mas dependente do seu próprio repertório. Desse modo, se o(a) educador(a)

mudar suas concepções, recursivamente, sua prática e seus(as) alunos(as), também, irão transformar-se, pois, nos ambientes de aprendizagem, todas as partes estão em interação simultânea, influenciando-se. Por isso, para que o(a) docente qualifique, cada vez mais, suas práticas educativas, a autorreflexão crítica, constante, é importante; mesmo que dessa espiral evolutiva, que é a (auto)formação – integrando a inicial e a continuada – participem, também, outros sujeitos (familiares discentes, gestores, comunidade) e fatores (motivação, infraestrutura, valorização, tecnologia, investimento) com os quais se vivencie uma cultura de colaboração e de corresponsabilidade, no desenvolvimento das tarefas planejadas. O processo (auto)formativo docente está em constante constituição e, na perspectiva Complexa, podemos considerá-lo como um movimento de saber o seu lugar/sua função no mundo e, também, de autoconhecimento. Considerando suas dimensões, o(a) professor(a) precisa ser reintroduzido (reintroduzir-se) na sua prática para que consiga proporcionar um ambiente de efetivamente de aprendizagem pela interação; é um processo de tomada das “rédeas” da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista de sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito.

A partir da autotransformação, o(a) docente consegue afetar os sistemas dos quais faz parte, como o ambiente de aprendizagem e o Planetário (dadas as devidas proporções). A concepção de que o ser humano é multidimensional faz com que o(a) professor(a) perceba seu aluno(a) como semelhante: frágil, falível, carente e sempre em construção, o que desperta a capacidade da *compreensão humana* (conceito emergente do processo de caminhar). Para Morin (2003a, p. 51), “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós”. Então, ao compreender os(as) alunos(as) como seres semelhantes – o múltiplo – apesar das diferenças individuais – o uno, além de despertar para a sociedade-planetária – concebendo as relações entre local e global, o(a) educador(a) pode passar a considerar suas práticas



educativas como microin(ter)venções que permitem o resgate do papel do sujeito na sociedade, através de si próprio, e que, assim, o sujeito busque e compreenda que faz parte do todo e que tem o poder de modificá-lo, uma vez que cada pessoa constrói/é o Planeta Terra. Logo, o cuidar e o transformar do meio ambiente é o cuidar e o transformar de si mesmo.

Para finalizar, abordamos o último conceito: *ambiente de aprendizagem*, apesar de ele já ter estado em interação com os demais, ao longo desta reflexão. Esse conceito foi utilizado como uma expansão do conceito de *sala de aula*, pois considera elementos e interações além do local físico de aprendizagem, integrando o virtual; porém, agora, como emergência no processo de andar, podemos, inclusive, acrescentar mais dois desdobramentos para justificar e integrar tal uso: a) pensando na ampliação de *sala de aula* em termos ciberculturais, podemos, também, considerar as expansões quanto às relações planetárias, de o ambiente de aprendizagem ser “o local” que dialoga/interfere/é interferido com/pelo “o global” (o Planeta) – que também pode ser potencializado pelas tecnologias; e b) além aprofundar *sala de aula*, podemos pensar na extrapolação, também, da ideia de *turma* como, apenas, constituída por professores(as) e alunos(as), uma vez que outros sujeitos que afetam e que são afetados fazem parte (presencialmente ou não; direta ou indiretamente) do sistema que é o ambiente de aprendizagem, como familiares, gestores, comunidade, etc.

Então, considerando o ambiente de aprendizagem como possibilitador de ampliações, podemos compreendê-lo como aberto, dinâmico, instável e em contínua constituição por parte dos elementos que o compõem (estudantes, educadores/as, gestores, comunidade, familiares discentes, familiares docentes, infraestrutura, investimento, áreas do conhecimento, linguagens, culturas, Cibercultura, políticas, etc.). Ele se transforma – junto com suas partes – em movimentos espirais recursivos (não linearmente), pois os desvios, os erros e as emergências passam a dialogar e a alimentar novamente o sistema e a evoluir com ele. Isto é, a cada interação (cada alimentação) a rede de relações vai se modificando, dialogando com o conhecimento de formas cada

vez mais complexas. E, é nesse processo, por meio das práticas educativas – responsáveis pela mediação que os sujeitos se (auto) transformam. No entanto, é impossível ter o controle de tais movimentações, porque, a cada interação, uma organização diferente do sistema pode ser configurada, constituindo jeitos muito específicos de ser e de viver. Cada conjuntura de elementos/sujeitos, em espaço e tempo particulares será um ambiente diferente. Em outras palavras, cada aluno(a) ou professor(a) – com suas dimensões em interação – afeta e é afetado pelo ambiente de aprendizagem, da mesma forma que a organização muda diante do tempo e do espaço em que se encontra.

Por último, vinculando esses desdobramentos à multidimensionalidade do ser, podemos considerar que todos os sujeitos, no ambiente de aprendizagem, são seres uno/mútiplos. Nesse sentido, educadores(as) e estudantes podem passar a enxergar-se como seres semelhantes, pertencentes à mesma espécie, moradores do mesmo Planeta, com dilemas existenciais similares e como os responsáveis pelas mudanças que acontecem no local e no global – advindas de transformações individuais que afetam e são afetadas pelo coletivo. Tal mudança contribuiria para o despertar da sociedade-mundo, com cidadãos planetários, conscientes da complexidade de quem são e de suas influências na Terra. Assim, em diálogo com o todo, o ambiente de aprendizagem pode ser um “possibilitador” de experiências sobre a vida: sobre o conhecer, o fazer, o conviver e o ser. E, por meio de processos recursivos, individuais de professores(as) e alunos(as) (memórias, experiências, vivências, conflitos, emoções) e coletivos (o que nasce da interação), o ambiente se constitui, com avanços e retrocessos, em contínuas transformações e autotransformações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

E, para finalizar, as reflexões do capítulo que compuseram a resposta da pergunta de pesquisa de mestrado foram ao encontro da necessidade da mudança de concepção em relação às práticas educativas, ao conhecimento, aos alunos(as) e aos

professores(as), tomando a Cibercultura e a sociedade-planetária como contextos. A Teoria da Complexidade desobstruiu vários trajetos que poderão ser percorridos daqui em diante. Por meio de seus sete Princípios, podemos compreender os ambientes de aprendizagem numa perspectiva planetária – repletos de interconexões. E isso pode ocasionar numa ampliação da forma de compreender o mundo (a si mesmo) e a educação, de modo geral.

Nesse viés, como potencialidades de investigações futuras, além dos assuntos abordados nessa pesquisa, considerar a perspectiva Complexa permite-nos a aproximação do pensamento à realidade planetária em que vivemos. Por isso, a inclusão de alunos(as) com necessidades especiais, as infraestruturas das escolas, a violência, a cultura de paz, a evasão escolar, a motivação docente, as políticas educacionais, etc. são todas temáticas possíveis de serem percebidas em influência mútua com o contexto planetário. Ou seja, a rede de relações planetárias contempla todos os elementos que, direta ou indiretamente, afetam e são afetados nos/pelos ambientes de aprendizagem. Inclusive, por essa razão, esta pesquisa é apenas um recorte possível, que contempla alguns dos múltiplos aspectos existentes. Nesse sentido, para conseguirmos responder a tantas perguntas decorrentes do contexto educacional contemporâneo complexo, é preciso que sigamos como uma rede de caminhantes – pesquisadores(as) – educadores(as) – cidadãos preocupados com (auto)transformações planetárias – mesmo que tomados(as) de incertezas.

## REFERÊNCIAS

LEMOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo. (org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237248286\\_CIBER-CULTURA\\_Alguns\\_pontos\\_para\\_compreender\\_a\\_nossa\\_epoca](https://www.researchgate.net/publication/237248286_CIBER-CULTURA_Alguns_pontos_para_compreender_a_nossa_epoca). Acesso em: 13 set. 2018.

LEMOS, André. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. **Logos**: Comunicação e Universidade, Rio

de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 15-19, 1997. Semestral. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14575>. Acesso em: 13 set. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/Cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 17 set. 2017.

MORIN, Edgar *et al.* Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. **Educar na Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Edgar%20Morin%20%20Educar%20na%20Era%20planet%C3%A1ria.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma; reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Trad. de Edgar de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x5exx>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Trad. de Dulce Matos. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2003b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., Campo Grande, 2001. **Anais** [...] Mato Grosso: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p. 1-20. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/sobre.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

# **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO<sup>1</sup>**

*Ananaíra Monteiro*

*Cláudia Alquati Bisol*

## **INTRODUÇÃO**

A pesquisa em educação faz parte de uma trama social que envolve aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos e por isso aparece como um campo privilegiado, para compreender estruturas sociais objetivas e simbólicas que moldam o âmbito educativo.

Em uma retrospectiva sobre o desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil, Gatti (2001) aponta que o aperfeiçoamento metodológico e os temas levantados estiveram diretamente relacionados com o momento histórico e político do país. Esta trajetória acompanha o processo de redemocratização no Brasil, sendo que, no final da década de 80 e início da década de 90, a pesquisa distancia-se de um enfoque tecnicista e de reprodução e é alavancada por um olhar crítico de ação e transformação social.

A partir deste período, as investigações no âmbito da educação passaram a exigir aportes teóricos que considerassem o sujeito como autor individual e social, em nível micro e macro. Sob este cenário, um dos desdobramentos da pesquisa em educação é a Teoria das Representações Sociais. Trata-se de uma perspectiva teórico-metodológica desenvolvida pelo psicólogo social-francês Serge Moscovici, com pesquisas consistentes no Brasil, a partir dos anos 1980, com uma abordagem teórica que permite olhar o sujeito em uma perspectiva psicossocial, compreendendo-o dialeticamente

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Entre as frestas das políticas públicas: representações sociais de famílias de crianças em sofrimento psíquico grave”, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

como um ser individual e social (MOSCOVICI, 2013).

Partindo do pressuposto de que a perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais oferece alicerces para compreender e até mesmo transformar a Educação, este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a Teoria como uma possibilidade para a pesquisa no âmbito da educação.

As representações sociais podem ser entendidas como uma interpretação da realidade em que o autor é a sociedade no cotidiano, e que se expressa através de ideias, valores e conceitos. O estudo das representações sociais é composto por uma rede interdisciplinar de saberes da antropologia, economia, história, psicologia, semiótica e sociologia, que, mantendo as suas especificidades, têm como objeto de estudo a produção de conhecimento como fruto da ordem simbólica do social. Na ausência de uma explicação lógica para um determinado fenômeno ou objeto, a sociedade se movimenta para criar seus próprios conceitos, julgamentos e valores. Diferentes compreensões são construídas e difundidas de acordo com o contexto que influi no imaginário social, em determinado tempo histórico (SPINK, 1993).

As representações sociais são teorias sobre saberes populares e de senso-comum que são partilhadas coletivamente pela comunicação interpessoal, e que produzem uma forma de interpretar o real. A magnitude do processo de produção social das representações não a discrimina diante de outros sistemas de pensamento coletivo como a ciência e a ideologia. Pelo contrário, assim como se compreende uma sociedade como um sistema econômico e político, deve-se também considerá-la como um sistema pensante (MOSCOVICI, 1988).

## **CONSOLIDAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Em um período histórico, marcado pela tentativa de superação do modelo científico cartesiano, que menosprezava conceitos culturalmente construídos no diálogo cotidiano

(1950-1960), o psicólogo social-francês Serge Moscovici se propôs a pensar de que forma o tripé *grupo, atos e ideias* constitui e transforma a sociedade. As representações sociais são definidas como “uma modalidade de conhecimento particular” que tem “a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2013, p. 27).

Moscovici criticou pressupostos positivistas e fundamentalistas de demais teorias que não contemplavam a dimensão histórico-crítica. Em contrapartida, o autor compreendia que a interpretação de um conjunto de fenômenos inevitavelmente deveria considerar comportamentos individuais e coletivos, assumindo um caráter naturalista (FARR, 2002).

A história da construção da Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici foi permeada pela sociologia de Durkheim, pela antropologia de Lévy-Bruhl, pela teoria da linguagem de Saussure, pela teoria das representações infantis de Piaget e pela teoria do desenvolvimento cultural de Vygotsky. Moscovici reconheceu as riquezas e continências de cada um desses estudos, considerando o tempo histórico em que foram produzidos. Respeitando as particularidades desses saberes, o autor foi capaz de desenvolvê-los sob a luz de novos tempos e organizações sociais. Por isso, para compreender sua teoria se faz imprescindível recordar o caminho percorrido e os autores que contribuíram para a sua construção (SPINK, 1993).

Durkheim formulou o conceito de representações coletivas como sendo a matriz de nossas crenças, conhecimento e linguagem, sob um caráter intelectual. O sociólogo criticou o reducionismo da racionalidade individual, por compreender que somente um processo coletivo permitiria que fosse possível conceder sentido às associações de ideias, e que estas pudessem permanecer por diferentes gerações. Afirmava que a produção de uma representação se daria à medida que fosse partilhada por uma linguagem comum, capaz de classificar seus membros, imagens, ideias e valores (COSTA, 2010; FARR, 2002; MOSCOVICI, 2013).

Moscovici partiu da base de que as representações são coletivas, no entanto, buscou explicações além das essencialmente sociais.

Sua intenção era o estudo no presente e a flutuação de sistemas unificadores e heterogêneos. Ele pretendia explorar a diversidade das ideias coletivas presentes nas sociedades modernas. Neste processo, substituiu a expressão *representações coletivas* por *representações sociais*, acrescentando outros fenômenos ao campo de estudo. As representações sociais seguiram considerando a História, mas não se limitaram aos tempos remotos e às tradições imutáveis. A Teoria compreende que os indivíduos produzem ações com o meio, e esta interação seguramente modifica a ambos. E, principalmente, considerou a sociedade como um sistema pensante e produtor de conhecimento (SÁ, 2002).

De Lucien Lévy-Bruhl, antropólogo, filósofo e sociólogo francês, Moscovici tomou o interesse pela investigação do pensamento, principalmente de pessoas leigas. Lévy-Bruhl compreendia que os problemas se encontravam nos detalhes e nas singularidades do dia a dia e designou as representações de sentimentos em comum, sendo que o que diferenciaria uma cultura da outra seria a lógica utilizada para representar. O autor partiu da premissa de que as pessoas não são necessariamente cientistas, mas que também podem ser filósofas da vida cotidiana. Contudo, estabeleceu uma oposição entre os mecanismos psicológicos e lógicos, por não conceber a combinação dos saberes populares com o conhecimento científico. Este ponto foi discrepante para Moscovici, que defendia uma relação dialética entre a troca e a produção de conhecimento popular e científico (VILLAS BOAS, 2010).

Consonante às considerações de Lévy-Bruhl, Moscovici observou que as representações se consolidam progressivamente à medida que ficam enraizadas na vida concreta do povo. Reconheceu a existência de poderes e interesses, como proposto por Durkheim, contudo acreditou que, para que pudessem ser reconhecidos socialmente, deveriam existir representações que lhes dessem sentido. Esses sentidos não poderiam se limitar ao conhecimento e à técnica, mas seriam guiados por opiniões, símbolos e rituais. Moscovici defende a ideia de que a sociedade não suportaria se houvesse apenas poderes e interesses mútuos, e se vincula à ideia de Lévy-Bruhl de que se faz necessária a soma de



ideias e valores que conectem os indivíduos, e que sejam capazes de transmitir a emoção de uma geração a outra. Moscovici conclui que, por no momento em que o conhecimento e a técnica são transformados em crenças, os indivíduos se transformam, de membros passivos, a membros ativos e pensantes (FARR, 2002; MOSCOVICI, 2013).

A Vygotsky, psicólogo russo, Moscovici recorreu, a fim de compreender a relação entre o desenvolvimento biológico e psicossociológico como indissociáveis no processo de aprendizagem do homem. Teórico de uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético, que compreende o homem como um ser histórico-social, Vygotsky compreendeu o desenvolvimento do homem na interação de suas características biológicas e psicológicas. Ou seja, o conhecimento construído nas e pelas relações sociais (ANDRADE; SPADONI; ZANATTA, 2017).

Na busca por compreender os processos através dos quais as representações são produzidas e transformadas, Moscovici recorreu a Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, que lançou luz em suas pesquisas, ao âmbito individual no processo de aprendizagem. Piaget compreendeu que o ato de formar ideias se dá a partir da concepção de mundo do sujeito, portanto o conhecimento consistiria no processo de elaborar ideias e pensamentos, ao passo em que o indivíduo absorvesse a sua realidade. Nesse sentido, em um processo cognitivo individual, o desenvolvimento histórico da representação seguiria fundamentos pessoais e sociais dissociadamente. Moscovici relacionou a compreensão de representações sociais ao entendimento de Piaget de que as representações seriam conteúdos que circulam no cotidiano pelos meios de comunicação, atribuindo à linguagem um papel fundamental neste processo (BRENDELLI, OSTI, SILVEIRA, 2013; VILLAS BOAS, 2010).

Para analisar a relação da linguagem com a construção de representações, Moscovici recorreu ao fundador da linguística moderna e filósofo suíço, Ferdinand de Saussure. Saussure encarava a semiótica como uma forma de psicologia social e se propôs a trabalhar, entre outros temas, com a etimologia popular,

conceito compreendido pelo linguista como uma interpretação imperfeita, que aconteceria em condições particulares (FARR, 2002; PEREIRA, 2014).

Saussure concluiu que a linguagem não se existiria em nível individual ou privado e definiu-a como um sistema sempre social, composto por símbolos, signos e crenças, criado e recriado pelos indivíduos em uma determinada comunidade e tempo histórico. Nesse sentido, na Teoria das Representações Sociais, a linguagem seria a ferramenta para interpretar ideias, eventos, comportamentos, entre outros, que exprimem os significados e conceitos dos indivíduos e das coletividades (BRENDILLI; OSTI; SILVEIRA, 2013; FARR, 2002; PEREIRA, 2014).

A trajetória histórica e teórica percorrida por Moscovici trata de um campo de conhecimento que produziu diversas contribuições acerca dos problemas da vida em sociedade, a partir do estudo dos fenômenos produzidos entre grupos e instituições. Como uma forma de compreender o conhecimento mobilizado pelas pessoas, na vida cotidiana, na informalidade do dia a dia, as representações sociais articulam diferentes questões, que emergem de experiências individuais e grupais.

Moscovici convida os pesquisadores das áreas das ciências sociais a renunciarem a um olhar reducionista e a filiarem-se a uma perspectiva que englobe o olhar atento aos detalhes particulares de fenômenos gerais. Um pensamento individual já não é mais individual, uma vez que acontece em uma estrutura com múltiplos significados coletivos. Portanto, em um determinado grupo, o que temos é a produção de novos pensamentos relacionados a pensamentos prévios.

## **ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Em seu primeiro trabalho, na década de 60 (século XX), na França, Moscovici observou que certos conceitos da Psicanálise estavam sendo reproduzidos e utilizados no cotidiano das pessoas. Concluiu que o conhecimento científico ultrapassa

fronteiras das especialidades e pode ser apreendido no senso comum, refletindo modos de pensar de grupos sociais.

O objetivo central da Teoria das Representações Sociais é identificar a transformação de um saber científico, *Universo Reificado*, em outro de senso comum, *Universo Consensual*, e vice-versa. O saber consensual, ou de senso comum, se constitui na conversação informal e na vida cotidiana. Neste, o conhecimento é acessível a todos, e é principalmente a partir dele que as representações sociais se constroem. O saber reificado, ou científico, por sua vez, cristaliza-se na formalidade e na hierarquia do espaço científico, composto por saberes especialistas que determinam quem o constrói e quem o acessa (MOSCOVICI, 2013).

As representações sociais se formulam em um processo em que o sujeito manifesta a sua capacidade criativa para compreender o mundo, procurando tornar familiares conceitos que são produzidos no dia a dia e na interação de pessoas, para assim garantir a possibilidade de comunicação e interação com outros homens e grupos. Moscovici (2013) chama este processo de *ancoragem e objetificação*:

Ancoragem – Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2013, p. 61). Objetivar é descobrir a qualidade iônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância (MOSCOVICI, 2013, p.73).

Enquanto a objetivação acontece em nível cognitivo, a ancoragem se dá em nível social. Neste processo, tem-se a coexistência e interdependência da construção de uma representação social, que supõe um sujeito ativo, no que tange à operação de processos cognitivos que estão diretamente relacionados pelas condições sociais em que as representações se elaboram (MOSCOVICI, 2013).

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (2013, p. 46).

O processo de *objetificação* implica os seguintes movimentos: seleção e descontextualização, formação do núcleo figurativo e naturalização dos elementos. O primeiro se refere à seleção do recorte de um total de informações que o sujeito realiza, tendo como base conhecimentos anteriores (valores, cultura, experiências, etc.). A seguir, o sujeito transforma um conceito em um núcleo figurativo (imaginante), dando forma a um novo conceito. Logo, o novo conceito construído, com base em um anterior, passa a ser identificado como elemento da realidade do objeto. Ou seja, um novo conceito toma forma sobre um conceito anterior (MOSCOVICI, 2013).

No processo de ancoragem, o novo objeto é reajustado em uma categoria conhecida, adquirindo características desta e percorrendo os seguintes movimentos: atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema de pensamento. O processo tem início pelo enraizamento de uma representação a uma rede de significados, em que um sentido e um nome são atribuídos ao novo objeto. A rede de significados é articulada e hierarquizada, a partir de conhecimentos preexistentes. A seguir, é atribuído um valor funcional à representação, permitindo a tradução e compreensão do mundo social. Este movimento acontece conforme a teoria se torna referência. Por fim, as novas representações se enraízam em um sistema de representações anteriores. As novas representações se tornam familiares na medida em que transformam o conhecimento prévio, enquanto o sistema de pensamento anterior segue predominando e servindo como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto (MOSCOVICI, 2013).

Em síntese, a representação é uma forma de conhecimento, uma forma de saber prático de um sujeito sobre um objeto, em que a construção se dá em uma relação de simbolização com o objeto, em um processo no qual, ao tomar o lugar de interpretação (realizada pelo sujeito sobre o objeto), este lhe atribui significações. Assim, as significações são o resultado de uma construção elaborada pelo sujeito (JODELET, 1989).

A partir da teoria e das concepções de Moscovici, produziram-se desdobramentos que deram forma a abordagens em torno da teoria, trazendo consigo aportes particulares. A abordagem cultural, liderada por Denise Jodelet, filósofa e cientista social-francesa, compreende que as representações são o estudo dos processos pelos quais os indivíduos constroem e interpretam seu mundo, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a História.

Para Jodelet (1989), os elementos que compõem as representações estão presentes nos objetos e sujeitos de forma dinâmica e explicativa da realidade social, física ou cultural. Estas, por sua vez, baseiam-se em uma dimensão histórica e em movimento constante, que constitui ideologias contemporâneas. A autora compreende a representação como um movimento mental que carrega um entendimento simbólico no processo de interligação entre cognição, afeto e ação.

Jodelet (1989) afirma que, para olhar para o campo de pesquisa das representações sociais, é necessário observar sua vitalidade, transversalidade e complexidade. A vitalidade se refere às diversas correntes de pesquisas que a teoria considera em sua construção, além da diversidade de países e domínios em que é aplicada, e abordagens metodológicas e teóricas que inspiraram a sua consolidação. A transversalidade é encontrada na multiplicidade de relações com diferentes disciplinas, capaz de articular diferentes campos de pesquisa, sem exigir uma justaposição entre eles, mas organizando seus pontos de vista. A complexidade se dá pelo fato de a teoria considerar conceitos sociológicos, de funcionamento do sistema social, e psicológicos, de funcionamento cognitivo do aparelho psíquico (JODELET,

1989). Denise Jodelet é a principal responsável por manter atual a proposição original de Moscovici e também por divulgar e promover a teoria nos campos de pesquisa no Brasil, e é nesta abordagem que este trabalho se pauta (ALMEIDA, 2009; MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009).

Outra abordagem possível à Teoria das Representações Sociais é conhecida como abordagem societal, ou Escola de Genebra. É liderada por Willen Doise, psicólogo suíço, que define as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Esta abordagem propõe estudar o fenômeno das representações sociais a partir de quatro níveis de análise: processos intraindividuais, processos interindividuais e situacionais, processos intergrupais e nível societal. O primeiro nível tem como foco analisar o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio. O segundo nível compreende de que forma os processos individuais explicam as dinâmicas sociais. O terceiro aborda os diferentes posicionamentos dos indivíduos, as características de determinada sociedade e como os dois meios influenciam um ao outro. O quarto nível, por sua vez, se refere à compreensão da produção de significados de crenças, culturas, avaliações e normas sociais de determinado grupo ou sociedade (ALMEIDA, 2009).

Por fim, a abordagem estrutural, também conhecida como a Escola do Midi, liderada por Jean-Claude Abric, psicólogo francês, compreende que as representações se organizam e se significam em torno de um sistema de valores e normas sociais que constituem o campo ideológico de determinado grupo, chamado de núcleo central. O núcleo central de uma representação é determinado pelas condições históricas e ideológicas que são formadas por uma memória coletiva, e é sobre ele que a etapa de análise de dados se dá (SÁ, 2002). Além dos elementos do núcleo central, as representações são compostas por elementos periféricos. Enquanto o núcleo central é historicamente marcado e estável, o sistema periférico é adaptativo e flexível em relação ao conteúdo. Os elementos periféricos se referem à parte operatória na dinâmica das representações.

A escolha da abordagem deve ser feita a partir de um olhar sobre a dinâmica representacional do objeto a ser estudado. A diversidade de seus desdobramentos permite pesquisar o fenômeno das representações sociais, utilizando uma grande variedade de métodos de pesquisa. Alguns exemplos são apresentados a seguir.

## **PESQUISAS EM EDUCAÇÃO**

O crescente interesse pelo papel do simbólico no entendimento das relações humanas contribuiu para a expansão das pesquisas em representações sociais. Spink (1993) elenca uma lista, na qual cita alguns dos assuntos que podem ser analisados a partir da teoria, como: saúde, doença, questões ecológicas, política, economia, segmentação histórica de espaços urbanos, gênero, etnia, tecnologia, papéis sociais e familiares, desigualdades sociais, educação, entre outros.

Considerando que compreender o conhecimento do senso comum é também apreender o contexto cultural, histórico e social em que determinado conteúdo é construído, as pesquisas em representações sociais buscam compreender o processo de construção deste conteúdo:

[...] isto é, as bases sobre as quais os grupos vão construindo os sentidos acerca dos diferentes objetos sociais [...] em outras palavras, é necessário analisar os processos de objetivação e ancoragem subjacentes às representações sociais. Isso abre, por consequência, um enorme leque de possibilidades metodológicas no estudo desse fenômeno (SANTOS, 2005, p. 35).

Uma vez que a Teoria das Representações Sociais se situa na interface de fenômenos individuais e coletivos, esta pode ser caracterizada por sua transdisciplinaridade, em função de explicitar múltiplas dimensões de campos de estudos, permitindo romper com a divisão de territórios disciplinares. A autora

observa que, no Brasil, os trabalhos experimentam principalmente campos em que surgem problemas sociais. Entre estes, o campo da educação corresponde a organizações políticas e institucionais, além das particularidades de seu contexto (JODELET, 1989; 2011; MARTINS, CARVALHO; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Os pesquisadores Martins, Carvalho e Rocha (2014) identificaram que, no Brasil, havia 172 grupos de pesquisa em representações sociais registrados no CNPq. Os autores apontam que a maior parte dos grupos está localizada na Região Sudeste do País e que a teoria se refere a um referencial teórico-metodológico vivo em constante produção no Brasil. Evidência disso encontra-se na diversidade de pesquisas que utilizam essa abordagem. A fim de elucidar algumas possibilidades, apresentam-se brevemente trabalhos que permeiam o âmbito de educação.

No que se refere às pesquisas no âmbito da educação, Moscovici salienta que, para que estas impactem de maneira significativa nas práticas educacionais, deve-se adotar um olhar psicossocial que compreenda o sujeito social existente em cada sujeito, e o sujeito individual que se encontra no mundo social (MOSCOVICI, 2013). Alves-Mazzotti (2008) se propôs a trabalhar com as representações sociais aplicadas à educação, por conceber que o imaginário social é capaz de orientar práticas, condutas e valores sociais que constituem elementos essenciais que fazem parte do processo educativo.

O número de pesquisas em educação, que utilizam a Teoria das Representações Sociais, tem aumentado gradativamente. Algumas destas pesquisas serão mencionadas a seguir, a título de ilustrar a riqueza da produção brasileira nesta interface.

A revista *Educação & Cultura Contemporânea*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, por exemplo, publicou mais de noventa artigos relacionados às representações sociais, entre o ano de 2004 e 2029 (<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/index>). Em publicação recente, Santos e Silva (2017) apresentam o estudo *Corpo, deficiência e representações*, com o objetivo de analisar de que forma pessoas com deficiência são representadas em livros didáticos



do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Em seus resultados, os autores concluíram que as propagações de saberes de senso comum generalizam e simplificam questões da deficiência que circulam na sociedade. Almeida, Campos e Mendes (2017) trabalharam com práticas educativas e as representações sociais elaboradas por professores sobre alunos com deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e o transtorno do espectro autista. Utilizando como método a aplicação de questionários, os resultados do estudo indicaram que os professores compreendem o aluno com deficiência intelectual como desatento, agitado e com dificuldades de aprendizagem, enquanto o aluno com dificuldade de aprendizagem é visto como desinteressado. Quanto ao aluno autista, o estudo mostrou que os professores consideram a prática como um desafio diário que requer investimento de atenção e afeto. Como conclusão geral, o estudo constatou que o professor da rede regular de ensino reconhece a necessidade de construir práticas diferenciadas, além de admitir seu papel nesta construção.

Outro exemplo de estudo publicado na revista *Educação & Cultura Contemporânea* é a pesquisa sobre representações sociais do aluno com transtorno mental e sua inclusão na escola, a partir da visão de professores do Ensino Fundamental. Campos e Farias (2017) utilizaram entrevistas semiestruturadas com professores e observaram como resultado geral que a inclusão de alunos com transtorno mental, nas escolas regulares, ainda não está acontecendo. Na análise dos relatos foi possível observar que

[...] muitas vezes, a família não cumpre o seu papel, deixando de levar a criança para um acompanhamento em um CAPSi, por não ter condições ou mesmo, por não ter clareza da situação e das questões de seu filho. Dentre as dificuldades para sua implementação estão a falta de estrutura das escolas, o desconhecimento e o despreparo dos professores para lidar com os alunos em questão e a dificuldade de construir um trabalho de parceria com as famílias e com os profissionais do CAPSi (CAMPOS; FARIAS, 2017, p. 139).

No livro *Representações sociais e educação* (2013), produzido pela Universidade Federal da Bahia, Ornellas reúne diferentes estudos que apresentam a relação entre a teoria e o campo da educação. Entre estes, Santos (2013) apresenta um recorte de sua dissertação de mestrado intitulada *Aluno negro em sala branca: as representações sociais sobre as relações etnicorraciais afetadas no contexto educativo*. Utilizando como instrumento histórias de alunos da 1ª série do Ensino Médio da Educação Básica de uma instituição pública, na cidade de Salvador, que se autodeclaram negros, o autor destaca que os alunos reconhecem a importância da escola e exigem que, além do compromisso com o conhecimento, ela seja responsável pela formação ética e social. Santos afirma que as ideias preconcebidas, que alimentam o preconceito, emergem e transformam-se, à medida que a escola os convida para o diálogo. Por fim, o autor conclui que a escola é um espaço potente para reduzir os efeitos do preconceito, ao oportunizar situações que valorizem diferentes matrizes.

Silva (2018), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, apresentou em sua dissertação a pesquisa *Eu não fui formada pra isso: representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s)*. A autora realizou grupos focais e entrevistas com professoras que atuam na Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade, de duas escolas de um município próximo à Região Metropolitana de Campinas/SP. Os resultados indicam que as narrativas das participantes sugerem uma representação de infância baseada em etapas de desenvolvimento. Quando estas etapas não atingem objetivos definidos pela escola, as professoras buscam em médicos e especialistas avaliações diagnósticas e patologizantes.

Os exemplos citados são apenas algumas possibilidades de estudos em representações sociais no campo da educação. Na busca por pesquisas no Portal de Periódicos Capes, considerando como critérios de busca os últimos cinco anos (2014 a 2019), encontram-se 50 publicações relacionadas a representações sociais e educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a descrição de Jovchelovitch (2000, p. 41) sobre a representação social como “uma relação com o ausente e um meio de evocar o possível”, a Teoria das Representações Sociais aposta no sujeito, por compreendê-lo como um agente social, pensante e ativo na construção de sua própria história, expressa pelo conhecimento de senso comum e como possibilidade de resistência diante de sua redução a um mero reproduzidor de poderes hegemônicos, expressos pelo conhecimento científico.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais pode ser considerada uma teoria democrática que, além de dar voz aos sujeitos, investiga e intervém de maneira horizontal entre pesquisador e informante. Sem a imposição hierárquica imposta pelo saber científico, a teoria compromete-se com o sujeito e incentiva a sua autonomia na busca pelo acesso e pertencimento de um saber e realidade que lhe diz respeito.

Compreendendo a educação como uma instituição que tem como compromisso social formar sujeitos pensantes e capazes de construir a sociedade a que pertencem, conclui-se que esta proposta teórica tem uma significativa contribuição a dar ao campo da educação, contemplando os saberes que dizem respeito aos sujeitos e às suas histórias de vida.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Soc. Estado.**, Brasília , v. 24, n. 3, p. 713-737, Dec. 2009 . <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922009000300005>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922009000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 maio 2019.

ALMEIDA, Sabrina Araújo; CAMPOS Pedro Humberto Faria; MENDES Cristianne Beda de Queiroz. Práticas educativas e as representações sociais elaboradas por professores sobre alunos com

déficit intelectual, dificuldades de aprendizagem e o transtorno do espectro autista. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.14, n. 37, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3205>. Acesso em: 19 jun. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ANDRADE, Alexandra Karla Rodrigues; SPADONI, Lila; ZANATTA, Beatriz Aparecida. Aproximações e divergências: diálogos possíveis entre Vygotsky e Moscovici. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.14, n. 37, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3615>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRENDELLI, Rosely Palermo; OSTI, Andréia; SILVEIRA, Cristina Andrade Ferreira. Representações sociais: aproximando Piaget e Moscovici. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 5, n. 1, jan./jul.2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/issue/view/231>. Acesso em: 18 set. 2018.

CAMPOS, Denise Teles Freire; FARIAS, Isabela Silveira de. Representações sociais do aluno com transtorno mental e sua inclusão na escola: a visão de professores do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3204>. Acesso em: 17 jul. 2018.

COSTA, Ileno Izídio. **Da psicose aos sofrimentos psíquicos graves**: caminhos para uma abordagem complexa. Brasília: Kaco Editora, 2010.

FARR, Robert. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Caderno de Pesquisa**, n.113, p. 65-81, jul. 2001. ISSN 0100-1574.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. JODELET, J. (ed.) **Les représentations sociales**. Trad. de Tarso Bonilha Mazzotti. Paris: PUF, 1989. p. 31-61. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <https://docplayer.com.br/36945-Representacoes-sociais-um-dominio-em-expansao-denise-jodelet.htm>. Acesso em: 18 jun. 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública**: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, A.M.; CARVALHO, C.A.: ANTUNES-ROCHA, M.I. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. **Psicol. Teor. Prát.**, v.16, n.1, p. 104-114, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n1p104-114>.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, aug. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200011>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 set, 2019.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of social representation. **European Journal of Social Psychology** v. 18, n. 3, p. 211-250, jul. 1988. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.2420180303>. Acesso em: 15 maio 2018.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PEREIRA, Maria Teres Gonçalves. De Saussure, de outras contribuições, de ocorrências linguísticas: a relevância da etimologia popular. **Matraga – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 21, n. 34, jun. 2014. ISSN 2446-6905. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17511>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira. Aluno negro em sala branca: as representações sociais sobre as relações etnicorraciais afetadas no contexto educativo. In: ORNELLAS, Maria Lourdes (org.). **Representações sociais e educação**: letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 163-178.

SANTOS, Maria Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria. F. S; ALMEIDA, Leda, M. (org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005.

SILVA, Cristiane Perol da. Eu não fui formada pra isso: representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s). 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 379-405, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0540140.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

# OS MOVIMENTOS BIOPOLÍTICOS DE EXCLUSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA BNCC<sup>1</sup>

*Simone Côrte Real Barbieri*

*Geraldo Antonio da Rosa*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O título deste trabalho é provocação a uma investigação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação à formação de professores, mais especificamente em relação aos movimentos pelos quais ela foi, de certa forma, excluída da principal política educacional nacional. O que se pretende é demonstrar como, apesar de partir de um discurso oficial, calcado na necessária formação docente para a qualificação da educação, a BNCC, em sua versão homologada (3ª versão) e cuja implantação foi implantada a partir de 2019, acaba por suprimir a formação de professores, o que conduz à problematização sobre as possíveis intencionalidades biopolíticas por trás dessa supressão.

Dentro do sistema legal federativo-brasileiro, a BNCC se estrutura como proposta de uma referência nacional, que visa a estabelecer a unidade na diversidade, articulando legalmente as diferentes estruturas e os níveis de ensino. Ela foi criada com o objetivo de atender às demandas do Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) e constituir um conjunto unificado que articulasse todas as dimensões da educação.

Entre seus principais objetivos está a garantia dos direitos de aprender e de se desenvolver para todos os sujeitos de forma

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na tese de doutorado intitulada “Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC”, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa, defendida em nov. de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

integrada, contínua e efetiva, a partir de uma perspectiva inclusiva, que possa viabilizar a igualdade de oportunidades, no que se refere à educação.

A questão que se impõe é sobre os objetivos deste tipo de dispositivo normativo, em relação ao manejo social. Qual a intencionalidade por trás de sua elaboração e proposição, já que sempre são instituídos para uma suposta melhoria social por meio da educação?

Neste contexto, em que a implicação ética das relações e responsabilidades sociais, cada vez mais amplas, discute a qualificação do desenvolvimento subjetivo, como ação produtiva e útil para a contribuição social, o problema desta investigação é perscrutar os movimentos de exclusão da formação docente na BNCC, e quais suas possíveis intencionalidades desde uma perspectiva biopolítica.

Para proceder a essa resposta, inicia-se por uma caracterização das políticas educacionais brasileiras sobre a formação de professores, assumindo a BNCC como referência principal, e transitando pelas políticas nela referidas, a fim de mapear sua trajetória quanto à formação docente. Posteriormente submete-se esse “desenho” às lentes da biopolítica e derivam-se algumas considerações sobre suas intencionalidades e possíveis consequências.

## **BNCC: MOVIMENTOS E PERCURSOS, (DES)CAMINHOS E (DES)HARMONIAS**

A BNCC, por ser uma política nacional, tem como pressuposto a padronização e a estruturação normativa. Como toda norma, precisa regulamentar o todo, sem considerar exceções, sob pena de perder sua viabilidade, já que não é possível ter uma norma para cada situação. Visa a definir uma norma geral para a educação, que tem como objetivo atingir determinado fim, que possa ser medido e avaliado. Apoiar-se nos resultados ineficientes das ações escolares e dos indicadores nacionais sobre a educação,



para afirmar que as unidades escolares não estão dando conta de suas tarefas e precisam de uma base mais uniforme, para garantir uma educação de qualidade.

Esta contradição performativa é o alicerce das políticas educacionais nacionais: estabelecer uma base norteadora que sirva de referência, imbuída como um dispositivo de controle,<sup>2</sup> para conduzir os processos e as relações pedagógicas, a fim de garantir os resultados desejados, não pode ser considerado estabelecer uma base de referência para a educação, cuja finalidade seja o desenvolvimento do sujeito. Por isso, uma contradição performativa afirma que contribui e objetiva a formação do sujeito através do direito à educação de qualidade e às condições de aprendizagem, mas avalia o resultado desta formação, sem considerar a diversidade destes sujeitos e de seus contextos de experiência.

Uma política educacional, que pretende constituir um referencial nacional para a educação, não deve assumir, no seu estabelecimento e na aplicação, o formato de um manual de receitas sobre a educação, para formar sujeitos capazes de fazer bem feito, ou seja, sujeitos competentes, mensurados pela sua produtividade para o trabalho.

De acordo com a BNCC (2016, p. 24), no capítulo: “Sobre a Construção da Base”, a primeira versão foi encaminhada ao chamado Comitê de Assesores Especialistas, formado por professores universitários com experiência em docência, formação de professores e pesquisa na educação básica. Também foi estudada por representantes das Secretarias e dos Conselhos de Educação. Essa ponderação foi feita mediante diversos eventos promovidos nas cinco regiões do País e incluiu a participação de todos os sujeitos envolvidos com a educação básica. De acordo com o MEC, essa versão teve mais de 12 milhões de contribuições durante o ano de 2015.

Os resultados desse amplo processo de discussão e participação política das unidades escolares e dos agentes da educação

---

<sup>2</sup> A utilização do termo *dispositivo* se dá partir das leituras de Foucault, tomando-o como mecanismos, estratégias, ferramentas utilizadas para estabelecer o poder.

resultaram na segunda versão que foi publicada, em maio de 2016, e Foi amplamente divulgada, a partir da sistematização das discussões, que reuniu o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e nove mil professores, gestores e especialistas.<sup>3</sup> Esta versão disponibilizada e encaminhada para apreciação nas unidades escolares foi discutida por meio de consulta pública, pelo *site* do MEC, para que as considerações necessárias fossem agregadas ao processo de reflexão e se organizasse o documento final.

Em abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão da BNCC para o Conselho Nacional de Educação para sua apreciação, por meio do Portal da Base e pela realização de cinco audiências públicas delimitadas pelas regiões brasileiras. Esse documento foi publicado como resultado desse amplo processo de participação política e homologado em dezembro de 2017.<sup>4</sup>

A BNCC está vinculada ao sistema educacional brasileiro, em consonância com as seguintes leis e diretrizes:

Parte da Constituição da República Federativa no Brasil, 1988 que reconhece a educação como direito:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Constituição Federal de 1988, art. 205).

Continua em confluência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.9.394/96 e suas respectivas

---

<sup>3</sup> O nome de todos os colaboradores que participaram da elaboração do documento está publicado na BNCC (2016, p. 4-15), indicando sua função e as instituições de origem.

<sup>4</sup> É importante ressaltar que, embora o discurso oficial considere três versões da Base, somente existem documentos de acesso público disponibilizados, referentes às duas versões, a 2ª e a 3ª. Após três anos de pesquisa, em relação à 1ª versão, foram encontrados relatos e alusões sobre um documento que não está acessível e do qual não se tem registros a não ser de forma indireta por suas citações no portal da Base.

alterações, que, no *caput* do art. 9º estabelece as incumbências da União e, no inciso IV, apresenta a seguinte prerrogativa:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Tem extrema importância destacar que, de acordo com a introdução da BNCC, no portal da base no *site* no MEC,<sup>5</sup> a função desse marco teórico é estabelecer qual o fundamento do que deve ser comum, a saber: as competências e diretrizes, e o que deve ser diverso, respeitando as particularidades pedagógicas das diferentes unidades escolares, em sua estrutura regionalizada, ou seja, os currículos.

Nesse artigo [Artigo 9º, Inciso IV], a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (Ministério da Educação, BNCC, 2017, p. 10).

Cabe aqui salientar a distinção entre currículo e política educacional. A LDB, na qual a BNCC se fundamenta, dispõe sobre a ideia de uma política em forma de diretrizes gerais, que possam

---

<sup>5</sup> [Basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introdução](http://Basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introdução). Marcos Legais que Embasam a BNCC. Diversos acessos entre 9/2016 e 6/2018.

determinar as referências comuns que devem ser aplicadas nas diferentes realidades escolares e devidamente adaptadas em suas organizações curriculares. Ou seja, sua proposição original, referida nos arts. 26, 27, 32 e 33, esclarece o que deve ser abrangido pela BNCC: destaca a valorização e o respeito das características regionais que devem ser consideradas, a partir da construção de uma base comum, que sirva de referência para o estabelecimento dos currículos, derivada desse levantamento e dessa composição das singularidades que compõem o sistema escolar.

Essa relação entre o básico-comum e o diverso, presente na ideia original e nos primeiros movimentos de articulação de uma base comum, pretende assegurar o respeito à diversidade cultural e à pluralidade dos horizontes pedagógicos espalhados pela realidade brasileira. O que de fato acontece é que as unidades escolares encontram-se submetidas a um plano nacional de educação, denominado Base Nacional Comum Curricular, configurado nas diretrizes comuns que objetivam atingir maior uniformidade nos processos e resultados da educação brasileira, a partir do estabelecimento das aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das competências, que devem fazer parte do ensino.

Mais do que uma diferenciação entre a grafia de Base,<sup>6</sup> ou BNCC, iniciada por letras maiúsculas e uma base comum escrita em letras maiúsculas, o destaque aqui é sobre as intencionalidades e os movimentos de construção da própria proposta. A base comum se refere à origem dessa discussão pelos sujeitos envolvidos, na sua possibilidade de construção e sua composição referida na Constituição e na LDB, com o objetivo de qualificar a educação brasileira, mediante o estabelecimento de um referencial articulado pelas diferentes instâncias do sistema educacional. A Base ou a BNCC referem-se ao discurso oficial do Ministério da Educação, a respeito da proposição dessa política, que se configura mais como um plano prescritivo de educação que será qualificado pela padronização dos conteúdos, pelo alinhamento dos materiais didáticos, pela adequada formação dos gestores e professores e pelo alinhamento das matrizes de avaliação dos

---

<sup>6</sup> Distinção feita com base na interlocução com a Profa. Dra. Maria Beatriz Luce da UFRGS, na banca de qualificação da tese.

resultados das unidades escolares.

Ao estabelecer o foco nas competências, parece objetivar um modelo mercantilizado para que a educação venha a ser eficiente, de certa forma direcionando a educação para a padronização e formalização do ensino, que precisa gerar resultados previamente determinados e que possam ser medidos.

A referência será a Base e não os saberes e as vivências compartilhadas e apreendidas pelos próprios aprendizes em sua comunidade de aprendizagem. Logo, a avaliação processual perderá seu real significado, uma vez que avaliações e exames nacionais se intensificarão para compor os indicadores de qualidade relacionados a BNCC e seus pressupostos. Os professores e os alunos ficarão reféns dos exames anteriormente aplicados, isto porque se debruçarão por horas, dias e meses para estudá-los com a finalidade de se treinarem com testes simulados para conquistarem um bom ranqueamento na posterior avaliação promovida pelo MEC (Orrú, 2018, p. 147).

O que por si só se configura como uma contradição no próprio discurso da BNCC, que prega a formação integral do sujeito assegurada pelo direito à aprendizagem. Nem a integralidade da formação nem o direito à aprendizagem podem ser ensinados ou medidos de forma objetiva, analisando exercícios e avaliações padronizadas, estabelecidos, independentemente, das singularidades envolvidas no fazer pedagógico.

A BNCC, apesar de se constituir apenas numa base para se fazer e pensar o currículo, tem sido apresentada como uma promessa de regular a educação básica no país e melhorar a qualidade do seu ensino reconhecido como falido. No entanto, dentro do contexto, das lutas e interesses políticos e econômicos imersos num certo clamor por “eficiência” que se insere, essa base pode vir a ser o marco de um grande retrocesso, pois da maneira que tem sido encaminhada e discutida, promove a formalização

de um ensino focado em conteúdos, apostilas, avaliações e rankings. Como se “qualidade de educação” (um termo surrado, apesar de seus sentidos não serem nada acordados) fosse algo facilmente mensurável e a uniformidade fosse desejável. Exames nacionais/internacionais em larga escala não combinam com dialogia e diversidade! (Mozena; Ostermann, 2016, p. 329).

A BNCC não deveria ser um currículo indicado, mas uma base para a elaboração dos currículos, fundamentada em aprendizagens essenciais, para desenvolver as competências necessárias à formação subjetiva. O que deveria estar sendo discutido é esse pressuposto instrumental do ensino para a eficiência e para a capacitação, que, além de representar um retrocesso no que se refere às políticas e propostas educacionais brasileiras, se configura em documento carente de fundamentação epistemológica:

Como já afirmamos, a BNCC não se constitui no currículo propriamente dito, mas numa base para sua elaboração. No entanto, por ter força de lei, esse documento precisa salvaguardar certa concisão e clareza, mas não pode se furtrar ao objetivo principal de um currículo, que apesar dos acordos de sentidos parciais e localizados para essa acepção, se refere à ideia de qual conhecimento deve ser ensinado e qual o tipo de ser humano queremos formar para uma determinada sociedade. E essa discussão não pode deixar de levar em conta as desigualdades sociais em nosso país (Mozena; Ostermann, 2016, p. 330).

A problematização deveria ser sobre como a base, em relação ao ensino das competências, pode se estabelecer como algo que se coloca a serviço do “encolhimento” do horizonte educacional e, conseqüentemente, como um dispositivo de acomodação social:

A BNCC é um modelo homogeneizador de ensino, de avaliação, de currículo, de professorado e de escola que dita o ritmo em que cada aluno deve aprender. É

um paradigma que fere à diversidade, o respeito às diferenças individuais e os processos de inclusão. Ela restringe a autonomia dos espaços de aprendizagem e atribui exagerado valor à escolarização por meio da supervalorização de determinados conteúdos em detrimento de outros. Ela não se centra nas características diversas e singularidades do Brasil para organizar seu núcleo de currículo mínimo comum, mas copia modelos curriculares de outros países que também foram alvo de críticas, devido ao impacto social e educacional em sua sociedade. Ela se mostra centralizadora em um número exagerado de competências a serem desenvolvidas pelos alunos, menosprezando a subjetividade nos processos de ensinar e aprender de cada aluno em seu contexto, de cada escola em sua diversidade (Orrú, 2018, p. 144).

A Base se apresenta, assim, muito mais como uma construção padronizada de currículos, que deve ser subsidiada por materiais didáticos, especificamente desenvolvidos para dar conta das aprendizagens essenciais. Por outro lado, seu papel, como uma política nacional curricular, deveria ser o de servir de parâmetro norteador dos movimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento subjetivo. Esta é uma distinção importante a ser pensada, porque se reflete, diretamente, na formação dos professores, que é o objeto desta pesquisa. Quando a finalidade da educação é formar pessoas competentes, a função dos professores é instrumentalizar esses alunos no uso das ferramentas necessárias. Se a função dos professores é desenvolver eficiência, suas práticas precisam se manter orientadas para os resultados pretendidos pelas demandas mercadológicas, e não para os processos de construção cognoscitiva viabilizadores da subjetivação, por meio da aprendizagem.

Há sempre intencionalidade no fazer pedagógico, e ela permeia todos os aspectos envolvidos nessa discussão de modo constante. O que se entende por educação reflete-se diretamente em como se deve educar e na formação dos professores que irão educar, assim como nas concepções de sujeito que se educa e

como se quer educar. O que está em discussão aqui é o alcance da experiência educativa pretendida nesse modelo educacional, tematizada como foco da amplitude da experiência pedagógica, diretamente relacionada com a qualidade da formação humana, pela problematização da formação de professores.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS INTENCIONALIDADES BIOPOLÍTICAS**

Na segunda versão da Base, um dos quatro eixos principais era o da formação de professores, que foi extinto na terceira versão. Embora não seja mais um eixo principal fica explicitada, na parte geral da versão homologada da Base, a importância da formação de professores, para que a base possa ser implementada:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Ministério da Educação, BNCC, 2017, p. 21).

Entretanto, não explicita como deve se dar nem estabelece orientações específicas a respeito da formação de professores, a não ser nos momentos em que referencia as resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Essas resoluções fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e direcionam um alinhamento com as demais políticas nacionais referentes à educação:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados,



do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Ministério da Educação, Pareceres: n. 6, de 2 de abril de 2014 e n. 1, de janeiro de 2017, p. 18).

Este é o motivo pelo qual é seguido o percurso de investigação, discutindo a Política Nacional de Formação de Professores referenciada na versão final do documento. O Decreto n. 8.752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por intermédio de sua consonância com o Plano Nacional.

Duas considerações importantes sobre essa proposição: no que se refere à formação de professores, essa lei dispõe somente sobre quatro aspectos e de modo bem geral: no anexo Metas e Estratégias:<sup>7</sup> Meta 7(7.5) fala sobre a formalização e execução dos planos de ação articulados ao cumprimento de metas de qualidade para a educação, impactando na gestão educacional; 7(7/34) articulação com os estados, municípios e o Distrito Federal de um programa nacional de formação de professores; Meta12(12/4) fomentar a educação superior gratuita prioritariamente para a formação de professores das áreas de ciências e matemática e nas quais estiverem faltando professores; Meta 16(16/2) consolidar a política nacional de formação de professores, definindo todas as diretrizes desde as áreas, instituições e processos de certificação.

Estes aspectos do Decreto n. 8.752/2016, que remete ao PNE a Lei n.13.005, de 24 de junho de 2014, quando pensados como diretrizes gerais necessárias à organização de uma política educacional, devem ser considerados com o mesmo olhar das demais políticas aqui discutidas. Ou seja, em sua intencionalidade de

<sup>7</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 5 abr. 2018.

padronização e controle, como também na manutenção do hiato entre o que se propõe e o que se pratica em termos de políticas educacionais, já que é um discurso acerca da eficiência mediada pela qualificação dos saberes docentes, sem explicitação de suas condições de aplicação.

A segunda consideração importante se refere ao art. 61, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394, de dezembro de 1996, nos seus incisos de I a V, em que fica estabelecido quem são os profissionais da educação básica, uma vez que, no decreto anterior revogado por este, era relativa aos profissionais do magistério, ou seja, especificamente aos professores, enquanto que, na formulação atual, refere-se aos profissionais da educação.

O que se destaca é uma flexibilização da formação docente que, ao invés de fortalecer e reconhecer o espaço e o rigor necessários aos profissionais da educação, visa a incluir profissionais menos qualificados, seja por cursos menos específicos, com saberes mais restritos, seja por notório saber, sem a sistematização necessária ao fazer pedagógico, para atender às demandas mercadológicas. Além disso, contribui para o aumento da desvalorização da educação, porque quase todo mundo pode ser professor, não se legitima como um campo de especialidade, rigor metodológico, rigor científico e expertise.

A partir do entendimento de quem são os profissionais da educação, destaca-se que em toda a LDB, somente aparece uma única vez a expressão “formação de professores” na seção II, quando determina o acesso a vagas em cursos de formação, mas sempre associada a “demais profissionais da educação”. No restante da lei, as ocorrências são sempre por profissionais da educação. A intenção aqui não é descrever os detalhes da lei e o que ela propõe em seus artigos, mas antes salientar alguns aspectos mais gerais que se acredita serem orientadores das suas intencionalidades, sob as lentes da biopolítica.

O próprio uso da expressão “profissionais da educação”, na formulação da lei, traz em si o conceito de “empresariamento” educacional e todas as suas consequências.

Nesse cenário de disputas parece estar conquistando uma certa hegemonia o que estamos chamando por “empresariamento da educação”. Isso significa que o setor empresarial, que vê na educação uma mercadoria como outra qualquer, tem adquirido cada vez mais espaço, colocando em risco até mesmo o princípio constitucional de que a educação é dever da família e do Estado (Silva, 2017, p. 45).

Esta é uma reflexão que precisa ser feita, ao se estabelecer ênfase ao termo “profissionais”, que se agrega à questão da gestão empresarial, pautada pela produtividade e pelo lucro e que funciona pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas. Além disso, traz um modelo de consumo em que os alunos e pais de alunos são os clientes que devem ser satisfeitos dentro de sala de aula com aulas boas, divertidas e com conhecimentos úteis e, fora da sala de aula, com as primeiras posições nos ranqueamentos e nas avaliações. A educação passa a ser vista como um produto que deve gerar resultados específicos, fornecido por profissionais qualificados e competentes, que sejam o reflexo das políticas bem-aplicadas e fiscalizadas.

De acordo com Gallo (2017, p. 40), a definição de BNCC traz em sua intencionalidade a ideia de unificação e de prescrição imperativa do que deve ser feito. Na verdade, os referenciais são anteriores à sua proposição e formulação; são os pressupostos que justificam sua necessidade e sua estrutura e que fazem parte do seu discurso. Pode-se destacar entre eles a referência para a formação integral dos sujeitos, a partir da garantia do direito à aprendizagem, assim como o estabelecimento das aprendizagens necessárias, condicionados ao desenvolvimento de determinadas competências, relacionadas com campos de experiência previamente determinados.

Esse é o aspecto fundamental da BNCC, sob uma lente biopolítica. Ela se estabelece como um dispositivo intencional de regulação dos processos educacionais: primeiro, justificado nos resultados ineficientes dos processos de ensino vigentes; segundo, na necessidade de qualificar a educação como desenvolvimento

humano, o que só será possível mediante: (a) padronização, já que aprendizagem é um direito; (b) controle, já que implica aprendizagens necessárias relacionadas com os campos de experiência que as viabilizam, ou seja, em condições que precisam ser garantidas e, finalmente, em (c) fiscalização, já que precisa demonstrar os resultados eficientes pelo desenvolvimento de determinadas competências, validadas pelas matrizes avaliativas devidamente alinhadas.

Essa abordagem direcionada para a visão empresarial e mercantilista de uma educação neoliberal, que prioriza os resultados e não os processos; que beneficia uma prática instrumental conteudista; que reduz o professor a uma espécie de treinador de competências. Por outro lado, diminui significativamente a autonomia docente, já que vincula a qualidade do ensino às aprendizagens verificadas pelas políticas de avaliação em larga escala, que não contemplam as singularidades das realidades e das unidades escolares.<sup>8</sup>

Outro aspecto relevante nesta problematização é a submissão das práticas educativas ao discurso dos especialistas formalizado na BNCC. Ou seja, como apontam Carvalho e Lourenço (2018) a desqualificação do conhecimento docente pelo reconhecimento da autoridade dos especialistas responsáveis pela formulação do documento, que repercute na pseudoconsideração das discussões e propostas apresentadas pelos professores, ao longo dos fóruns de discussão oficiais.

A intencionalidade desses movimentos de silenciamento docente (CARVALHO; LOURENÇO, 2018), e as concepções epistemológicas dos sujeitos e das relações educacionais que elas manifestam devem ser consideradas como espaço de

---

<sup>8</sup> Não será tematizada neste artigo a Base Nacional de Formação de Professores, lançada com estardalhaço pelo MEC em 18/10/2017, porque, além da apresentação, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192); Acesso em: 5 maio 2018, e de reportagens sobre eles, após pesquisa no *site* do Ministério da Educação, realizada em maio de 2018, não foi encontrado nenhum material ou nova referência a essa política.

autenticidade do fazer pedagógico. Os professores não podem ser restritos ao cumprimento de determinados papéis. Além da tematização da BNCC, como um discurso que tem intencionalidade e que depende das reverberações irradiadas por seus movimentos, é preciso problematizar a intencionalidade da formação docente, já que ela está atrelada a um determinado conceito de sujeito que se quer o educar e a uma determinada finalidade para a qual o sujeito deve ser educado.

### **LENTE DA BIOPOLÍTICA: AS SUBJETIVIDADES INTENCIONADAS PELA EDUCAÇÃO NOS JOGOS DE PODER DA BNCC**

O conceito predominante de sujeito na educação sempre foi o conceito clássico, em que o sujeito é algo dado que pode e precisa ser educado. O papel da educação é moldar, formar esse sujeito, para que ele seja aquilo que deveria ser. A grande consequência dessa abordagem foi a educação estabelecida como conformação do sujeito moderno, no sentido de que está a serviço dos dispositivos de controle.

Foucault questiona a formação do sujeito na modernidade e tematiza as novas possibilidades de subjetivação que afloram, a partir destas condições reconfiguradas das relações sociais. Para fazê-lo, vai discutir as relações de poder que compõem a experiência social e política por trás do manejo da sociedade. Primeiramente, reconhece como sintoma social de sua época, pautado pela discussão sobre a Revolução Industrial, o conceito de sujeito produtivo, que tem a função de contribuir para o desenvolvimento e para a qualidade de vida coletiva com o fruto do seu trabalho e com a utilidade de sua produção. Esse sujeito produtivo deve ser devidamente “adestrado” pela capacitação técnica que potencializará suas competências e amplificará sua utilidade para a sociedade. Outro elemento que se destaca nesse contexto é que a utilidade dos sujeitos se vincula ao atendimento das demandas coletivas, e refere-se, portanto, à docilidade e submissão dos sujeitos em favor da normalidade e da acomodação do conjunto social, ou seja, pela modelagem de um corpo coletivo, a partir de

Foucault (1999).

As formas de constituição do jogo político se referem à articulação dos mecanismos disciplinares e de controle necessários para estabelecer e conduzir o jogo, de acordo com as regras estabelecidas. Para Foucault, certos saberes são possíveis em certos momentos e em condições históricas:

[...] essa tecnologia de poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que têm certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares. Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, e claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente, não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global (Foucault, 2005, p. 291).

O coletivo passa a ser reconhecido como objeto das ações políticas em nome da segurança e da normalização, da saúde, da higiene, da erradicação de doenças e pelo estabelecimento das políticas educacionais, que devem assegurar a formação subjetiva, em conformidade com os objetivos dessa sociedade de normalização. A experiência política da vida, ou seja, da biopolítica, significa que passam a ser da alçada do poder instituído ações políticas, que possam reger a saúde e as condições de vida pública.

Ao contrário, o se fazer sujeito é mais do que se autoproclamar ou se reconhecer. É se estabelecer como alguém que fala, que age, que se relaciona e que escolhe seu lugar nas infinitudes de relações das quais participa. É sua responsabilidade conhecer as práticas que transformam seu próprio modo de ser, e essa é uma condição necessária para se subjetivar por meio da educação.

[...] liberdade real não consiste em contar as nossas verdadeiras histórias e encontrar o nosso lugar no seio

de alguma tradição ou código moral; em determinar as nossas ações de acordo com princípios universais; nem em aceitar as nossas limitações existenciais numa relação autêntica com o nosso próprio eu. Somos, pelo contrário, “realmente” livres porque podemos nos identificar e mudar aqueles procedimentos ou formas através dos quais nossas histórias tornam-se verdadeiras, porque podemos questionar e modificar aqueles sistemas que tornam possíveis (somente) certas espécies de ação; e porque não existe nenhuma relação “autêntica” com o nosso próprio eu a que tenhamos de nos ajustar (Foucault, 1999, p. 169).

Este sujeito que está em processo de redesenho, de suas relações e estruturas, precisa ser considerado nos processos educacionais de outro ponto inicial. Não pode mais ser tomado como alguém que deve ser educado dentro de determinado modelo, para atingir resultados previamente estabelecidos. Esse sujeito não se restringe mais a um previsível e predeterminado que pode ser descrito nos modelos pedagógicos, no perfil do egresso, nos objetivos das políticas educacionais. É um sujeito que deve ser considerado em movimento, resultante de suas ações e múltiplos processos, que não deve ser formado a partir da educação, mas se formar sujeito por meio dela. Essa educação, permeada de outras possibilidades e de outros objetivos, precisa estar presente nos processos pedagógicos, principalmente no que se refere à formação docente. Esta, por sua vez, necessita problematizar a preparação de professores, com vistas ao desenvolvimento dos processos de subjetivação, que possam mediar as condições necessárias, para que os sujeitos se façam e queiram se fazer sujeitos.

Pensar a formação de professores é, antes de mais nada, perguntar: Qual o objetivo da educação e que tipo de sujeito pretendemos educar? Quem queremos educar e por que são os pressupostos das práticas educacionais?

A relação dual do modelo de pensamento moderno estrutura as instituições escolares e determina as práticas pedagógicas

(CLARETO; OLIVEIRA, 2010). Isso se reflete nos processos de ensino, nos quais os alunos devem aprender a teoria na sala de aula, como fundamento para uma boa prática, que possa se concretizar em competências e uma boa educação, ou uma educação adequada. O que conduz à ideia de que conhecimento bom é o conhecimento útil, e que a utilidade se mede a partir de sua aplicação, o que me serve, ou seja, o que está relacionado com a minha prática e pode ser aplicado na minha realidade concreta é muito mais útil e aprendo mais.

Dentro desta visão dual, formar professores é capacitá-los, qualificá-los para que ensinem bem e contribuam para que as instituições de ensino sejam bem-avaliadas pelos indicadores, tanto na forma do desempenho dos alunos quanto na forma de produtividade acadêmica, medida pela quantidade de publicações e pelo desenvolvimento de projetos. A lógica da formação docente, nesta perspectiva, se volta para os resultados que podem ser alcançados, focando os processos de ensino nas questões metodológicas e na avaliação, adquirindo por necessidade um caráter instrumental do educar. Essa educação do fazer, fundada no modelo dualista moderno, de se relacionar com a realidade, reflete a primazia do ensino técnico como finalidade da educação e objetivo da formação docente. “A enciclopédia do mundo e a pedagogia da percepção desmoronaram, em favor de uma formação profissional do olho, um mundo de controladores e controlados que se comunicam através da admiração pela técnica, nada além da técnica” (Deleuze, 1992, p. 93).

A BNCC está fundada nessa lógica dual, e por este motivo é imprescindível que a mesma seja colocada em discussão. É necessário questionar seus pressupostos, para poder propor modelos com outras possibilidades de efetivação.

As intenções avaliativas presentes na BNCC objetivam analisar a aprendizagem dos alunos como produto, desconsiderando o processo desse aprender. Os resultados obtidos pelos exames nacionais servirão, na verdade, para retirar conclusões sobre o trabalho realizado pelo professor. São intenções premeditadamente



burocráticas e de práticas imediatistas e estáticas, que não se dedicam a pensar uma educação de qualidade para o Brasil. Após um ano inteiro de intensa preparação dos alunos para o desenvolvimento das habilidades previstas, as avaliações nacionais não farão nada mais do que avaliar aquilo para o qual o aluno foi preparado para saber fazer em um processo plenamente controlável (Orrú, 2018, p. 149).

Do modo como está pensada, a Base impede a educação da autonomia, na medida em que se funda na equidade de direitos e oportunidades, a partir da padronização do ensino. Ensino que deve ser avaliado pelos indicadores de resultados, desconsiderando os processos singulares, constituintes da aprendizagem entendida como ação subjetiva e interna dos indivíduos que se fazem mais, à medida que se estabelecem em sua individualidade crítica, para fundamentar suas possibilidades de subjetivação.

A organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica. Porém, mais do que isso, pontuamos que essa padronização impossibilita a emergência de espaços de aprendizagem inventiva para além de processos de reconhecimento, tanto para os estudantes como para os professores (CARVALHO; LOURENÇO, 2018, p. 242).

A visão dos processos de subjetivação, desde esta possibilidade de um todo correlacionado, interdependente e implicado, traz como consequência para a formação docente outra concepção de sujeito, que não é contemplada na BNCC e nas políticas educacionais de forma geral. O objetivo de formação desses sujeitos deve ser não o resultado de suas aprendizagens, mas a instrumentalização para o aprender, para o pensar, para o compreender,

para o se subjetivar. A educação e a formação também devem ser contempladas como processos abertos e complexos, o que sequer é tematizado na política educacional em questão.

Em sequência, tomei como objeto da análise monumental os transbordamentos do documento BNCC. Não aquilo que a BNCC explicita e sobre o que legisla e faz parte das suas descrições e da sua estruturação interna, mas o que eu percebi a partir dessa leitura como externalidade. Tomei os movimentos de estruturação e restauração da BNCC necessários pelos atuais embates na arena educacional; suas intencionalidades biopolíticas de qualificação e acomodação do sujeito produtivo e útil para a sociedade, sujeitado pela maquinaria educacional; e ainda as reverberações a respeito da BNCC que emergem na realidade educacional em seus diversos níveis.

## **A TRANSFORMAÇÃO DO DOCUMENTO EM MONUMENTO**

A análise monumental deve considerar que condições históricas contribuíram ou oportunizaram os movimentos e acontecimentos que possibilitam a emergência dos discursos. Essas condições de possibilidades entendidas de forma fluida, como algo que não está localizado no presente, mas que se apresenta, atravessado pelas irradiações das condições históricas do seu passado e que contém as condições de possibilidade para as irradiações futuras. Não mais proceder à análise a partir da ideia de separação dos tempos e dos saberes, de forma linear, e organizada em períodos representativos, mas como constituição dinâmica e fluida, em que o caminho da análise precisa compreender as relações nas quais os discursos manifestam-se, as relações das quais eles emergem e as relações que poderão reverberar a partir deles. Proceder à análise como abordagem metodológica que considera as interpretações possíveis da realidade, de modo crítico e multirreferenciado, conduz a um entendimento de que o saber é uma construção histórica resultante dos movimentos de subjetivação. Este modo de análise será chamado de análise monumental.

A análise do pensamento é sempre alegórica em relação ao discurso que utiliza. Sua questão, infalivelmente, é: o que se dizia no que estava dito? A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008, p. 31).

O resultado da análise vai depender do repertório e das escolhas do pesquisador, segui fazendo uma reconstituição interpretativa dos cenários das políticas educacionais que considero como definidores da estruturação da BNCC.

A taxionomia clássica ou a análise das riquezas tais como existiram efetivamente, e tais como constituíram figuras históricas, compreendem, em um sistema articulado, mas indissociável, objetos, enunciações, conceitos e escolhas teóricas. E, assim, como não seria preciso relacionar a formação dos objetos nem às palavras nem às coisas, a das enunciações, nem à forma pura do conhecimento nem ao sujeito psicológico, a dos conceitos, nem à estrutura da idealidade nem à sucessão das idéias, não é preciso relacionar a formação das escolhas teóricas nem a um projeto fundamental nem ao jogo secundário das opiniões (FOUCAULT, 2008, p. 78).

Essa rede que se forma mediante os movimentos advindos

das escolhas e das possibilidades de percepção das mesmas é o que podemos chamar de análise monumental:

A partir da obra de Michel Foucault, foi possível investir em um outro “jeito” de lidar com os materiais da pesquisa. Dito de outro modo, os materiais servem para uma análise que, mais do que documental, será monumental (Foucault, 2013). Numa leitura ou análise monumental, tratamos as fontes de pesquisa (textos, enunciações, práticas, etc.) como uma possibilidade de ler o conjunto de materiais em sua exterioridade; “isso significa que a leitura (ou escuta) do enunciado é feita pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem do enunciado” (VEIGA-NETO, 2003). Importante: fazer uma leitura na superfície – o que não significa dizer superficial. Também importante: lembrar que a leitura ou a análise monumental não exclui a leitura documental, pois cada uma tem suas particularidades e ambas nos servem para diferentes fins (VEIGA-NETO; RECH, 2014).

Fazer uma análise monumental é fazer uma distinção a partir de Foucault. É definir a moldura, a janela pela qual se está olhando as coisas (BUTLER, 2018). É trabalhar com a materialidade dos fenômenos percebida pelo sujeito que, ao perceber, dá significado às coisas em seu contexto.

É preciso distinguir documento de monumento: (1) o documento é o que está posto e diz respeito ao que está apresentado. A leitura documental é uma leitura interna daquilo que o documento traz, sua qualidade, sua estrutura normativa, coesão e clareza, as informações que apresenta e quem foram os autores; (2) o monumento é um conceito inventado por Foucault, que possibilita outro tipo de leitura, que considera uma leitura externalista, a partir das relações do que está posto com as coisas e os contextos que o cercam. A leitura continua sendo documental, mas a análise é monumental.

Tal análise se dá a partir de materiais que são usados — como o eram na arqueologia — mais como monumentos do que como documentos. Isso significa, como já referi, que a leitura é feita pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre esses enunciados e aquilo que eles descrevem. Por isso, o filósofo nos dirá que a “genealogia é cinza. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (Foucault, 1992e, p. 15), que são lidos no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental) (VEIGA-NETO, 1996, p. 189).

A análise monumental não se restringe à leitura das informações do documento e de sua estrutura, mas à análise dos contextos em que foi escrito, por que foi escrito, por quem foi escrito e o que isto implica no sentido e no significado que esta produção, este monumento assume e representa. A ideia de monumento refere-se ao registro não de uma imagem, mas de um acontecimento relevante em sua realidade histórica e na perpetuação de sua memória. Sua função é transmitir a grandiosidade de um acontecimento, buscando significados pelo que ele é, representa e pode evocar pela apreciação estética.

Nesta abordagem, o documento seria uma estátua, uma pedra, um objeto, mas que se refere ao simbolismo em que foi criado. As condições em que aquilo foi feito e o que representa definem seu significado. O significado emerge de acordo com os contextos em sua superfície de contato com a cultura. Este é o movimento de análise monumental: tomar o objeto não mais como um documento, uma estátua, uma produção, mas transformar o objeto em um monumento que ocupa um espaço no mundo referenciado em seu tempo. Essa é a leitura monumental que transborda pela análise.

Ao tomar a BNCC como objeto, o primeiro passo de sua análise foi fazer uma leitura documental, considerando que ela está dentro de uma estrutura normativa. Passar da leitura

documental para uma análise monumental é perguntar quais foram os efeitos daquela lei? De onde ela veio? Quais os contextos que fizeram com que ela fosse possível e/ou necessária? É perceber que este documento só tem esta configuração e só é possível desta forma nas relações em que está concebido, e mais ainda nas relações que emergem da sua forma de concepção e das relações que reverberam, a partir de seus movimentos de estruturação.

Da análise documental da BNCC emergiram as seguintes relações a respeito da formação docente: (1) na 2ª versão da BNCC, delineada como um plano de educação, um dos quatro eixos norteadores era o da formação de professores, ainda que de modo amplo sem maiores detalhamentos de como deveria ser estruturado; (2) em sua 3ª versão, amplamente discutida e homologada posteriormente, este eixo foi extinto, permanecendo no discurso do documento a importância da formação docente para a implementação da BNCC, somente de forma transversal ao documento, sem nenhuma referência direta aos processos de formação docente, restringindo-se a afirmar sua necessidade conforme o documento:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BNCC, 2017, p. 21).

(3) a versão homologada da BNCC, referencia no documento as resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Essas resoluções fixam as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; (4) a Base Nacional de Formação Docente foi integrada à BNCC, depois de sua homologação. As

únicas referências a essa política são as reportagens, o material em apresentação de *Power Point* e informativos em formato de vídeos e notícias que reportam ao conteúdo e ao documento.

O que transborda no documento transformado em monumento é o silenciamento da voz docente, para que se pudesse estabelecer um discurso específico sobre a formação docente, alinhado e fundado na BNCC, mas que não compromettesse a reformulação curricular, ao contrário, que fosse legitimado a partir dela como o lugar de onde devemos preparar os professores, para dar conta dessa proposta. O lugar de fala deixou de ser o do professor e se justifica como as demandas sociais e mercadológicas às quais os processos de sua formação precisam atender.

Não se pode desconsiderar nesses movimentos de análise monumental a última resolução feita em setembro de 2019, por meio de parecer do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares e da Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, que determina a implementação da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica, como diretriz para a formação docente. O peso desse movimento precisa ser muito bem considerado, reflete a captura dos professores e pesquisadores pelo uso do seu próprio discurso, para legitimar mais um dispositivo político de controle dos processos de ensino com foco no aprendizado, protagonizando as metodologias de ensino na formação docente, refletidas no uso das tecnologias e das metodologias ativas, para proporcionar um conhecimento pedagógico às demandas do século XXI. Esta resolução do CNE, que fundamenta a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica agora em discussão e apreciação, determina não só o que o professor tem que saber como, por que e o que deve ensinar, e traz como um novo movimento o foco nas condições e preparações para a aprendizagem e não para o ensino. Transborda o professor como o responsável pela qualidade da aprendizagem dos sujeitos e não pelo ensino, o professor como aquele que será medido pelos resultados de seus alunos, e não pela qualidade de seu ensino. Transborda o treinador/facilitador de aprendizados por meio de metodologias ativas e inovações didáticas eficientes.

Por meio desses movimentos de enquadramento do olhar monumental, apresento as minhas tessituras, afirmando que as políticas de formação de professores não foram explicitadas no texto da BNCC; mais do que isso, há exclusão intencional da formação docente no documento, a partir das lentes da biopolítica. Eu afirmo que a BNCC não atende ao tipo de formação de professores concatenada a um modelo de educação formativo; ao contrário, ajusta-se à maquinaria neoliberal da educação mercadológica. Uma das principais intencionalidades desses movimentos é o esvaziamento da importância da função docente e as consequentes ressonâncias que advêm desses movimentos de silenciamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste cenário, afirmo que os movimentos de exclusão das políticas de formação docente na BNCC são reflexos das intencionalidades biopolíticas de captura dos sujeitos educacionais para a manutenção da lógica neoliberal da educação contemporânea. “Durante todo o percurso de nossa vida, nós somos capturados em diversos sistemas autoritários; logo no início na escola, depois em nosso trabalho e até em nosso lazer. Cada indivíduo, considerado separadamente, é normatizado e transformado” (FOUCAULT, 2006, p. 307).

As intencionalidades biopolíticas percebidas na BNCC, a partir das categorias que emergiram nas minhas análises são:

(1) minar a relevância dos professores restringindo sua ação política, em relação aos processos de subjetivação social; (2) fortalecer os contextos de “empresariamento” da escola, a fim de atender às demandas mercadológicas, obstaculizando as modificações pedagógicas, à medida que diminui e limita as possibilidades de ressonância da voz docente, que seria o espaço de ressonâncias da importância da qualificação da educação, da formação crítica e do protagonismo do sujeito nos processos de subjetivação; (3) desqualificar a educação por meio das contradições performativas subjacentes à própria proposta da BNCC, ou seja, postula no discurso uma formação integral do sujeito, mas



funda sua aplicação no assujeitamento e na instrumentalização do mesmo, qualificando a educação por processos de medida empresarial de desempenho; (4) garantir que a verticalização dos processos de construção e implementação da BNCC esteja a serviço da cultura de um capitalismo “financeirizado”, na qual a educação é vista como um produto que deve atender às demandas do consumidor, estabelecendo as habilidades como mercadoria que deve ser fornecida pela empresa escola.

Apresento os meus achados num sentido bem arqueológico (FOUCAULT, 2008), que após as escavações e o desvelar das diversas camadas, submetidas a tantos processos de análise monumental, permitem-me algumas inferências:

(a) a educação manifesta-se como um dispositivo de manejo social a serviço da visão mercadológica neoliberal. Ou seja, por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação que estabelece as diretrizes para a formação docente, a partir do alinhamento à BNCC, feito através da avaliação da progressão e do controle das carreiras docentes, balizadas pelas competências de ensino, refletidas nos resultados da aprendizagem; (b) o esvaziamento do investimento na formação docente pelos próprios docentes que se veem capturados na teia dos processos de ensino e customização curricular, modelada para atender aos indicadores de desempenho padronizados, por um lado, e, por outro lado, se veem capturados pelo cansaço e pela desesperança de mais uma política educacional que requer um grande esforço de implantação, mas que de fato não vai repercutir em mudanças necessárias na realidade educacional; (c) o emudecimento da voz docente resulta no rebaixamento da qualidade da formação crítica, refletindo-se em processos de assujeitamento discente pela educação que quer produzir o sujeito útil e bem-sucedido, em detrimento do crítico. Assim como assujeitamento docente, porque coloca o professor na função de transmissor de conhecimentos, responsável pelo adequado treinamento dos alunos para os testes de desempenho. Os movimentos de silenciamento da voz docente transbordam, portanto, em todos os aspectos de enunciação, reestruturação e implantação da BNCC.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Brasília: Ministério da Educação, 3ª versão. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em novembro de 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação de Professores, 18 de outubro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: maio 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Brasília: Ministério da Educação, 2ª versão revista. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília: Presidência da República. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19). Acesso em: set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-e-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-e-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**. Brasília: Ministério da Educação, 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: jul. 2019.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições** [on-line]. 2018, v. 29, n. 2, p. 235-258. ISSN 1980-6248. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>. Acesso em: maio 2019

CLARETO, Sonia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, S.M.; FERRARI, A. (org.). **Foucault, Deleuze e educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p. 65-90.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. 232p. (Coleção TRANS).

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Trad. de Maria Ermanita Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resitência?/Biopolitics and subjetctivity: resistance? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 2018.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Editorial sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, p. 327-332, ago. 2018. UFRGS. DOI: <http://dx.doi.org/>

org/10.5007/2175-7941.2016v33n2p327.

ORRÚ, Silvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 141-154 abr./jun. 2018. 139. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828> | ISSN: 2358-1425 (versão *on-line*). Acesso em: jul. 2018.

SILVA, M. R. da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades: Monica Ribeiro da Silva reconhece a importância de uma Base Comum, mas lamenta a forma como está posta, porque não supera os atuais problemas e transforma a escola numa empresa. **IUH ON-LINE, Revista do Instituto Humanitas**, Unisinos, Base Nacional Comum Curricular: o futuro da educação brasileira, n. 516, ano XVII, 2017. Disponível em: [dehttp://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf](http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf). Acesso em: mar. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. Dossiê: “o ‘efeito foucault’ na educação. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2. Campinas, maio/ago. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So103-73072014000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-73072014000200004). Acesso em: jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Biopoder e Dispositivos de Normalização Implicações Educacionais**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

VINUTO, Juliana. A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: Um Debate em Aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014.

# **O DIREITO À APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ASPIRAÇÕES, CONQUISTAS E RISCOS IMINENTES<sup>1</sup>**

*Caroline Caldas Lemons*

*Nilda Stecanela*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

**S**endo a aprendizagem um direito universal, inalienável, inviolável e indispensável à formação e ao desenvolvimento humanos, mas sendo ela, não raras vezes, medida pela expressão de resultados quantitativos obtidos de forma descontextualizada e externa aos espaços e esforços educativos, torna-se importante discutir o direito à aprendizagem na Educação Básica, a partir de pressupostos que o reconhecem e de mecanismos que o desconsideram.

A desqualificação das aprendizagens que se dão no âmbito da Educação Básica tem servido a projetos neoliberais cujo intento é a “mercadorização” da educação em todos os níveis de ensino. A destruição da educação pública passa pelo mito de sua ineficiência, erigido sob uma maquinaria cujas engrenagens, a cada movimento, deturpam e desconstroem conquistas.

Diante dessa problemática, o objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão teórica em torno do direito à aprendizagem, no contexto da Educação Básica nacional, destacando os processos que envolvem e justificam sua aspiração e conquista e que, portanto, o sustentam, bem como os mecanismos (in)visíveis que se alicerçam para sua desconsideração.

## **JUSTIFICATIVAS: A APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE**

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Aprendizagem no cotidiano escolar: direitos, experiências e percepções discentes”, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

## **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANOS**

A aprendizagem é o propósito do ensino. Ela é a razão para a existência de escolas e de outros espaços educativos e compõe a justificativa, para que o direito à educação seja reconhecido como um direito humano universal, inalienável e indispensável a todos os povos. Mas não seria a aprendizagem um processo natural do ser humano?

As experiências que ocorrem tanto no âmbito da educação formal, quanto da educação informal, seja ela familiar ou social, conforme explicam Vigotsky, Luria e Leontiev (2001), promovem aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que esses são processos que ocorrem desde o nascimento da criança, ainda que em ritmos distintos. Contudo, enquanto o desenvolvimento, do ponto de vista biológico, ocorre quase naturalmente, na medida em que se dá a maturação do próprio organismo, a aprendizagem requer determinados estímulos.

Esses processos interligados são favorecidos por intermédio das interações humanas e, sendo a escola ainda um importante espaço de socialização para crianças e adolescentes, fica fácil entender o quanto podem ser potenciais para o desenvolvimento as aprendizagens realizadas no âmbito escolar.

Por serem processos interligados, as funções cognitivas desenvolvem-se apoiadas no desenvolvimento biológico, mas não estão restritas a ele. Por certo, a aprendizagem depende de condições biológicas próprias para isso, mas também das relações intersubjetivas estabelecidas. Como em uma via de mão dupla, a aprendizagem estimula o desenvolvimento de outros processos biológicos mentais e esses permitem novas aprendizagens.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso,

a aprendizagem é um movimento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 115).

Como se pode perceber, a interação social tem papel fundamental nesse processo, pois, sem ela, os processos cognitivos e seus níveis de desenvolvimento possivelmente não seriam despertados. Em outras palavras, a criança ou o(a) adolescente permaneceria tempo demasiado – e talvez nem saísse – do nível de desenvolvimento real, que compreende aquilo que ela(ele) já sabe fazer sozinha(o). Todas as potencialidades próprias de sua capacidade humana – ainda que essas sejam específicas para cada sujeito – continuariam a ser potenciais e nunca reais.

Pela via do ensino escolar, em que o processo de aprendizagem é deflagrado pelos(as) docentes, a partir de estratégias e práticas por eles(as) escolhidas, são fomentadas as interações e propiciadas as experiências que contribuem para que as aprendizagens potenciais ocorram. Na concepção da teoria sociointeracionista apresentada pelos autores e sob a interpretação cuidadosa de Oliveira, o aprendizado

é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo dessa espécie está, pois, baseado no **aprendizado** que, para Vygotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 1997, p. 78-79, grifos da autora).

Ainda assim, não basta apenas ensinar para garanti-la. É preciso que o(a) docente assegure-se de que estão sendo proporcionadas situações de aprendizagem que consideram o nível de desenvolvimento real e de desenvolvimento biológico do sujeito aprendiz, bem como o que lhe é potencial. Neste sentido, é preciso que tenha conhecimentos técnicos e específicos para a prática pedagógica.

Conhecimentos estes com os quais fará as escolhas adequadas aos objetivos do ensino que são as aprendizagens potenciais e, sendo assim sua atuação, não é difícil entender a razão pela qual a escola é um espaço privilegiado para a ativação da área de desenvolvimento potencial, conforme destacam Vigotsky, Luria e Leontiev.

Não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 115).

Seria, portanto, pelos conhecimentos pedagógicos de identificação de cada um dos níveis de desenvolvimento (real e potencial) e de definição das intervenções mais adequadas para os(as) estudantes que a escola se tornou o espaço institucional requerido e reconhecido para a efetivação da aprendizagem.

Os(as) professores atuariam diretamente entre esses dois níveis, na chamada zona de desenvolvimento proximal, ou seja, no interstício entre o que a criança ou o(a) adolescente já sabe e aquilo que ela ou ele poderá saber e fazer autonomamente, mas que, no momento, demanda auxílio para conseguir.

Uma intervenção pedagógica potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento, portanto, é aquela em que o adulto (docente) que já desenvolveu tais potencialidades fornece ao aprendiz pistas, o instrui, demonstra ou o assiste para que aprenda a realizar as mesmas ações sem ajuda.

Convicto de que não é a idade que define a aprendizagem, nem somente a intervenção que a garante, mas que sua “realizabilidade” depende da interação das duas e, sabendo que existe uma potencialidade em cada sujeito a ser explorada, o(a) professor(a) opta por intervenções específicas para a aprendizagem e o



desenvolvimento de cada educando, respeitando assim os ritmos e os tempos de cada um.

Uma intervenção pedagógica crítica, sensível, ostensiva, atenta para as diversidades – e para o respeito às diferenças – e para o desenvolvimento das capacidades potenciais do aluno, alicerçada sobre experiências formativas e de socialização diversificadas, que se dá numa relação de humildade com o outro, é capaz de oportunizar e favorecer a aprendizagem (LEMONS, 2015, p. 111).

A escola, nesta perspectiva, torna-se um lugar privilegiado para que a criança ou o(a) adolescente desenvolva algo novo, pois é um espaço formalizado para que estímulos, interações, experiências e relações diversas aconteçam considerando a etapa de desenvolvimento de cada um(a). Neste cenário, os(as) professores(as) e a escola – pensando de forma institucionalizada – contribuem e se tornam responsáveis pela efetivação da aprendizagem.

Cabe pontuar que ainda que o ensino na Educação Básica, aqui contemplado, por si só não dê conta das aprendizagens potenciais – visto que desenvolver-se, enquanto aprimoramento *continuum*, não é algo que se encerra, no final de determinada etapa escolar –, é no cotidiano escolar que muitas situações de aprendizagem podem ser intencional e artificialmente criadas, para que o sujeito consolide, mesmo que não na totalidade, as potencialidades possíveis naquele momento.

Intervenções pedagógicas estabelecidas por intermédio de uma relação pedagógica pautada na tríade que a compõe: estudante, professor(a) e conhecimento e permeada pelo diálogo – como um elemento que promove as conexões e a própria relação –, pode ser o limiar entre a aprendizagem e a não aprendizagem, conforme Stecanela (2018). O diálogo como princípio e método; enquanto postura e prática estimula a curiosidade, a autonomia, a tomada de decisão, a crítica e a proposição do(a) educando(a), favorecendo-lhes a aprendizagem e o desenvolvimento.

## **ASPIRAÇÕES E CONQUISTAS: A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO UM DIREITO**

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento legal nacional a prever um conjunto de direitos sociais aos quais todos os cidadãos pudessem aspirar, ou, em outras palavras, pudessem criar a expectativa de concretude por intermédio de ações estatais e das relações sociais. Assim, no Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, onde é tratado o direito à educação, fica estabelecido:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Ainda que o direito à educação esteja expresso nesses dois artigos, a concepção de educação que permeia e norteia o referido direito acabou não sendo explicitada naquela oportunidade. O que se observa no Brasil, desde então, é que nos últimos trinta e dois anos, a contar da promulgação da Constituição Federal de 1988, um conjunto de normativas complementares foi elaborado, a fim de dar sustentação ao que deve ser entendido por direito à educação e ao que dele se pode esperar em termos práticos.

Assim, em cada uma das narrativas trazidas pelas políticas educacionais desdobradas da Constituição de 1988, se agregaram novas expectativas à concepção inicial de direito à educação e foi nesse processo que o direito à aprendizagem passou a ser um valor a que o(a) estudante da Educação Básica também pode pretender.

Sem adentrar nas minúcias dos textos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/96), em seu art. 1º, passou a tratar o direito à educação para além da escolarização, redefinindo e ampliando as responsabilidades para toda a sociedade. Apresentando um movimento de desvinculação com o pensamento de que a educação se restringia ao número de matrículas, disciplinas, dias letivos e conteúdos e passando a pensar a educação a partir da aprendizagem.

Dentre as novas diretrizes pedagógicas importantes destaca-se a orientação para a gestão democrática da escola, do orçamento à proposta pedagógica, a participação das famílias e da comunidade no processo educacional e a introdução de um sistema avaliativo processual com variedade e quantidade mínimas de instrumentos avaliativos. Além disso, a organização do Ensino Fundamental, com uma base comum e com perspectivas flexíveis, de acordo com as características regionais e culturais. Apesar da redação democrática, a obrigatoriedade e o alargamento da idade escolar são as mudanças mais expressivas da lei.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN)<sup>2</sup> e o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup> (2014-2024), por

---

<sup>2</sup> Em 2013, as DCN substituíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

<sup>3</sup> O Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/14) está constituído por vinte

sua vez, apontaram parâmetros para as práticas pedagógicas no presente e para aquelas que precisarão ser estrategicamente aprofundadas/alteradas, a fim de serem atingidas as metas previstas para a educação nos próximos anos.

Especificamente, as DCN – conjunto de normas obrigatórias, amparadas em documentos legais e destinadas a todas as escolas de Educação Básica do País –, especificaram as questões comuns básicas e essenciais do currículo escolar e aquelas que permeiam a Educação Básica. Organizadas por disciplinas e etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), as Diretrizes evidenciam tanto as competências quanto as habilidades necessárias ao desenvolvimento da criança e do(a) adolescente em processo de aprendizagem escolar. Assim, além de estabelecerem os conhecimentos mínimos – dimensão conceitual –, agregam a dimensões atitudinal e procedimental ao ensino.

O PNE (2014-2024), por sua vez, indica que a preocupação com a educação tem ocupado o tempo dos legisladores e requerido energia daqueles(as) que com ela se dispõem a lutar em favor de uma sociedade menos desigual. Talvez, a “ousadia” do PNE reflita as demasiadas – e justificadas – pretensões estatais, docentes, sociais, considerando as dificuldades colossais vinculadas às metas do Plano, mas não se pode negar que traduzir anseios coletivos em política é um passo importante para qualificar a educação nacional.

É, especialmente, a partir da adoção das DCN – e da redação do PNE (2014-2024) – que se percebe mais claramente um movimento de deslocamento do direito à educação, na perspectiva jurídica, para o direito à aprendizagem, na perspectiva prática, em que um conjunto de experiências de socialização e saberes se equilibram.

Nesta abordagem panorâmica, é possível observar que o conjunto das políticas educacionais em questão coloca progressivamente a aprendizagem como protagonista das relações a serem estabelecidas nos espaços escolares. O ensino, antes restrito aos

---

metas nacionais e mais de duzentas estratégias de responsabilidades individuais e também compartilhadas entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

conhecimentos das diversas áreas, alarga-se. O que por si só irá representar para a intervenção pedagógica a adoção de novas ações frente a todo o processo educacional, do planejamento do ensino ao monitoramento da aprendizagem. Exigência que se aprofunda com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BNCC), no final de 2017.

A estrutura da BNCC, para situar, está organizada a partir de dez competências gerais, definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

O conjunto de habilidades e competências esperadas para cada ano escolar nas diferentes áreas do conhecimento e em seus componentes curriculares conduzirá ao desenvolvimento das dez competências gerais previstas para o Ensino Fundamental. Conforme anuncia o documento, conduzindo o processo de ensino na Educação Básica ao seu objetivo principal que é a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Por último, permeando todas as políticas educacionais apresentadas, está o capítulo IV, art. 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069/90) que assegura a crianças e adolescentes o direito de acessar e permanecer na escola e, dentre outros, o direito dos pais ou responsáveis de contestar critérios avaliativos, recorrer às instâncias escolares superiores para sua revisão, ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Sem pormenorizar cada um dos avanços proporcionados pelas políticas educacionais – que se concretizaram ou não –, não há dúvidas de que elas são um modo concreto de fazer justiça social. Correspondem a uma concepção de justiça que busca estender igualmente a todos(as) os bens sociais que lhes são de direito, como é o caso da educação, discriminando positivamente e criando oportunidades aos(as) que delas se encontram mais afastados(as).

Neste processo em espiral, em que se avança em direção a novas conquistas e se retrocede em busca de alternativas a desafios não plenamente resolvidos, o Brasil tem trabalhado em prol da efetivação da aprendizagem para todos(as) por meio do direito, mas não só dele, pois a busca da efetivação do direito à aprendizagem, intensa e colossal, demanda ações do Estado, mas também pedagógicas.

Não é difícil perceber a complexidade que é sustentar a aprendizagem para todos(as), com todas as subjetividades envolvidas e os aspectos intrínsecos e extrínsecos que compõem o cotidiano escolar. É por esse e outros motivos que o direito à aprendizagem não pode ser entendido apenas como sendo uma formulação jurídica, uma promessa construída por um seleto grupo de legisladores, ou para responder a anseios e reivindicações coletivas pontuais; mais que isso, precisa ser um direito socialmente reconhecido e fortalecido, uma presença cotidiana.

O compromisso de discutir e construir amplamente o direito à aprendizagem continua a ser coletivo. Caso contrário, o direito à educação correrá o risco de perder o *status* de conquista para ganhar o de ineficiente e desnecessário, como alguns movimentos silenciosos já indicam.

### **ALERTAS: O MITO DA INEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

A ousada aspiração de efetivar a aprendizagem para todos(as) tem sido, muitas vezes, confundida com metas e números, palpáveis e concretos, que se distanciam dos próprios enunciados dos textos legais anteriormente discutidos e, por esse motivo, merece ser explorada com muito cuidado.

Para tanto, é importante problematizar alguns dados nacionais extraídos das avaliações externas, ou seja, daquelas avaliações (teóricas e objetivadas) aplicadas aos(as) estudantes da Educação Básica, em alguns anos/etapas da vida escolar, a fim de explicitar como elas ocorrem e o que se considera para mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

De modo geral, pode-se dizer que nas avaliações nacionais e internacionais<sup>4</sup> acerca do desempenho escolar dos(as) estudantes brasileiros, na etapa que corresponde a Educação Básica, em especial aos anos finais do Ensino Fundamental, o Brasil não apenas está mal colocado no ranque internacional, como apresentou avanços poucos significativos nas últimas três décadas.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), fundado em 1990 para avaliar a Educação Básica, é um conjunto de avaliações externas que contempla as etapas da Educação Infantil (mais recentemente), do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e já passou por várias reestruturações nestas três décadas.

Ao longo deste período, diferentes provas compuseram o Saeb: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).<sup>5</sup> Em geral, são provas censitárias, amostrais e anuais ou bianuais organizadas a partir de questões objetivas em diferentes áreas do conhecimento para estudantes de todas as etapas de ensino (mas não de todos os anos) da Educação Básica.

Além das avaliações mencionadas, outro modo de aferir e construir indicadores para a educação nacional, desde 2007, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este índice, escalonado entre zero e dez, considera os conceitos de fluxo<sup>6</sup> e de aprendizado.<sup>7</sup> Sua síntese serve de subsídio para o desenvol-

---

<sup>4</sup> Os indicadores internacionais: (a) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); (b) Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciências (TIMMS); e (c) Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura (PIRLS) fazem uso dos dados construídos, a partir das avaliações nacionais externas aplicadas a estudantes do 5º ao 9º ano (Ideb, Saeb e Provinha Brasil).

<sup>5</sup> A etapa do Ensino Médio é avaliada desde 1998 pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

<sup>6</sup> No site [www.portal.inep.gov.br](http://www.portal.inep.gov.br) é possível conhecer os resultados do Ideb no Brasil todo ou por definição (estados e regiões, municípios ou escolas).

<sup>7</sup> O conceito de fluxo está relacionado à taxa de aprovação/reprovação dos(as) estudantes, enquanto que o conceito de aprendizagem está vinculado aos resultados do Saeb, mais especificamente àqueles aferidos pela Anresc e pela Aneb, portanto, das redes públicas e privadas de ensino.

vimento de estratégias políticas – e também pedagógicas – para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Apesar de reunirem dados importantes, se avaliados isoladamente de seus contextos de aplicação e mesmo fora dos contextos regionais e educacionais em que estão inseridas as escolas deste que é o quinto maior país do mundo em extensão territorial e em população, com mais de 211 milhões de habitantes,<sup>8</sup> perde-se a noção das diferenças e anulam-se os processos de conquista.

Muitos especialistas em educação estariam de acordo com essa observação, contudo, tais índices costumam ser explorados pela mídia de forma rasa e irresponsável que, quando não estimulam a competição, fazem com que o trabalho pedagógico realizado nas escolas seja exposto de maneira demeritória.

Para McCowan (2015, p. 30), para quem o direito a educação só pode ser pensado como direito aos processos educativos, “não se pode estipular resultados universais de aprendizagem, considerando os diversos valores envolvidos, a imprevisibilidade da educação e a necessidade da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem”. Por isso é preciso ter muito cuidado com ranqueamentos.

Se por um lado, eles servem para fortalecer a ideia de que a educação pública nem sempre é eficiente – sem adentrar nas questões complexas que a envolvem –, por outro lado, apresentam-se como importante ferramenta de acompanhamento estatal e institucional, visto que deles partem projeções que ajudam a rever os investimentos na Educação Básica e as práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano escolar.

Aprofundando os sinais de alerta, se os dados líquidos de qualquer uma das avaliações externas mencionadas forem considerados sem qualquer contextualização, os resultados podem mesmo sugerir que o Brasil enfrenta uma catástrofe. No entanto, alguns aspectos merecem ser questionados.

O primeiro diz respeito ao fato de as políticas nacionais de educação terem centralizado o debate educacional, especialmente

---

<sup>8</sup> Segundo estimativa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no início de maio de 2020.



nas últimas décadas, no desenvolvimento de habilidades e competências, que são praticamente impossíveis de serem mensuradas nos modelos avaliativos referidos. Uma contradição aparentemente pouco relevante, mas que inibe ou mascara os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que têm sido alcançados com êxito.

O segundo diz respeito à não explicitação da concepção de aprendizagem considerada nos indicadores nacionais e internacionais, e se foram discutidas as concepções de aprendizagem consideradas para os(as) professores(as) e para os(as) estudantes. Em linhas gerais, pode-se inferir que todo desenvolvimento histórico-jurídico e prático da educação do País, que se relaciona com as subjetividades dos sujeitos, experiências, cotidiano, especificidades culturais, políticas, econômicas e sociais, é praticamente desconsiderado nesses modelos avaliativos.

Um terceiro aspecto ainda deixa de considerar que somente há pouco mais de trinta anos a Educação Básica enquanto um direito público subjetivo se faz presente, o que se traduz em um período extremamente curto de tempo para que se dê conta de tantas demandas educacionais – e sociais –, acumuladas em mais de quinhentos anos de história nacional.

Um quarto aspecto diz respeito à questão da efetivação da aprendizagem para todos(as), anunciada no início deste item, visto que nela está implicada uma concepção específica de justiça social que, por sua vez, tem conduzido a redação das políticas educacionais nacionais nem sempre tomadas com discernimento pelos(as) docentes.

Sem adentrar no mérito desta questão e de outras questões subjacentes, não se pode negar que muitos avanços têm sido observados no que se refere à ampliação do acesso e da permanência de crianças e adolescentes em idade escolar, e de jovens e adultos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em instituições públicas e privadas de ensino brasileiras. Como prova dessa afirmativa, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que vem coletando esses dados, informa que a taxa de analfabetismo no Brasil vem diminuindo gradativamente desde 2007, apesar da oscilação dos índices, ora para mais,

ora para menos. Ao mesmo tempo, a taxa de escolarização de crianças e adolescentes, entre 6 e 14 anos, o que corresponde a etapa do Ensino Fundamental, vem em um crescente constante.

Outro dado que merece ser destacado é o fato de a escola pública ter avançado em políticas afirmativas que preveem a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais em classes regulares, mesmo sem questionar o tipo de inclusão que é feita. Contudo, apesar de todos os avanços, não se pode ainda afirmar que a educação pública tem conseguido a efetivação da aprendizagem para todos(as). Como já foi dito, por diferentes razões.

Primeiro, porque concebendo por direito à educação todos os processos educacionais que envolvem a organização do currículo, a formação inicial e continuada de professores(as), a infraestrutura dos espaços escolares e os modos como todos os recursos – materiais e humanos – são apropriados pelos(as) docentes para a efetivação da aprendizagem, dentre outros, a tônica da aprendizagem é “apenas” mais uma das tantas frentes que o Estado precisa atuar quando o assunto é a educação pública.

Segundo, porque embora haja maior garantia de acesso e permanência dos(as) estudantes nos bancos escolares, por si só, isso não basta para que ocorra aprendizagem. É preciso que se entenda que “as pessoas têm o direito de participar de processos significativos de aprendizagem”, como explica McCowan (2015, p. 30).

Nesta perspectiva complexa, em que aprender envolve práticas de ensino e experiências de aprendizagem e que para essas práticas e experiências está implicada uma série de necessidades e demandas (estruturação física das escolas, condições materiais, recursos educacionais, formação inicial e continuada dos(as) professores(as) e mesmo práticas de intervenção pedagógica),<sup>9</sup> falta, muitas vezes, aos(as) docentes uma compreensão

---

<sup>9</sup> Talvez, a maior parte delas, atreladas à ausência de um projeto de educação escolar sério – especialmente para a escola pública –, resultado das marcas de uma história da educação dualista, que nega oportunidades de escolarização aos(as) pobres (com estratégias diferentes ao longo do tempo); resultado das dificuldades do Brasil, como sociedade e, claro, do próprio Estado, em estabelecer políticas públicas educacionais mais estáveis e de disseminar

mais alargada do que significa a educação em si.

Uma terceira razão para que ainda não se tenha conseguido efetivar a aprendizagem para todos(as) é que as políticas de igualdade de oportunidades, em que se afirma a sociedade moderna, dita democrática, discrimina positivamente os sujeitos, mas não oferece mecanismos concretos para os assistirem em suas necessidades e nos ritmos de aprendizagem.

Devido à relevância de cada uma delas e sem colocá-las em uma escala de importância – e isso não seria possível, até porque envolve investimentos estatais nem sempre disponíveis –, é importante que se tenha compreensão de que quando se trata de pensar a aprendizagem no cotidiano da Educação Básica, entender os pressupostos envolvidos em uma concepção de escola para todos(as) é fundamental, pois são possivelmente eles os mais determinantes para as práticas pedagógicas que são operadas em favor ou em detrimento da aprendizagem.

Defende-se tal ponto de vista em razão de que de nada valem as muitas conquistas em termos de políticas educacionais, se essas não reverberarem em práticas pedagógicas condizentes. E o que isto quer dizer em relação à Educação Básica no Brasil? Bem, duas coisas. Por um lado, quando se diz que o Brasil praticamente universalizou a Educação Básica, que ampliou consideravelmente o acesso e a permanência de estudantes nas instituições de ensino, fomentando e garantindo um tempo maior de escolarização para crianças e adolescentes, está se falando que as políticas de igualdade de oportunidades têm surtido bons resultados.

Por outro lado, quando se perde de vista o grau de influência dos contextos e das desigualdades sociais – que geram desigualdades escolares –, quando não se discutem os efeitos e os desafios que acompanham a massificação escolar propiciada pelo “adentramento” das camadas populares à escola e que mantêm

---

políticas sociais que minimizem a imensa injustiça social; resultado também da falta de diálogo com os atores da escola, em especial com os(as) estudantes em busca dos sentidos atribuídos por eles(as) à escola e de suas percepções em torno das experiências de aprendizagem que lá se processam – por vezes, desconstruídas de oportunidades reais fora da escola, onde a fome e a violência disputam espaço.

praticamente inalterados alguns padrões de injustiça social, perde-se também o potencial transformador da aprendizagem para a formação e o desenvolvimento humanos.

É importante frisar que, apesar do papel importante que as políticas educacionais, calcadas na igualdade de oportunidades,<sup>10</sup> têm assumido no Brasil e em muitos outros países, elas são ainda insuficientes para pôr fim às discriminações que ocorrem no cotidiano escolar.

Pensando a este respeito, como podem todos e todas serem igualmente avaliados e seus resultados escolares ranqueados, se a comparação é injusta e desigual, haja vista as oportunidades dos(as) estudantes europeus, por exemplo? Que estratégias – enquanto políticas de Estado – foram pensadas para diminuir significativamente as desigualdades sociais que permeiam o processo de inserção das camadas populares na Educação Básica? E, no cotidiano escolar, que práticas e intervenções pedagógicas se alteraram? Como lidam os(as) professores(as) com a heterogeneidade (ritmos de aprendizagem) e a diversidade (cultural, social, étnica) dos(as) estudantes que compõem a escola? Dubet é enfático em dizer que a escola os discrimina.

Ora, todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação... (DUBET, 2004, p. 542).

O sociólogo afirma que é preciso rever o funcionamento da escola, para que a aprendizagem não seja um privilégio de poucos, e isto implicaria, por exemplo, rever no que e em quem se investe, pois os que têm melhores condições sociais e escolares já fazem investimentos suficientes. Os caminhos possíveis passam pela relação pedagógica e pelo estímulo a aprendizagem por meio de

<sup>10</sup> Sobre esse aspecto, sugere-se a leitura do livro: DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Trad. de Sérgio Miola. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.

processos pensados para cada sujeito, independentemente das ditas “aprendizagens ideais” definidas sem sua participação.

Embora a igualdade de oportunidades<sup>11</sup> tenha muitos méritos, é importante discutir os desafios e os alcances das medidas compensatórias quando se almeja garantir o direito à aprendizagem para todos(as). Não se pode ignorar que, na chamada “competição escolar” – em que os(as) estudantes são avaliados(as) e ranqueados(as) –, ainda que o ponto de largada seja o mesmo para todos(as), os obstáculos enfrentados pelos(as) estudantes desfavorecidos(as) – antes da largada e durante o percurso – são maiores do que os dos(as) demais.

Promover o diálogo na relação pedagógica é uma das maneiras de assegurar a relação com o saber, conforme explica Charlot (2005, p. 58), pois “toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo”.

Dito de outro modo, sendo a relação com o saber uma relação com tudo que cerca o aprender do sujeito: sujeitos, objetos, expectativas, vivências, lugares, pensamentos, sentimentos, presenças e ausências, na escola, a relação com o saber passa pela relação pedagógica, em que o diálogo é o fio condutor. Nesse sentido, negar o diálogo e a relação é negar o saber, a cultura, o social e a natureza do sujeito, de acordo com o autor.

Pelo que já foi dito, nota-se que a democratização da escola criou novos sentimentos de injustiça. E, nisso, adentra-se a importante e controversa questão que toma o processo educativo como algo mensurável, padronizado e exterior aos sujeitos. Ao ignorar as fragilidades que acompanham as trajetórias dos sujeitos em desvantagem social, que têm chegado à escola nos

---

<sup>11</sup> Cabe antecipar que para criar igualdade de oportunidades é preciso compensar as distâncias entre os mais favorecidos e os menos favorecidos socialmente. Portanto, é preciso discriminar. Assim, ainda que seja uma discriminação positiva, ela não elimina a desigualdade. Além disso, pode trazer desafios ainda maiores, pois, em muitas situações, a chamada discriminação positiva (cotas raciais, por exemplo) gera *status* de vantagem e mobiliza outros desarranjos sociais.

últimos trinta e dois anos, o sistema escolar contribui para reafirmar processos históricos excludentes.

No fundo, o que se quer quando se pensa em assegurar o direito à educação e com ele a aprendizagem para todos(as) é que as trajetórias escolares das crianças e dos(as) adolescentes matriculados(as) em escolas públicas de Educação Básica sejam menos duras e que seus possíveis fracassos não sejam tão profundos e determinantes para a vida social. Mesmo assim, haverá diferenças de aprendizagem? Certamente. Entretanto, elas serão sempre mais evidentes, se o comparativo for estudantes tão distintos.

Que o acompanhamento da qualidade do ensino se faça a partir do próprio sujeito, considerando seus avanços e suas aprendizagens. É mais justo e é mais adequado aos diversos contextos educativos nacionais e aos processos recentes de inclusão escolar, oriundos de uma política de direito à educação que ainda engatinha.

Ter essa compreensão não apenas permite perceber que têm sido grandes os esforços e as conquistas, especialmente em relação à Educação Básica, como também favorece o planejamento de novos processos de conquista, como o que pretende fortalecer a aprendizagem para todos(as). Caso contrário, o forte e evidente esforço governamental que tem sido feito para desconstruir esse processo valioso e frágil em que se insere a conquista do direito à educação, como um bem público, gratuito, inalienável e inviolável e para destruir a educação pública, será suficientes para apagar esses progressos.

## **RISCOS: A MAQUINARIA DE DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Especialmente a partir de 2016, após o *impeachment* da então presidente da República, Dilma Rousseff, uma série de políticas educacionais, mas não somente, tem sido desestimulada por intermédio de emendas constitucionais e decretos que inviabilizam

sua continuidade, como a Emenda Constitucional n. 95.<sup>12</sup>

A denominada maquinaria de destruição da educação pública se alicerça sob o mito da ineficiência da mesma. De acordo com Cunha (2012), a palavra maquinaria, derivada do latim, *machina*, significa “meio engenhoso para conseguir um fim”, e esse parece ser mesmo o ensejo e a forma encontrada pelos mais recentes governantes nacionais, Michel Temer e Jair Bolsonaro, ambos fortemente alinhados ao projeto político neoliberal.

Desde que se iniciaram na presidência do País (o primeiro em 2016 e o segundo em 2019), tem havido clara diminuição de investimentos, deturpação dos resultados educacionais conquistados pelas crianças e pelos(as) adolescentes e maculação do papel socializador e educativo das instituições de ensino, além de severo ataque a professores(as), estudantes e pesquisadores(as), especialmente da área das Ciências Humanas.

O mito da ineficiência da escola está sendo alimentado de forma estratégica pelos governantes neoliberais submissos ao capital financeiro e à ideia de “mercadorização” da educação que a sucede, a fim de que esse deixe de ser um compromisso e um dever estatal definido pela Constituição Federal de 1988. Sobre a “mercadorização” da educação, Vale argumenta que:

as mudanças decorrentes dos efeitos das políticas neoliberais do governo federal, da globalização econômica, cujas bases se assentam em políticas que visam prioritariamente ao lucro, são as fontes da mercadorização da educação formal e repercutem nocivamente em todos os níveis educacionais [...] (VALE, 2015, p. 160).

Sobre o mesmo aspecto, Afonso (2000, p.117) já havia sinalizado que “a criação de um currículo nacional, o estabelecimento de normas-padrão e a realização de testes também a nível nacional são mesmo condições prévias para que se possa, implementar

---

<sup>12</sup> Enquanto tramitava para a aprovação, a Emenda Constitucional (EC) n. 95 recebeu, na Câmara dos Deputados, o nome de Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 e, no Senado Federal, de PEC 55.

políticas de privatização e mercadorização da educação”. Infelizmente, essa maquinaria é ampla e está direcionada para todas as áreas sociais, especialmente àquelas em que a demanda é mais expressiva como a saúde, a educação e a assistência social.

Tem relação com a herança elitista do País e com as mazelas que acometem a execução das próprias políticas públicas, como a corrupção e a má-gestão dos recursos públicos. Tem relação também com o desinteresse pelo futuro dos(as) mais pobres e desprivilegiados(as)<sup>13</sup> e pela veia vantajosa que é a educação para os grupos empresariais internacionais.

O golpe político/jurídico/midiático no Brasil, em 2016, teve como principal característica reordenar o país às políticas neoliberais (Estado Mínimo), com prevalência do projeto da elite nacional de entregar as riquezas da nação ao capital internacional e de apropriar dos recursos públicos para si, alimentando o histórico processo de patrimonialismo, hoje travestido de intensa privatização dos serviços públicos (CNTE,<sup>14</sup> 2007, p. 745).

Até a década de 90, o alvo dos investidores privados era o Ensino Superior. Nas últimas décadas, à medida que a Educação Básica se expandiu e as despesas e os investimentos em educação somaram mais de 6% do Produto Interno Bruto (PIB), segundo os dados de 2014,<sup>15</sup> esse filão passou a interessar aos investidores nacionais e internacionais.

---

<sup>13</sup> Cabe uma nota relativa à Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415), aprovada em 2017 sob a denominação de Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Emti), visto que, na prática, abriu espaço para um currículo/itinerário de formação que diminui as chances de estudantes de escolas públicas acessarem o Ensino Superior, em virtude da precarização desta etapa da Educação Básica.

<sup>14</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

<sup>15</sup> Em 2015, os investimentos públicos em educação corresponderam a 5,5% do PIB, valor inferior aos 7% mínimos previstos para o 5º ano de vigência do PNE (2014-2024) e aos 10% mínimos previstos para o final do decênio, segundo dados publicados no Portal do Inep. (MEC. Inep. *Investimentos Públicos em Educação*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 12 maio 2020).



Assim, enquanto comemorava-se a conquista da (quase) universalização da Educação Básica e a expressiva diminuição dos índices de analfabetismo no País; enquanto se caminhava para a melhoria dos processos de ensino e a qualificação da educação pública, esses investidores buscavam aberturas para inserir seus projetos societários.

Infelizmente, uma abertura ampla e, ao que tudo indica irrestrita, foi anunciada em nível federal, e a maquinaria de destruição da educação pública ganhou impulso com a aprovação da EC 95, justificada pela necessidade de conter as despesas públicas.

A EC 95, que introduziu os artigos 106 a 114 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (CF), congela as despesas correntes e os investimentos sociais da União com educação, saúde, previdência, segurança, habitação etc., por um período de 20 anos. Ou seja: nas próximas duas décadas as despesas sociais terão como teto (limite) somente a reposição inflacionária do ano anterior. Está proibido pela Constituição, o aporte de novos recursos provindos da receita corrente líquida (RCL) de impostos da União ao orçamento do MEC, até mesmo para se atingir a meta 20 do PNE, que prevê alcançar até 2024 o percentual de investimento na educação equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) (CNTE, 2017, p. 746).

Com essa lei, mesmo que o País obtenha maior receita que a inflação, até 2036 não poderá aumentar os investimentos em educação, bem como em outras áreas sociais. Na prática, isso afetará o funcionamento das escolas, a infraestrutura, a contratação de docentes, a oferta de vagas, a qualidade do ensino, a manutenção dos programas de permanência escolar e outros tantos.

Fica evidente que o mecanismo de destruição é o sucateamento progressivo que, aliado aos (baixos) índices de desempenho da Educação Básica, propagandeados pela mídia e também pelos próprios governantes, buscarão demonstrar a ineficiência da educação pública e servirão de terreno fértil às investidas privadas.

Estimativas recentes indicam que o Ministério da Educação deixará de investir mais de 300 bilhões de reais durante a vigência da EC 95. Com tantas implicações trazidas por uma única lei, como será possível universalizar a Educação Infantil; oferecer educação em tempo integral; fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as modalidades de ensino; elevar a escolaridade média da população; erradicar o analfabetismo; atender à Educação de Jovens e Adultos; valorizar os profissionais do magistério e ampliar o investimento público em educação para os 10%, previstos no PNE? As metas do PNE, assim como as políticas educacionais discutidas serão, progressivamente, abandonadas ao que tudo indica e substituídas por outras, mais adequadas ao mercado financeiro. Logo, além de ser afetada financeiramente, a escola será lesada em sua organização, gestão e orientação curricular.

Outra dimensão importante da maquinaria de destruição da educação pública está nas parcerias público-privadas. Transformadas em Organizações Sociais, muitas empresas passaram a atuar na educação nos últimos anos, embora mais fortemente no Ensino Superior, mas não estão mais restritas a essa etapa da educação, visto que o movimento vem se estendendo à Educação Básica de forma bastante acelerada.

Empresas de grandes capitais e investimentos, disfarçadas de Associações, passaram a garimpar recursos públicos da Educação Básica. Utilizam-se dos resultados insatisfatórios dos(as) estudantes nas avaliações externas nacionais e internacionais, para ofertar parcerias público-privadas. Assim, entram pela porta da frente.

Com estratégias de atuação altamente mercadológicas, passam a priorizar padrões de gestão e de aprendizagem como se as escolas fossem empresas. Enchem os currículos escolares de competências a serem atingidas por todos os(as) estudantes em tempos e espaços previamente determinados e desconsideram os percursos individuais de aprendizagem, além dos contextos sociais nos quais estão inseridas as crianças e os(as) adolescentes.

Aos poucos, o Estado vai saindo de cena. A aprendizagem, pensada como processo de formação e desenvolvimento humanos,

deixa de ser um bem público e exclusivo do Estado, para se tornar mercadoria. O cidadão pleno de direito e de oportunidades como pretendia a educação passa a ser o futuro “bom trabalhador”, como nos tempos da Primeira Revolução Industrial, quando a escola estava a serviço exclusivo da formação da mão de obra fabril, dócil e incapaz de criar e questionar.

Essa ordem “democrática” do neoliberalismo, na verdade, busca legitimar a ideologia de mercado, sobrepondo o poder econômico das corporações às inúmeras atividades do Estado – inclusive na educação –, através da pseudo superioridade da gestão empresarial frente às administrações públicas “conservadoras”, “burocráticas”, “corruptas”, e “ineficientes”. Tais mitos, no entanto, escondem as falhas da gestão privada responsáveis pela quebradeira mundial nos séculos 20 e 21, assim como o sistemático acultramento social, uma vez que os objetivos da “educação empresarial” não é formar cidadãos plenos de direito e de oportunidades, mas, tão somente, trabalhadores comprometidos com a produtividade das empresas e com a manutenção de seus (sub) empregos (CNTE, 2007, p. 748, grifos do autor).

Como já foi dito, as avaliações externas acabam servindo erroneamente de argumento e prova da ineficiência do ensino público, pois se detêm basicamente em competências técnicas. Além de estarem alicerçadas em habilidades e competências, muitas vezes, desconectadas do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar, as avaliações, com seus resultados gráficos e standardizados, não impulsionam nenhuma política de investimentos extra. Ao contrário, ao “denunciarem” resultados negativos também contribuem para alimentar a concepção de educação meritocrática e punitiva, visto que afastam das escolas estudantes, docentes e investimentos públicos, uma vez que as verbas públicas destinadas às escolas estão atreladas aos seus resultados no IDEB.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> De certo modo acabam por se destinar aquelas escolas que melhor

Além disso, quando as escolas passam a ser geridas por entidades parceiras, para se adequarem às avaliações, são feitas inversões pedagógicas que incluem a formação de professores(as) e a definição curricular, tirando a identidade e a participação da comunidade escolar no processo. Essas políticas de privatização não são exclusividades do Brasil. Nem por isso deixam de trazer preocupação.

Aliás, se ainda há o desejo – pois, com certeza há a necessidade – de ter o direito à educação salvaguardado, se ainda existe demanda social, que continue a haver luta. Se já foram alcançadas conquistas, que elas sejam alargadas. Afinal, uma educação pública, gratuita e com qualidade é fundamental para a formação e o desenvolvimento humanos. Assim, o que se pretende com este capítulo não é tão somente a denúncia, mas, no sentido freireano, o anúncio da palavra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados indicam que as avaliações externas acabam servindo erroneamente de argumento e prova da ineficiência do ensino público, pois se detêm basicamente em competências técnicas, além de contribuírem para alimentar a concepção de educação meritocrática e punitiva, visto que afastam das escolas estudantes, docentes e investimentos públicos.

As contribuições do estudo para as reflexões na área da Educação, portanto, estão tanto na denúncia dos riscos que rondam a conquista do direito à aprendizagem na Educação Básica nacional, quanto, no sentido freireano, no anúncio da palavra, na medida em que aponta caminhos que reafirmam suas potencialidades em âmbito escolar – e não apenas nele –, sobretudo quando lhe são fomentadas as condições para isso.

Tomado diluído em três importantes dimensões – concebido,

---

“executam” o trabalho. Aliás, como o Ideb também considera o índice de aprovação, não adiantam apenas os bons resultados estudantis nas provas. Essa lógica do indicador faz com que, muitas vezes, os estudantes sejam “empurrados” para o ano seguinte, sem a necessária aprendizagem.

vivido e percebido –, ou seja, também em diálogo com o conjunto de experiências de aprendizagem escolares – individuais, coletivas, sociais – narradas por quem vive o cotidiano da Educação Básica, o direito à aprendizagem adquire fôlego para se reafirmar e se expressar para além das metas e dos “ranqueamentos”.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 abr. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (2017). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 11 abr. 2019.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). A privatização da educação no contexto do golpe institucional no Brasil. **Revista Retratos da Escola**/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 11, n. 21, p. 745-751, jul./dez. 2017. Brasília: CNTE, 2007.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. (recurso eletrônico) Rio de Janeiro: Lexikon; FAPERJ, 2012.
- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Trad. de Sérgio Miola. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem**: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988-2013). 2015. Dissertação (Mestrado)

– Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

McCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, n. 55, p. 25-46, 2015.

MEC. Inep. **Investimentos públicos em educação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-financeiros-e-educacionais>. Acesso em: 12 maio 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano Escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, set. 2018.

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do. **Mercadorização da educação**: elementos que circunscrevem a formação inicial de professores. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

# **POSSÍVEIS IMPACTOS DAS TICs NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E AS CONTRIBUIÇÕES DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA<sup>1</sup>**

*Maria Nelma Marques da Rocha*

*Andréia Morés*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

**A**tualmente, com o avanço das tecnologias digitais um ritmo acelerado de transformações acontece em várias esferas da sociedade. Desde os meados do século XX a tecnologia digital tem influenciado em várias mudanças no âmbito político, econômico e educacional. Para pensar nessa premissa, é essencial abordar os possíveis impactos das TICs no contexto educacional e a importância da reflexão crítica sobre a prática docente.

Por esse viés, apresentamos neste capítulo o campo de investigação da formação continuada de professores de Língua Inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental da cidade de Garibaldi/RS e os possíveis impactos das TICs nesse processo formativo, perante a reflexão crítica da prática pedagógica. Assim sendo, compreende-se a prática reflexiva como um caminho para a autonomia docente e como forma de propiciar a autoformação, do professor, segundo Nóvoa (1992).

Para tanto, ao pensar a partir desse contexto, este capítulo justifica-se pela relevância e contribuição da reflexão crítica sobre a prática docente perante as possíveis contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de formação continuada docente, a fim de averiguar que a maioria dos professores, sujeitos desse estudo, tem interesse

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “Formação continuada de professores de língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais”, sob a orientação da Profa. Dra. Andréia Morés, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

em participar da formação continuada de professores de Língua Inglesa e que, através da inserção das TICs nesse processo de formação, possíveis impactos possam acontecer no âmbito da prática pedagógica.

De acordo com esse pensamento, trago as contribuições de Freire (2016, p. 39), para tratar do conceito em educação, a partir da perspectiva da autonomia docente: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, a prática reflexiva se dá quando o professor se reconhece como um sujeito reflexivo e intermediário de sua prática a favor da transformação social. A partir dessa ideia de Freire (2016), o professor é conduzido à autonomia e à emancipação dentro do seu processo pedagógico.

Nessa perspectiva, trazemos as contribuições de Nóvoa (1992), que referendam esse pensamento e propõem a formação do professor baseado na reflexão crítica docente, como um meio condutor para a autonomia do professor e como forma facilitadora de ações de autoformação. Nóvoa (1992) aborda os três movimentos pontuados por Schön (2007): reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como forma de constituir o professor autônomo. Desse modo, abordaremos, no decorrer da escrita, esses três movimentos que permeiam a prática reflexiva segundo Schön (2007).

Para tratar das tecnologias digitais da informação e comunicação no âmbito educacional, nos embasamos em Lévy (1998) e Castells (2010), como forma de fundamentar suas ideias para o contexto educacional. Embasamo-nos na fala de Lévy (1998), para dizer que é a partir de um novo aspecto técnico que novos caminhos são criados. Ao nos reportarmos reportar a Castells (2010), para tratar da TICs na educação, é importante adentrar no conceito de tecnologia vinculado ao conceito de sociedade e transformação.

Desse modo, fazemos relações dos possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada docente dos professores de LI e a relevância das



contribuições da reflexão crítica na prática docente. A fim de que seja possível ampliar novos olhares perante a inserção das TICs nesse processo formativo, uma vez que venha potencializar o fazer docente e transformar a prática do professor, ao contribuir com uma metodologia mais interessante. Assim, apresento no tópico seguinte algumas dimensões, no que diz respeito as TICs na formação continuada docente.

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Ao iniciar a discussão acerca das TICs no contexto educacional, precisamente, na formação continuada de professores, buscamos esclarecer, a partir dos conceitos de Lévy (1998) e Castells (2010), as tecnologias digitais como meio de percorrer novos caminhos na educação. Para tanto, ao fazer as relações das TICs no contexto educacional, adentramos com mais precisão sobre os possíveis impactos das TICs na formação continuada docente.

De acordo com Lévy (1998), ao tratar do conceito das tecnologias da inteligência e tecnologias coletivas, se reporta como sendo agentes primordiais da transformação da sociedade contemporânea. Por esse viés, compreendo que as tecnologias eram obtidas, apenas, como extensões humanas, esse contexto difere de como as tecnologias são compreendidas atualmente, ou seja, essas tecnologias são como algo intenso que interfere na vida humana. Lévy (1998), ainda, se reporta às tecnologias como o fim da oposição entre homem e máquina.

Nesse pensamento, Lévy (1998, p. 4) retrata que as novas formas de pensar e de conviver em sociedade estão sendo criadas no mundo da comunicação e da informação. “As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos”. É nesse pensamento que relaciono a influência das tecnologias em todos os âmbitos da vida social, sendo assim, pontuo a incidência cada vez mais presente das TICs no contexto educacional.

Conforme esse pensamento, Lévy (1999), aborda o saber docente e suas implicações do trabalho coletivo, o qual trata do desenvolvimento de redes, na implicação da troca de informações e a construção e compartilhamento de saberes por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação. É nesse sentido que as TICs auxiliam na construção dos saberes, assim, é cabível dizer que, ao inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação na formação continuada de professores, possíveis saberes são mobilizados.

A partir desse pressuposto, o livro de Lévy (1999), *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*, no qual, o autor se reporta à inteligência coletiva, como sendo uma inteligência que está distribuída por toda parte, que não é limitada a um grupo específico de privilegiados, o autor ainda define como sendo uma inteligência que é valorizada e estruturada em tempo real, que resulta em uma constante movimentação de competências. Desse modo, a inteligência coletiva está ancorada ao reconhecimento das habilidades que todos os indivíduos possuem e o saber é usado em prol da coletividade.

No entanto, Lévy (1999), se refere ao saber coextensivo à vida, do saber que evidencia a espécie: o *homo sapiens*. É o saber que provém dos primórdios, no qual o *homo sapiens* criou aparatos tecnológicos como os instrumentos de pedra e lança de madeira, para utilizar e facilitar sua sobrevivência. Para Lévy (1999, p. 121), esse saber não está relacionado ao saber científico. “– recente, raro e limitado –”. Dessa forma, “o saber, no sentido em que o entendemos aqui, é o *savoir-vivre* ou um *vivre-savoir*,<sup>2</sup> um saber co-extensivo à vida”. Lévy (1999) se reporta ao saber viver, respectivamente. Por esse viés, à medida que existe a interação com as coisas, as competências são desenvolvidas, a relação dos sujeitos com a informação leva ao conhecimento e ao contato com outros sujeitos. A partir desse pensamento, toda comunicação e toda interação humana possibilita uma aprendizagem recíproca. Relacionamos essas ideias e fundamento a partir de Lévy (1999), o saber proveniente das TICs na educação e os possíveis impactos

---

<sup>2</sup> Grifo do autor.

que essas tecnologias podem causar na formação continuada de professores.

Para falar sobre o conceito de possíveis transformações na educação, nos embasamos em Pretto e Pinto (2006), para abordar o processo de informatização da sociedade que está ancorado aos sistemas midiáticos de comunicação. Esses sistemas se apresentam e se articulam de forma ordenada, como uma nova maneira de ser, pensar e viver, instaurados numa dimensão estruturante das tecnologias da informação e comunicação. É por meio desse pensamento que Pretto e Pinto (2006) se referem às TICs como processos que intervêm na educação.

De acordo com esse pensamento, Pretto e Pinto (2006), ainda, se reportam às TICs e ao seu potencial na educação e falam a respeito da expansão da internet, a partir do ano de 1995, como forma de viabilizar as capacidades cognitivas, enquanto a maioria das pessoas se articulava apenas como receptora de informações pelos meios de comunicação por difusão. Outrora, foram estabilizadas iniciativas, para usar os recursos de aplicação em rede. Nesse pensamento, no contexto educacional, recursos em rede são colocados na sala de aula, como forma de experimentar novas possibilidades; assim, possíveis transformações podem acontecer.

Retomo ao pensamento de Lévy (1998) e trago suas ideias como forma de refletir sobre as TICs na educação, precisamente, no processo de formação continuada docente, como forma de criar novos saberes, para constituir outros conhecimentos docentes. Segundo Lévy (1993, p. 17), “vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado”. Ao trazer essa citação, analiso o quanto é relevante para a educação buscar, a partir de um novo aspecto técnico possibilidades de transformações.

Ao tratar das transformações que ocorrem na sociedade, possibilito pensar em possíveis transformações na educação. Para ancorar esse pensamento me embaso em Castells (2010) que traz o conceito de transformação social por meio das tecnologias.

A partir desse conceito, também, trazemos as contribuições de Castells (2010), para tratar das transformações que acontecem no âmbito educacional por meio das tecnologias digitais. Nesse sentido, faço deslocamentos no conceito de Castells (2010), e mencionamos possíveis impactos das TICs na formação continuada docente.

Assim sendo, de acordo com Castells (2010), a tecnologia está vinculada aos conhecimentos científicos para determinar as formas de acontecerem as coisas de maneira que seja reproduzível. Conforme esse pensamento, entendemos que a tecnologia tem a funcionalidade de facilitar o desenvolvimento das atividades de modo ágil. Castells (2010), ainda, menciona que é a partir do final do século XX que inicia a transformação da nossa cultura material por mecanismos de um novo modelo tecnológico, que se constitui acerca da tecnologia da informação.

Por essa vertente, Castells (2010) acresce que a transformação tecnológica se expande surpreendentemente por motivo de gerar uma interface entre campos tecnológicos perante uma linguagem digital em comum, na qual a informação é criada, armazenada, recuperada e transmitida. Castells (2010, p. 69), ao mencionar sobre a revolução tecnológica, se refere à aplicação dos conhecimentos e informação. “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos”. É nesse sentido que usuários e criadores podem assumir o controle da tecnologia. Existe relação muito próxima entre os processos de criação e manipulação tecnológica.

Portanto, de acordo com Castells (2010), a transformação que vem ocorrendo na sociedade está vinculada às tecnologias da informação e comunicação. O modelo de sociedade contemporânea se estabelece com o avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação. Sendo assim, a evolução da sociedade informacional ocorre por meio do conhecimento, à medida que as informações são criadas de forma rápida e constante. Por esse viés, ainda, de acordo com Castells (2010), conforme acontece a revolução tecnológica, a sociedade se adequa às transformações provenientes da tecnologia e cria hábitos para novas transformações.

A partir desse pressuposto, retomamos o pensamento de Lévy (1998) e relacionamos aos novos costumes que estão sendo organizados a partir de nova forma de pensar e de conviver perante a diversidade de técnicas que existem. Para Lévy (1998), as técnicas são os principais agentes de transformação da sociedade. Nesse pensamento, dentro do contexto histórico, a humanidade desde sua origem é uma espécie técnica. Antes do *Homo Sapiens*, já existia uma ligação com ferramentas tecnológicas como: madeira, pedra, entre outros. Esse vínculo existente entre o homem e a matéria é algo que se fixou na própria humanidade, ou seja, é inerente ao homem.

Nesse âmbito, nos embasamos nas ideias de Lévy (1998), e abordo a relação que as tecnologias da informação e comunicação possuem entre si. Analisamos, ainda, a importância que a informação tem com a comunicação em constituírem-se meios técnicos que mediam os processos de informação e comunicação da humanidade. Sendo assim, as TICs têm a função de viabilizar a automação e comunicação em vários aspectos da sociedade; nos negócios, no meio científico, na educação, entre outros. Com a inserção das TICs, a sociedade está interligada aos acontecimentos em tempo real ou distantes; tais tecnologias, além de promover contribuições de interação e aprendizagem, fomentam o desejo por conhecimento. Para tanto, trazemos as contribuições de Kenski (2012), para tratar das TICs numa visão geral em que estão inseridas.

Assim, nesse contexto, Kenski (2012) relata que as tecnologias digitais da informação e comunicação reverberam para a produção e propagação de informações. De modo que são usadas para ampliar o acesso de notícias e informação no âmbito social. Nas últimas décadas, foi possível a transmissão de informação e comunicação em tempo real. Com os novos aparatos tecnológicos, é possibilitada a comunicação para diversas áreas e finalidades, como: para o comércio, para a troca de informações e experiências, no desenvolvimento de projetos e pesquisas no âmbito educacional.

Kenski (2012), ao se reportar às TICs na educação, relata que

as redes de comunicação trazem diferentes possibilidades para a aprendizagem. Dessa forma, percebo que as TICs possibilitam diferentes recursos a serem inseridos na educação e que, a partir dessa dinâmica, existe uma grande chance de transformação. Nesse sentido, relacionamos os possíveis impactos que as TICs podem contribuir ao serem inseridas na formação continuada de professores. Para refletir nessa possibilidade, adentro no pensamento de Kenski (2012), ao se referir aos sujeitos que estão implicados nesse processo de formação, que é preciso refletir e possibilitar vivências colaborativas com a inserção das TICs. Sendo assim, uma possível transformação pode ocorrer nesse processo educacional. Segundo Kenski:

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem de ser mais do que mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias da informação e comunicação. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e mudança, a fim de lidar com as inovações e as transformações sucessivas dos conhecimentos [...]. (KENSKI, 2012, p. 64).

Por esse viés, é preciso que a educação viabilize oportunidades e garantia no ensino e aprendizagem de habilidades, para que o sujeito possa ser inserido em um processo contínuo de transformação. Ainda, segundo Kenski (2012), quando o sujeito não está inserido na realidade tecnológica, é o mesmo que eximir-se do mundo globalizado. Conforme esse pensamento, anoro minhas ideias a Kenski (2012) e observamos que a inserção das TICs na formação continuada docente se torna relevante, de modo que, quando acontece a adoção das tecnologias na educação, a sua missão é ampliada e possivelmente transformada.

Para tratar de uma educação transformadora, trazemos as contribuições de Freire (2016) e Nóvoa (1992) e (2012), para

abordar a formação continuada docente e suas possíveis transformações, a partir da prática crítica reflexiva. Por esse âmbito, a formação continuada de professores apresenta um papel crítico e importante, partindo do princípio de que possa adentrar em temas atuais e de natureza complexa, os quais viabilizam a análise desde vários aspectos e dimensões.

## **REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE**

Como forma de melhor compreender a prática crítico-reflexiva sobre o processo de formação continuada de professores de Língua Inglesa, abordamos os estudos da reflexão crítica. Assim, no decorrer da escrita, analiso a relevância da prática reflexiva nesse processo formativo docente, a qual reverbera para uma formação profissional que utilize práticas docentes capazes de permitir uma educação transformadora.

Sendo assim, Freire (2016) aborda a prática reflexiva a partir da prática docente crítica, a qual envolve o pensar certo que está implicado num movimento dinâmico e dialético, que compreende a ação da prática e o pensar sobre sua realização. Nesse sentido, Freire (2016) defende:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2016, p. 39).

Para tanto, a partir desse pensamento, é importante a prática da reflexão crítica sobre a ação docente. Assim sendo, de acordo com Freire (2016), por meio da prática reflexiva o professor é conduzido à autonomia e à emancipação. A ação-reflexão acontece quando o professor se reconhece como um agente reflexivo

que intervém no processo educacional em prol da transformação da sociedade. Freire (2016) ainda aborda sobre o pensar certo, gerado pelo professor aprendiz em partilha com o professor formador; demais, Freire (2016) ainda alega que o pensar certo está relacionado à superação do pensar ingênuo.

A partir dessa perspectiva, compreendo a influência da prática reflexiva na condução do professor atingir sua autonomia profissional. Por esse viés, tratamos da autonomia docente segundo Freire (2016, p. 105): “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas”. É nessa perspectiva que abordamos a relevância da prática reflexivo-crítica no processo de formação continuada de professores. Ou seja, à medida que acontece reflexão sobre a ação, o professor pode ser conduzido a tornar-se autônomo em sua prática profissional.

Nesse pensamento, ainda, segundo Freire (2016, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, reconheço e intensifico a relevância da reflexão crítica sobre a prática profissional, no decorrer da formação continuada docente.

Conforme o exposto, Nóvoa (199) comunga com as ideias de Freire (2016) sobre a prática reflexivo-profissional e sugere uma formação crítico-reflexiva voltada para os professores, como condutora à autonomia desses profissionais e para proporcionar ações de autoformação. Nesse âmbito, rememoramos a fala de Nóvoa (1992), que pontua como formação docente a valorização das experiências profissionais compartilhadas com outros professores, por meio da reflexão crítica da prática. Assim sendo, Nóvoa (2012), ainda, acresce que a formação de professores deve partir dos próprios docentes, e um dos meios facilitadores que favorece a formação é o processo reflexivo-crítico da prática profissional.

Nóvoa (2012) segue a linha de pensamento de Schön (2007) a respeito da reflexão crítico-profissional. Nesse sentido, Nóvoa (1992) elenca seu pensamento aos três movimentos da prática



reflexiva, sugerido por Schön (2007): reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, como meio de instituir o professor autônomo. Antes de adentrar nas definições desses três movimentos sugeridos por Schön (2007), fazemos uma observação a respeito da reflexão crítico-profissional no âmbito da educação. É sabido que não é um tema considerado de discussão atual, mesmo assim, existem fronteiras para executar a prática reflexivo-crítica na formação continuada de professores, pois há dificuldades para a realização da formação continuada docente, seja pela insuficiência de tempo no calendário letivo, seja por não dar a devida importância ao processo de formação continuada de professores.

Por esse viés, abordamos, segundo Schön (2007), a relevância da formação continuada de professores inserida no processo da prática reflexivo-crítica. Assim, é por meio da observação e da prática reflexiva sobre a ação docente que é possibilitada a descrição do saber implícito que se encontra na prática profissional. Ou seja, quando o professor reflete sobre sua prática docente, ele possibilita uma nova maneira de agir diante das novas experiências. Para tanto, é preciso testar a observação da ação primeira e transpassar uma nova forma de ação na prática docente.

Sobre as definições de Schön (2007) para os três movimentos da prática reflexiva, a reflexão na ação ocorre durante a prática docente e não compromete seu funcionamento. É no momento da ação que o professor é levado a construir a criticidade e experimentar ações imediatas. Em relação à reflexão sobre a ação, essa acontece após a prática docente. Esse movimento reflexivo permite pensar sobre ações que ocorrem na prática profissional; consiste em reconstruir mentalmente a situação ocorrida, de forma a entender como a percepção de pensar na ação oportuniza obter uma resposta imprevista constituída numa situação natural, a partir de um novo entendimento da prática docente.

A respeito da reflexão sobre a reflexão na ação, Schön (1992, p. 87) descreve que, “após a aula, o professor pode pensar no que ocorreu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos”. Esse movimento reflexivo

refere-se ao momento posterior a uma reflexão ocorrida na ação. Implica o uso do conhecimento para elucidar e descrever fragmentos de pensamentos que ficaram na memória, por meio de interferências ocorridas. Para melhor exemplificar a ideia de Schön (1992) nessa citação, esse processo de reflexão crítico-docente, acontece após um momento pedagógico, no qual o professor reflete sobre sua própria ação.

Nesse contexto, Alarcão (1996) se embasa em Schön, para tratar da prática reflexiva do professor e faz considerações em seu pensamento pedagógico a respeito da formação do futuro professor, alegando que seria interessante incluir na formação docente a modalidade reflexiva, a partir da ação profissional. A partir dessa perspectiva, o professor poderá se sentir mais seguro frente às decisões apropriadas a tomar perante as novas e diferentes situações com as quais irá se deparar na prática profissional.

Alarcão (1996), ainda, alega que a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação estão implicadas num valor epistêmico e se tornarão mais valiosas, à medida que for posta outra atividade que transcenda as anteriores. Quando o professor aplica reflexão sobre a reflexão na ação, existe a possibilidade de aprimorar sua prática docente, assim como possibilita o desenvolvimento pessoal de lidar com novas situações. Outro ponto relevante é quando Alarcão (1996) menciona que o professor precisa apropriar sua prática a diferentes situações e não apenas aquele modelo apresentado na formação de professores. Desse modo, quando o professor é envolvido no processo reflexivo-formativo lhe é possibilitado o envolvimento profissional numa estratégia pessoal, no qual utiliza procedimentos resolutivos de problemas de forma mais hábil.

Por essa óptica, é importante abordar a formação continuada de professores de Língua Inglesa perante a inserção da prática reflexivo-crítica, uma vez que essa abordagem formativa conduz o docente a contrapor-se à formação de professores, pautada na aprendizagem de técnicas e que não reconhece o valor da formação continuada do profissional docente. Para tanto, ao passo que é inserido o processo da reflexão crítica na formação continuada de

professores de LI, é possível, por meio desse movimento reflexivo, que o professor atente para suas reflexões sobre sua prática profissional e, por meio delas, constituir-se um profissional autônomo, capaz de recriar e transformar suas ações docentes.

Nessa perspectiva, trazemos as contribuições de Celani (2003), para abordar a formação continuada de professores de Língua Inglesa no âmbito do professor reflexivo, perante a natureza social da docência de Língua Inglesa e a respeito da função social da profissão docente. Consideramos pertinente abordar as ideias de Celani (2003), porque segue a linha de pensamento de Donald Schön, no que concerne à reflexão da ação do professor. Ainda, de acordo com Celani (2003), a formação continuada de professores de LI existe há mais de meio século e, mesmo assim, em minha compreensão, esse processo formativo precisa de avanços na prática reflexiva.

De acordo com essa premissa, Celani (2003) alega que o modelo de formação docente, no qual os professores fazem parte, se caracteriza pelas crenças e práticas que envolvem as técnicas, ou estão inseridos no modelo de formação conhecido como “reciclagem” ou “treinamento”. A problemática que permeia esse modelo de formação é que os objetivos propostos não são alcançados, posto que o material ou a teoria exposta não apresentam nenhuma relação com a realidade diária do trabalho docente. Em razão disso, quando a prática reflexivo-crítica é inserida na formação continuada de professores de LI, como forma de repensar a prática profissional, possíveis mudanças podem acontecer na prática docente; então ela se justifica por envolver a reflexão crítica do contexto real.

Para tanto, nos embasamos nas ideias da reflexão crítica presente na formação continuada de professores de LI e compreendemos que esse movimento reflexivo pode contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento da prática docente. Se os professores se inserem nesse processo, podem adquirir conhecimento sobre seus saberes e como melhorá-los, além de ser-lhes possibilitada a maneira de como devem agir em situações conflituosas, na prática docente.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo é aplicado o método de natureza qualitativa, delineado pelo estudo de caso, tendo como fontes de evidência o levantamento bibliográfico e a análise em documentos institucionais, assim como a aplicação de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores de Língua Inglesa, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais da cidade de Garibaldi/RS. Para a acolhida dos dados analisados que emergiram das entrevistas, a pesquisa se inspira na perspectiva de Análise de Conteúdo em Bardin (2004).

É relevante ressaltar que este estudo investiga a formação continuada de professores de LI e os possíveis impactos das TICs nesse processo formativo, uma vez que atende aos questionamentos que surgiram na formulação do problema de pesquisa.

No entanto, como forma de desvelar o percurso da formação continuada dos professores de LI, dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS iniciamos o caminho pela construção dos dados; em seguida, percorremos o caminho que conduz para a entrevista; com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. E, por último, realizo realizamos a análise dos dados construídos, sob a perspectiva de análise em Bardin (2004).

Assim, o passo inicial foi a elaboração do seguimento da investigação, dando início a pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso. Fizemos o levantamento do estudo bibliográfico que, segundo Yin (2010), o trajeto para a pesquisa começa com uma revisão detalhada da literatura. Desse modo, a partir da revisão literária, delimito e formulei o problema de pesquisa. Adentrei, também, no documento institucional (PME) do Município de Garibaldi/RS, o qual se tornou relevante quanto ao levantamento do estudo da bibliografia.

Em sequência, adentramos na pesquisa qualitativa ancorada ao estudo de caso. Assim, encontrei-me com os professores de Língua Inglesa para iniciar a entrevista. Nessa fase exploratória, segundo Ludke e André (1986), parte-se do conceito

predeterminado pela realidade, o qual envolve aspectos importantes e, até mesmo, imprevistos de uma determinada situação. Nesse sentido, ao tratar da construção dos dados, ancoramos a pesquisa na entrevista semiestruturada, por ter sido previamente organizada de modo que apresentasse os objetivos desta pesquisa.

Para a análise dos dados, inspirei-me em Bardin (2004) e utilizei os três polos cronológicos, que demonstram o desenvolvimento de uma análise. Esse movimento demonstra a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Para tanto, pretendi obter, com a análise em Bardin (2004), os resultados que dizem respeito à formação continuada dos professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das TICs nesse processo formativo.

Em seguida, os dados foram construídos a partir das entrevistas realizadas com quatro professoras de LI, que lecionam na rede municipal de ensino de Garibaldi/RS e, conseqüentemente, abordo, por meio da análise dos dados construídos, a verificação e mobilização que compõem as categorias deste estudo. A análise dos dados foi agrupada em três categorias: o caminho percorrido na formação continuada de professores, a busca por formação continuada das professoras de Língua Inglesa e os saberes docentes e, por último, a inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação e os possíveis impactos na formação continuada.

## **O CAMINHO PERCORRIDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Essa primeira categoria refere-se ao processo de formação continuada de professores; assim, consideramos pertinente adentrar no papel da instituição de ensino e na formação continuada docente. Para tanto, entendemos que é papel das instituições educacionais unirem-se aos professores em busca da formação continuada. Dessa forma, trago os relatos das professoras de LI que participaram das entrevistas para este estudo.

De acordo com as entrevistas realizadas, constato nos relatos dessas professoras que a formação continuada de professores não se efetiva na prática, uma vez que não se evidencia a realização desse processo formativo em nenhuma área específica de atuação dos docentes, na rede municipal de ensino de Garibaldi/RS. A partir desse pressuposto, rememoro Nóvoa (2012, p. 12) em seu escrito intitulado, “Devolver a formação de professores aos professores”, que pontua: “[...] temos consciência de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas”. Nesse pensamento, quando se trata da formação continuada de professores a retórica predomina, mas, em contrapartida, as práticas deveriam estar ancoradas na prática educativa progressista.

A partir desse pressuposto, conforme a análise das entrevistas, trago relatos das professoras sobre a formação continuada de professores de Língua Inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS. Dessa forma, os dados obtidos nas entrevistas refletem o cenário da formação continuada docente, em relação à inserção das TICs nesse processo formativo. Outro ponto relevante que trago no decorrer desta escrita é a prática reflexivo-crítica do professor sobre sua prática profissional. Para tanto, a formação continuada dos docentes de LI e a inserção das TICs nesse cenário educacional se comprovam nos seguintes relatos:

Professora 1: A rede municipal de ensino não oferece formação continuada para professores de Língua Inglesa. Ou seja, para nenhuma área específica de modo isolado. A rede municipal oferece formação continuada para professores. É uma formação que, supostamente, atende a todos professores.

Professora 2: Desde 2010 que trabalho no município de Garibaldi. A formação continuada atualmente acontece de forma pulverizada, ocorre durante o ano letivo, sendo que essa formação continuada está voltada para o estudo da BNCC. A formação continuada que acontece no município de Garibaldi acontece de modo junto com

todos os professores de todas as disciplinas. O município nunca ofereceu uma formação específica quando se trata do ensino de Inglês dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Ao analisar as falas dessas professoras, verifico que a rede de ensino municipal da cidade de Garibaldi/RS não disponibiliza formação continuada docente para os professores de LI, ou seja, para nenhum professor de área específica. Por esse viés, me embaso em Nóvoa (2012) e trago suas considerações em relação à formação continuada docente. Nesse âmbito, segundo Nóvoa (2012, p. 20), é relevante uma proposta que possibilite mudanças no campo da formação docente, é “articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação”. É nesse sentido que gostaria de pontuar a importância do estudo da BNCC na formação continuada, mas não deixo de observar a importância da oferta da formação continuada de professores por área específica.

Nesse pensamento, é cabível verificar como o estudo da BNCC está acontecendo, se nesse estudo são contempladas as propostas para o ensino de LI e como ocorre essa articulação. Assim, sigo com as falas das demais professoras entrevistadas, que não diferem dos relatos das professoras 1 e 2. Desse modo, por meio da análise dessas verbalizações, identifico e intensifico que a rede municipal de ensino de Garibaldi/RS nunca promoveu uma formação continuada docente por área específica.

A partir desse pressuposto, observo, nos relatos dos sujeitos deste estudo, que as formações continuadas acontecem em torno do estudo da BNCC, mas essas professoras de LI não trouxeram a relevância desse estudo em suas falas, ao se referirem ao estudo da Língua Inglesa e à inserção das TICs no processo educacional.

De acordo com a BNCC, ficou definido que o ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira fosse obrigatório nas escolas do território nacional e que deve constar no currículo. O ensino de LI proposto na BNCC é de que o aluno aprenda por meio de práticas linguísticas do cotidiano, da discussão e reflexão sobre

a língua, assim como acontece com o ensino da língua materna. Desse modo, o discente pode se desenvolver na autonomia de comunicar-se em outro idioma.

A BNCC também traz em suas competências específicas para o ensino de LI, nos anos finais do Ensino Fundamental, a comunicação por meio das variações linguísticas, isso implica, segundo a (BNCC p. 246), “[...] mídias impressas ou digitais, como ferramenta de acesso ao conhecimento[...]”. Assim como integrar as novas tecnologias educacionais para o acesso a novas línguas e formas de interação. Reconheço a relevância do estudo da BNCC e considero pertinente inserir novas propostas de formação continuada de professores, uma vez que, ao recordar falas das professoras sujeitos deste estudo, elas sinalizam a necessidade de acontecer a formação continuada de professores de LI.

Por essa vertente, trago o pensamento de Nóvoa (1999), que há duas décadas trazia a discussão sobre a formação continuada de professores que fosse pautada no decorrer da vida docente, numa melhor explanação, que os vários ciclos de formação ocorram desde o começo da profissão e percorram os caminhos da docência. Sendo assim, reflito sobre o processo de formação continuada de professores e instigo o que vem acontecendo no meio educacional, quando se trata desse processo formativo, uma vez que não alcançam os objetivos propostos pelas políticas públicas educacionais.

Por esse viés, ainda segundo Nóvoa (1999, p. 8), “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”. Nesse pensamento observo a importância de construir lógicas de formação que valorizem a formação continuada docente. É nessa reflexão que falo sobre a relevância da formação continuada de professores de LI, como forma de valorizar possíveis aprimoramentos no ensino de Inglês.

Ao dar sequência a esta escrita, trago a busca da formação continuada das professoras de Língua Inglesa e os saberes docentes. Nesta categoria adentro no conceito de Schön (2007) e Tardif (2011), para tratar dos saberes dos professores proveinentes da prática reflexivo-crítica.



## **A BUSCA POR FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA E OS SABERES DOCENTES**

Para iniciar essa categoria é relevante trazer as contribuições de Freire (2016, p. 83) sobre a curiosidade do ser humano que inquieta e conduz ao movimento. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. É nesse pensamento que o sujeito é inserido na busca por conhecimento, na curiosidade que move e é nessa busca que me refiro que o professor considera os saberes provenientes da formação continuada docente.

Por esse viés, apresento as contribuições conceituais de Tardif (2011) e Schön (2007), como forma de abordar como se constituem os saberes docentes advindos da formação continuada de professores na contemporaneidade. Segundo Tardif (2011), o saber adquirido pelos professores é um saber plural, constituído por meio dos saberes curriculares, dos saberes da profissão, dos saberes disciplinares e das experiências e relações dos professores com seus próprios saberes. A partir desse pressuposto, trago a relevância da busca da formação continuada docente, como forma de adquirir novos saberes.

Assim, apresento a busca por formação continuada das professoras de LI, dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS. Para abordar esse processo formativo das professoras, sujeitos deste estudo, me embaso em Freire (2016, p. 50), que traz o sujeito enquanto ser “[...] inacabado e consciente do inacabamento”. Dessa forma, trago o conceito de inacabado em Freire (2016), para falar da busca da formação continuada docente dessas professoras de LI. Por meio desse pensamento, revisito as entrevistas das professoras que fazem parte deste estudo e apresento suas falas sobre a busca por formação continuada de professores. Portanto, os relatos das professoras 1 e 2 afirmam:

Professora 1: Busco me qualificar e acredito que realizo minha própria formação continuada. Sempre que possível, frequento cursos sobre alguma temática

voltada para o ensino de Língua Inglesa, um desses cursos foi uma extensão em Literatura Norte Americana.

Professora 2: Sinto falta de uma formação continuada para professor de inglês. Eu reconheço que com a formação continuada para cada área, o professor poderia avançar no seu conhecimento.

Conforme esses relatos, verifico a importância de buscar novos conhecimentos através da formação continuada. Desse modo, ao passo que o professor busca formação continuada, o saber docente se constrói dentro de um processo continuado que permeia sua formação no decorrer da vida profissional. Em relação às falas das professoras 1 e 4, analiso que essas professoras buscam, por si sós, o processo de formação continuada, para que possam adquirir saberes em sua área de formação.

Professora 1: Busco realizar cursos por meio de cadastros em editoras como; Oxford e MacMillan, essas editoras sempre oferecem cursos online e abordam assuntos úteis para as aulas de Língua Inglesa. Eu sei que preciso me atualizar sempre. Por isso, busco os cursos para me aperfeiçoar.

Professora 4: Faço cursos de inglês com o objetivo de desenvolver as habilidades de aprendizagem do idioma.

Conforme os relatos mencionados, apresento as contribuições de Tardif (2011), para falar sobre os saberes provenientes da formação continuada de professores. Nessa perspectiva, para Tardif (2011), os saberes da profissão devem estar ancorados em uma relação direta com as condições que constroem seu trabalho, de forma que esses saberes sejam construídos desde a formação inicial, e continuem a se desenvolverem na formação continuada docente.

A partir dessa conjuntura, me embaso em Schön, para tratar do saber advindo da reflexão sobre a ação no cenário da formação continuada docente dessas professoras entrevistadas. De acordo com Schön (2007), a reflexão sobre a ação ocorre

quando o pensamento é sobre a ação, com o intuito de descobrir o conhecimento na ação e como essa ação pode influenciar o momento seguinte. Assim, o docente tem a possibilidade de refletir sobre suas ações, como forma de descobrir como esse processo contribui em seu desenvolvimento formativo.

De acordo com essa premissa, Freire (2016), em suas concepções, propõe uma educação problematizadora, que se refere à condução do sujeito ao pensamento crítico e reflexivo. Segundo Freire (2016, p. 108), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. É nesse pensamento que Freire ancora seu pensamento ao conceito de Schön (2007), a respeito da busca do saber docente, a partir da reflexão sobre a ação.

A partir desse pensamento, anoro minhas ideias à necessidade de reorganizar as instituições de ensino, para que facilitem e possam propiciar o processo crítico-reflexivo acerca da formação continuada de professores. Concernente à análise e construção dos dados deste estudo, percebo que a formação continuada docente de professores de LI, pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS, se encontra de modo descontínuo e que as professoras, sujeitos deste estudo, refletem criticamente sobre esse processo formativo. Para tanto, essas professoras de Língua Inglesa se inserem no processo da ação reflexiva e demonstram a relevância da busca da formação continuada docente, a partir de uma postura crítico-investigativa.

Para tanto, é pertinente apresentar a categoria três deste estudo, que trata da formação continuada de professores de Língua Inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais da informação e comunicação nesse contexto formativo.

## **A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E POSSÍVEIS IMPACTOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Essa categoria emerge da fala das professoras entrevistadas e tem por objetivo analisar a inserção das TICs na formação

continuada de professores de LI dos anos finais do Ensino Fundamental, no Município de Garibaldi/RS, assim como analisar o uso das TICs nas aulas dessas profissionais.

Para tratar das TICs na educação, primeiramente, me embaso no conceito de tecnologias de informação e comunicação em Castells (2010), que traz a ideia de que há a necessidade de construir redes de comunicação que superem a lógica de apenas distribuir informação. Para tanto, me embaso nessas ideias e faço deslocamentos para o sentido da formação continuada de professores de LI, para que seja possível transpor a disseminação de informação e que as TICs sejam contempladas de forma que perpassem as extensões humanas e que contribuam com uma visão que englobe as tecnologias proposicionais.

Nesse pensamento, Pretto e Riccio (2010, p. 5) discorrem sobre esse conceito de Castells e afirmam que “há uma nova forma de pensar e de se produzir conhecimentos, com uma outra lógica que considera os processos comunicacionais – quase instantâneos – como elementos transformadores das realidades locais”. Assim, as tecnologias proposicionais buscam reproduzir a maneira de pensar dos humanos, e a internet tem o importante papel de articular todos esses processos. A partir dessa premissa, trago os relatos das professoras 1 e 2:

Professora 1: Há algum tempo passado, nunca passou em meus pensamentos que, seria possível fazer uma pesquisa que não fosse nas enciclopédias e que, nos dias atuais poder realizar um curso com um professor da Inglaterra dentro do meu espaço, em minha cidade, isso é fantástico, isso impacta diretamente em minha formação continuada docente.

Professora 2: Quando comecei ensinar, não pensava que poderia usar as tecnologias digitais para ensinar. É interessante usar o celular para fazer uma pesquisa quando estou na sala de aula e ter uma resposta para meu aluno naquele momento.

Conforme esses relatos, observo que as TICs podem impactar diretamente na formação docente e, posteriormente, na prática pedagógica. Dessa forma, é preciso pensar na inserção das TICs no cenário educacional, de modo que essa inserção tecnológica transcenda a simples incorporação instrumental. Para tanto, a professora 1 e a professora 2 apresentam, em suas falas, sobre os possíveis impactos das TICs no processo pedagógico:

Professora 1: Para mim as TDICs impactam direto porque eu não preciso daqueles dicionários, de levar 30 dicionários dos que tenho em casa. A tecnologia nos traz isso, eu não preciso buscar num dicionário o significado de alguma palavra. Quando estou em sala posso buscar na hora, no celular e responder ao meu aluno o que ele precisa.

Professora 2: Acredito que as tecnologias podem impactar na formação continuada de professor de Inglês. O que se aprende na formação, posso levar para sala de aula.

Nessa perspectiva, os relatos apresentados demonstram e reforçam que as TICs, quando inseridas na formação continuada de professores de LI e no processo de ensino de uma língua estrangeira, há a possibilidade de impactarem no cenário educacional, uma vez que trazem mais facilidade de pesquisa em sala de aula e são consideradas meio tecnológico significativo para o ensino a distância.

Tendo em vista esses aspectos, é evidente nos relatos dessas professoras a importância da inserção das TICs na formação continuada de professores, uma vez que, a partir do momento em que o docente tem contato com as TICs em seu processo de formação continuada, existe uma forte tendência de inserir essas tecnologias em sua prática pedagógica. Outro ponto relevante diz respeito a quanto seria importante usar as TICs nas aulas de Língua Inglesa, como meio de inserir os discentes no contexto das tecnologias da informação e comunicação, presentes na educação do século XXI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de buscar explicações para as reflexões deste estudo, articulei os conceitos da formação continuada de professores de Língua Inglesa e a inserção das TICs nesse processo formativo. Adentrei, também, aos estudos dos saberes provenientes da prática reflexivo-crítica na formação continuada de professores de LI. No decorrer da escrita, ancorei meus pensamentos na educação problematizadora em Freire (2016).

Levando em consideração esses aspectos, adentrei na reflexão de saberes docentes, segundo a teoria de Tardif (2011). Nesse caso, o saber é constituído como social e não apenas uma questão cognitiva e epistemológica. A partir dessa premissa, adentrei na definição dos saberes docentes provenientes da prática crítico-reflexiva em Schön (2007).

A partir do que foi apresentado, percorri os caminhos metodológicos que conduziram à realização deste estudo, para desvelar o percurso da formação continuada de professores de LI, na rede municipal de ensino da cidade de Garibaldi/RS. Em seguida, observei que as TICs podem impactar na formação continuada de professores de LI, e possibilitar o aprimoramento da prática pedagógica. Em sequência, apresentei as categorias que emergiram deste estudo e analisei, nos relatos das professoras entrevistadas, o reconhecimento que elas dão à importância de as TICs ao serem inseridas na formação continuada docente e sua relevância ao serem inseridas nas aulas de Língua Inglesa.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n 2. p. 11-42, jul./dez. 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura: a sociedade em rede. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. v.1.

CELANI, M. A. Alba. Um programa de formação contínua. *In*: CELANI, M. A. Alba. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. (Coleção as Faces da linguística aplicada, n. 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola. 2. ed. Trad. de Luiz Paulo Rouanet, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo. Ed. 34. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 1993. Disponível em: <http://www.mozo.pt/tesp/livros/LEVY-Pierre-1998-Tecnologias-da-Inteligencia.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

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

NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação- PPGE/UFES**, Vitória, ES, v. 18, n. 35, ano 9, p. 11-22, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 5 set. 2020.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

PRETTO, Nelson; RICCIO, Nícia. Formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**, ed. da UFPR, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 out. 2019.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa 1992. Disponível em: <https://www.academia.edu>. Acesso em: 7 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designe para o ensino e a aprendizagem. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br>. Acesso em: 20 set. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



# **A RELAÇÃO DO DOCENTE COM O SABER: UM CORAÇÃO QUE PULSA POR EMOÇÕES<sup>1</sup>**

*Carla Roberta Sasset Zanette*

*Nilda Stecanela*

## **INTRODUÇÃO**

**E**ste capítulo tem o propósito de promover reflexão sobre a teoria da relação do docente com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot, especialmente no que diz respeito à relação consigo, com o outro e com o mundo. Resulta de projeto de pesquisa de tese que envolveu 109 professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, ministrantes do componente curricular de Língua Portuguesa, por meio da aplicação de questionário, instrumento designado de “Balanços do saber e de desenvolvimento de grupos focais”, no ano de 2019, cujos objetivos buscaram interpretar os sentidos atribuídos pelos docentes da Educação Básica às emoções, ao ensinar e aos referenciais curriculares no cotidiano escolar. Neste texto, são evocadas emoções pelas quais o coração do professor bate mais forte, bem como aquilo que lhe causa mais medo, quando o assunto diz respeito à educação.

Os aportes teóricos que sustentaram os percursos movimentados nesta investigação fundamentaram-se, essencialmente, nos estudos da relação com o saber, desenvolvidos por Charlot (2000, 2005, 2012), em diálogo com Freire (1993, 1995) e Stecanela (2010).

Propor-se a pesquisar a relação do docente com o saber implica investigar o complexo fenômeno da educação e lidar com incertezas, dúvidas e (re)construções; é transitar entre as descobertas, as surpresas, nas rotas da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na tese intitulada: “Relação do docente com o saber: sentidos atribuídos aos referenciais curriculares e ao ensinar no cotidiano da escola pública”, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Adentrar o cotidiano escolar, direcionando o olhar e a escuta ao docente, por meio de narrativas escritas, denominadas balanços de saber, permite que subjetividades sejam evocadas, em um processo de relação com o saber. Isso significa compreender a complexidade que envolve a construção do currículo escolar, articulada aos processos de ensino e aprendizagem.

A relação do docente com o saber pressupõe entender os sentidos, ou seja, o que pensam e sentem os professores, quando o assunto diz respeito à educação, evocando seus desejos e medos. Isso requer compreender as contradições, os conflitos, os desejos de cada docente. Cada um se sente e se diz professor a partir das experiências e vivências que o constituem, num processo de imbricamento entre o eu profissional e o eu pessoal. Desse modo, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1992, p.16).

A questão fundamental é a necessidade de compreender as emoções que atravessam o ser e o fazer docente, no sentido de dar voz aos sonhos, desejos, medos, às angústias, em um processo reflexivo sobre a relação do docente consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Conforme Charlot (2005, p. vi), compreender os professores implica “interessar-se não somente por sua relação com o saber (com sua relação e a de seus alunos), mas também pela relação com o ensinar (com a situação e com a atividade de ensino)”.

Sob essa perspectiva, o professor é entendido como um sujeito incompleto, inconcluso, em constante aprendizagem. Um ser singular, que assume uma posição social, ao se relacionar com o ensinar e com o aprender.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA RELAÇÃO COM O SABER**

Muitas são as teorias, especialmente as que surgiram nas décadas de 70 e 80 (século XX), que tentam explicar a questão do fracasso escolar, a partir da origem sociocultural dos alunos, considerando as “diferenças entre posições no espaço escolar”

(CHARLOT, 2000, p. 18).

Reconhecendo a existência de desigualdade social na escola, porém atento ao fato de que essas pesquisas não explicam casos de crianças que, mesmo provenientes de classes populares, saíam-se bem na escola, Charlot supera os estudos de reprodução da época e propõe uma teoria que considera o sujeito, sua história individual e singular, isto é, seus saberes.

Charlot, a partir de pesquisas desenvolvidas na França, na Tunísia, na República Tcheca e no Brasil, chega à afirmação de que não existe fracasso escolar, “[...] o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Mobilizado a investigar as situações de fracasso escolar, especialmente com jovens de categorias sociais populares, Charlot desenvolve, com sua equipe de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais (Escol), estudos na perspectiva da relação com o saber. A noção da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41). Diante desse cenário, o autor propõe uma “leitura em positivo” da realidade, originada a partir das vivências das pessoas, de suas interpretações sobre o mundo, bem como de suas atividades. A “leitura em positivo”, ao invés de se deter nas faltas e nas carências das pessoas, procura compreender o que elas fazem, como pensam, como se relacionam com o mundo e com os saberes escolares, considerando os processos que os constroem.

Sob esse viés, a “leitura em positivo” pode ser entendida como uma “abordagem epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2000, p. 30). Por isso, uma pesquisa que se propõe a investigar a relação com o saber tem como princípio assumir uma postura de processo, e não de categorização de respostas e/ou identificação de faltas.

Para Charlot (2005), todo sujeito tem um tipo de relação com o saber, uma vez que o sujeito *não tem* uma relação com o saber, ele *é* relação com o saber. Estudar a relação com o saber é

estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz (CHARLOT, 2005, p. 42, grifos do autor).

No entendimento da educação, sob a ótica da relação com o saber, Charlot (2013, p.167) esclarece que é “[...] pela educação que a relação entre as gerações não é apenas uma relação de hereditariedade biológica; é, mais que tudo, uma herança cultural”. Com efeito, conceber educação, sob esse prisma, significa entendê-la como condição da existência humana, como constituinte do homem em sua totalidade.

É a educação que permite ao homem questionar-se sobre si mesmo e sobre o mundo, refletir sobre suas ações e atitudes, de forma a reconhecer e respeitar o outro como parte constitutiva de si mesmo. Sendo assim, a noção da relação com o saber atenta-se a compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41). Ou seja, é um sujeito que encontra a questão do aprender como condição humana.

A educação é um processo de compreensão e de interpretação do homem sobre si mesmo e sobre o mundo. Dewey (1979, p.17) define educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

Nodari (2009, p. 66) explica que a educação “é um processo fascinante, sedutor e provocador de ensinar e aprender a pensar, a pesquisar, a dialogar, a viver, a conviver, a responsabilizar-se”.

Charlot (2000, p. 45) concebe a existência de uma sociologia do sujeito que entende sua individualidade e as relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo. Esse pesquisador define a concepção de homem como um ser humano incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído histórico-social-culturalmente. Por conseguinte, aprender é condição para o ser tornar-se humano. Para Charlot, um sujeito é:

i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

A noção da relação com o saber explica a relação do homem com o objeto de conhecimento, concebendo-o (o homem) como um sujeito de saber, que se constitui partir de suas relações com o mundo. Portanto, o saber está na relação do sujeito com o objeto do saber, confrontado com a necessidade de aprender. Sob esse viés, a educação se constitui como um processo de aprendizagem, a partir das relações do sujeito consigo, com o outro e com o mundo.

Segundo Charlot (2000, p. 53), a educação fundamenta-se na hominização (tornar-se homem); na singularização (ser único e exemplar) e na socialização (agindo, interagindo na sociedade e ocupando uma posição social). Para o autor (2000, p. 33), o sujeito é um ser constituído de desejos e movido por esses, bem como pela necessidade de aprender, ou seja, é o sujeito quem se mobiliza para a aprendizagem. É neste contexto que Charlot apresenta a diferenciação entre os conceitos de mobilização e motivação.

Na perspectiva de Charlot (2000, p. 55), a noção de mobilização remete à ideia de movimento, a um processo interno ao sujeito; ao passo que a motivação implica uma ação externa ao sujeito, desencadeada por alguém ou algo. Portanto, mobilizar-se para aprendizagem “é pôr recursos em movimento” [...], “é engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo”. Móvel entendido como um movimento interno, o desejo que leva à atividade.

A aprendizagem está atrelada ao sentido. Ou seja, para que o sujeito se mobilize, faz-se necessário que ele veja sentido no que está aprendendo. Aprender é uma forma de o sujeito apropriar-se do mundo, de se relacionar com o aprender, o que, segundo o

autor, configura-se como uma relação epistêmica. Considerando a aprendizagem no contexto escolar, Charlot explica:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que ele possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz (CHARLOT, 2005, p. 54).

Charlot (2000) entende que as relações com o saber podem ser definidas sob três dimensões: epistêmica, de identidade e social. Sob a ótica epistêmica, Charlot denomina as figuras do aprender, as quais expressam as diferentes formas de relação do sujeito com os saberes, considerando suas histórias de vida, suas necessidades e intenções.

Aprender, na perspectiva epistêmica, significa apropriar-se de um saber materializado em livros, escolas, professores. É apropriar-se de saberes-objetos, de conteúdos intelectuais dos quais o sujeito não possui. O sujeito aprende também ao apropriar-se de um objeto virtual presente em objetos reais, numa relação com um saber-objeto, que se enuncia por meio da linguagem, especialmente, na modalidade escrita. A relação com o saber pressupõe uma relação de identidade, que considera a história do sujeito, suas vivências, suas relações consigo e com o outro, que pode estar “fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor” (CHARLOT, 2000, p.72). Já a relação com o saber, como relação social, pressupõe ser capaz de regular a relação, a fim de encontrar a distância necessária entre si mesmo e com os outros. É compreender o processo de distanciação-regulação. A relação social não pode ser analisada separadamente das relações epistêmico-identitárias.

No mesmo tempo em que Charlot compreende a aprendizagem

no ambiente escolar, muito claro está para o autor que os jovens aprendem fora da escola:

Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender (CHARLOT, 2001, p. 149).

Nessa perspectiva, investigar a relação do docente com o saber, especialmente sobre suas emoções, sentimentos e pensamentos atribuídos à educação, no contexto contemporâneo, representa compreender os processos de sentido, de constituição humana, não a identificação de faltas e carências, que pressupõem julgamentos.

### **O DOCENTE E A RELAÇÃO COM O SABER: UM BALANÇO DE EMOÇÕES E SINGULARIDADES**

Na concepção de Charlot, o docente é um sujeito singular e social, circunscrito em um contexto histórico, cultural, em um determinado espaço-tempo. Neste sentido,

[...] o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica) (CHARLOT, 2005, p. 77).

O docente ocupa uma posição social e escolar de um sujeito aprendiz, em permanente formação, mas também de alguém que

ensina saberes do patrimônio humano. Na condição de aprendiz, o professor ensina e aprende, como afirma Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É o docente que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo, nas dimensões epistêmica, de identidade e social. É um sujeito de saber que se relaciona com o saber, nas formas que essa relação assume com as experiências e histórias de vida singulares, com as emoções, com a posição social que ocupa, com o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Compreender o docente e sua relação com o saber no cotidiano escolar pressupõe considerar suas experiências, suas aprendizagens intelectuais, relacionais e atitudinais.

Quanto ao conceito de cotidiano, Pais (2003, p. 28) o define como aquilo que se passa todos os dias sem que nada pareça passar. Da mesma forma, Stecanela (2010, p. 118) esclarece que “o ‘cotidiano como fonte de pesquisa’ ancora-se nos princípios da sociologia da vida cotidiana, como perspectiva metodológica que tem o cotidiano como alavanca para o conhecimento”.

O termo *cotidiano* não deve ser concebido como uma palavra naturalizada, mas como um campo profícuo de investigação, o qual exige do pesquisador observação e sensibilidade para perceber as sutilezas que perpassam a docência e o ser docente.

Seguindo o entendimento de Charlot (2001, p. 23), uma metodologia que se propõe a investigar a relação com o saber “deve se centrar no problema da mobilização do sujeito no campo do saber (do aprender) ou no confronto com este ou com aquele saber – mais precisamente ainda, deve se centrar nas fontes dessa mobilização e nas formas que ela assume”. Diante disso, tornou-se necessário eleger um percurso metodológico-qualitativo que atendesse às descrições de sentido atribuídas pelos docentes às emoções, às interpretações percebidas acerca da educação e das práticas escolares.

Com vistas a compreender melhor os processos que constituem a relação do docente com o saber, elegemos o instrumento proposto por Charlot, denominado *balanço de saber*, também



intitulado *inventário de saberes*, o qual, por meio de narrativas escritas, “visa identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não caracterizar indivíduos” (CHARLOT, 2001, p. 22).

O instrumento balanço de saber, consoante Charlot (2001, p. 37), representa a produção de um texto no qual o sujeito avalia os processos e os resultados de sua aprendizagem. Charlot, juntamente com seus pesquisadores, ao propor os balanços de saber aos jovens de periferia, desenvolveu o seguinte enunciado: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas; em casa, no bairro, na escola, em muitos lugares. O que me ficou de mais importante? E agora, o que eu espero?” (CHARLOT, 2001, p. 37). Para atender ao objetivo desta investigação, o enunciado foi adaptado e elaborado deste modo: “O que faz bater teu coração mais forte na educação e o que te dá mais medo?”

Os balanços de saber foram desenvolvidos por 109 professores que atuam na Rede Municipal de Caxias do Sul, cuja análise e interpretação das narrativas fundamentaram-se na Análise Textual Discursiva, desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007).

A Análise Textual Discursiva é definida como um processo de compreensão e reconstrução de significados, de análise e síntese, e pressupõe um engajamento intenso do pesquisador na prática de análise repleta de incertezas, angústias, percepções, sentimentos. É um caminho investigativo aberto a desvios e surpresas que se delineiam no percurso do processo, com interlocuções empíricas e teóricas, portanto, em sintonia com os pressupostos que tomam o cotidiano como alavanca para o conhecimento. Consoante Moraes e Galiazzi,

Análise Textual Discursiva é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjunto de materiais textuais, como objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 136).

Das interpretações às narrativas, emergiram sentidos sobre o que faz bater o coração do professor mais forte na educação e o que lhe dá mais medo. Os professores participantes foram denominados de P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Dos 109 professores participantes, 106 eram mulheres, e três eram homens.

## **UM CORAÇÃO QUE BATE PELA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES**

Perceber que o estudante manifesta desejo de aprender, de participar e se engajar com a atividade intelectual, com o que está sendo ensinado em sala de aula, é o motivo principal pelo qual o coração do professor bate mais forte. Sentir o encantamento, o desejo do estudante pela aprendizagem é fascinante. Charlot (2000, p. 54) esclarece que “educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo”. As narrativas que seguem elucidam essa percepção.

*O querer saber dos estudantes, a troca de saberes e o crescimento intelectual dos alunos. (P1)*

*[...] a dedicação dos alunos com as atividades, quando eles se envolvem e gostam da proposta de trabalho é muito significativo para mim. (P5)*

*Quando um aluno demonstra interesse e engajamento em um tópico estudado. (P8)*

*Quando os alunos abraçam a proposta de uma nova atividade. (P13)*

Compreender os avanços de aprendizagem dos estudantes, suas trajetórias, verificando as possibilidades de intervenção e mediação, bem como os resultados favoráveis obtidos ao longo do processo, também é motivo de realização do professor.

*O meu coração bate mais forte quando percebo que um aluno com dificuldades está aprendendo. Sem dúvida, o progresso dos alunos. Amo quando participam e se entregam a uma proposta de sala de aula. (P2)*

## **UM CORAÇÃO QUE BATE PELA TRANSFORMAÇÃO DE SI, DO OUTRO E DO MUNDO**

Entender que o conhecimento transforma, de algum modo, a vida das pessoas, permitindo-lhe transformar a si próprio, o outro e a sociedade é outra causa que faz bater o coração mais forte e que mobiliza o professor a acreditar na educação. Para o docente, o verdadeiro sentido do conhecimento escolar é quando ele permite que o ser humano transforme a si próprio, aos outros e ao mundo. Sob esse viés, entrelaçam-se novamente os pressupostos da teoria da relação com o saber, uma vez que, consoante Charlot (2000, p. 64), “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros”.

De acordo com Charlot (2000, p. 65), todo “[...] ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”. É o entendimento de que o processo de humanização acontece por meio da educação que mobiliza o docente a continuar acreditando na educação e na vida.

As narrativas evidenciam percepções dos professores acerca de transformações ocorridas a si próprios, aos alunos e à sociedade em geral, evidenciando a presença de estar no mundo.

*Meu ânimo se renova quando vejo que faço a diferença na vida daqueles a quem ensino. Ver que o trabalho faz a diferença na vida dos alunos ou perceber que eu sou uma peça importante no processo de formação de outras pessoas. Saber que contribuí com algum avanço, seja intelectual ou humano, faz-me sentir e ver sentido na existência. (P7)*

Educação concebida como uma possibilidade de transformação, de mudança. Exercer a docência permite um olhar ressignificado para si próprio, para o aluno e para a sociedade. É o sentido de educar para a vida. Segundo Charlot (2000, p. 53), “esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação”.

*A possibilidade de abrir horizontes. Transformar o aluno em leitor da vida. Alunos que atingem a excelência e mudam a sua realidade. Já valeu*

*toda a luta. (P12)*

*Toda vez que vou para a escola, tenho a sensação de vou fazer muito mais do ensinar conteúdos. Eu tenho a certeza de que estou ajudando a transformar pessoas, vidas. (P25)*

## **CORAÇÃO QUE TEM MEDO DA DESVALORIZAÇÃO**

No mesmo tempo em que o coração do professor pulsa forte pela aprendizagem dos estudantes, pelo conhecimento que transforma tanto quem ensina quanto quem aprende e a sociedade como um todo, há um paradoxo nas emoções. A partir das percepções interpretadas nas narrativas dos professores, muitas inquietudes e ausências foram evocadas, envolvendo a desvalorização do professor e à sensação de solidão.

A constatação da desvalorização do professor é o motivo central que lhe ocasiona medo. Aliada à desvalorização, são fortemente mencionados discursos que se remetem ao descrédito, desmerecimento, descaso, desrespeito, etc.

São medos que se mesclam às frustrações percebidas e vivenciadas nos discursos de pessoas, que, muitas vezes, desconhecem o cotidiano escolar, porém se sentem autorizadas a desmerecer a profissão docente. As narrativas evidenciam essa constatação:

*O descaso com que a educação vem sendo tratada pela própria sociedade, a meu ver, muito mais que pelos governos. Eu tenho medo de que o professor seja pouco valorizado pela sociedade, governo e alunos, acarretando na má qualidade, apesar de todos nossos esforços. (P7)*

*O pouco caso feito com a educação, ou melhor, dado à educação no nosso país. A falta de interesse por parte dos governantes, todo o descaso que escola e profissionais da educação sofrem. (P9)*

*As políticas públicas deturpadas, a falta de investimento público adequado, o descaso com os profissionais. O descaso como a educação vem sendo tratada no meio sociocultural e em políticas nacionais. (P13)*

Conforme as interpretações das escritas docentes, a sociedade como um todo é a grande propulsora da desvalorização. Na dimensão de sociedade, incluem-se os segmentos que a constituem: alunos, pais, governantes, entre outros.

Tanto é o medo do professor em relação ao descaso com políticas governamentais que surge a preocupação de que sejam implementadas medidas negativas na educação, as quais possam piorar a situação educacional no País. Políticas educacionais implementadas por pessoas que desconhecem ou que estão muito distantes da sala de aula, cujas cobranças destinam-se exclusivamente ao professor.

*Que pessoas distantes da realidade escolar queiram impor medidas incoerentes. Medo de políticas educacionais negativas. (P11)*

*Muitas pessoas que não são professores, que nunca entraram em sala de aula querem dizer o que devemos fazer, sem nenhum conhecimento de causa. (P18)*

Com efeito, segundo as narrativas dos professores, a falta de investimento na educação representa um dos motivos da desvalorização profissional, mas não é o único. Falar em desvalorização pressupõe compreender a estreita relação de sentido que a constitui, pois somam-se o descrédito, o desrespeito, a desmotivação do professor, entre outros.

A desvalorização sintetiza uma pluralidade de enfoques que se articulam em busca de sua compreensão e se manifestam na falta de interesse, no desrespeito, na intolerância, entre outros, por parte dos alunos, das famílias, dos gestores públicos e, muitas vezes, dos próprios colegas de profissão.

*A falta de limites e de respeito da maioria dos estudantes. A falta de interesse e participação da maioria das famílias. O descaso, o desrespeito, a falta de comprometimento especialmente pelos gestores. (P15)*

*A falta de consideração, valor e respeito à figura do professor. A intolerância (dos diferentes envolvidos: professores, estudantes, comunidade escolar [...]) (P8)*

*Falta de respeito por parte de alunos, colegas e pais. (P2)*

*A indiferença, a falta de respeito. (P9)*

*A falta de autoridade que o professor está tendo. (P13)*

## **CORAÇÃO QUE TEM MEDO DE UMA SOCIEDADE SILENCIADA**

Sentir medo de viver em uma sociedade “silenciada” e “anestesiada” também é uma das emoções que provocam medo ao professor. Há a denúncia de uma opressão velada exercida sobre professor, que o faz silenciar e calar para não sofrer represálias.

Para os interlocutores empíricos, a liberdade de expressão está em jogo, pois o professor se sente fiscalizado e punido, muitas vezes, pelo aluno, pela família e sociedade. Provavelmente, esse medo seja evocado devido aos discursos midiáticos, não raras vezes, acusando ou distorcendo a fala do professor ou, ainda, pelos diálogos e debates que evocam diferentes pontos de vista.

*A violência e a falta de foco no saber, além de tentativas veladas, em alguns casos, de silenciamento por parte da sociedade em geral. A impossibilidade do diálogo. O medo de perder a liberdade de falar o que se pensa e sentir a opressão, pois os espaços estão limitados. (P3)*

Com efeito, uma interação autêntica se constitui por meio de um diálogo humilde e humanizador, que se estabelece na relação do eu com o outro, na enunciação de um tempo e de um espaço. Conforme Freire, a

[...] auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há

homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2005, p.112).

Sentir-se vigiado, punido e sozinho é o medo que ronda os professores, bem como a sensação de não poder exercer, com liberdade e autonomia, sua profissão. Para Freire (1996, p. 36-37), a autonomia está relacionada à liberdade e à responsabilidade. É “com a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”.

O professor se reconhece em um paradoxo, uma vez que a mesma sociedade que lhe cobra resultados, seja na questão de educação de atitudes e valores, seja no ensino de saberes formais, é a que o condena, muitas vezes, considerando-o inimigo.

*A repressão, a falta de informação, o preconceito, a falta de investimentos. Eu não saber lidar com as diferenças. E de acordo com as últimas notícias, a nova “fiscalização” nas escolas. (P4)*

*O futuro é incerto, mas o medo é a partir de condenações aos docentes, o professor ser visto ambições como inimigo e sofrer represálias por alguma colocação. (P14)*

*O que mais me dá medo é a desmotivação e a acomodação de tantos. Adolescentes sem e determinação. A sociedade, a desestruturação familiar anestesiou os jovens. A preguiça, a comodidade, a falta de incentivo e vontade me dá muito medo. (P6)*

A liberdade para ensinar pressupõe diálogo, confiança e respeito às múltiplas ideias. Se, para Freire (1993, p. 124), o “diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo”, a sala de aula é, portanto, o espaço para esses encontros dialogais e isso não pode ser excluído, nem desvalorizado pela sociedade. Consoante Freire (1993, p. 70), “o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. [...] E o medo pode ser paralisante”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste capítulo pautou-se em compreender a relação dos docentes com as emoções, evidenciando o que faz o coração bater mais forte e os medos que circundam a educação, no cotidiano escolar.

A partir das análises e interpretações percebidas nas narrativas docentes, entendemos que a relação do professor com a educação perpassa as emoções, os sentimentos, o ensino e a aprendizagem. Os professores participantes da pesquisa expressam que se sentem realizados ao ver seus alunos aprendendo, mobilizando-se para o conhecimento. Do mesmo modo, reconhecem que os processos de ensino e aprendizagem transformam todos os envolvidos no ato educativo, ou seja, o professor, o estudante e a sociedade.

Neste sentido, o conhecimento escolar é compreendido pelo professor em uma dimensão que transforma a vida dos sujeitos e sua relação com o mundo, portanto, com o saber.

Em contradição ao que faz bater o coração mais forte, os professores expressam os medos que mais circundam a educação, os quais são fortemente tensionados, especialmente no que diz respeito à desvalorização profissional e ao entendimento de viver em uma sociedade “anestesiada”, que se silencia diante de discursos ofensivos emitidos ao professor e à educação.

Partindo dos sentidos evocados nas narrativas dos balanços de saber, procuramos fundamentar a relação do docente com o saber, por meio de uma interlocução teórica somada às interpretações das emoções e pensamentos acerca da educação contemporânea.

## REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos**



**professores e globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Trad. de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976. v.131.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru/São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

NODARI, Paulo César. Educação, cultura e cidadania. In: CESCUN, Everaldo; NODARI, Paulo César. **Temas de filosofia da educação.** Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 37, jun. 2003.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 3, p. 344-356, set./dez. 2016.

# DAS FRANJAS DO TEXTO ÀS MÃOS DO LEITOR<sup>1</sup>

*Maria Isabel Silveira Furtado*

*Flávia Brocchetto Ramos*

## 1 INTRODUÇÃO

Os paratextos presentes em livros literário-infantis muitas vezes passam despercebidos nas ações de formação de leitores na escola. As mediações do objeto livro giram em torno de seu texto, propriamente dito, o que interfere na escolha e seleção de obras no futuro, já que não podemos ler todo o livro para podermos ter critério de escolha.

O livro literário não pode ser reduzido somente ao miolo do livro. E, com base nessa premissa, buscamos ouvir leitores estudantes de uma escola pública sobre obras pertencentes ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) – 2014, por meio de grupos focais. Em um primeiro momento, ouvimos sobre os paratextos na leitura e no segundo momento sobre a escolha das obras. Para tanto, a etapa que apresentamos neste capítulo embasa nossa pesquisa sobre o percurso histórico dos paratextos até como o conhecemos hoje.

Iniciamos com uma contextualização sobre os paratextos, a partir dos estudos de Genette (2009), para tentarmos compreender melhor o conceito estrutural de nossa pesquisa, tecendo relações com a literatura infantil e leitura literária na escola, a partir de Ramos (2010).

Buscamos na historicidade dos livros tecer caminhos investigativos sobre a formação dos paratextos, a partir de achados de Lyons (2008), Araújo (2008), Powers (2008), Genette (2009) e

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “O papel mediador de paratextos na leitura literária de estudantes do quarto ano no Ensino Fundamental”, sob a orientação da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Chartier (2001), tentando estabelecer relações com os contextos de recepção do livro para terminadas formas e paratextos que os constituíram, até chegarmos às adaptações dos livros literários infantis. Em seguida, abordamos as perspectivas de adaptação dos paratextos em livros literário-infantis.

Para tanto, as conclusões deste capítulo perpassam as necessidades vinculadas aos movimentos sociais de cada época, também as intenções e o trabalho de vários agentes na produção de livros, além do autor e as relações econômicas e de poder vinculadas ao objeto livro.

## **2 ASPECTOS HISTÓRICOS ACERCA DO SURGIMENTO DO LIVRO**

Neste tópico, tecemos uma breve contextualização histórica sobre a construção do livro, até chegarmos ao livro literário-infantil. Nesse sentido, o livro não surgiu como o conhecemos hoje, cada contexto social trouxe novas formas ao livro, e os elementos paratextuais foram se alterando no decorrer do tempo.

O objeto livro está em interação com muitas pessoas, não é um elemento isolado da sociedade, posto que é constituinte das relações sociais e também constituído por elas. A partir dos estudos de Chartier (2001, p. 78), verifica-se que a “[...] história do impresso, [pode ser] entendida como história de uma prática cultural”, ou seja, a historicidade do livro transmite questões culturais, além de participar ativamente no processo de produção da construção e reconstrução, não apenas do autor que escreve o texto, em um determinado tempo, mas também do espaço, permeado de vivências interpessoais. Além disso, atuam neste contexto outras pessoas que fazem parte da construção do livro, como, está claro, o leitor desse material impresso.

Os elementos paratextuais de uma obra não são construídos de modo isolado. O livro é constituído não apenas pelo enredo elaborado pelo autor, mas também por vários elementos que o tornam livro, sendo este organizado e constituído não apenas pelo autor e editor. Surge, portanto, a necessidade de uma

comunicação coerente nas relações sociais, buscando sempre um consenso a ser tomado entre várias pessoas, para que haja harmonia entre elementos que compõem a obra, a fim de atrair o leitor. O livro:

[...] é um objeto produzido industrialmente, em quantidade e pela divisão do trabalho. A sua existência supõe, na ordem: autor, editor, tipógrafo e revisor. Acrescentam-se a esses, aqueles responsáveis pela comercialização. A estrutura é grande, mas a existência física do livro não marca o seu nascimento. Ele precisa de um leitor. Ele clama por um leitor! (RAMOS, 2010, p. 23).

O livro apresenta-se como um objeto cultural que permeou historicamente as relações humanas, tanto aos que produzem as obras quanto àqueles que as leem depois de algum tempo. É um produto que favorece a comunicação cultural entre os seres humanos.

Segundo Lyons (2011, p. 16), os primeiros povos deixaram seus registros em rochas e pedras de cavernas. Depois, foi empregado o sistema de escrita cuneiforme, datado, aproximadamente, segundo o autor, do 4º milênio a.C. Assim, a escrita nasceu na Suméria, em que se utilizava um estilete pontiagudo para sinalizar placas de argila, que secavam ao sol, sendo este um estilo de comunicação gráfica restrita a poucos integrantes do grupo social, geralmente aos burocratas.

Dessa maneira, outros materiais foram usados para produzir livros, como, por exemplo, o bambu na China, consoante Lyons (2011, p. 16), que cita que os tais *jiance* ou *jiandu* eram rolos de tiras de bambu ou madeira (20 cm e 70 cm), pintados na vertical, enrolados com couro e seda. Também o autor acrescenta que a tradição chinesa remete à invenção do papel a Cai Lun, em 105 d.C.; no entanto, o material foi usado somente em maiores quantidades apenas depois de II d.C. O que se nota é que a produção de diferentes formas de comunicação escrita emergia do contato entre pessoas, tanto para fazer quanto para ler.

A produção do livro envolve muitas pessoas e, consequentemente, variações nas obras, pois o autor nunca esteve sozinho. Atentemo-nos para a reprodução das obras antes mesmo do nascimento de Cristo, aproximadamente entre os séculos I a.C. e I d.C. Segundo Araújo (2008, p. 40), “[...] os livros eram transcritos por copistas profissionais, que produziam em grupo, simultaneamente, o texto ditado por uma só pessoa. Tal sistema levava à excessiva multiplicação de variantes[...]”. Entretanto, em alguns casos, os escribas transformavam os rolos de papiro para falsificar obras antigas, como podemos ver em citação a seguir.

A bibliofilia, com seus naturais aficionados-colecionadores de obras raras, surgiu nessa época, e com ela a falsificação: há testemunhos suficientes para culpar muitos *librarii* de porem os rolos de papiro em montes de trigo para que amarelassem; parecendo mais antigos, eram vendidos por preços muito altos (ARAÚJO, 2008, p. 40-41).

Araújo (2008) observa que havia os desejosos compradores de obras antigas, além daqueles que, por intermédio da falsificação, os *librarii*, aproveitavam-se e comercializavam livros. Existia, neste contexto social, a preferência por obras que representavam, por sua aparência, os tempos antigos. Também na Antiguidade, aproximadamente a partir do século II d.C., surge o códice (*códex*), em forma de rolo (*volumen*), que passou a ser feito de páginas frouxamente unidas por apenas um lado. Concomitantemente, houve a expansão do pergaminho, em páginas de pele de animais, que era usado como caderno; tinha três ou quatro páginas, geralmente numeradas no final (ARAÚJO, 2008, p. 41).

As formas do livro são alteradas de acordo com o contexto histórico, e sua organização perpassa a intenção de um possível leitor. Percebemos que algumas transformações em obras originais se mostram necessárias ao entendimento do público leitor, haja vista, desde muito tempo, obras clássicas estarem presentes em academias até os dias atuais. Como exemplo, citamos a primeira divisão de *Iliada* e *Odisseia*, como veremos a seguir:

[...] Aristarco Samotrácia, a quem se atribui não só o estabelecimento mais sofisticado (para a época) de sinais críticos destinados a orientar o leitor sobre condições materiais do original, como a divisão de *Ilíada* e *Odisséia* em 24 cantos cada, segundo as letras do alfabeto, e o primeiro emprego sistemático dos sinais de acentuação (ARAÚJO, 2008, p. 40).

As divisões dos textos filosóficos possibilitaram indicações sobre a leitura, permitindo ao possível leitor mais clareza sobre as obras. Nesse contexto, emerge a relevância do editor na construção do livro. Segundo Araújo (2008, p. 39), a nomenclatura “editor”, do latim *editoris*, indica precisamente “aquele que gera, que produz, o que causa”. Assim, temos aqui o “autor”, em consonância com o verbo *edere*, que significa parir, publicar (uma obra), produzir, expor. Nessa concepção, as formas de “vida” da obra são expandidas pelo trabalho do editor, que organiza, seleciona, revisa para publicação os originais da obra.

Entretanto, a editoração passou por transformações mais audaciosas após o declínio de Roma, do século V em diante até o século XV, durante o período da Idade Média, principalmente em conventos e abadias. Conforme Araújo (2008, p. 43), buscou-se com afinco não só a conservação dos textos clássicos através de cópias, como ainda pretendia-se agrupar em grandes enciclopédias e compêndios todo o conhecimento adquirido, como exemplo temos as *Etymologiae*, de Isidoro de Sevilha (560-636).

Diante do exposto, essa grande produção era dividida entre os monges, sendo que as melhores eram destinadas principalmente à comunidade religiosa, com transcrições, ilustrações, compilação de manuscritos entre outros ofícios – o que trouxe outras formas de trabalho ao meio social da época.

Destacamos a ação de copistas, intensa e regrada por normas para organizar os textos, pois havia grande quantidade de material a ser transcrito, como percebemos no trabalho de Aurélio Cassiodoro (490-580), que fundou o *Vivário*.

Segundo Araújo (2008, p. 43), “para intensificar a cópia

de autores pagãos e cristãos, organizou normas próprias para executar a atividade, – isso significa que o autor elaborou um guia para os trabalhos da comunidade que formara, as célebres *Institutiones divinarum et saecularium litterarum* (543-555; Instituição das letras divinas e humanas)”. Percebemos indícios de uma tentativa de normatização na produção de obras, com início dos padrões e das regras a serem seguidos na instituição, para dar conta das necessidades locais apresentadas, na Era Clássica, [...] os “grandes formatos” in-quarto eram reservados às obras sérias (isto é, mais religiosas e filosóficas do que literárias) ou às edições de prestígio e de consagração das obras literárias (GENETTE, 2009, p. 22).

Nessa acepção, devido ao tamanho das obras produzidas até o século XII, com o surgimento das *studium generale* ou, mais tarde, no século XIV, das *universitas*, era exigido maior manuseio de livros, fazendo com que as obras diminuíssem o tamanho. De acordo com Araújo (2008, p. 44), quando remete às instituições docentes, argumenta que elas “contribuíram enormemente para a mudança fundamental do tamanho dos livros de grande formato, de difícil manuseio, produzidos pelas bibliotecas abaciais”.

Assim, iniciaram-se as intenções de diminuir as dimensões das obras, para dar conta das necessidades do público consumidor de livros da época, alterando os formatos das obras destinadas a estudantes.

Novidades de origem chinesa chegaram à Europa, mais especificamente na Itália, em 1276. Existiu uma fábrica de papel que, segundo Araújo (2008, p. 45), se tornou a maior fornecedora do produto ao continente à época. Em concomitância, o autor destaca a xilogravura, cujo emprego na Europa data de inícios do século XV, e “logo a técnica seria utilizada para ilustrar cartas de baralho e manuscritos, bem como imprimir, geralmente, textos de pequenas obras devocionais de aceitação popular, caracterizando-se destarte”. A mobilidade da xilotipia, em blocos de madeira aliados à impressão em relevo da xilogravura, criada pelos chineses, trouxe a concorrência com a indústria manuscrita

que predominava na época. Entretanto, as formas de produção de livros chegaram ao ápice aproximadamente entre 1457 e 1528:

Em 1457 Johann Furst (1410-1466) e Peter Schoffer (1425-1502) imprimiram o *Psalmorum códex*, conhecido como Saltério de Mogúncia, primeiro livro em que figuram data, *colofão* e letras capitulares a cores. Em 1460 a oficina de Gutenberg produziu um vocabulário de língua latina, o *Catholicon*, em que aparece um prefácio. Em 1469 Johann von Speyer (? - 1470) ao editar as *Epistolae ad familiares* de Cícero, utilizou uma fonte de tipos cujo corpo originou o termo Cícero para designar o ponto como medida tipográfica. Em 1470, Wendelin von Speyer (? -1477) publicou em Veneza uma obra de Tácito com reclamos, i. e., sílaba ou palavra colocada ao pé da última página do caderno seguinte com vistas a facilitar o alçamento; nesse ano também surgiram um volume das Homilias de São Cristóvão, impresso em Roma, no qual as folhas se acham numeradas, e um tratado de Eusébio de Cesária, impresso em Veneza por Nicolas Jenson (1420-1481), em que se deu a fixação definitiva dos tipos romanos. Em 1472 Johann Kelhoff (? -1493) introduziu o uso de assinaturas, i. e., letras, mais tarde números, que indicam a sequência dos cadernos. Em 1476, finalmente, Erhard Rotdolt (1442-1528) estampou em Veneza a primeira folha de rosto completa, com nome do autor, título da obra, nome do impressor, cidade e data de publicação (ARAÚJO, 2008, p. 46-47).

Naquele período, surgem com maior avidez elementos que constituem o livro, além do texto, o que, se pode dizer ainda que completa o sentido do texto, além de itens de composição como folha de rosto, com título da obra, autor, marca de impressão, as folhas numeradas. Também constam, no material de origem impressa, as sequências dos cadernos, os tipos de fonte, o prefácio, as letras capitulares, as cores, entre outras, como verificamos na citação anterior. Percebe-se, porém, a necessidade de organizar



na obra o que envolve o texto, não apenas o original, mas também o que o torna livro, esses elementos que hoje temos como essenciais na produção de livros surgiram há pouco tempo. Sobre a capa, Genette indica:

[...] impressa, portanto em papel ou papelão, é um fato bastante recente, que parece remontar ao início do século XIX. Na era clássica, os livros apresentavam-se em encadernação de couro muda, salvo a indicação resumida do título e, às vezes, do nome do autor, que figurava na lombada (GENETTE, 2009, p. 27).

Com o objetivo de tornar as obras acessíveis à população, principalmente a urbana, novas fórmulas editoriais foram configuradas por livreiros, para facilitar a circulação de livros. Começou-se a pensar em um público menos erudito, com novas significações. A dupla forma dos *pliegos sueltos*, publicado em 1510, na Europa, constituiu-se uma das primeiras edições em circulação, segundo Chartier (2001, p. 120), que os denominou “textos singulares impressos numa só folha in-quarto e de coleções reunindo várias dezenas ou centenas de poemas em uma só obra”. Tais textos tornaram os romances acessíveis, principalmente ao público urbano.

Com base nessa linha de pensamento, organizados por poetas letrados da época, assim como o *romancero viejo*, os *romances nuevos*, além dos *romances ciegos* ou de cordéis, são reedições de romances literários que – se antes eram acessados somente pelos mais afortunados –, também possibilitaram maior circulação das obras por seu formato. Conforme Chartier (2001, p. 121), sua forma “[...] (originalmente a de um livrete de oito ou quatro páginas, isto é, uma folha em formato *in-quarto*), é a condição de uma ampla circulação do romance, qualquer que seja ele”. Notamos, portanto, que as formas do livro começam a ganhar espaço na recepção do leitor em diferentes condições sociais.

Na Inglaterra, no século XVI, surgem os *broadside ballads*. Segundo Chartier (2001, p. 121), emerge uma nova proposta, “trazendo textos religiosos ou profanos, ocupando um só lado de

folha de imprensa, vendidas pelos mascates”. Tal proposta em ascensão traz escritas poéticas e editoriais de ampla circulação, que podiam ser da cultura de taverna, bem com a pena utilizada na confecção desses manuscritos, sendo estes elementos produzidos de maneira coletiva por pessoas letradas da época, como mestres-escolas, procuradores, entre outros. Também podem ser “as baladas manuscritas” relatadas por Chartier (2001, p. 121), fixadas e cantadas na adaptação das circunstâncias emergidas na sociedade vigente.

Em sequência, nesta década de 1620, surgem os *penny chap book trade*, que exploram textos antigos ou religiosos, os quais abreviam ou adaptam as obras originais para dar conta da fórmula rígida editorial, separada em três classes: “[...] os small books, que comportam 24 páginas em formato *in-oitavo* ou *in-doze* (isto é, uma folha e meia ou uma folha), os *double books*, composto por 24 páginas em formato *in-quarto* (isto é, três folhas), e as *histories* que têm entre 32 e 72 páginas (isto é, entre quatro e nove folhas)” (CHARTIER, 2001, p. 122).

Esse modelo editorial desenvolvido em Londres, mais tarde, dá origem a uma fórmula muito semelhante, a Biblioteca Azul ou *chapbooks*, no século XVII. Chartier (2001, p. 121) diz que foram publicadas obras que já estavam em circulação; entretanto, os *chapbook* dão-lhes novas formas, aproximando-as de novos leitores pelo fator econômico envolvido na produção da obra. A construção do livro, segundo o autor, implica diretamente questões financeiras, para se adequar às variadas condições sociais dos possíveis leitores. Segundo Powers (2008), o *chapbook* era constituído de uma única folha impressa, dobrada em doze ou dezesseis partes. Além disso, o autor acrescenta:

[...] nem todos os chapbooks eram destinados a crianças, mas muitos traziam contos folclóricos de gigantes e mágicos de que elas gostavam e com os quais podiam aprender a ler. Portanto, a capa de livro ilustrada surgiu associada a crianças – e permaneceu uma constante na edição de obras de literatura infantil, sendo depois imitada [ou copiada] pela indústria de livros (POWERS, 2008, p. 10).

Seguindo esse retrospecto, começamos a perceber o início dos livros destinados à infância e, também, tal referência evidencia que, primeiramente, ocorrem adaptações de textos originalmente destinados a adultos para as crianças. Notamos que a capa ilustrada surgiu a partir das necessidades do público infantil.

Portanto, a produção de livros, com a transformação de suas formas e dos elementos que os constituíam ao longo do tempo, estiveram intimamente ligadas à recepção. Relações econômicas e sociais de cada contexto influenciaram diretamente na produção de obras e, conseqüentemente, no trabalho dos envolvidos nesse processo. As formas do livro estão intimamente ligadas à cultura de cada momento histórico, não como objetos isolados das perspectivas do autor e do editor, mas do meio social em que foram produzidas e ao público ao qual eram destinadas em cada momento.

Cientes das interações sociais que permeiam a historicidade na construção de livros, até chegarem como os conhecemos e os investigamos nesta pesquisa, no tópico a seguir trazemos investigações sobre os paratextos em livros literário-infantis.

### **3 OS PARATEXTOS EM LIVROS LITERÁRIO-INFANTIS**

Os paratextos fundamentam a base da nossa investigação e, nesse sentido, buscamos contextualizar sob qual perspectiva se delimita o presente estudo. Quando um leitor se propõe a selecionar um livro para leitura, inferimos que o primeiro contato é com o exterior do objeto, a capa, o título, as orelhas, a quarta capa, além da folha de rosto. Diante disso, por mais que se abra o livro, o primeiro contato com o conteúdo impresso é com a capa e todos os elementos que a compõem.

A narrativa de uma obra não é nua, ela é composta do que Genette (2009, p.10) denomina de paratextos. Explicado de acordo com o autor, “paratexto é aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, de maneira mais geral, ao público”. Nessa acepção, os livros destinados ao

público infantil são diferentes daqueles do adulto, assim como, no ambiente escolar temos elementos paratextuais próprios do meio em que os livros estão inseridos.

Os elementos paratextuais da produção de obras, no nosso entendimento, delineiam caminhos para a recepção de livros direcionados às crianças. De acordo com os estudos de Ramos (2010, p. 105), o sucesso para a mediação de leitura literária ocorre desde antes da escolha do livro para a leitura. Então, mobilizamo-nos a contextualizar os caminhos investigativos para refletir acerca de peculiaridades presentes nos paratextos dos livros literário-infantis, entre eles a capa, o formato, as dedicatórias, a epígrafe, as orelhas, cintas, entre outros.

Conforme Genette (2009, p. 10), os paratextos seriam as “franjas” do texto, um lugar colocado por ele como privilegiado de transação do público leitor com a proposta do texto. Os paratextos, muitas vezes, passam despercebidos ao manusear o livro literário-infantil na escola, mas podem ter influência na sua recepção.

Não existe, no entanto, obrigatoriedade para que todos os paratextos estejam presentes no objeto livro, o que torna essa situação bastante singular e voltada aos objetivos que envolvem este trecho de análise da nossa pesquisa. Inquietamo-nos com as especificidades de cada contexto cultural que circunscrita a obra selecionada para a pesquisa, e os discursos das crianças sobre paratextos presentes no material de estudo, a partir de vivências dos interlocutores. Cada objeto livro tem sua originalidade na proposta oferecida ao leitor.

Os paratextos trazem informações e instigam possíveis desdobramentos que podem aguçar a curiosidade infantil e a aproximação do estudante com o livro. Tais informações podem ser verbais e/ou visuais e criar significados atraentes à recepção do livro na escola nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, delimitamos a leitura literária na escola, por privilegiarmos sua ação cultural em relação à formação de leitores. Conforme Ramos (2010, p. 21), a literatura trata do “[...] ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos”. Essa possibilidade de se identificar

com as condições do humano traz a literatura para o universo infantil e permite ao leitor entregar-se ao contexto de forma autônoma, visto que exige dele esforço para também imaginar além do exposto.

Propomo-nos a estudar o tema, porque entendemos que esse assunto favorece a implementação e o desenvolvimento de outras formas de mediação do texto literário na escola. Estudos sobre paratextos tomam como referência alguns aspectos do livro literário que, muitas vezes, passam despercebidos pelo leitor e pelo professor que organiza os momentos de acesso aos livros às crianças.

#### **4 PARATEXTOS EM LIVROS INFANTIS**

Para pensarmos em livros literários para a infância, analisamos o objeto de forma integral, não apenas considerando o texto interno, seja uma narrativa, seja poesia, mas o que constitui o título. Nesta acepção, a aproximação do leitor infantil com o livro considera muitos aspectos da obra, pois, ao selecionar um livro, é importante “observar aspectos externos e internos. Entendemos, por externos, elementos como capa, formato, tipo de letra e de ilustração, entre outros, ou seja, são aqueles dados que dão materialidade ao texto, ao objeto livro” (RAMOS, 2010, p. 104) – o que significa que se apresenta como paratexto editorial, abordado a seguir.

Genette (2009, p. 34), ao conceituar seu objeto de estudo, assim o define: “O paratexto editorial ocupa todas as primeiras e todas as últimas páginas, em geral, não numeradas do livro”. Os elementos paratextuais contribuem para a organização do texto e, conseqüentemente, para que tome forma e sentido como livro. Conforme o autor, os paratextos apresentam o texto, propiciam sua recepção e consumo, com um caráter funcional para atrair o leitor, que muitas vezes passa pelos olhos do receptor como uma mensagem rápida.

Para que a leitura literária se aproxime das crianças, reconhecemos a relevância de verificarmos nos paratextos da literatura

infantil na escola, devido à maciça gama de informações disponibilizadas na atualidade, em relação à diversidade de produtos culturais oferecidos ao consumo infantil. Levaremos em consideração os possíveis leitores na escola nas relações entre os paratextos e a recepção da obra. Conforme os estudos de Genette, os caminhos

[...] e meios do paratexto não cessam de modificar-se conforme as épocas as culturas, os gêneros, os autores, as obras, as edições de uma mesma obra, com diferenças de pressão às vezes consideráveis: é uma evidência reconhecida que nossa época midiática multiplica em torno dos textos desconhecido no mundo clássico, e a fortiori na Antiguidade e na Idade Média, época em que os textos circulavam muitas vezes em estado quase bruto (GENETTE, 2009, p.13-14).

Nesse sentido, os paratextos proporcionam ao leitor identificar-se ou não com determinada obra, como vimos pelos dados históricos que trouxemos sobre o objeto livro, perante os contextos sociais a que pertencia cada forma pela qual o livro passou. Segundo Ramos (2010, p. 25), os pontos de coincidência entre as expectativas do leitor e do texto são fundamentais para que haja leitura. No caso, não somente o texto, mas também o que o envolve, para dar forma ao objeto livro, alvo que nos inquieta nesta investigação.

A proposta, neste contexto, é a análise dos pontos de proximidade dos elementos paratextuais em relação à leitura literária na escola, pois, segundo Genette (2009, p. 15), “pode-se definir de forma grosseira o destinatário como público”. Porém, essa definição é vaga demais, isto porque o público de um livro estende-se virtualmente a toda a humanidade; portanto, deve-se especificar um pouco mais [...]” Não podemos, portanto, restringir a concepção de público em relação às obras literárias infantis, apenas com vistas aos estudantes, já a interação social, que é intrínseca ao ato de ler um livro na infância, é ampla.

Os paratextos fazem parte das interações sociais que permeiam não apenas a leitura, mas também a constituição do livro. Afinal, o paratexto consiste

[...] em determinar seu lugar (pergunta onde?), sua data de aparecimento e às vezes de desaparecimento (quando?), seu modo de existência, verbal ou outro (como?), a característica de sua instância de comunicação, destinador e destinatário (de quem? A quem?) e as funções que animam sua mensagem: para fazer o quê? (GENETTE, 2009, p. 12).

Com base nos pressupostos que constituem o livro, destacamos aspectos que permeiam a sua leitura. Entretanto, apresentamos apenas os elementos paratextuais que envolvem livros literário-infantis, por serem de nosso interesse investigativo. Iniciamos com os peritextos editoriais, por serem exteriores, e assim definidos por Genette:

[...] trata-se do peritexto mais exterior: a capa, a página de rosto e seus anexos; e da realização material do livro, cuja execução depende do impressor, mas cuja decisão é tomada pelo editor, em eventual conjunto com o autor: escolha do formato, do papel, da composição tipográfica, etc. (2009, p. 21).

Os elementos que integram o projeto gráfico e o projeto visual do livro, segundo Araújo (2008, p. 373), buscam a harmonia entre a forma e conteúdo, objetivando a organização da página e seu agrupamento, para que se chegue ao produto final, o livro. A informação visual posta pelo autor pode aproximar ou distrair o leitor, os elementos visuais sofrem influência uns dos outros e, assim, formam uma composição agradável, ou não, ao possível leitor.

A composição é o que dá forma ao livro, além da escolha de caracteres e da diagramação, como, também, o arranjo formado pelos paratextos, sendo este o ponto principal na harmonização da obra. Nesse sentido,

[...] deve-se pelo menos ter em mente o valor paratextual que outros tipos de manifestações podem conter: icônicas (as ilustrações), materiais (tudo o que envolve,

por exemplo, as escolhas tipográficas, por vezes muito significativas, na composição de um livro) (GENETTE, 2009, p. 14).

A parte gráfica da construção de um livro vai além do encaixe de letras e ilustrações. A visualidade da obra é uma das referências na aproximação do leitor com o livro. Na produção de livros destinados ao público infantil, de acordo com Hunt (2014, p. 222), “existem três elementos no percurso em direção a uma criança: o autor, a editora e a criança”. Nesse sentido, a construção de um projeto gráfico é elemento destinado à criança e transformado pelo editor até chegar aos critérios de leitura infantil. Hunt (2014) ainda acrescenta que o autor está em uma ponta e a criança na outra, algo que não pode ser afirmado de modo generalizador, apenas para contextualizar o processo de editoração.

A produção do projeto gráfico, em conformidade com Araújo (2008), inicia-se pela composição do livro, pelos princípios da legibilidade, desde a escrita, o alinhamento, o ritmo de leitura, com relação às páginas, até as dimensões uniformes. Estas podem ser simétricas ou assimétricas, relacionadas ao grafismo, para dar equilíbrio ao texto e, conseqüentemente, ao agrupamento de páginas, no qual se conceberá a forma do livro. Quanto à diagramação, Araújo explica que, depois de

[...] elaborado o projeto gráfico dos originais (aqui definido como eleição do tipo, do sistema de composição e da qualidade do papel, interpenetrando-se os três elementos de escolha) e corrigidas as provas, compete ao diagramador ordenar diversos elementos gráficos dispersos – títulos, fotos, o corpo do texto, tabelas... em sequência de páginas sob um determinado esquema construtivo. Em outras palavras, o diagramador dará forma ao projeto visual (ARAÚJO, 2008, p. 395).

Araújo (2008, p. 396) acrescenta que o diagramador precisa deter um olhar sensível às dimensões que padronizam o diagrama (ou *layout*) que foi escolhido para o livro. Surge, então, o objetivo



do *design* de livro, conforme Tschichold (2007, p. 213), que seria “encontrar a representação gráfica perfeita para o conteúdo do livro em elaboração”, o qual difere do trabalho do artista gráfico, que é sempre inovar com um valor publicitário, e não editorial.

O formato, segundo Genette (2009, p. 22), é “[...] o aspecto mais global da realização de um livro – e, portanto, da materialização de um texto para o uso do público – é, sem dúvida, a escolha de seu formato”. Como vimos no tópico anterior, este é um dos segmentos que constitui a adaptação da forma na produção de livros destinados à infância.

Na literatura infantil, os formatos podem variar entre vertical e horizontal – denominados por Araújo (2008) como “francês, quadrado, oblongo ou estreito” –, com dimensões distintas entre um livro e outro, mas possuem espessuras relativamente não muito extensas, de acordo com a faixa etária do destinatário do livro.

Entretanto, quanto aos formatos que não são adaptados, Tschichold (2007, p. 213) salienta os formatos desviantes, que são “[...] livros que são desnecessariamente largos e desnecessariamente pesados. Os livros precisam ser de fácil manejo”, o que pode ser evidenciado na produção de títulos literários infantis. A projeção do manuseio dos livros poderá considerar o porte físico da criança, a extensão do texto, de acordo com a compreensão infantil, além das necessidades de deslocamento do lugar, como também os locais em que ficam guardadas as obras, para que, finalmente, a leitura aconteça.

Sobre a capa, Fernando Paixão, no texto de orelha, ao apresentar o livro *Era uma vez uma capa*, de Powers (2008), explicita: “tal como acontece entre as pessoas, é através da capa (ou da face) que dispara a primeira impressão de simpatia, ou não, por aquilo que depois vamos encontrar nas páginas de dentro”. Na sequência, Powers (2008, p. 6) afirma que “a capa é parte integrante da história de qualquer livro, e a sobrecapa, em particular, nos permite visualizar o que o primeiro comprador teria levado para casa, dando por sua vez uma pista sobre o impacto que o editor desejava causar nos leitores”. Tal processo pode ser

considerado quando a criança seleciona uma obra para leitura, assim como no momento em que um adulto realiza sua seleção para a mediação. Além dos elementos da capa, concebem-se os seguintes itens:

Primeira capa: nome/pseudônimo do autor (s); Título do autor; Título da obra; Nome do ou dos tradutores; do ou dos prefaciadores; do ou dos responsáveis pelo estabelecimento do texto e do aparato crítico; dedicatória; Epígrafe; Retrato do autor ou, em alguns estudos biográficos, da pessoa que é objeto de estudo; fac-símile da assinatura do autor; ilustração específica; título e/ou emblema da coleção; nome do ou dos responsáveis pela coleção; em caso de reedição, menção de uma coleção original; nome ou razão social e/ou sigla e/ou logotipo do editor; endereço do editor número de tiragens ou edição ou milhagem (GENETTE, 2009, p. 27).

Essas informações contextualizam sobre o lido ou o escutado. Além dos tópicos levantados, que constituem a capa e transmitem relações com o texto, destacamos outra possibilidade evidenciada por Tschichold (2007, p. 213) em relação às capas brancas dos livros que, muitas vezes, não são significativas ao leitor: “[...] igualmente consternadoras. São quase tão delicadas quanto um terno branco”; ressaltadas por ele como um dos erros na produção de livros, uma vez que a falta de elementos não trará possibilidade de aproximação entre o leitor e a obra.

Nos livros ilustrados, destinados ao público infantil, a capa poderá trazer informações relevantes para a compreensão na leitura, ao contradizer o conteúdo do miolo ou, ainda, se a capa

[...] de um livro ilustrado muitas vezes é parte integrante de uma narrativa, principalmente quando sua ilustração não repete nenhuma das imagens internas do livro. Na verdade, a narrativa pode começar na capa, e passar da última página, chegando até a quarta capa (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 307).

Estimular a atenção do leitor infantil para os elementos paratextuais, como, por exemplo, a capa, pode auxiliar no processo de conexões entre pontos relevantes da obra, durante a compreensão do texto. Atentar-se aos elementos da capa poderá contribuir para o desenvolvimento da percepção infantil sobre os elementos que não estão explícitos na narrativa e são essenciais para a leitura. Também, há de se considerar que o conhecimento prévio sobre os elementos paratextuais poderá auxiliar os leitores infantis na construção de relações sobre o enredo em diversas situações em que a composição das obras se diferencie da organização tradicional.

Para tanto, Genette (2009, p. 30) afirma que a capa na atualidade nem sempre é a primeira visão do possível leitor sobre o livro, pois a sobrecapa, ou cinta, às vezes, vem anulando uma a outra. Essas proteções podem ser transitórias. Ainda Tschichold (2007, p. 32) pontua que a sobrecapa, muitas vezes, é o trabalho do artista gráfico, pois nela podem conter elementos para um “chamariz”, que pode conter elementos que não cabem no livro.

A lombada, de acordo com os estudos de Genette (2009), é a parte visível colocada na biblioteca, aproximando o leitor do livro. Na maioria das vezes, acompanha o nome do autor, o logotipo da editora e o título da obra.

Informações relevantes que podem ser interessantes aos olhos de quem seleciona a obra. Esse paratexto pode ser liso, sem informações. Tschichold (2007, p. 213) indica que lombadas “[...] planas em livros encadernados devem ser suavemente arredondadas; se não são, os livros ficam tortos depois da leitura [...] nenhuma inscrição na lombada indesculpável em livros de mais de 3mm de espessura”. Ele salienta ainda que o nome do autor, nesse espaço, favorece encontrar o livro na estante e que os títulos na lombada não precisam ser muito grandes.

Ainda sobre a relevância da capa em um livro, segundo Genette (2009, p. 33), “o conjunto desses elementos periféricos tem por efeito empurrar a capa propriamente dita para o interior do livro e transformá-la numa segunda (ou melhor, primeira) página de rosto”. Desse modo, colocamo-nos a olhar os detalhes

da apresentação do livro, pois, como veremos a seguir, na folha de rosto muitos elementos que compõem o livro são explicitados, conforme Araújo:

[...] no reto, a) nome literário do autor, b) título da obra, c) se for o caso o nome do tradutor, compilador, editor literário, prefaciador, ilustrador, d) se for o caso número do volume e) se for o caso, número da edição, f) imprensa; e no verso, g) indicação de propriedade de direitos autorais ou editoriais, h) se tradução, a identificação da obra original, i) se for o caso, relação de edições e tiragens, j) ficha catalográfica, l) nome da coleção (ARAÚJO, 2008, p. 401).

Tschichold (2007, p. 94) afirma que a folha de rosto deve ter substância própria, precisa encher a página. Esse é um dos aspectos a ser levados em consideração em livros literários infantis pelas informações que podem ser repetidas na leitura, uma vez que a percepção infantil precisa de algumas repetições, como a visualidade do título pela segunda vez em outras cores e formas, diferentes da apresentada na capa.

O nome do autor, geralmente, vem na capa, próximo ao título, local contestado por Genette (2009, p. 40), porque tal elemento se “dissemina” com o título. Em relação ao nome, pode haver anonimato quanto à identidade do autor da obra e pode-se criar um pseudônimo ou nome fictício, que pode ser a ausência de todo o nome, atribuindo um nome falacioso (apócrifo) ou apócrifo consentido, no caso de o autor não querer aparecer ou, mais ousado, de assinar com o próprio nome da obra. Também existe outra forma de assimilação do conteúdo exposto, a qual preconiza que é o autor supostamente imaginado pelo próprio autor. Ainda há a possibilidade do polionimato ou polipseudonimato, quando o próprio autor assina com diversos pseudônimos.

Todas essas informações sobre o livro contextualizam o leitor e quem faz a mediação da leitura. Também, nas últimas páginas, conforme Genette (2009, p. 35), podem conter informações sobre a impressão, como a data, o nome do impressor, etc.

Os selos das coleções ou o nome indicam o potencial leitor, que gênero de obra tem e, geralmente, encontram-se na quarta capa, que pode conter, segundo Genette (2009), os seguintes elementos: nota biográfica e/ou bibliográfica; um release; menções de outras obras editadas pelo editor; um manifesto da coleção; a menção do impressor da obra ou do desenhista; além da referência da ilustração da capa; o código de barras magnético. O número do Internacional Standard Book Number (ISBN) – cujo primeiro número indica a língua de publicação; o segundo, o editor; assim como o terceiro número da ordem de publicação desse editor e o quarto uma chave de controle eletrônico e, finalmente, uma data de impressão; um número de reimpressão; uma publicidade paga ao editor ou, também, poderá vir em branco.

Os títulos são organizados pelos destinadores, aqueles que produzem para os seus destinatários, ou seja, o público que se deseja alcançar. Conforme Genette (2009), esse paratexto é um objeto de circulação para além dos potenciais leitores, possuindo três funções: designação, indicação de conteúdo e sedução do público. Acima de tudo, o título identifica o livro e induz expectativas na sua recepção.

Como vimos no tópico anterior, ao considerarmos a relação “adultocêntrica” existente na produção de livros destinados ao público infantil, percebemos que em algumas obras os títulos expõem a concepção adulta. De acordo com Nikolajeva e Scott (2011, p. 311), “títulos como *Fique longe da água, Shirley!* e *Hora de sair da banheira, Shirley!*, de John Burningham. Os quais transmitem a perspectiva do adulto, embora a narrativa se baseie no contraste entre a perspectiva dele e a da criança”. Consideramos que a concepção adulta com a escolha dos livros dependerá de algumas variações, como a posição dos leitores infantis que escolhem a obra (passivos ou críticos); dos adultos que selecionam livros para a mediação de leitura; ou poderá relacionar-se com a situação em que as obras são abordadas com o público infantil, como, por exemplo, na perspectiva pedagógica. Alternativas estas que permeiam as relações entre o título e a recepção da obra pelo leitor infantil.

Nos livros ilustrados, o título viabiliza ao leitor uma prévia sobre a obra, sendo que aquele poderá instigar o receptor da mensagem a criar possibilidades ou contextualizar sobre o que será apresentado. Segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 308), o título apresenta-se também como um dos referenciais na recepção do livro, pois “[...] muitos estudos empíricos mostram que jovens leitores frequentemente escolhem (ou desdenham) livros por causa dos títulos”.

As relações estão intrínsecas aos conhecimentos prévios de quem escolhe a obra. As autoras acrescentam, ainda, que os títulos em livros ilustrados, destinados ao público infantil, podem ser: títulos nominais, que incluem o nome do personagem principal, ou não, pois em alguns casos pode ser manipulador, para que o leitor fique atento, personagens coletivos ou o objeto central da história; já o título narrativo resume a essência da história. Há também os chamados títulos “topográficos”, que significam lugares imaginados, ou não, podendo ser simbólicos ou desconcertantes. Como podemos constatar, os títulos incorporam o texto e trazem ao possível leitor elementos que o compõem e/ou aguçam a curiosidade sobre a história, aproximando-se do seu universo.

No caso do público infantil, o título é um dos elementos verbais que poderá comunicar-se com o possível leitor de modo direto, atraindo-o ou não para uma possível leitura. A proximidade do leitor com o livro infantil mobiliza-nos a analisar as relações que poderão se estabelecer ao escolher uma obra pelos elementos paratextuais.

Diante do exposto, Zilberman (2004, p. 133) relaciona os títulos a alguns elementos que aproximam o leitor da sua essência, enquanto ser da natureza, como a autora explica: “[...] os títulos de muitos dos livros em versos antecipam a incorporação de componentes da fauna à literatura: A televisão da bicharada, A arca de Noé, A dança dos Picapaus, Boi da cara preta, Olha o bicho, Um passarinho me contou”. Também podem desafiar o possível leitor com ideias latentes que confrontam ideais tradicionais, como, por exemplo,

[...] ao se referir sobre a obra *História Meio ao Contrário*, lançada em 1978, de Ana Maria Machado, o título da narrativa é desde logo, desafiador: histórias podem ir numa direção digamos, direta ou na contramão atropelando hábitos ou rotinas [...]. Referencia-se com o momento histórico em que o Brasil passava, pelos conturbados momentos políticos da época, visava a independência perante o sistema político autoritário da época (ZILBERMAN, 2004, p. 52).

O título atua, nesse caso, diretamente no destinatário, muitas vezes com o intuito de seduzi-lo, podendo ser elaborado pelo autor, editor ou pelo grupo responsável pela editoração.

O *press-release* também tem o intuito de atrair o leitor e, segundo Genette (2009, p. 97) trata-se de um texto curto, que descreve, em forma de resumo ou de qualquer outro meio, e de modo normalmente elogioso, a obra a que se refere é juntado à obra, de uma maneira ou de outra.

Em grande escala, na literatura infantil, temos o release, que consta na capa para leitores ou possíveis mediadores de leitura. Aparentemente, busca dissuadir o possível leitor a ler o livro, também podendo ajudá-lo a compreender o texto depois de lido. Pode ser escrito em primeira pessoa pelo autor ou em terceira pessoa. Não podemos nos confundir com o manifesto das coleções que estão presentes em todas as obras daquele conjunto.

As dedicatórias, conforme Genette (2009) consistem em dedicar uma homenagem em uma obra a pessoas ou a um grupo ideal ou real ou também a uma entidade. A materialidade da obra, que consagra, por exemplo, à doação ou venda, ou quanto à realidade ideal da obra de modo simbólico.

A epígrafe fica próxima ao texto, geralmente depois da dedicatória, antes do prefácio. Segundo Genette (2009), pode ter uma função de justificativa quanto ao título e não quanto ao texto, assim como pode ser enigmática, só tendo significado na leitura do texto ao ser, muitas vezes, a garantia do autor no texto, no momento de incitar a emoção no leitor.

Na instância prefacial, de acordo com Genette (2009), temos textos preliminares ou pós-liminares, autorais ou halógrafos, que são designados ao texto que segue ou o antecede. Sempre seu destinatário é o leitor do texto. Já o destinador pode variar de acordo com o editor, o autor e as intenções da obra. Prefácios originais de coletânea têm um traço de unanimidade para compor o conjunto de obras; geralmente convidam o leitor a conhecer a obra, às vezes o situando em relação ao texto através da informação de capítulos importantes e que conduzem o leitor a um caminho a ser percorrido na leitura. Prefácios tardios, pré-póstumos ou testemunhais podem, no entanto, cumprir funções de recuperação, as quais foram deixadas vazias por uma ausência. Já os posfácios não têm uma obrigação rígida quanto às suas pretensões, pois neles o autor pode propor um comentário antecipado sobre a obra.

Não somente podemos pensar no paratexto que está junto ao texto, pois este depende do momento e dos lugares onde podemos encontrá-lo. Sendo factual, pode-se dizer que “[...] consiste, não numa mensagem explícita (verbal ou não), mas num fato cuja própria existência, se é conhecida do público, acrescenta algum comentário ao texto e tem peso em sua recepção” (GENETTE, 2009, p. 14). O paratexto envolve o leitor no contexto da obra.

Também salientamos outros tópicos que aproximam o leitor ou o mediador de leitura literária. Genette (2009, p. 303) pondera sobre o epitexto público, que não se encontra no livro, mas em qualquer outro lugar físico e social, virtualmente ilimitado, sendo que, geralmente, o autor se dirige ao público. Em contrapartida, temos também o epitexto privado, que é um texto que marca a presença do autor para o seu primeiro destinatário real, como uma pessoa singular, que depois poderá tornar-se pública. Os epitextos podem ainda assumir uma característica de confidências orais ou diários íntimos.

Os paratextos delineiam caminhos que podem ser percorridos pelo leitor, aproximando-o do texto e traçando novas combinações, elementos separados no livro infantil contemporâneo, pois, segundo Almeida e Belmiro,



[...] frequentemente os elementos paratextuais constituem parte da narrativa, seja comunicando informações essenciais para sua compreensão, seja contradizendo a narrativa principal, produzindo, assim, novas combinações. Desse modo, os paratextos compõem a totalidade estética do livro ilustrado e interferem na relação do leitor com a obra (ALMEIDA; BELMIRO, 2016, p. 3).

Essas possibilidades de compreensão agregam-se a vivências já experienciadas pela criança, contribuindo para novas significações diante da leitura.

## **CONCLUSÕES**

O percurso histórico do objeto livro perpassa a organização de cada momento social, bem como a sua estrutura é alterada de acordo com cada situação. Vimos, por exemplo, que o tamanho dos livros passa a ser reduzido conforme a leitura passa a fazer parte do cotidiano da população. Conforme a leitura vai se desvinculando das classes sociais mais abastadas, as formas do livro vão se reduzindo.

As necessidades de manuseio de livros no ambiente acadêmico também alteraram as formas do livro, aliada a circulação dos mesmos, que trouxe diferentes adaptações para obras extensas.

Quando o livro foi adaptado para o público infantil, a suntuosidade dos paratextos elevava o valor do objeto, o que o restringia para um determinado público com maior poder aquisitivo, sucedido pelas adaptações que sofreu a literatura até chegar ao público infantil, que muitas vezes tinha acesso à literatura pelas amas através da oralidade.

O acesso ao livro teve restrições econômicas envolvidas em sua historicidade, que perduram até os dias atuais. Afinal, muitas crianças têm acesso à literatura infantil na escola, por questões financeiras e culturais, em que a literatura ainda é restrita a poucos. Então, o conhecimento da contextualização histórica que envolve a produção e a circulação de livros é relevante, para que

as políticas de incentivo à leitura sejam eficazes e atuantes, para que não se repitam situações de restrição em torno do objeto livro.

A literatura publicada no miolo do livro chega ao leitor com certa embalagem e, nessa embalagem, há uma série de elementos que podem favorecer ou não a aproximação da obra. Atentar para os elementos paratextuais de um livro pode ser uma porta de entrada, para acessar o livro de modo autônomo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro: princípios da técnica de editoração**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. Trad. de Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LYONS, Martyn. **Livro: uma história viva**. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Trad. de Cid Knipel Imprensa. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: CRV, 2010.

\_\_\_\_\_. **Literatura na escola: da concepção à mediação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

RAMOS, Flávia B.; PANOZZO, Neiva. S. P. Acesso à embalagem do livro infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 115-130, 2005.

TSCHICHOLD, Jan. **A forma do livro**: ensaios sobre tipografia e estética do livro. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

## **A MORTE DO LEITOR<sup>1</sup>**

*Daniela Corte Real*

*Flávia Brocchetto Ramos*

*Cláudia Alquati Bisol*

**T**omamos, como ponto de partida para a escrita deste capítulo, as considerações finais da Tese de Doutorado, intitulada “A Vida, O Balão e O Pássaro: análise de uma política de formação de leitores na perspectiva inclusiva”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Nas considerações finais, foi possível apontar três chaves de leitura que sinalizaram importantes impactos da ação (e da não ação docente) em relação à formação de leitores na perspectiva inclusiva. As chaves de leitura foram: 1) a morte do leitor; 2) disponível, mas não acessível; e 3) a INvisibilidade do PNBE (e das políticas públicas para a formação de leitores no Brasil).

Apresentamos neste texto as questões que emergiram da chave de leitura: 1) a morte do leitor que já se constituem em novas possibilidades de desdobramentos da pesquisa, gosto de chamá-los: ‘ecos’. Nessa direção, meu olhar se ajusta às práticas pedagógicas que têm como foco a aprendizagem dos estudantes com deficiência, matriculados na escola comum, com ênfase para aquelas voltadas para à formação de leitores literários. Faço esse destaque porque, nessa categoria de análise, apareceu fortemente o papel docente, enquanto ator social, na formação (ou não formação) de leitores com deficiência na escola.

Os resultados apontaram para algumas questões importantes como: a não preocupação com a formação leitora de alunos com deficiência; ocorrência de práticas de leitura que deveriam

---

<sup>1</sup> Este capítulo tem por origem a Tese de Doutorado intitulada “A Vida, O Balão e O Pássaro: análise de uma política de formação de leitores na perspectiva inclusiva”, desenvolvida sob a orientação das professoras doutoras Flávia Brocchetto Ramos e Cláudia Alquati Bisol (coorientadora), no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul.

ser para todos, mas que se configuravam, na verdade, como práticas de exclusão, nas quais o outro era considerado igual e, por isso, no que tocava à formação leitora, era um outro anulado na sua diferença; a concepção de aluno e de leitura idealizada e, ainda, a observação de práticas de leitura na escola com viés pedagogizante.

A morte do leitor (enquanto chave de leitura) traz para o debate uma concepção de aluno e de leitura idealizada, que toma como sujeito-leitor um estudante sem deficiência, que podia ler o que estava disponível nas bibliotecas e/ou o que era indicado pelas(os) professoras(es) nas escolas, mas um estudante que não podia ler o que queria e que estava deixando de ler, deixando de gostar de ler. Entender por que os alunos não gostam mais de ler é uma pergunta que pode indicar um dos desdobramentos da pesquisa. Pensar sobre o outro, quem ele é, o que ele representa e quais seus direitos e deveres na perspectiva inclusiva implica também refletir sobre a sociedade na qual estamos inseridos.

Em uma sociedade que reconhece, cada vez mais, a heterogeneidade daqueles que a formam, é preciso tencionar a vara para além do que está dentro da norma e do que está fora dela. Isso quer dizer que não é possível pensar em uma sociedade, mas em sociedades, dentro de um contexto mais macro, daí a importância de discutir a diversidade em diferentes instâncias. A própria ideia de diversidade precisa ser revista e, numa perspectiva foucaultiana, poderíamos discorrer sobre diversidades (no plural) e, neste sentido, pensamos que tal estratégia se constituiria numa outra possibilidade de pensar sobre a terminologia, bem como, numa outra forma de produção, num novo saber. “Quem vive seu cotidiano no contexto educacional brasileiro vivencia um espaço múltiplo, plural. Muitas são as conquistas; inúmeros os desafios” (HATTGE, 2018, Prefácio). Fazendo coro com Hattge (2018), pensamos que poderíamos incluir, depois de múltiplo e plural, as reflexões sobre diversidades para problematizar práticas pedagógicas e determinados regimes de verdade, que operam na educação e que tipificam os sujeitos da escola.

Considerando que são vários os fatores que influenciam a

formação desse sujeito (biológicos, sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais, etc.), e que todos influenciam na forma como esse se relaciona com o mundo e com o outro, não é mais viável e coerente pensar esse sujeito social, que se constitui na interação com esse mundo e com esse outro, desconsiderando que ele traz arraigada em si uma constituição que incorpora peculiaridades, condições biológicas e sociais. Esse sujeito (que pode ser eu e pode ser você, assim como pode ser o outro) traz as marcas das interações sociais. É nesse conviver com outras pessoas que ele troca informações e vai construindo seu conhecimento. Portanto, parece não ser mais possível deixar de lado a racionalidade e a sensibilidade, mas criam-se estratégias de convivência e de reconhecimento do outro, como legítimo, que ampliam as possibilidades de interação social.

O que ambicionamos aproxima-se então da utopia do reconhecimento de que todos são diferentes e que, na sua diferença, devem ser respeitados. O que nos limita são as condições sociais nas quais estivemos imersos e que, de certa forma, nos tornaram sujeitos colonizados. Colonizados porque certos (não seriam todos?!) aspectos, que são aprendidos e apreendidos pela nossa subjetividade, nos processos de interação, nos constituem e, ainda que nos policiemos em relação a eles, corremos o risco de que algum irracionalismo convidativo se faça presente, autorizando-nos (através de álibi) a desconhecer a presença do outro. Tudo isso para dizer que os discursos não se “descolam” da consciência e da racionalidade, mas precisam estar sob vigilância constante, pelo menos daqueles que compartilham o ideal de igualdade.

É perpetuar o que Boto (2005, p. 874) apresenta, como uma espécie de liturgia construída e colocada em prática pela linguagem da escola moderna, que buscava “[...] suplantar e provocar mesmo a erosão dos falares e saberes populares ou comunitários”. Ou seja, para que um sujeito fosse incluído, ele precisava dominar a Língua Portuguesa, fosse ela a escrita ou a falada. Nesse sentido, o domínio da Língua Portuguesa era tomado como senso comum, como requisito para a inclusão. Deixava-se, por conseguinte, de considerar e reconhecer, por exemplo, no caso específico das pessoas com surdez – que a sua

primeira língua era a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – e não a Língua Portuguesa. Mas, como isso se dá nas práticas pedagógicas colocadas em ação pelos docentes da escola comum, quando o foco recai na formação de leitores com deficiência? Quais as práticas que são colocadas em ação na escola? Qual a formação docente para o trabalho com literatura infantojuvenil nesse espaço? Essas são algumas perguntas que desacomodam.

Por conseguinte, pensar sobre o lugar que ocupa a literatura infantojuvenil na formação docente é um aspecto que merece atenção. Ou seja, ainda é preciso problematizar o lugar que ocupa a literatura infantojuvenil na formação docente – não apenas inicial – e seu uso na escola, na perspectiva da formação de leitores literários. Para Ramos,

[...] o convívio efetivo do leitor infantil com o texto artístico alarga seus horizontes, uma vez que o material de leitura prevê um esquema que deve ser preenchido no próprio ato da leitura, para pleno entendimento da obra. O texto literário ainda possibilita a compreensão do mundo e a consequente investigação (RAMOS, 2013, p. 14).

Nessa direção, o leitor infantojuvenil preenche lacunas do texto com sua imaginação, (re)criando cenários e organizando uma teia de relações, que permitem compreender e acompanhar a narrativa, a partir das provocações e pistas do autor. Pode-se arriscar a dizer que cada leitor fará uma leitura do texto e que outras leituras serão feitas por leitores diferentes. Leituras que pressupõem a compreensão de uma teoria do imaginário, que pressupõe a necessidade de diferenciar os processos e as representações das imagens nos níveis: imagético (a imagem duplica o mundo, a fim de memorizá-lo, deslocá-lo ou estetizá-lo, com a intencionalidade de metaforizar); imaginário (a imagem permite a entrada no simbólico, no jogo, numa perspectiva gadameriana e que tem a intencionalidade de imaginar – como um tipo de saber das ciências da fantasia e da ficção – vinculado à literatura); e imaginal (quando a imagem proporciona conteúdo sensível aos pensamentos e impõe-se como rosto, fala-nos como mensagens

e assume a função de iconologia simbólica) (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 24).

A ênfase está no papel do leitor como coprodutor do sentido no texto; no intertexto (relação do texto com outros textos orais ou escritos) e na competência literária (linguística, enciclopédica, cultural e/ou social) dos leitores, numa perspectiva freireana de leitura, que coloca a leitura de mundo como uma competência a ser considerada no momento da interpretação textual. É a leitura de mundo que precede a leitura da palavra!

Trata-se de provocarmos e incentivarmos os futuros leitores para a leitura literária numa perspectiva estética – como algo que provoca prazer e/ou, até mesmo, desprazer e não de a condenarmos aos processos de decodificação e/ou mera interpretação de texto, para responder a questões pontuais que povoam práticas ainda não superadas de avaliação de leitura na escola. O foco recai, por conseguinte, sobre a mediação leitora dos professores formadores de leitores na escola.

Significa também pensar e compreender que certas questões, em relação à formação leitora das pessoas com deficiência já estão postas no imaginário coletivo e precisam ser retomadas para serem, então, problematizadas. Esse outro, esse diferente, esse sujeito com deficiência, presente na escola comum, precisa ser visto na sua subjetividade e, por conseguinte, na sua diferença.

Nessa direção, é preciso olhar para a diferença como algo que nos torna únicos, como experiência de uma erupção – que nos provoca o pensamento e o olhar – e que torna possíveis outras formas de alteridade. Poderia esse outro (o diferente, o estranho) estar inscrito em um único “mapa”, em uma única fotografia numa sociedade tão diversa e múltipla como a nossa? Ainda que a resposta a essa questão possa parecer óbvia, esse movimento de reconhecer o outro como legítimo, na sua diferença, ainda precisa ser exercitado, porque a igualdade é uma invenção da modernidade, que teima em classificar, homogeneizar e produzir mesmices.

Skliar pergunta:

[...] trata-se, por acaso de um outro que nunca esteve



aqui? 2) trata-se de um outro que volta somente para nos contar as suas histórias de discriminação e exclusão? Ou 3) trata-se, talvez, de um “eu escolar”, que simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética da sua própria hospedagem, mas que não se interessa pelo outro? (2004, p. 37).

As provocações do autor fazem-nos refletir sobre o papel desse outro e, por conseguinte, o nosso próprio papel enquanto outro para alguém, e isso não é algo simples de se fazer, ainda mais quando tomamos como *locus* a escola: “[...] O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003, p. 40). Há um outro que está próximo de nós e um outro mais distante. Esse outro mais distante parece estar sempre fora e pode ser pensado como exterioridade. Esse outro é algo que não sou, que não somos, mas que sabemos existir! Esse reconhecimento não permite o conformismo ao saber que a existência do outro está ameaçada na escola, uma vez que a busca é ainda pela norma, pela igualdade, pela nulidade e pelo apagamento das diferenças. Ainda que os discursos sejam da ordem da tolerância e da inclusão, o sujeito ético sabe que a existência do outro está ameaçada (LEVINAS, 1998).

Amaral (1998) vai trazer uma expressão cunhada por Chauí, para problematizar esses discursos ilusionistas, desviantes da atenção do outro e que favorecem um fazer acrítico; trata-se dos “discursos competentes” presentes nos ambientes educacionais e que, disfarçados sobre a égide da proposta inclusiva e do politicamente correto, ao produzirem o outro como diferença extinguem e/ou limitam a possibilidade de o outro viver a alteridade como destino. Trata-se da captura do outro e, mais uma vez, de seu apagamento. Vale perguntar: Alguém é igual a alguém?

Nessa direção, o reconhecimento da diferença do outro, que é, essencialmente, diferente de mim, exige que rompamos três possíveis modos de entender a representação da diferença, na própria literatura infantojuvenil: a) o outro que deve ser anulado (o outro que irrompe); b) o outro como “hóspede” da nossa hospitalidade e tolerância; e c) o outro que reverbera permanentemente.

É o modelo médico (clínico) prevalecendo sobre o modelo social da deficiência. Ou seja, uma visão que, frente à ausência da cura para a deficiência, toma como referência aquilo que o sujeito não pode ou poderá fazer, inclusive não aprender. Muito menos, aprender a ler na perspectiva da leitura literária.

É o imperativo categórico da inclusão, como um imperativo de Estado, que transborda da escola que produz aquilo que precisa ser enfrentado, não como resistência ou oposição, mas como algo que permite problematizar a inclusão, entendendo-a como algo que não pode ser descolado de seu par, a exclusão (LOPES, 2017). A ideia de trabalhar com o conceito de in/exclusão (LOPES, 2004, p. 30) permite avançar nas investigações que têm dois princípios importantes: o da história e o da rejeição a qualquer forma de preconceito e/ou discriminação negativa.

Mas, quando o foco é o leitor com deficiência e a leitura na perspectiva da inclusão, as perguntas que reverberam são: Cadê o leitor com deficiência na escola? Se ele não é visto, ouvido e/ou reconhecido, ele existe? Se não existe, pode morrer? Porque parece que para as escolas e para as políticas públicas, que têm como foco a formação de leitores no Brasil, ele sequer chegou a nascer de verdade...

Penso ser possível observar, ao longo desta parte do capítulo, que há uma dimensão da escrita permeada por uma organização textual encharcada de um caráter filosófico e social que se enreda no texto, através do diálogo e da enunciação; que se ampara em Bakhtin (dialogismo polifônico; atitude responsiva, estético-filosófica, e enunciação), Foucault (saber, poder, verdade e ética), Charlot (balanço do saber) e outros autores. Ao problematizar a Morte do leitor na escola, partimos de uma premissa que considera três hipóteses formuladas, a partir de pesquisas sobre inclusão já publicadas no Brasil: 1) a redução da resistência à inclusão; 2) a inclusão como invisibilizadora da presença e da participação do aluno com deficiência; e 3) a oposição dos professores à inclusão. Interessa-me, particularmente, observar como, e se as práticas pedagógicas adotadas pelos(as) professores(as) na escola comum, voltadas para a formação de leitores,

têm se ocupado com os(as) alunos(as) com deficiência. O que está em consonância com a hipótese 2 levantada, que aborda a invisibilidade da pessoa com deficiência na escola e nas práticas pedagógicas, provocando uma in/exclusão que também corrobora a chave de leitura de minha pesquisa de Tese, que aponta para “A morte do leitor”.

Para problematizar essa invisibilidade e potencial morte do leitor com deficiência, trago para o debate a necessidade de refletirmos sobre os saberes produzidos pelos(as) professores(as) observados a partir de Foucault e Charlot:

[...] os saberes são saberes pedagógicos que se caracterizam como um conjunto de noções, conceitos, categorias, métodos, técnicas, reflexões, teorias e modelos que se referem ao ensino, à aprendizagem, à formação, à instrução e a educação (*apud* NIGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 29).

Mas, além disso, os saberes para Foucault também consideram a experiência empírica do cotidiano, os repertórios individuais que podem ser compartilhados com outros que não possuem o mesmo capital. Saberes escolares que são profícuos e que precisam ser sistematizados e socializados e que, muitas vezes, não estão descritos, previstos e/ou foram aprendidos (e ensinados), durante a formação dos docentes que atuam na escola. São os saberes da experiência, ainda pouco valorizados, que me interessam. Aquilo que não é prescrito ou previsto e que precisa ser acionado pelos(as) docentes na escola, durante as aulas. Penso que aquilo que não foi “ensinado” na formação docente é potência, quando ocupamo-nos das práticas pedagógicas com foco em todos os sujeitos (com e sem deficiência).

A esse entendimento de saberes, como “Saberes da Experiência”, ainda pouco valorizados, podemos chamar de “Saberes de Baixo”, que precisam ser problematizados a partir do princípio da ascensão que se constituiu em uma empreitada de Foucault, que buscava romper com uma visão jurídica do poder sobre o saber, cunhada pela filosofia política moderna que, ainda hoje,

imperava. O que o autor propõe (a genealogia foucaultiana) é uma análise ascendente, em que os saberes “de baixo” são compreendidos como possibilidades. O que significa que pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos são instrumentos de formação e de acúmulo de saber que precisam ser considerados na escola. Nessa dimensão, o “Saber de Baixo” não é menor do que o “Saber de Cima” (da academia ou da justiça, por exemplo), apenas é um saber que não pode ser desprezado em sua potência.

### **A FORMAÇÃO DE LEITORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA**

O foco nas práticas pedagógicas que deixam evidentes as aprendizagens dos estudantes com deficiência, especialmente aquelas voltadas para a formação de leitores matriculados na escola comum, é um tema de pesquisa pouco explorado no Brasil. A revisão inicial de literatura, realizada em janeiro de 2020, nos catálogos da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (IBICT/BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes, com a ocorrência combinada dos descritores: saberes, práticas pedagógicas, balanço do saber, formação de Leitores e in/exclusão, apresentou a seguinte resposta – nenhum registro encontrado. O operador booleano utilizado foi ‘+’, e os descritores foram utilizados entre parênteses. O que evidencia o ineditismo e a originalidade da pesquisa que constituiu-se em um dos primeiros desdobramentos da Tese “A Vida, O Balão e O Pássaro: análise de uma política de formação de leitores na perspectiva inclusiva”.

A formação literária, no interior da escola, como força de interação, atua na determinação recíproca das posições da organização social, assumindo uma direção de sentido que é atravessada pela reprodução e pela contradição, que não atribui ao alunado o protagonismo. Essa mediação da educação literária opera pela relação do professor com o aluno e acontece pela interação entre interlocutores, cujos lugares de saber são distintos e legitimados pela instituição- escola. Ou seja, a construção da linguagem instituída pela mediação professor/aluno

é atravessada, primeiro, pela determinação recíproca da reprodução e, segundo, pela contradição na especificidade constituinte do que é próprio para a construção dialógica.

Será que práticas pedagógicas para a formação leitora de pessoas com deficiência podem não estar sendo desenvolvidas, porque ainda não foi identificada uma demanda mais expressiva desses leitores na escola? Sabe-se que, em geral, são contemplados, em algumas edições e com alguns títulos das políticas públicas para a formação de leitores: pessoas com cegueira, baixa visão e surdos. A disponibilização de títulos para esse público é resultado da luta desses grupos – enquanto sociedade civil organizada, para garantir, ainda que parcialmente, o acesso à literatura. Mas os leitores que têm outras deficiências continuam esquecidos pelas políticas públicas. Vale perguntar: Essa demanda não aparece por quê?

Eles não participam das pesquisas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)? Como (ou melhor seria dizer que não) está sendo avaliada a aprendizagem/leitura das crianças com deficiência? Quais os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente os resultados da Meta 4, que vai abordar a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil? No próprio *site* do Observatório do PNE é possível ler que não existem dados para o monitoramento desta meta, e que isso pode ser entendido como mais um sinal da indiferença histórica que ainda persiste em relação ao tema – formação de leitores com deficiência.

Ainda destaco, sobre as estratégias 4.17, 4.18 e 4.19 do PNE, que tenho subsumido em minhas práticas os debates sobre referenciais teóricos, teorias da aprendizagem, formação leitora e processos de ensino e aprendizagem, que contemplam aspectos relacionados à in/exclusão das pessoas com deficiência, em todas as instâncias da escola. Nessa direção, o debate sobre a formação leitora das pessoas com deficiência emerge então como possibilidade de indicador da Meta 4 do PNE e também como objeto de análise de pesquisas futuras.

Além disso, percebo que as práticas inclusivas, referentes à

produção de materiais de leitura acessíveis, ainda são reduzidas, pois grande parte dos sujeitos com deficiência não é contemplada – como já explicitarei antes neste texto –, logo seu direito à leitura permanece negado e negligenciado. Resta aos potenciais leitores com deficiência ler o que é disponibilizado em formato acessível – se o formato disponibilizado for adequado à sua necessidade. Esses sujeitos têm ainda menos opções de escolha, em relação ao que gostariam de ler do que os alunos sem deficiência nas escolas e não estamos observando práticas que consigam reverter essa situação.

Não existem estudos publicados no Brasil que mostrem quantos leitores com deficiência foram contemplados pelas políticas de formação de leitores no País, até hoje (setembro de 2020) e de que forma. É preciso atentar ainda que não basta disponibilizar um livro em formato acessível, se ninguém souber dele, se ele não circular. Se ele chegar na escola e não funcionar, porque quem recebe o livro em formato acessível não é informado sobre o público ao qual ele se destina e/ou capacitado para utilizá-lo, por exemplo, livros em *MecDaisy* que exigem que seja instalado, nos computadores, um *software* específico para seu funcionamento. Precisamos impedir a morte do leitor, mas como? Essa é mais uma questão que ainda precisa ser respondida.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ALTERNATIVA PARA A FORMAÇÃO LEITORA: POSSIBILIDADES E DESDOBRAMENTOS**

Uma alternativa para as escolas é adotar práticas que incorporem as tecnologias à formação leitora, não apenas para contemplar especificidades dos alunos com deficiência, mas também para que os demais estudantes consigam trazer essa dinamicidade para o objeto livro. Falo de *e-books*, *e-readers*, audiolivros, livros disponíveis em multiplataformas e multiformes com interfaces mais interessantes e amigáveis para os leitores. O livro de literatura infantil e juvenil, ao lado da plurimodalidade, constitui, muitas vezes, o resultado de uma produção comunitária que envolve, no mínimo, um escritor, um ilustrador e um editor, o que carrega para seu domínio a intersubjetividade. A

introdução das novas tecnologias eletrônicas tem afetado a produção e a circulação da literatura, e ela também invade o universo do livro, ao sugerir temas, ideias e modos de fazer artísticos diferenciados.

Essa nova fase que se desperta para a literatura infantojuvenil e para o livro, fase do mundo digital (tecnológico), pode metamorfosear-se em outras formas digitais de configuração, seja fundindo-se ao impresso, seja comutando-o. E faz surgir um novo tipo de leitores que ainda precisa ser absorvido pela escola, os leitores digitais, uma vez que vivemos um cenário de transição e de superposição, de muitas questões e poucas certezas na escola e nas próprias práticas para a formação de leitores no Brasil.

Alguns podem entender que, nessa mesma chave, corremos o risco de retroceder em relação à formação leitora, ao incorporarmos a perspectiva de leitura digital na escola. Outros podem entender que essa tendência será contrabalançada pelo surgimento de outras linhas de ação. Essa vertente tende a tomar mais força, quando os movimentos sociais, como o direito das pessoas com deficiência, forcem a priorização do tema em alguns editais de compras de livros governamentais. Há certo avanço de condições de leitura do público infantojuvenil manifesta pelas competências leitoras necessárias para a interação e fruição de tais recursos.

Observe-se que não sugiro a segregação do livro impresso, muito pelo contrário, as tecnologias podem ajudar a desenvolver e manter o gosto pela leitura, desde que utilizadas por professores que dominem as mesmas. Isso significa que é preciso investir na capacitação dos professores formadores de leitores para a utilização da literatura e da tecnologia em sala de aula, sem medo de que o livro impresso diminua sua importância na formação leitora. Para além disso, poderiam ser introduzidos na escola mais momentos que tivessem como foco o desenvolvimento da leitura literária, da leitura estética, e ofertadas oficinas e/ou oficinas temáticas para estudantes e professores.

Precisamos olhar a literatura como um sistema através do

qual obras autores e públicos inter-relacionam-se a partir de condições sociais proporcionadas por diferentes momentos históricos; o atual contexto cultural do Brasil afeta a literatura infantojuvenil (melhor seria perguntar se apenas a ela?) desde sua produção até sua forma de circulação, multiplicando as outras linguagens com as quais ela necessita dialogar.

Ao olhar para a escola numa dimensão inclusiva, uma alternativa que se apresenta é difundir para os alunos sem deficiência obras em formatos acessíveis e problematizar o acesso ao livro e à formação leitora, numa perspectiva ampla da escola para todos. Essa estratégia permite dois enfoques. Um, que mostra que existem esses livros para um público que, poucas vezes, é contemplado na escola e quem tem direito à leitura. E o segundo é da ordem da oferta e do reconhecimento de que a maioria dos leitores da escola pode ler um número maior de livros do que as pessoas com deficiência, mas não está querendo mais ler... Inserindo esse debate na escola, a partir da literatura, os alunos podem refletir sobre o que significa ler, quando se pode ler e o que significa querer ler e não ter o que ler. Arriscamos dizer que, além disso, ao trazer para o ambiente da escola essa percepção sobre a leitura das pessoas com e sem deficiência, os próprios alunos e professores possam pensar em estratégias de leitura e/ou adaptações nas práticas leitoras, com vistas a incluir mais pessoas.

Ainda que a democratização do acesso aos livros, promovida pelas políticas públicas para a formação de leitores no Brasil, tenha se constituído em um importante movimento que tem se evidenciado nas avaliações, cujo foco é o número de leitores no Brasil, um crescimento nesse número nos últimos dez anos (no mínimo – entre 2010 e 2019), não existem – como já escrevemos neste texto – dados e/ou indicadores que se ocupam com o acesso à leitura literária para as pessoas com deficiência no País.

Nessa direção, escrevemos que as pessoas com deficiência parecem estar invisibilizadas na escola, quando o olhar toma a leitura literária como objeto (arrisco dizer que em outras dimensões também), evidenciando certa distopia entre a sociedade



imaginária controlada pelo Estado e a sociedade atual não idealizada. Por conseguinte, estar disponível está longe de ser estar acessível e faz-se necessário entender que a leitura não é uma simples reprodução social, assim como a formação do gosto literário é um processo de autoformação e de experiência, que se conecta àquilo que é da ordem da subjetividade, como as preferências, as relações, o contexto e o cronotopo (tempo e lugar).

### **A DESRESPONSABILIZAÇÃO DO ESTADO COM A FORMAÇÃO LEITORA E SUA INTERFERÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA IN/EXCLUSÃO**

Ao olhar para a INvisibilidade das políticas para a formação leitora no Brasil – debate intrinsecamente atrelado as práticas para a formação leitora na escola –, trazemos discussão sobre a descentralização adotada pelo modelo de gestão pública, que transfere as responsabilidades e a assunção das políticas públicas para a formação de leitores e exime, os outros atores sociais envolvidos nelas, do planejamento de ações que garantam a eficiência e eficácia da implementação da política de leitura em níveis nacional, estadual e municipal. Parece que a responsabilização do Estado com as políticas se extingue com a publicação dos editais para a aquisição de obras, sua seleção, compra e a distribuição dos acervos.

Não há, por parte do governo federal, preocupação com os impactos dessas políticas para a formação leitora de pessoas com deficiência e seus desdobramentos, por exemplo ou, ainda, com as avaliações sobre a proficiência dos leitores infantojuvenis após a implementação. Mede-se o aumento no número de leitores e não a qualidade da leitura e/ou a proficiência dos leitores infantojuvenis, e isso tem sido indicativo de sucesso dessas políticas. Alertamos no sentido de que tal indicativo precisa ser problematizado para se proporem (no futuro próximo) ações com vistas a promovê-las, nos anos subseqüentes à sua implementação, para que os professores, em suas práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores (com e sem deficiência), possam tomar a

leitura literária como artefato cultural e como potência para a formação das subjetividades na escola.

## **OS SABERES E AS PRÁTICAS A PARTIR DE FOUCAULT: SABER, PODER, VERDADE E ÉTICA – PRIMEIRAS PALAVRAS**

Já trouxe neste texto os conceitos de saberes que são tomados como referência. Desde Boto (2005), que aborda a ainda tímida valorização dos saberes populares na escola em relação aos saberes científicos até Foucault e os saberes escolares e da experiência – “Saberes de Baixo”. Penso que esse é um bom momento para desenvolver um pouco mais esse entendimento.

Em *Arqueologia do saber* (1969), o autor se debruça sobre o saber; na *Microfísica do poder* (1979) ele passa a relacionar o saber com o poder; deixa em evidência a compreensão de que o poder está presente em diferentes segmentos da sociedade e, por consequência, também está presente na vida dos indivíduos. Numa terceira fase de estudos, Foucault insere no debate as questões éticas que podem ser lidas em livros como *A vontade de saber* (1976) e *O cuidado de si* (1984), entre outros.

Para Foucault,

um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2013, p. 220).

Outro conceito importante nessa discussão é o de episteme:

A análise das formações discursivas, das positivities e do saber, em suas relações com as figuras epistemológicas e as ciências, é o que se chamou, para distingui-las das outras formas possíveis de história das ciências, a análise da episteme. [...] A descrição da episteme apresenta, portanto, diversos caracteres essenciais: abre um campo inesgotável e não pode nunca ser fechada; não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações (FOUCAULT, 2013, p. 230-231).

A epistemologia é, na perspectiva foucaultiana, caracterizada por vários saberes que não precisam ser, necessariamente, racionais e positivistas, mas que envolvem relações nas quais, em determinado momento, o discurso ganha forma e poder. Para o autor, a episteme é uma forma de poder que envolve o direito (inserido na sociedade disciplinar) e a verdade (estabelecida nos discursos que legitimam o poder). Nela estes três conceitos: poder, direito e verdade se articulam e, como vértices de um triângulo, estão ligados. Logo um não existe sem o outro. Mas onde o saber se insere nessa perspectiva? Para Foucault o saber é o resultado das práticas disciplinares que se estendem ao longo do tempo, e que podem ser analisadas. Trata-se de uma organização de coisas para a produção do conhecimento. Logo não há saberes sem práticas e é aqui que buscamos articular esses dois conceitos.

Oliveira e Weschenfelder (2017, p. 80) escrevem, inspiradas em Foucault, que práticas são concepções educativas que direcionam os trabalhos dos professores e inserem em si visões de mundo e as verdades que os constituem como sujeitos inseridos em um espaço/tempo. Elas colocam que essas práticas são marcadas por um regime de verdade que escapa dos gestos individuais e são atravessadas por princípios éticos e morais que perpassam as experiências pessoais. Para Veiga-Neto (2015, p. 29) práticas são tanto “[...] um conjunto de ações quanto seus respectivos resultados; trata-se de ações em geral ensinadas e aprendidas, bem como realizadas habitualmente”.

Essas práticas articuladas compõem um conjunto de modos de ser, pensar e agir, e que evidenciam, quando o recorte se dá sob os processos de escolarização de pessoas com deficiência, efeitos das políticas públicas na perspectiva inclusiva. Assim como poder, direito e verdade não podem ser tomados de forma separada, o saber e as práticas também se articulam na escola e operam nos diferentes sujeitos. Nesse sentido, as práticas referem aos homens, o que eles fazem quando falam ou agem.

### **O BALANÇO DO SABER: PRIMEIRAS PALAVRAS**

O *balanço do saber*<sup>2</sup> (*bilan de savoir*) é uma perspectiva metodológica criada por Bernard Charlot que não parte de perguntas fechadas, mas de uma provocação (aberta) do pesquisador para que o sujeito fale, espontaneamente, sobre o tema de interesse.

Charlot verificou em suas pesquisas em educação a defasagem entre o professor que supostamente estava sendo formado e o ser humano que atuaria em sala de aula. Trata-se não de uma defasagem entre teoria e prática, mas entre o discurso teórico e a realidade social desse futuro profissional. Para o autor essa defasagem/dissonância faz com que ainda existam muitas lacunas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Lacunas que ainda precisam ser preenchidas. Para dar conta dessas lacunas, Charlot desenvolveu uma teoria que se preocupa com as características sociais dos indivíduos que estavam em formação e, também, daqueles que já estavam atuando em sala de aula. Para dar conta desses vazios, ele se debruça sobre o saber como objeto de desejo. Desejo de ensinar, desejo de aprender – por exemplo.

Para que esse saber (desejo) exista, é preciso, sempre, considerar os fatores sociais que operam na realidade dos diferentes sujeitos da escola, e aqui Charlot permite aproximações com

---

<sup>2</sup> O “balanço do saber” consiste na produção de um texto pelo aluno, no qual o mesmo avalia os processos e os produtos de sua aprendizagem. Seu enunciado diz: “Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que eu espero?” (CHARLOT, 2005, p. 61).

Foucault ao trazer para o debate as questões de poder (enquanto vigilância e controle), verdade e ética, sempre permeadas pelas relações estabelecidas em uma sociedade que ainda não dá conta na escola de articular o social e o singular de cada um. Para o autor, a relação com o saber se configura na forma como o sujeito aprende o mundo e, com isso, constrói e transforma a si próprio. Esse sujeito é, indissociavelmente: humano, social e singular (CHARLOT, 2005). Daí a opção por realizar uma pesquisa de cunho antropológico, no qual a relação com o saber é uma construção social que carrega tudo o que é inerente ao ser humano.

### **A MORTE DO LEITOR... (ECOS)**

Da década de 80, do século XX, para cá, não foram poucos os estudos que tinham como foco a formação de leitores no Brasil; autoras importantes para a área, como Lajolo e Zilberman (2017), trouxeram para o debate reflexões sobre literatura, leitura e leitores fora da escola, por exemplo. Enquanto alguns se perguntavam se poderia haver livro, leitura e leitores além da escola, outros queriam saber se poderiam existir livros depois do livro. Mas quantos perguntaram (e perguntam) se existiam livros para todos? Quantos se ocuparam sobre a acessibilidade e a materialidade dos acervos utilizados nas escolas? Quantos se perguntaram sobre o que estava (e está ainda) acontecendo com os leitores nas escolas no Brasil?

A pesquisa realizada na Tese mostrou que não superamos o panorama do uso da literatura em sala de aula, para ensinar coisas, conceitos, comportamentos como já escrevi antes. Deixou explícito o fato de que, em geral, os alunos não podiam escolher o que queriam ler. Não foram (e continuam não sendo) educados para isso. Não tinham (nem têm ainda) autonomia. Mascarados pelas possibilidades da ludicidade da leitura, os pressupostos pedagógicos contemporâneos continuam sendo perpetuados na escola, como bem explicitam Lajolo e Zilberman (2017) e são colocados em prática por nós, professores e professoras.

Retomo as “lentes” da epistemologia dialógica, na qual

é necessário estabelecer um diálogo polifônico que envolva as situações de enunciação, e reflito sobre a mediação entre professor(a), aluno(a) e livro. Se para Bakhtin (1997) a ótica da mediação é determinação recíproca da responsividade e da responsabilidade dos interlocutores, o que podemos esperar desses futuros leitores e/ou leitores em formação, se a mediação é justamente o terreno de tensão entre enunciados de diferentes interlocutores? Sendo que a um determinado grupo não é dado o direito de experienciar uma estética filosófica (na perspectiva da Análise Dialógica Discursiva), de selecionar o que se quer ler – em momento algum?

Destaco que a estética filosófica envolve três possibilidades de leitura: os materiais artísticos (consideramos a literatura infantojuvenil como arte no contexto desta viagem), a análise dos campos de cultura e a abordagem global do enunciado. E que, quando problematizo a possibilidade de escolha como experiência estética, tomo a vontade e o desejo de ler algo de que gostamos como premissa para o processo de formação leitora. Se os alunos não podem escolher as obras literárias numa concepção estética, daquilo que afeta os sentidos e provoca prazer e/ou desprazer, como esperar que desenvolvam o gosto pela leitura literária, se sequer podem colocar em prática seus desejos por uma obra ou gosto por um gênero (que é algo subjetivo)?

Nesse sentido, a formação literária, no interior da escola, como força de interação, atua na determinação recíproca das posições da organização social, assumindo uma direção de sentido que é atravessada pela reprodução e pela contradição, que não atribui ao alunado o protagonismo. Essa mediação da educação literária opera pela relação do professor com o aluno e acontece pela interação entre interlocutores, cujos lugares de saber são distintos e legitimados pela instituição escola. Ou seja, a construção da linguagem instituída pela mediação professor/aluno é atravessada, primeiro, pela determinação recíproca da reprodução e, segundo, pela contradição na especificidade constituinte do que é próprio para a construção dialógica. O que quero dizer com isso é que, na perspectiva da ADD e do Círculo de Bakhtin, as práticas de leitura literária percebidas na escola

ferem, com frequência, o princípio da construção dialética.

Mas a anunciada morte do leitor está atrelada a outras situações observadas na escola e não apenas ao uso pedagogizante da literatura e ao não direito de escolha de títulos pelos leitores. Constatei: que as práticas para a formação de leitores literários estão ocorrendo cada vez em um tempo menor nas escolas; que os processos de mediação não estão sendo qualificados, principalmente, pelo relato das professoras deslocadas para as bibliotecas, que referem o desinteresse dos alunos pela leitura; que a literatura infantil, enquanto gênero, tem sido utilizada na escola com a missão de redimir a leitura e alterar as práticas letradas pouco proficientes e precárias no Brasil; que as tecnologias têm atravessado essas práticas de leitura e ainda não são dominadas por grande parte dos profissionais das escolas, enquanto que as crianças já as utilizam com facilidade; que as bibliotecas não são espaços convidativos para a leitura e que ainda são vistas pelos alunos como espaço para ir quando professores faltam. Como reverter essa situação? Como propor práticas atualizadas para a formação de leitores, que deem conta desse novo leitor que está na escola?

A morte anunciada do leitor, assim como a analogia que faço com a morte do autor para Barthes (1968), é interdependente e, no contexto da escola, precisa ser analisada sob a ótica da pós-modernidade, que nos coloca diante de um mundo virtual cuja velocidade não conseguimos, de fato, acompanhar. Não existe leitor sem autor, não existe formação de leitores sem a mediação, e não existe mediação, se não houver desejo do professor e do aluno.

Mas, por que essa perda de desejo? Quando escrevo que existe uma relação de interdependência ao falar sobre a morte do leitor, entendo, ancorada na teoria de Bakhtin, os enunciados produzidos na pesquisa da Tese, como dispositivos dialógicos plenos de ecos e ressonâncias de outros enunciados, conectados pela identidade da esfera da comunicação discursiva, que existe na escola. Os alunos não querem ler, mas não são ouvidos em suas demandas por leitura na escola. Verifica-se a existência de discursos divergentes que se completam no fluxo da realidade

observada. Os discursos correspondem então a esferas ideológicas diferentes, que são confrontadas na tessitura de uma sociedade bastante heterogênea, sob os muros da escola. Por conseguinte, instaura-se a perspectiva de uma morte anunciada que precisa ser revertida. Mas como?

Com a pesquisa de Tese, buscou-se contribuir com as práticas pedagógicas que têm como meta a formação de leitores todos os leitores. Uma alternativa que se apresenta é difundir para docentes obras em formatos acessíveis e problematizar o acesso ao livro e à formação leitora, numa perspectiva ampla de escola para todos. Essa estratégia permitiu dois enfoques. Um, que mostrava que existiam livros para um público que, poucas vezes, era contemplado na escola e quem tinha “direito” à leitura. E um segundo, que era da ordem da oferta e do reconhecimento de que a maioria dos leitores da escola podia ler um número maior de livros do que as pessoas com deficiência, mas não estavam mais querendo ler... Entender por que os alunos (sem deficiência) não “gostam” mais de ler é uma pergunta que pode indicar um dos desdobramentos deste texto. Inserindo esse debate na escola, a partir da literatura, os alunos podem refletir sobre o que significa ler, quando se pode ler, e o que significa querer ler e não ter o que ler. Arrisco dizer que, além disso, ao trazer para o ambiente da escola essa percepção sobre a leitura das pessoas com e sem deficiência, os próprios alunos e professores podem pensar em estratégias de leitura e/ou adaptações nas práticas leitoras, com vistas a incluir mais pessoas.

Chego no final deste capítulo trazendo à luz uma série de possibilidades de pensar as práticas pedagógicas para a formação de leitores na perspectiva inclusiva. Mas não apresento uma solução ou manual que possa ou deva ser colocado em prática. Isso estaria demais incoerente com minha *práxis*. Se consegui desacomodar um pouco você, leitor, já me dou por satisfeita. A isso chamo “ecos” e acredito que eles sejam mais produtivos do que orientações de como fazer, que anulam nossas próprias diferenças...

Por fim, destaco que **ainda** permanecem algumas questões



explicitadas nas considerações finais da minha Tese e reproduzidas aqui. Questões que mantêm o foco sobre o leitor com deficiência e a leitura na perspectiva da inclusão, e provocam reflexões sobre nosso fazer pedagógico. As perguntas que (ainda) reverberam são: Cadê o leitor com deficiência na escola? Se ele não é visto, ouvido e/ou reconhecido, ele existe? Se não existe, pode morrer?, porque parece que para as escolas e para as políticas públicas, que têm como foco a formação de leitores no Brasil, ele sequer chegou a nascer de verdade...

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio G. (org.).

**Diferenças e preconceitos.** São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a04.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação,** n.10, p. 89-96, 2009a.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas**

**educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Editora Loyola, 2010.

HATTGE, Morgana Domênica. Prefácio. *In:* LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem:** contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba, Appris, 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** uma nova / outra história. Curitiba: PUCPress, 2017.

LEVINAS, Emanuel. **Entrevista com R. Kearney:** la paradojau-ropea. Barcelona: Tusquets, 1998. p. 208-209.

LOPES, Maura Corcini. Introdução. *In:* LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem:** contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba, Appris, 2017. p. 17-31.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como ficção moderna. **Pedagogia: a revista do curso,** São Miguel do Oeste: Unoesc, n. 6, p. 7-20, 2004.

LOUREIRO, Carine bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem:** contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba, Appris, 2017.

NOGUEIRA- RAMIREZ, C. E. **Pedagogia ou governamentalidade:** ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMOS, Flávia B. **Literatura na escola:** da concepção à mediação do PNBE. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2013.

REAL, Daniela Corte. A Vida, O Balão e O Pássaro: análise de uma política de formação de leitores na perspectiva inclusiva. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. 274 f. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5411/Tese%20Daniela%20Corte%20Real%20V%20I.pdf?sequence=2&i-sAllowed=y>. Acesso em: 27 set. 2020.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”. **Ponto de Vista** – Revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1244/4251>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Sandra de. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba, Appris, 2017. p. 77-100.

WUNENBURGER, Jean-Jaques; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

## **ESTUDOS COMPARADOS: AMPLIANDO A PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

*Elsa Mónica Bonito Basso*

*Flávia Brocchetto Ramos*

**E**studos na área da educação, em geral, apresentam complexidade ímpar. São muitos os pontos de vista desde os quais podemos olhar para a educação: o da sociedade como um todo, dos estudantes, dos professores, das políticas públicas, do *currículum*, das desigualdades, dos avanços, da formação de professores... Face a tantas opções, a definição de um tema de pesquisa constitui um exercício minucioso de compor e decompor para chegar àquilo que vai conduzir a uma conclusão ou direção, para aproximar-se à resolução de um problema científico.

A base teórica escolhida para nortear estes estudos define, às vezes não diretamente, a metodologia a ser utilizada. Daí a importância do método na pesquisa.

Bachelard (1977, p.119) afirma que “não é o objeto que designa o rigor, mas o método”. Nessa perspectiva, Paviani (2009) o define como um modo básico de conhecer, no sentido estrito, e no sentido geral, como um conjunto de regras, de instrumentos, de técnicas e de procedimentos.

Portanto, temos, no mínimo, três significados de método: o primeiro indica caminho, orientação, direção; o segundo aponta modos básicos de conhecer (como analisar, descrever, sintetizar, explicar, interpretar), e o terceiro refere-se a um conjunto de regras, de procedimentos e de instrumentos e ou técnicas (como questionário, entrevistas, documentos) para obter dados e informações (PAVIANI, 2009, p. 61).

Neste capítulo, é apresentada a perspectiva metodológica escolhida para a pesquisa referente à tese citada, envolvendo estudos comparados entre Brasil e Uruguai, com o objetivo de

servir de exemplo de aplicação de dita abordagem na área da educação.

Sem a pretensão de apontar a escolha como a mais acertada, mostra-se como a abordagem de educação comparada, em perspectiva sócio-histórica, foi interpretada e adequada a um estudo específico.

Para iniciar a reflexão sobre a metodologia em perspectiva comparada, a primeira pergunta a fazer é: O que é comparar? Segundo Schriewer (2018, p.135), “toda comparação consiste em atos mentais que visam à obtenção de conhecimento mediante o estabelecimento de relações”. Todavia, há uma diferenciação a ser feita entre comparação, como operação mental, presente na “experiência cotidiana do ser humano”, e a “elaboração do pensamento comparativo como método científico-social que visa a aprofundar sistematicamente o conhecimento”.

As duas formas de comparar estão associadas a técnicas simples ou complexas. As técnicas simples relacionam objetos entre si restringindo o alcance a elementos observáveis. Isso seria equivalente a identificar semelhanças e diferenças superficiais, visíveis. As técnicas complexas são aquelas sobre as quais se assenta o método científico-social, e que não visam a “relacionar fenômenos culturais entre si, em termos de seu conteúdo fáctico”, mas têm por objetivo identificar relações entre fenômenos, variáveis ou níveis sistêmicos diferentes.

Essa diferenciação entre método científico e operação mental revela que a comparação não é um simples processo cognitivo-automático, para identificar características dos objetos. Ela é uma “atividade mental estruturada conscientemente a partir de problemas específicos, perspectivas teóricas e esquemas geradores de expectativas” (SCHRIEWER, 2018, p. 137).

A aproximação entre teoria e metodologia constitui elemento fundamental da pesquisa em geral. Para facilitar a compreensão do leitor, a tese intitulada *Experiência literária no Ensino Médio: estudo comparado Brasil-Uruguai* consiste em um estudo sobre o conhecimento literário que os jovens da cidade de Montevideu (Uruguai) e de Caxias do Sul (Brasil – RS) têm, considerando

esse saber como proveniente do ensino formal, no caso, o Ensino Médio. Apresenta-se como hipótese a afirmação de que os jovens uruguaios leem autores de várias nacionalidades, mas, dificilmente, brasileiros, portugueses, ou outros de Língua Portuguesa; por sua vez, os jovens brasileiros leem quase que exclusivamente autores de Língua Portuguesa e muito pouco hispanos. Essa realidade faria com que as aproximações culturais entre os jovens de ambos os países não fossem tão frutíferas como poderiam ser. Sugeriu-se, então, fazer um estudo comparado entre ambos os países, para validar esta hipótese e, caso ela fosse validada, propor ações para incentivar uma aproximação cultural entre jovens brasileiros e uruguaios através da literatura.

Pode-se dizer, no caso do estudo feito, que a metodologia surgiu com a base teórica utilizada. Como afirma Paviani (2009, p. 58), o método não existe separado da teoria e as dificuldades são referentes aos aspectos teóricos da realização metodológica. Para comparar, havia a necessidade de uma abordagem que permitisse fazer um cotejo, considerando comparar como ato de explicar (técnica complexa) e não só de descrever (técnica simples). A historicidade, como forma de analisar as causas que provocam as semelhanças ou diferenças entre países ou sistemas, também era imperiosa. A base epistemológica, constituída pela educação como experiência, aquilo que “nos passa”, “nos toca ou nos acontece, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (BASSO, 2020, p. 47), também conduz a trama da comparação.

A metodologia que foi aplicada passou por análise quanto à comparação entre países, à análise da legislação, das políticas públicas e dos currículos nesses países. Constatou-se que ela não se limita a descobrir os fatos ou descrevê-los, mas aponta para uma construção fundamental, já que o objetivo do trabalho era “propor, sugerir ações e gerar conhecimento” (BASSO, 2020, p. 20). O desafio, então, era aproximar-se de dois países vizinhos, mas muito diferentes, quanto a dimensões, para poder visualizar o como e o porquê (no caso em questão, da experiência literária no Ensino Médio). Na fase final do estudo, foram aplicados questionários a alunos e professores de literatura de ambos os países, com o objetivo de ouvir a voz dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

## O QUE COMPARAR

Após refletir sobre o conceito de comparar, surgiu a dúvida: É possível comparar o Brasil e o Uruguai? Países com dimensões tão diferentes, mas, ao mesmo tempo, tão próximos geograficamente, certamente, têm pontos em comum.

Landman (2008) traz essa reflexão em *Issues and methods of comparative politics: an introduction*, apontando para o fato que existem várias maneiras de comparar países, apresentando alguns problemas com os quais é possível deparar-se. A pesquisa comparada, segundo o autor, requer que o problema de pesquisa esteja bem delimitado, para que a escolha dos países a serem comparados, o método de análise e, inclusive, as conclusões finais ajudem a chegar a possíveis respostas. Mostra, ainda, que a comparação entre países é útil para a descrição, classificação, teste de hipóteses e previsão, e que os métodos de comparação podem adicionar rigor científico, proporcionando a possibilidade de fazer inferências mais concretas sobre o mundo político observado.

Argumenta, também, que o nível de abstração conceitual e o escopo dos países em estudo podem apresentar dificuldades para o pesquisador. É esclarecedora a análise dos problemas dos estudiosos, ao comparar muitas variáveis e poucos países, por exemplo. Apresenta os pontos fortes e fracos de ditas comparações, revelando os motivos atuais para comparar. A atividade de comparar países, segundo o autor, está centrada em quatro objetivos: descrição contextual, classificação, testagem de hipóteses e previsão (LANDMAN, 200, p. 27).

Esses objetivos nortearam o trabalho de pesquisa realizado. A descrição do contexto das realidades específicas dos dois países (Ensino Médio no Brasil e no Uruguai) e a classificação dos elementos pesquisados levariam à testagem de hipóteses (os autores hispanos são pouco lidos no Brasil e os autores lusos pouco lidos no Uruguai), possibilitando a apresentação de uma proposta de ação.

Landman (2000) considera, na perspectiva da ciência política, que seu “objetivo é dar conta dos eventos e entendê-los, em termos

de por que aconteceram, como aconteceram e as possibilidades existentes de que eles possam acontecer novamente no futuro, em diferentes partes do mundo” (BASSO, 2020, p. 18). É importante salientar que a ciência política está presente quando fazemos pesquisa comparada sistemática, ainda que em educação.

O autor distingue quatro termos vitais para a pesquisa comparada: *casos*, *unidades de análise*, *variáveis* e *observações*. Os casos são constituídos pelos países a ser comparados. As unidades de análise, pelos objetos nos quais o pesquisador coleta os dados, tais como indivíduos, países, escolas ou outros. As variáveis referem-se àqueles conceitos cujos valores mudam em diferentes unidades de análise: currículos, experiência literária, trocas culturais. As observações são os valores das variáveis para cada unidade, que podem ser numéricas, verbais ou visuais (estratégias), correspondentes a uma unidade em um país.

Partindo desses parâmetros, o trabalho de pesquisa proposto ficou assim caracterizado:

- i) Casos: Brasil (Caxias do Sul – RS) e Uruguai (Montevidéu). A delimitação das regiões foi feita levando em conta a população do Uruguai e do Rio Grande do Sul, conforme dados já apresentados, e a das cidades pesquisadas: Caxias do Sul (435.564 habitantes, no último censo de 2010, segundo dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e Montevidéu (1.318.755 segundo dados do INE, (*Instituto Nacional de Estadística*) no censo de 2011). Montevidéu é a capital do país e a cidade mais populosa do Uruguai; Caxias do Sul é a segunda maior cidade em população do Estado de Rio Grande do Sul, depois da capital, Porto Alegre.
- ii) Nível de análise: macro ou sistêmico. O nível de análise desta investigação corresponde ao aluno dos últimos anos de ensino médio no Brasil e no Uruguai, nas cidades de Montevidéu e Caxias do Sul. Os locais nos quais esses alunos foram pesquisados foram duas instituições públicas e duas privadas, em cada cidade.
- iii) Unidades de análise: As unidades de análise estarão



compostas, em primeiro lugar, pelos questionários respondidos por alunos e professores de ensino médio, em escolas públicas e privadas do Brasil e do Uruguai. Em segundo lugar, pela organização curricular do ensino médio do Uruguai (disponível no site do Conselho de Educação Secundária: [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)) e do Brasil (disponível em [www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br)). Em terceiro lugar, pelos Planos Nacionais de Educação de ambos os países e Documento Orientador de Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio (2016), onde constam as reformulações que estão sendo pensadas e próximas a serem implantadas.

iv) Variáveis: Programas Nacionais de Educação, Programas Nacionais de Leitura, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Nacionais de Educação Básica, Orientações Curriculares de Literatura, programas de Ensino de Literatura, sistemas de organização do ensino médio. v) Observações: Currículos: Nos currículos de literatura de ensino médio, será possível verificar quais os autores estrangeiros estudados; Trocas culturais: nos mesmos documentos, será possível identificar as características relativas às trocas culturais com os países vizinhos; Traduções: Será possível, também, conferir quais os autores hispanos cujas obras foram traduzidas ao português e quais os autores portugueses e brasileiros cujas obras foram traduzidas ao espanhol (BASSO, 2020, p. 49).

A contribuição de Landman (2000, 2008) para a pesquisa revela como a teoria, especificamente da pesquisa comparada, se constitui elemento organizador fundamental para proceder ao estudo proposto. O contexto específico, formado por casos, unidades, variáveis e observações, se insere no macrocontexto (BALL, 1994), isto é, aquele ditado por organismos internacionais que engloba e direciona todas as ações e políticas públicas na área da educação. Assim, questões de organização da pesquisa unem-se a questões de conteúdo, direcionando a reflexão e a análise.

## COMPARAR LEGISLAÇÃO

A legislação constitui um dos pontos-chave da comparação em nível de educação em vários países. Para dar conta dessa análise, recorreu-se à pesquisa documental. Todavia, os documentos em questão (constituições dos países, leis e programas nacionais de educação) deveriam ser comparados. Com perspectiva sócio-histórica, os documentos foram analisados como “produtos da sociedade que os fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (CHARTIER, 1991, p. 545). Coube identificar que poderes eram esses, cruzando fontes em busca de eventuais fatos históricos comuns a ambos os países vizinhos. A seleção de documentos a ser comparados foi seguida de uma aproximação entre os documentos de um e de outro país, em termos de data e de conteúdo, para dar conta da análise das políticas que estavam inseridas naquelas leis, que serviam de orientações para a realidade encontrada nos locais pesquisados. A título de exemplo, apresenta-se o quadro dos documentos analisados, no qual é possível verificar esse cotejo na tese citada (BASSO, 2020, p. 54-55).

Quadro 1 – Documentos analisados

BRASIL	URUGUAI
Constituição Federal (1988)	Constitución de la República Oriental del Uruguay (1996)
LDB – Lei de Diretrizes e Bases – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Plan de Reformulación de Currículos (2006)
Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Plan Nacional de Educación (2010-2030)
Plano Estadual de Educação (2015)	Ley General de Educación (2008)
Reestruturação Curricular para Ensino Fundamental e Médio- Documento orientador (2016)	
Base Nacional Comum Curricular (2017)	

Fonte: Elaboração da autora.

Com base na análise documental, na pesquisa comparada e no objetivo do estudo, foi possível elaborar este quadro que revela épocas, tempos, equivalências e diferenças no ordenamento da educação. À simples vista, é possível perceber a quantidade de documentos em um e outro país, assim como a periodicidade das reformas e os tempos para pensá-la. Esse quadro, que apresenta uma análise que pode parecer óbvia e de conhecimento comum é complexo em sua interpretação. Nessa mesma linha, analisam-se as políticas públicas de educação e os currículos, que representam um capítulo a parte, nos estudos dos comparatistas.

## **COMPARAR POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULOS**

Para comparar políticas e currículos, recorre-se a Bray (2015), que apresenta elementos importantes para fazer comparações. O autor aponta para a inconclusividade da literatura relacionada às políticas e para o fato que ela está atrelada ao que os governos decidem “fazer ou não fazer”. Ball (1994, p.15) assinala que as políticas contêm “incertezas teóricas”, por estarem ligadas a diferentes momentos históricos, nos quais as personagens mudam e, com elas, as ideias. Mas, também, pondera que elas influenciam a política como um todo em nível global. Yang (2015, p. 319) comenta, a esse respeito, que a contextualização das políticas apresenta uma “dualidade crescente”, já que ao mesmo tempo em que dependem do contexto, deslocam-se globalmente produzindo impactos longe de sua origem. Nesse sentido, questões econômicas e sociais, além das políticas, somam-se e são refletidas, ou plasmadas, em documentos. O currículo é um deles, que está diretamente relacionado com a educação e com o problema que o estudo realizado propos.

Ainda que, pelo uso, o currículo possa focar no conteúdo ensinado, nos objetivos da educação, ele pode ser percebido como um texto, associado à experiência vivida. O documento revela seu caráter de manifestação humana, baseada em crenças e influenciada pelas tendências globais. Existe, também, o currículo como orientador do fazer pedagógico e da experiência de quem aprende.

No que tange à análise comparativa, há três dimensões na investigação curricular: avaliadora, interpretativa e crítica. A perspectiva avaliadora é mais utilizada pelos organismos internacionais, por exemplo, nos estudos de desempenho dos estudantes (PISA, 2018). A interpretativa busca explicar fenômenos, à luz de aspectos sociais, históricos ou socioculturais. A abordagem crítica vai além da avaliação e interpretação, atrelada a algum elemento pontual, para comparar, propor mudanças e experimentar. Esta última tem sido objeto de vários artigos e reflexões, destacando os concernentes à noção de competência nas propostas curriculares. Galian e Sampaio (2014, p. 3285) apontam para o detalhamento das orientações, que tornam as competências exigidas como objetivos específicos de conteúdos, em algumas áreas, no Brasil. Competências e habilidades aparecem, segundo as autoras, como elementos centrais do currículo, chegando a ocultar o real conteúdo, mas organizando e detalhando instrumentalmente o trabalho a ser desenvolvido no ato educativo.

Segundo o aspecto do currículo que se pretende analisar, existem diferentes propostas metodológicas, que podem ir acompanhadas de instrumentos específicos ou ações. Por exemplo, se o que se pretende analisar é a ideologia sobre a qual o currículo está embasado, pode-se recorrer a documentos, livros, artigos e leis, e o instrumento mais indicado para fazê-lo seria a análise documental. Para melhor ilustrar estes métodos e instrumentos para análise de currículos, apresenta-se, no Quadro 2, uma adaptação feita pela autora da tese, considerando o estudo em questão (BASSO, 2020, p.72).

Quadro 2 – Métodos e instrumentos de pesquisa para analisar currículos

Aspectos	Exemplos	Instrumentos
Ideologia	Livros, artigos, documentos (PNE, BNCC, <i>Curriculum</i> )	Análise documental
Planejado/intencional	Documentos, material didático	Análise do discurso, entrevistas
Encenada	Ações de professores e alunos, produção de alunos	Observação de aulas, entrevistas, etnografia

Vivenciada	Processos cognitivos, mudanças de atitude ou comportamento (Experiência literária e percepções sobre ensino de literatura)	Questionário, entrevistas, narrativas, reflexões
------------	--	--

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Bray, Adamson e Maso (2015, p. 357).

A questão da identidade, assim como o protagonismo e a subjetividade estão presentes nessa abordagem, que envolve, além dos documentos, seus protagonistas, colocando-os em uma relação complexa de interações.

## **COMPARAR PERCEPÇÕES**

A alteridade, “razão de ser” da educação comparada (NÓVOA, 1998, p. 51), permeia todo estudo comparado. Ela supõe diferenças e, por esse motivo, o elemento diverso é inerente a ela. As causas que provocam semelhanças e diferenças devem ser pesquisadas e descobertas, levando em conta historicidade, além dos elementos provenientes de fatos.

Os processos cognitivos, como apresentados na análise do currículo, nutrem-se desse olhar para a diversidade. Desde o momento em que aqueles que pensam a educação, aqueles que ensinam e aqueles que aprendem são “ouvidos” de alguma maneira, seja por meio de seus escritos, presentes na normativa, nos currículos e na produção do aluno, vários elementos interagem.

Pensando na educação comparada como um todo, há dois conceitos, apontados por Schriewer (2013), que merecem atenção. O primeiro deles diz respeito à “cultura mundial” e o segundo é o de “mundos de significado culturalmente específicos”. A “cultura mundial” constitui, segundo o autor, “um marco teórico que tenta compreender e explicar os processos do crescente entrelaçamento das relações de comunicação e intercâmbio que está tendo lugar em nível mundial e em quase todos os âmbitos sociais, econômicos

e científico-tecnológicos” (SCHRIEWER, 2013, p. 275) (tradução livre da autora). Alguns autores dizem tratar-se de um conceito neoinstitucionalista. A “cultura mundial” entende a sociedade como uma ordem constituída a partir de pautas cognitivas e afirmações compartilhadas coletivamente. Existiriam três elementos: *interpretações sociais*, *diretrizes* e *programas de ação*, que, como construções sociocomunicativas, são aceitas naturalmente, ou seja, como “institucionalizadas” ou “endossadas”. Na segunda metade do século XX, essas formas de difusão começaram a intensificar-se nas organizações, levando ao que Schriewer chama de “construção social da realidade” em nível mundial, que chegou à estruturação de condutas de indivíduos, organizações e estados.

O conceito de “mundos de significado culturalmente específicos” destaca aspectos das sociedades regionais. Remete às experiências históricas, cultura e simbologia específica dos povos e, ainda, à “semântica histórica” (*corpus* de saberes acumulados e considerados dignos de serem preservados nas bibliotecas e arquivos), gerada pelas distintas sociedades. Esses elementos estão inevitavelmente mediados pelos idiomas que essas semânticas possuem, bem como pelo potencial com o qual contam para a produção, constantemente atualizada, de marcos teóricos para reflexão, saberes interpretativos e significados sociais. Essa concepção induz a considerar que a “cultura mundial” sempre estará acompanhada dos “mundos de significado culturalmente específicos”, sempre presentes em qualquer nação. Em estudos comparados em educação, a percepção desses mundos, além de necessária, será a responsável pela acurácia e, ao mesmo tempo, pela amplitude de visão ao analisar o assunto em questão.

Apesar de o Brasil e o Uruguai contarem com programas e planos de incentivo à educação (à leitura, à alfabetização e a outros) provenientes de agências de fomento internacionais (Banco Mundial, ONU, Unesco), cujas orientações são comuns a ambos, a cultura local é diferente. Por esse motivo, a recepção das diretrizes é diferenciada, e a implementação dos projetos se dá de forma diversa; em consequência, os resultados tendem, também, a ser diferentes.

## A PROPOSTA DE AÇÕES

Para propor ou sugerir ações, é necessária a análise de por que os fatos acontecem, e a previsão de cenários. A complexidade continua presente e se fundamenta “na base epistemológica que considera a educação como experiência, alteridade como outra coisa que eu, comparar como ato de explicar e não só descrever e historicidade como forma de analisar as causas que provocam semelhanças ou diferenças em um grupo de países ou sistemas” (BASSO, 2020, p. 25).

O sentido histórico dos fatos ganha relevância na comparação e é indispensável para pensar o futuro e questionar o que está posto.

É necessária uma nova epistemologia do conhecimento, que define perspectivas de pesquisa baseadas não somente na materialidade dos fatos educativos, mas, também, nas comunidades discursivas que os descrevem, os interpretam e os localizam em um tempo-espaço dado (NÓVOA, 1998, p.78, *apud* BASSO, 2020, p. 25, tradução livre).

A separação entre o geral e o particular revela-se, conforme Schriewer (2000), elemento fundamental para uma interpretação histórica carregada de sentido.

Existem três grandes desafios que as teses defendidas por esses autores colocam à educação comparada: 1) em termos de *perspectiva*, ser capaz de trabalhar seu objeto a partir, simultaneamente, de trajetórias de modernização social, configurações socioculturais e processos transculturais de difusão e de recepção; 2) em termos de *método*, trabalhar com vistas a articular um pensamento histórico e comparativo, de forma a delimitar as singularidades, sem negligenciar as razões que se situam além das histórias nacionais; 3) em termos de *conceito*, desenvolver abordagens que permitam produzir orientações teóricas e sistemas conceituais capazes de organizar a comparação como prática científica-social (SCHRIEWER, 2013 *apud* BASSO, 2020, p. 26).

Desde esse ponto de vista, é que o método contribuiu para o estudo. Quanto à perspectiva, foi de vital importância considerar

os diversos aspectos, principalmente no referente aos currículos analisados, de forma simultânea. Foi preciso considerar as trajetórias dos documentos, das instituições e da própria sociedade, para entender as escolhas feitas, em termos de conteúdo, por exemplo. Difusão e recepção ligadas a configurações socioculturais, também, contribuíram para dar profundidade ao olhar e, ao mesmo tempo, dividi-lo, para ver a realidade nos dois países ao mesmo tempo.

O pensamento histórico-articulado foi um dos pontos-chave do estudo, que propiciou pensar e relacionar a “cultura mundial” e os “mundos de significado culturalmente específicos”, considerando, além da globalização na qual os países estão inseridos, em termos de políticas públicas, a cultura local de cada cidade e de cada instituição envolvida no estudo.

A definição dos termos da pesquisa quanto às concepções de educação, comparação, análise documental e alteridade, norteou o desenvolvimento das abordagens.

## **RESULTADOS**

A complexidade levou à união de abordagem sócio-histórica e política, para compor uma proposta metodológica, que partiu de pensar o que comparar até chegar à apresentação de dados concretos que possibilitaram uma proposta de ação. Para as reflexões na área da educação, o estudo é relevante porque comparar constitui o pensar a educação e, certamente, estudos futuros, que adotem essa perspectiva metodológica poderão se apropriar ou inspirar em alguns dos elementos aqui sugeridos.

A comparação complexa, com fundamento científico, é uma aliada na hora de analisar propostas em nível educativo. Quando vários países estão envolvidos em um estudo, é inevitável ter que fazer aproximações, até para entender e poder analisar aspectos relevantes, quando o objetivo é identificar possíveis ações. A perspectiva comparada apresenta, nesse sentido, uma fonte inestimável de opções, exemplos, ideias e sugestões de



organização dos dados e informações que outras abordagens metodológicas não propiciam.

O ingresso no mundo da comparação leva a olhar para a própria produção desde um ponto de vista externo, ampliado. Faz-se necessário: enxergar com outras lentes; pensar em mais interlocutores; dirigir-se a leitores estrangeiros; explicar coisas óbvias para quem nunca ouviu falar nelas; pesquisar as causas e consequências dos processos e das decisões. Os processos de “envolvimento” e “distanciamento” atuam de forma conjunta no entendimento da alteridade cultural.

Segundo Schriewer (2018, p.141), “os conceitos e resultados gerados pela antropologia e pela sociologia histórica do conhecimento oferecem um marco instrutivo” para os estudos comparados. Esses conceitos delineiam uma “tipologia de interação com pessoas que são culturalmente diferentes”, baseada em “envolvimento, distanciamento, sociocentrismo e perspectivismo, e o ponto de vista do observador a partir de dentro e a partir de fora de um grupo social”. Essa afirmação lembra a subjetividade do pesquisador, envolvendo crenças, valores, visões de mundo, que podem levar a influenciar percepções. Essa característica cobra valor fundamental na abordagem em perspectiva comparada, na qual a alteridade é o elemento essencial.

Para concluir, cabe a reflexão quanto ao nível de contribuição que um simples estudo pode apresentar. Do ponto de vista da proposta metodológica, a pesquisa em educação comparada revela-se uma grande aliada, trazendo com ela uma teoria que a embasa, exemplos que a impulsionam e um vasto campo a ser explorado.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.:** novas redes de políticas e o

imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BASSO, E. M.B. **Experiência literária no Ensino Médio**: estudo comparado Brasil-Uruguai. 2020. Tese de (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, RS.

BRAY, Mark; Adamson, Bob; Mason, Mark (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília. Líber Livro: Brasília, 2015.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, abril 1991.

DEWEY, J. Experiência e educação. **Revista Anísio Teixeira**, São Paulo, 1979.

GALIAN, C.V.A.; SAMPAIO, M. M. F A noção de competência nas propostas curriculares para o Ensino Médio. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; COLÓQUIO AFRO-LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS, 7, 11, 1., Braga, Portugal: Centro de Investigações Educacionais (CIED), 2014. **Anais** [...] Braga, 2014, p. 3.289-3.294. V. 1.

LANDMAN, Todd. **Issues and methods in comparative politics**: an introduction. London: Routledge, 2008.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. 2002.

NÓVOA, A. **Histoire & comparaison** (Essais sur l'éducation). Lisbonne: Educa, 1998.

NÓVOA, António. État des lieux de l'éducation comparée: paradigmes, avancées et impasses. In: SIROTA, R. (ed.). **Autour du comparatisme en éducation**. Paris: PUF, 2001. p. 41-68.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

SCHRIEWER, J. (ed). **Discourse formation in comparative education**. Frankfurt: Peter Lang, 2000.

SCHRIEWER, J. Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 275-297, jul./set. 2013.

SCHRIEWER, J. ; NÓVOA, A. History of education. **International Encyclopaedia of Social and Behavioural Sciences**, Oxford: Elsevier, v. 6, p. 4217-4223, 2001. Disponível em: <http://www.relepe.org/index.php/relepe-en-revista>. Acesso em: 1º jul. 2017.

## **BIODATA DOS AUTORES**

### **Ananaíra Monteiro**

Graduada em Psicologia. Especialista em Saúde Mental Coletiva. Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, RS. Psicóloga na clínica-escola, do curso de Psicologia, Serviço de Psicologia Aplicada (Sepa), na Universidade de Caxias do Sul. Integrante do “Grupo de Pesquisa Incluir”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Possui interesse em conciliar a prática clínica da Psicologia com o meio acadêmico de formação. Interesses de pesquisa em temas como: educação, representações sociais, inclusão social, políticas públicas, assistência social, saúde coletiva e saúde mental.

### **Andréia Morés**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Área do Conhecimento de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora e vice-líder no Observatório de Educação da UCS. Membro do “Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação”, da Universidade (InovAval/UFRGS). Desenvolve pesquisas sobre: processos educativos, formação de professores, inovação e tecnologias, com ênfase em educação.

### **Carla Roberta Sasset Zanette**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atua como professora na Educação Básica, da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Pesquisa a relação do docente com o saber, no Grupo Educon (Educação e Contemporaneidade), coordenado pelo professor Bernard Charlot da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

### **Caroline Caldas Lemons**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em História e Especialista em Rio Grande do Sul pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Possui interesse em temáticas que envolvam a aprendizagem e o cotidiano escolar, o direito à educação e à aprendizagem e a intervenção pedagógica.

### **Caroline Kloss**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul, RS. Bolsista Prosuc/Capes, modalidade II. Mestre em Educação e graduada em Letras pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente, é professora de Português e de Literatura, na escola Mutirão de São Marcos, RS. Tem interesse nas áreas: educação, linguagem, linguística, leitura, escrita, literatura, tecnologia e Língua Inglesa.

### **Cláudia Alquati Bisol**

Graduada em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Psicóloga clínica e professora, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, no Programa em Pós-Graduação em Psicologia e no curso de Graduação em Psicologia. Dedicar-se à pesquisa sobre educação inclusiva e formação de professores para a inclusão.

### **Cláudia de Queiroz Fochesato Tronca**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Atualmente, é docente na rede particular de ensino de Caxias do Sul. Tem interesse em temas de pesquisa relacionados às áreas: educação, escrita e leitura, especialmente na perspectiva do Ensino Médio.

### **Daniela Corte Real**

Licenciada em Letras. Mestre em Educação pela UFRGS. Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, RS. Pesquisadora e vice-líder no “Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPForma Serra UCS” e no “Projeto Educação Especial e Processos Inclusivos: perspectivas teóricas e possibilidades de intervenção”. Docente no curso de Especialização em Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares EaD, na UCS (2020/2021) e de Literatura Infantil e Juvenil: da composição à educação literária EaD (2019/2020). Tem interesse em temas de pesquisa como: inclusão, pessoa com deficiência, políticas públicas, direitos humanos, literatura infantil e juvenil, acessibilidade, tecnologias da informação e da comunicação, educação a distância, ensino remoto emergencial, formação de professores e biopolítica.

### **Eliana Maria do Sacramento Soares**

Doutora em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal de São Carlos, SP. Bacharela, Licenciada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, SP. É professora na Área do Conhecimento de Ciências Exatas e Engenharias e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul. Tem interesse nas áreas: formação docente no contexto da cultura digital; tecnologia e cognição; tecnologia digital e processos educativos; e educação, cultura de paz e espiritualidade.

### **Elsa Mónica Bonito Basso**

Graduada em Tradutor Público em Idioma Português – Universidad de la República, Uruguai. Mestre em Educação – Universidade de Caxias do Sul, UCS. Doutora em Línguas Modernas – Universidad del Salvador, Argentina e em Educação, UCS. É professora na Universidade de Caxias do Sul, onde atua nas áreas de ensino de língua estrangeira (inglês e espanhol). Interessa-se por estudos relacionados com migrações e educação comparada, cultura da paz, interculturalismo, tradução e ensino de línguas e literatura.

### **Fabiana Pauletti**

Graduada em Química. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. É doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atua como professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PR. Os principais interesses de pesquisa são: formação de professores de Ciências/Química, ensino por investigação, o uso da pesquisa em sala de aula e tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem em Ciências/Química.

### **Flávia Brocchetto Ramos**

Pesquisadora CNPq. Doutor em Letras, ênfase em Teoria da Literatura pela PUCRS. Graduada em Letras e em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul-RS, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Pesquisa, em especial, temas ligados à leitura, à infância e à literatura.

### **Geraldo Antonio da Rosa**

Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia – EST – São Leopoldo RS. Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Pesquisador no “Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPForma Serra (UCS)”. Docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul. Atua em pesquisas nos seguintes temas: formação de professores, educação popular, messianismo e movimentos sociais.

### **Isadora Alves Roncarelli**

Graduada em Pedagogia e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Caxias do Sul.

Atua como professora de Educação Básica, na rede municipal de Ensino de Caxias do Sul. Tutora EaD no curso de Pedagogia do Centro Universitário e Faculdades Uniftec de Caxias do Sul, RS.

### **José Edimar de Souza**

Graduado em História e Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação, com estágio de pós-doutorado em História da Educação na Unisinos. É vice-líder no Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). É presidente da Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul (Anpuh-RS). É editor adjunto da *Revista de História da Educação*. Integra a Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo (Ridphe) e o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e Processos Identitários (Niempi-PPGDR-Faccat).

### **Louise Dall’Agnol de Armas**

Graduada em Psicologia. Mestra em Educação. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Farroupilha. Dedicar-se à pesquisa sobre educação inclusiva e subjetividade.

### **Manuela Ciconetto Bernardi**

Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Educação pela mesma Universidade, na Linha História e Filosofia da Educação. Participante do “Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória” (Grupheim), na Universidade de Caxias do Sul. Temáticas de interesse: documentação, genealogia, processos escolares, história regional, escolarização entre imigrantes.

### **Maria Isabel Silveira Furtado**

Pedagoga. Graduanda em Letras – Língua Portuguesa. Mestra



em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente atua como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Antônio Prado, RS. Tem interesse em investigar a leitura a partir da visão dos leitores infantis, paratextos e literatura infantil na escola.

### **Maria Nelma Marques da Rocha**

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEP). Especialista em Didática e Práticas de Ensino pela (Unifacear). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul – PPGedu/UCS. Integrante do “Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPForma Serra UCS”. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Letras-Inglês. Atua principalmente com os seguintes temas: literatura, sala de aula, prática pedagógica, ludicidade, ensino e aprendizagem, formação de professor e tecnologias digitais.

### **Nilda Stecanela**

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolveu estágio de doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres. Atua como docente no corpo permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação e como pró-reitora Acadêmica, na Universidade de Caxias do Sul, RS.

### **Roberta Angela Tonietto**

Graduada em Enfermagem. Especialista em Gestão Hospitalar e Materno-infantil. Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, RS. Integra o grupo de “Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória” (Grupheim), na Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa temas relacionados com saúde e educação: formação de professor para prática da Higiene. Atualmente é

docente no curso Técnico de Enfermagem. na Escola em Saúde do Hospital Pompéia, Caxias do Sul, RS.

### **Rosângela de Souza Jardim**

Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul, RS, na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação. Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Especialista em Gestão Escolar – Formação de Professores e Gestão Empresarial. Realiza pesquisas nos campos: história da educação, memórias, práticas e culturas escolares, com ênfase em gestão escolar e administração escolar, na década de 60, do século XX.

### **Samanta Vanz**

Mestra em Educação. Especialista em Neurociências Aplicadas à Linguagem e Aprendizagem e Branding: Gestão de Marcas, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bacharela em *Design* pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG). Atua como *designer* e professora no ensino superior em *Design*, pela Faculdade da Serra Gaúcha. Integra o “Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória” (Grupheim), na Universidade de Caxias do Sul. Suas pesquisas abordam a investigação no História da Educação, com ênfase na Cultura Material Escolar.

### **Simone Côrte Real Barbieri**

Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Ética e Filosofia Política pela Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. Docente na área de Humanidades da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora da Editora da Universidade de Caxias do Sul (EDUCS). Pós- Doutoranda em Educação, na Universidade de Caxias do Sul, com interesse em pesquisas na formação docente e em biopolítica.

### **Sônia Regina da Luz Matos**

Mestra em Educação e Graduada em Pedagogia pela PUCRS. Doutora em Educação pela UFRGS em cotutela com a Universidade Lyon 2. Tem estágio Pós-Doutoral na *Université Nanterre Paris 10*. Suas investigações estão entre os territórios da Educação e do Pensamento da Diferença, com temas como: escritura, alfabetização, currículo, didática e formação de professores, em espaços institucionais e não institucionalizados.

### **Terciane Ângela Luchese**

Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-doutoramento pela Università degli Studi di Molise e Università di Macerata / Itália. Professora na Universidade de Caxias do Sul, nos Programas de Pós-Graduação em História e Programa de Pós-Graduação em Educação. Lidera o “Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória” (Grupheim), na Universidade de Caxias do Sul, e participa do grupo “TRANSFOPRESS – Brasil”. Pesquisadora PQ do CNPq e Pesquisadora Gaúcha Fapergs. Temáticas de interesse: processo escolar, instituições escolares, cultura escolar, memórias da educação, etnia, história regional, escolarização entre imigrantes e ensino de História.

ISBN 978-65-5807-038-2

