

# Educação em Revista

Apoio

---

UFMG

PRPQ  
PRÓ-REITORIA  
DE PESQUISA

FaE  
Faculdade de Educação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG



## **Educação em Revista**

Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal de Minas Gerais

### **Universidade Federal de Minas Gerais**

#### **Reitor**

Jaime Arturo Ramírez

#### **Vice-Reitora**

Sandra Goulart Almeida

### **Faculdade de Educação**

#### **Diretora**

Juliane Corrêa Marçal

#### **Vice-Diretor**

João Valdir Alves de Souza

### **Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação**

#### **Coordenadora**

Maria de Fátima Cardoso Gomes

#### **Vice-Coodenadora**

Isabel de Oliveira e Silva

---

Educação em Revista / Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação,  
Universidade Federal de Minas Gerais - n.1 (1985). Belo Horizonte: FaE/UFMG -  
Vol. 33, n. 3 - set. 2017.

Trimestral

ISSN 0102-4698 (impresso)

ISSN 1982-6621 (online)

1. Educação - Periódicos. 1. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

COD 370.5

CDU 37(05)

---

Catalogação da Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG

#### **Indexada em/Indexed in/Indexée dans**

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC)  
[http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa\\_thesouro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php)  
DIADORIM - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das  
Revistas Científicas Brasileiras - [www.diarodim.ibict.br](http://www.diarodim.ibict.br)  
DOAJ - Directory of Open Access Journals - [www.doaj.org](http://www.doaj.org)  
Educ@ - Periódicos Online de Educação (FCC) - <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>  
GeoDados (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) - [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)  
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa  
(do Centro de Estudios sobre la Universidad da Universidad  
Nacional Autónoma do México) - [www.cesu.unam.mx/iresie](http://www.cesu.unam.mx/iresie)  
LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas  
de América Latina el Caribe, España y Portugal - [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)  
SciELO - Scientific Electronic Library Online - [www.scielo.br](http://www.scielo.br)  
Sumários.org - Fundação de Pesquisas Científicas de  
Ribeirão Preto (FUNPEC-RP) - [www.sumarios.org](http://www.sumarios.org)

v.33 | n.03

# Educação em Revista

Setembro - 2017  
Belo Horizonte - MG  
Periodicidade trimestral

## **Editor**

**Adriana Maria Cancelli Duarte** – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

## **Editores Adjuntos**

Anna Paula Vencatto – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Adriana Araújo Pereira Borges – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Célia Abcailil Belmiro – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Cláudio Marques M. Nogueira – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Eucídio Pimenta Arruda – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Filipe Santos Fernandes – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Guilherme Trielli Ribeiro – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

José Angelo Gariglio – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Mônica Yumi Jinzenji – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Shirlei Resende Sales – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil

## **Conselho Consultivo**

Alfredo Veiga Neto – ULBRA

Ana Luiza Bustamante Smolka – UNICAMP

Anne-Marie Chartier – Institut National de

Recherche Pédagogique, FR

Artur Gomes de Moraes – UFPE

Bernard Charlot – UFS

Carlos Roberto Jamil Cury – PUCMINAS

Cancionila Jankovski Cardoso – UFMT

Dalila Andrade Oliveira – UFMG

Dario Fiorentini – UNICAMP

Dermeval Saviani – UNICAMP

Diana Gonçalves Vidal – USP

Eliane Marta Teixeira Lopes – UNINCOR

Eliane Ribeiro Andrade – UFRJ

Elsie Rockwell – Centre de Investigación

y de Estudios Avanzados, MX

Fernando Hernández – Universidade de

Barcelona, ES

João Pedro da Ponte – Universidade

de Lisboa, PT

Joan Pagès Blanch – Universitat Autònoma  
de Barcelona, ES

Jorge Jeria – Northern Illinois University, USA

Leôncio José Gomes Soares – UFMG

Lana Mara de Castro Siman – UFMG

Luciola Licínio de Castro P. Santos – UFMG

Magda Becker Soares – UFMG

Marta Maria Chagas de Carvalho – USP

Maria Clara Di Pierro – USP

Maria de Lourdes Dionísio – Universidade do  
Minho, PT

Marília Pontes Spósito – USP

Mitsuko Aparecida Makino Antunes – PUCSP

Nadir Zago - UFSC Osmar Fávero – UFF

Osmar Fávero – UFF

Paulo Knauss de Mendonça – UFF

Regina Helena de Freitas – UFMG

Silvia Parrat-Dayana – Université e

Genève, Suisse

## **Editora Gerente**

Sandra Mara Oliveira Barros

## **Produção Editorial**

Andréa Estanislau

## **Projeto Gráfico**

Fernanda Moraes

## **Diagramação**

Renata Oliveira

## **Revisão em Português**

Cláudia Rajão

## **Revisão em Inglês**

Geraldo Majella Guimaraes

## **Capa**

Bruna Araújo – Cedecom UFMG

## **Arquivos em XML**

Serifas Editoração Eletrônica

## SUMÁRIO | SUMMARY

<b>EDITORIAL   EDITORIAL</b>	<b>11</b>
<b>ARTIGOS   ARTICLES</b>	
<b>ASPIRACIONES Y PROYECTOS DE FUTURO DE JÓVENES ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN CHILE: EL SOPORTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LAS DECISIONES EDUCATIVO-LABORALES</b>	<b>15</b>
<i>PROJECTS AND FUTURE ASPIRATIONS OF YOUNG HIGH SCHOOL STUDENTS IN CHILE: SUPPORT FROM FAMILY AND ITS INFLUENCE ON THE EDUCATIONAL AND EMPLOYMENT DECISIONS</i>	
Leandro Sepúlveda V.	
<b>GRUPOS INTERACTIVOS EN AULA Y EL INCREMENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LENGUAJE EN UN COLEGIO VULNERABLE</b>	<b>41</b>
<i>INTERACTIVE GROUPS IN THE CLASSROOM AND THE LANGUAGE LEARNING PROGRESS IN A SCHOOL IN VULNERABILITY SITUATION</i>	
Marcela Núñez Solís, Cristhian Espinoza Navarrete, Carmen Acuña Zúñiga, Lilian Vargas Villar, Irma Lagos Herrera	
<b>LEI BALBINO: O DEBATE NA IMPRENSA EM DEFESA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ (1888-1889)</b>	<b>69</b>
<i>BALBINO LAW: A DEBATE IN THE PRESS ADVOCATING PUBLIC EDUCATION IN PARANÁ (1888-1889)</i>	
Dulce Regina Baggio Osinski, Iriana Nunes Vezzani	
<b>CARTOGRAFIAS DOCENTES NO CIBERESPAÇO</b>	<b>103</b>
<i>CARTOGRAPHIES TEACHERS IN CYBERSPACE</i>	
Bruna Nau, Martha Kaschny Borges	
<b>RELIGIÃO E SUCESSO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO</b>	<b>133</b>
<i>RELIGION AND SCHOOLING SUCCESS AT THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF RIO DE JANEIRO</i>	
Cynthia Paes de Carvalho, Maria Elizabete Neves Ramos	

<b>CULTURAS JUVENIS ASSEMBLEIANAS</b> <i>JUVENILE CULTURES OF ASSEMBLIES OF GOD CHURCH</i> Daniela Medeiros de Azevedo Prates, Elisabete Maria Garbin	<b>163</b>
<b>GERENCIANDO O ESTIGMA DO PROFESSOR CONTRATADO: UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA</b> <i>MANAGING THE HIRED TEACHER'S STIGMA: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS</i> Cristina Spolidoro Freund, Liana de Andrade Biar	<b>191</b>
<b>OS MUSEUS COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS</b> <i>MUSEUMS AS EDUCATIONAL SPACES</i> Maria da Graça J. Setton, Mirtes Marins de Oliveira	<b>215</b>
<b>"VESTIR DE ANJO": MORALIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SÃO JOÃO DEL-REI (1930-1946)</b> <i>"DRESSING LIKE AN ANGEL": MORALITY AND EDUCATIONAL PRACTICES IN SÃO JOÃO DEL-REI (1930-1946)</i> Adélia Carolina Bassi, Christianni Cardoso Morais	<b>239</b>
<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO EM DISPUTA: ANÁLISE DOS DISCURSOS DO MATERIAL DIDÁTICO DO PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA</b> <i>COUNTRYSIDE EDUCATION AS SPACE IN CONTEST: ANALYSIS OF THE DISCOURSES OF TEACHING MATERIAL OF PROJOVEM COUNTRYSIDE PROGRAM: KNOWLEDGE OF EARTH</i> Mara Edilara Batista de Oliveira	<b>269</b>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL, NA ESPANHA E EM PORTUGAL: UMA LEITURA DAS ESTRUTURAS CURRICULARES VIGENTES EM 2013</b> <i>GEOGRAPHY TEACHER EDUCATION IN BRAZIL, SPAIN AND POTUGAL: READOUT OF THE CURRICULUM FRAMEWORKS PREVAILED IN 2013</i> Rita de Cassia Gromoni Shimizu, João Pedro Pezzato	<b>293</b>
<b>FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: DAS LICENCIATURAS À CONSTITUIÇÃO DE PEQUENOS GRUPOS DE PESQUISAS COMO ASSOCIAÇÕES LIVRES</b> <i>INITIAL AND CONTINUED TEACHER TRAINING: FROM LICENSEES TO THE CONSTITUTION OF SMALL RESEARCH GROUPS AS FREE ASSOCIATIONS</i> Nataly Carvalho Lopes, Washington Luiz Pacheco de Carvalhotor	<b>319</b>

- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS** 343  
*PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION IN NURSING: RESIGNIFYING EXPERIENCES*  
Magda de Mattos, Filomena Maria de Arruda Monteiro
- OS ÁLBUNS ILUSTRADOS DO SERTÃO PAULISTA: A MODERNIDADE ENCARNADA (1900-1930)** 365  
*THE ILLUSTRATED ALBUMS FROM COUNTRYSIDE OF SÃO PAULO: INCARNATED MODERNITY (1900-1930)*  
Raquel Discini de Campos
- TECNOLOGIA ASSISTIVA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NOVA SENSIBILIDADE** 397  
*ASSISTIVE TECHNOLOGY, HUMAN RIGHTS AND INCLUSIVE EDUCATION: A NEW SENSITIVITY*  
Elaine Conte, Maiane Liana Hatschbach Ourique ,  
Antonio Carlos Basegio





**EDITORIAL /**  
*EDITORIAL*



## EDITORIAL

O ano de 2017 inaugura para *Educação em Revista* a publicação em fluxo contínuo, visando possibilitar maior agilidade e transparência na tramitação dos manuscritos. Este formato de publicação possibilita o aumento do número de artigos publicados ao ano, dando vazão à demanda que vem sendo apresentada à revista tanto de autores/as nacionais como internacionais. Este ano foi lançada também a página específica da Revista que pode ser consultada no endereço: [www.educacaoemrevistaufmg.com.br](http://www.educacaoemrevistaufmg.com.br)

As alterações realizadas em *Educação em Revista* buscam adequá-la a uma tendência das revistas eletrônicas e também responder a exigências que partem do campo editorial, das agências de fomento e de avaliação de periódicos.

O volume 33/2017 é composto de 56 artigos e 1 resenha contemplando temáticas de campos diversos da pesquisa educacional realizadas no Brasil e no exterior. Ao final do volume encontra-se publicada a relação de pareceristas *ad hoc*, que gentilmente se propuseram a avaliar os manuscritos submetidos a este periódico no decorrer de 2017.

Agradecemos aos autores e pareceristas que tornaram possível este volume, agradecemos ainda o apoio financeiro e material da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, da direção da FAE/UFMG da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG e da CAPES que tornaram possível a publicação deste volume.

*A Comissão Editorial.*



**ARTIGOS /**  
*ARTICLES*



ARTIGO

## ASPIRACIONES Y PROYECTOS DE FUTURO DE JÓVENES ESTUDIANTES SECUNDARIOS EN CHILE: EL SOPORTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LAS DECISIONES EDUCATIVO-LABORALES<sup>1</sup>

Leandro Sepúlveda V.\*

Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago, Región - Metropolitana, Chile

**RESUMEN:** Este artículo analiza las aspiraciones y los proyectos educativos postsecundarios de jóvenes estudiantes chilenos, considerando el rol y la incidencia del soporte familiar en este proceso. Las aspiraciones de cursar estudios superiores es una realidad extendida entre los jóvenes, aunque es posible identificar racionalidades diversas asociadas a las opciones formativas y los itinerarios previstos para alcanzar estos objetivos. El entorno familiar juega un rol importante en la construcción del proyecto personal de los estudiantes, existiendo una alta valoración del soporte que estos brindan para el logro de las metas educacionales. Con todo, la experiencia varía en relación a las características de este apoyo para la toma de decisiones individuales, como también en las estrategias de presión o exigencias para el cumplimiento de obligaciones y objetivos en la educación superior, evidenciándose diferencias importantes de acuerdo al nivel socioeconómico de las familias.

**Palabras claves:** Aspiraciones. Transición Educación-Trabajo. Estudiantes Secundarios. Participación de Padres. Soporte Familiar.

### ASPIRAÇÕES E PROJÉTOS DE FUTURO DE JOVENS ESTUDANTES SECUNDARISTAS NO CHILE: O SUPORTE FAMILIAR E SUA INFLUÊNCIA NAS DECISÕES SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

**RESUMO:** Este artigo analisa as aspirações e os projetos educativos pós-ensino médio de jovens estudantes chilenos, considerando o papel e a incidência do suporte familiar nesse processo. O desejo de cursar o ensino superior é uma realidade presente entre os jovens, ainda que seja possível identificar diversas lógicas associadas às opções formativas e aos itinerários previstos para alcançar esse objetivo. O entorno familiar tem um papel importante na construção do projeto pessoal dos estudantes, havendo uma grande valorização do apoio existente para se conquistar as metas educacionais. Contudo, a experiência varia em relação às características de tal apoio para a tomada de decisões individuais, como também em relação às estratégias

\*Antropólogo Social, Doctor en el Estudio de las Sociedades Latinoamericanas de la Universidad ARCIS. Profesor e Investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE, de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile. E-mail: <[lsepulve@cide.cl](mailto:lsepulve@cide.cl)> .

de pressão ou exigências para o cumprimento de obrigações e objetivos na educação superior, evidenciando-se, assim, diferenças importantes de acordo com o nível socioeconômico das famílias.

**Palavras-chave:** Aspirações. Transição Educação-Trabalho. Estudantes Secundaristas. Participação dos Pais. Suporte Familiar.

#### PROJECTS AND FUTURE ASPIRATIONS OF YOUNG HIGH SCHOOL STUDENTS IN CHILE: SUPPORT FROM FAMILY AND ITS INFLUENCE ON THE EDUCATIONAL AND EMPLOYMENT DECISIONS

**ABSTRACT:** This article analyzes the aspirations and post -secondary educational projects of Chilean students, considering the role and impact of family support in this process. The aspirations of continuing higher education is a widespread reality among young people, although it is possible to identify various rationalities associated with education options and itineraries foreseen to achieve these objectives. The family environment plays an important role in building the personal project of students, demonstrating a high evaluation of family support for achieving educational goals. However, experience varies in relation to the characteristics of such support for individual decision and the pressure strategies or requirements for the achievement of obligations in higher education, showing significant differences according to socio-economic level of the families.

**Keywords:** Aspirations. Education-Work Transitions. High School Students. Parental Involvement. Parental Support.

#### INTRODUCCIÓN

La masificación de la educación superior y el fin del carácter elitista de este sistema educativo es uno de los rasgos más relevantes de las transformaciones ocurridas en la sociedad chilena en el tiempo reciente. En el período que cubre los últimos 15 años, el porcentaje de jóvenes entre los 18 y 24 años de edad que ingresó a estudiar una carrera de educación superior se incrementó desde un 15,6% en 1990 a un 51,2% correspondiente al año 2013. En la actualidad, a nivel nacional, la matrícula alcanza a más de 1 200 000 jóvenes y el porcentaje de participación de estudiantes pertenecientes a los dos quintiles más pobres de la sociedad se ha cuadruplicado en la última década, particularmente en el área de la educación técnica de nivel superior, que representa cerca del 45% del total de la matrícula.<sup>2</sup>

Aunque aún persiste una brecha significativa en el acceso a la educación postsecundaria considerando el nivel socioeconómico de la población, el actual proceso de expansión del sistema está mayormente concentrado en los estratos medios y bajos, por lo que es posible afirmar que se trata de cambios transversales que afectan



al conjunto de la sociedad chilena (DONOSO, S.; DONOSO, G.; ARIAS, 2010; CARRASCO; ZÚÑIGA; ESPINOZA, 2014).

El impacto de este proceso es indiscutible y da cuenta de una transformación generacional de gran relevancia; un porcentaje cercano al 65% de los actuales estudiantes, solo con el ingreso a una carrera de educación superior, ya ha logrado superar el nivel educacional de sus padres (CASTILLO; CABEZAS, 2010). La elaboración de un proyecto educativo postsecundario, la elección de una carrera profesional y un centro de estudios de nivel superior, así como también la consideración de los factores académicos y financieros que condicionan las decisiones sobre el futuro, constituyen, de este modo, rasgos extendidos en la construcción de expectativas de los jóvenes estudiantes en la actualidad, más allá de las diferencias socioeconómicas predominantes (ORELLANA, 2011; SEPÚLVEDA; VALDEBENITO, 2014). Pero la continuidad de estudios superiores representa también un desafío de financiamiento individual y familiar de enorme magnitud; no puede obviarse, en este plano, que el sistema de educación superior chileno es uno de los más onerosos del mundo, exigiendo un gran esfuerzo económico por parte de los estudiantes y su grupo familiar. El gasto privado en educación superior alcanza al 65% del gasto total, y las carreras universitarias, en promedio, son las más largas en duración dentro del conjunto de los países miembros de la OCDE:<sup>3</sup> 6,3 años en promedio respecto al 4,3 de promedio de los países miembros de esta organización<sup>4</sup>(MELLER, 2011).

Todo lo anterior ha tornado compleja la transición de la educación secundaria a la educación superior, así como, en términos más generales, el proceso de transición del sistema educativo al mundo del trabajo, reconociéndose la extensión del período formativo que requieren las nuevas generaciones antes de alcanzar su independencia socioeconómica y el costo asociado a este proceso. Como consecuencia, este hecho ha implicado la prolongación en el tiempo de diversas modalidades de soporte familiar y el incremento de la responsabilidad financiera de los padres asociado al desarrollo de un proyecto educativo postsecundario de un número creciente de jóvenes. Pese a la relevancia de estas transformaciones, hasta ahora la investigación educativa ha otorgado una baja importancia a la familia y su grado de influencia en la experiencia de los jóvenes estudiantes, existiendo escasa investigación sobre los procesos de apoyo familiar a la construcción de expectativas educativo-laborales futuras de sus hijos y la definición y sostenimiento de los proyectos de mediano y largo plazo que estos elaboran (WYN; LANTZ; HARRIS, 2011).

Aunque en la literatura relacionada a este tema abundan estudios que establecen una asociación directa entre las expectativas de los estudiantes y el capital cultural y socioeconómico de sus padres, por lo general se observa una preocupación marginal acerca de la manera cómo estos factores influyen en las opciones educativo-laborales que construyen los estudiantes a lo largo de su experiencia formativa (JONES; SCHNEIDER, 2009). De igual manera la investigación también es incipiente en analizar el rol que adquieren las expectativas de los padres en las decisiones de futuro y las dinámicas de apoyo y colaboración parental en el proceso de toma de decisiones en la etapa previa al egreso de la enseñanza secundaria (IRWIN; ELLEY, 2013).

Esta debilidad en el trabajo investigativo contrasta con la importancia creciente que se le asigna a la familia como soporte de las trayectorias educativas que siguen los jóvenes en la actualidad. En efecto, las ideas dominantes que han estado detrás del análisis de las expectativas y trayectorias educativas de las nuevas generaciones enfatizan en la incidencia del proceso de individualización que caracteriza a la sociedad contemporánea (BECK, 1999; HEINZ, 2009). Desde esta perspectiva, el declive de algunas de las estructuras institucionales tradicionales, como ocurre con la escuela, ha incrementado la presión hacia los propios sujetos respecto a la necesidad de asumir una creciente responsabilidad en los logros y fracasos de su experiencia educativa, así como también en sus definiciones vocacionales de futuro; lo anterior ha incidido en un incremento de la demanda hacia las familias para la asunción de compromisos en la educación y socialización extracurricular de sus hijos, así como también servir de sostén, por un período prolongado de tiempo, ante la expansión de los años de estudio postsecundarios de un número ingente de jóvenes y las consecuencias socioeconómicas que este hecho acarrea (LÓPEZ BLASCO, 2006; TOGUCHI; BENGTON, 2009).

La *familiarización* es el concepto que da cuenta de este incremento de la responsabilidad socioafectiva y socioeconómica de padres u otros adultos significativos respecto a los jóvenes, y que constituye un pilar fundamental para el éxito o fracaso de los procesos educativos que experimentan las nuevas generaciones (ULE; ŽIVODER; DU BOIS-REYMOND, 2015). En la actualidad, los jóvenes no solo deben enfrentar un largo período de dependencia familiar, sino que también desarrollar estrategias respecto a la incertidumbre asociada a sus propias elecciones educativo-laborales y su sustentabilidad en el tiempo; esto significa, para una proporción creciente de familias, la necesidad de sostener e incrementar este soporte, toda vez que las

transiciones se han vuelto, a la vez, más prolongadas, complejas e inciertas (FURLONG; CARTMEL; BIGGART, 2006).

Los estudios que han abordado el rol parental en el desarrollo de proyectos educativos postsecundarios de los jóvenes, dan cuenta de dos aspectos fundamentales que caracterizan el tiempo presente: por una parte, la constatación de un incremento de las expectativas de los padres para que sus hijos continúen los estudios superiores una vez finalizada la educación secundaria<sup>5</sup> (CIDE, 2012) y, por otra, la disposición de los padres y/o el entorno familiar inmediato para realizar un esfuerzo material en pos del logro académico de sus hijos. En este marco, la educación es considerada un valor fundamental y el principal resorte de movilidad social destinado a alcanzar el objetivo de incremento de ingresos económicos y realización profesional de las nuevas generaciones (CASTILLO, 2013). Aunque estas características son reconocidas como elementos transversales en la experiencia de las actuales familias, preguntas acerca de la modalidad de acompañamiento padres-hijos en la toma de decisiones vocacionales, grado de incidencia parental en la definición de objetivos de futuro, nivel de conocimiento acerca del mercado educacional en la definición de objetivos de estudio, así como la negociación de espacios de autonomía en la extensión del período de dependencia estudiantil, establecen interrogantes de innegable interés para una agenda de investigación educativa en este ámbito, más aún en el marco de sociedades en las que las diferencias sociales y económicas constituyen un factor de distinción relevante de estas dinámicas familiares.

Este artículo intenta ser un aporte en esta dirección presentando antecedentes de un estudio en desarrollo sobre la trayectoria educativo-laboral de jóvenes estudiantes chilenos. En particular, el interés se focaliza en el análisis de las aspiraciones y proyectos educativos postsecundarios de estudiantes que cursaban su último año de formación secundaria a comienzos de la presente década, considerando el rol y la incidencia del soporte familiar en este proceso. Como podrá verse, el artículo discute acerca de las dimensiones particulares que asume lo que Leccardi (2010) denomina el *pacto de solidaridad entre generaciones*, y los procesos de negociación de un proyecto de autonomía individual en el marco de una experiencia de dependencia familiar prolongada a partir de la expansión de las alternativas educativas de los jóvenes en la actualidad. Se sostiene que el conocimiento sobre esta realidad permite un análisis más acabado del proceso de transición educativa de las nuevas generaciones, generando nuevas orientaciones y campos de intervención para las políticas educativas del tiempo presente.

## ANTECEDENTES CONCEPTUALES

La demanda por *más educación* y la ampliación de la cobertura de los niveles de enseñanza secundaria y postsecundaria constituyen rasgos predominantes en las sociedades modernas, cuestión que ha generado importantes transformaciones socioculturales en las últimas décadas. Uno de estos cambios tiene que ver con la mayor disposición de las familias a sostener por un período prolongado de tiempo la *moratoria estudiantil* de sus hijos y el conjunto de exigencias socioeconómicas asociadas a la continuidad de estudios de nivel superior y a la postergación de ingreso al mercado laboral (SELLAR; GALE; PARKER, 2011; GRYTNES, 2011). En efecto, algunos autores plantean que este hecho refleja la existencia de un nuevo paradigma en la sociedad actual, basado en el aumento de las expectativas educacionales bajo las reglas del orden social neoliberal y que tiene como consecuencia el incremento y extensión de la responsabilidad financiera de los individuos y sus familias en pos de lograr las certificaciones necesarias para una adecuada integración socioeconómica (JONES, 2009; WARD, 2012).

Esta característica es extensible al conjunto de la sociedad, observándose una disposición similar en aquellos sectores sociales que hasta hace algunas décadas no tenían acceso a mayores oportunidades formativas. Furlong y Cartmel (2007), al analizar la realidad británica, señalan que el creciente interés que las familias de clase trabajadora le otorgan a la educación se debe al debilitamiento de la dicotomía entre clase trabajadora y clase media en el ámbito productivo-laboral, así como también al surgimiento de un campo laboral más difuso, particularmente asociado al sector servicios, donde la división social es menos visible y, por tanto, mayormente abierto a la selección guiada por las credenciales educativas que pueden evidenciar los propios sujetos. La expansión del mercado educativo de la educación superior es el complemento institucional de este escenario, evidenciándose un crecimiento sostenido y diversificado de la oferta de este nivel educacional a nivel mundial, aunque con resultados discutibles en consideración al mejoramiento de las brechas de desigualdad al interior de los países (CARNOY *et al.*, 2013).

Recientemente, estudios desarrollados en la línea de análisis de la subjetividad juvenil y de la transición o curso de vida de la población joven han permitido profundizar en la relación generacional que sustenta esta nueva realidad. Leccardi (2010) señala que, en el marco de las transformaciones socioeconómicas de las últimas décadas, ha surgido un *nuevo pacto de solidaridad* entre generaciones, el que incide en

los procesos de negociación de un proyecto de autonomía individual en el marco de una experiencia de dependencia familiar prolongado, debido a la extensión del período destinado a la realización de estudios y la mayor complejidad del proceso de inicio y consolidación de la vida laboral. El elemento básico de este pacto radica en una lógica de interdependencia o desarrollo conjunto, que Scabiani, Marta y Lanz (2007) caracterizan como de *protección flexible* entre padres e hijos. Este proceso implica el reconocimiento mutuo y la adaptación de las relaciones al interior del entorno familiar a partir de la constatación de que el logro de la independencia absoluta se alcanza sobre la base de un vínculo de protección que se sostiene en el tiempo de manera mucho más evidente de lo que ocurría con anteriores generaciones. Con todo, se trata de un tipo de relación variable y que se define en el marco de un amplio campo de acuerdos y negociaciones que pueden transitar desde una mayor intercomunicación generacional hasta lo que Beck (1999) describió como una *ignorancia reflexiva* en este pacto o *armisticio recíproco* entre padres e hijos (LÓPEZ BLASCO, 2006).

Biggart y Walther (2006) señalan que, en un contexto de desestandarización de los procesos de transición educativa hacia el mundo del trabajo que experimentan los jóvenes en la actualidad, es un error reducir esta transición a una simple dicotomía entre dependencia y autonomía en la experiencia de los sujetos; para estos autores, parece necesario poner atención a la emergencia de una variedad de estados de semidependencia durante el período de transición educación-trabajo, los que deben ser pesquisados y delimitados como parte de las biografías de las personas pertenecientes a las nuevas generaciones. En efecto, aunque ambos conceptos estén relacionados, *dependencia* se refiere fundamentalmente a una dimensión socioeconómica en la relación de los jóvenes con sus familias, particularmente asociada al financiamiento de estudios y/o sostenimiento material durante el tiempo destinado fundamentalmente a la realización de estudios postsecundarios; en cambio *autonomía* remite a cuestiones propiamente identitarias de los sujetos, tales como la libertad en la toma de decisiones sobre aspectos de la vida personal o el grado de consolidación de un estilo de vida independiente, que no dependen necesariamente de haber alcanzado una independencia económica y haber realizado una transición residencial desde el hogar paterno. La delimitación del carácter de esta relación y su manifestación en las distintas etapas del itinerario formativo de los jóvenes representan un ámbito de gran relevancia y permiten analizar de un modo más complejo los cambios educacionales en el mundo actual.

Por otra parte, los estudios que han abordado el proceso de elección de educación superior dan cuenta de un fuerte contraste entre las decisiones que toman los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos respecto a sus pares de clase media en este proceso. Aunque los estudios dan cuenta de manera consistente de la incidencia de la familia (o más directamente de los padres) en las elecciones y proyectos educativo-laborales de futuro, como se señala en investigaciones recientes, el análisis debería considerar el efecto diferenciado de esta influencia, incluyendo variables tales como el género o la clase social. En efecto, Reay, David y Ball (2005) observan diferencias en el campo de influencia de padres y madres en el proceso de toma de decisión educativa de sus hijos y señalan, además, que resulta necesario considerar diversos aspectos que pueden estar involucrados en esta relación: interés general, influencia y apoyo, financiamiento o intromisión en las decisiones de los jóvenes. Para estos autores, la consideración del *habitus familiar*, entendido como el sistema de perspectivas, experiencias y predisposiciones que están profundamente arraigados y que son compartidos por todos los miembros de la familia, constituye una perspectiva analítica fundamental para el análisis de las diferencias en el proceso de influencia familiar en la elección del futuro educacional de los jóvenes.

En este marco, otros estudios han analizado el rol de la familia en las elecciones de estudios superiores, considerando el crecimiento y homogenización de una nueva clase media en las sociedades modernas, asociadas a las transformaciones del mercado del trabajo y la ampliación de lo que Goldthorpe (1995) denomina la *service class*. Brooks (2003) destaca que, aunque los jóvenes de esta amplia nueva clase media compartan una base sociocultural de existencia común, pueden observarse diferencias considerables en el conocimiento que estos tienen del mercado de educación superior y los factores que privilegian para sus elecciones de futuro. En un estudio realizado en el Reino Unido, esta autora destaca que los jóvenes elaboran jerarquías de intereses distintos y valoran de un modo variable las instituciones de educación superior; en este proceso, la familia y el grupo de pares ejercen una influencia significativa en la definición de proyectos educativos futuros, resultando muchas veces determinante esta influencia en la viabilidad y plausibilidad de las opciones tomadas. Sobre esta base, es posible sostener que esta perspectiva de estudio resulta de gran importancia para una revisión analítica de los cambios vertiginosos que han estado asociados al crecimiento de la matrícula de educación superior en Chile y países similares. Una mirada más amplia

de los factores que están asociados a las elecciones educativas de las nuevas generaciones resulta necesaria, más aún si se considera la escasa transparencia y desregulación que caracteriza a este mercado educativo.

## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El material empírico sobre el que se organiza este artículo proviene del levantamiento de la investigación en marcha “Expectativas, proyectos educativo-laborales y trayectorias posegreso de jóvenes estudiantes secundarios: un estudio en la Región Metropolitana”, que se realiza con el apoyo de FONDECYT.<sup>6</sup> Este estudio, de carácter longitudinal, tiene como objetivo analizar los modelos de trayectoria educativo-laboral que derivan de la experiencia de una muestra de jóvenes estudiantes durante el período posterior a su egreso de la enseñanza secundaria. El estudio consiste en la aplicación de olas sucesivas de encuestas y entrevistas cualitativas a jóvenes que cursaban su último año escolar durante el año 2011 en distintos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Santiago. Con posterioridad han existido cuatro etapas periódicas de levantamiento de información entre los años 2012 y 2015, recogiendo antecedentes sobre la situación posegreso de los jóvenes. En este marco, está prevista una última etapa de levantamiento de información durante el año 2016, cubriendo la experiencia de cinco años posteriores al egreso de la enseñanza secundaria de la muestra de jóvenes. En la primera fase del estudio, se implementó una encuesta dirigida a una muestra de estudiantes del último año de enseñanza secundaria pertenecientes a diversos tipos de establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago y localidades adyacentes. El trabajo de campo para esta primera parte del estudio contempló la aplicación de un instrumento estructurado a 1888 jóvenes estudiantes de 4º año medio (último año de educación secundaria) en 69 establecimientos educativos.<sup>7</sup>

En la construcción de esta muestra se consideró la dependencia administrativa de los centros educacionales seleccionados y la modalidad de estudios de los jóvenes encuestados (modalidad científico-humanista, EMCH, y técnico-profesional, EMTP)<sup>8</sup>. El procesamiento de los resultados incluyó también la consideración del nivel socioeconómico de los establecimientos participantes del estudio. Esta fue construida en base a la caracterización que establece el Ministerio de Educación chileno a través de la prueba nacional

de medición de resultados escolares y que diferencia a los centros educacionales en relación a la situación socioeconómica promedio de las familias asociadas a cada establecimiento.<sup>9</sup> Los resultados fueron complementados con material empírico de tipo cualitativo recogido a través de entrevistas individuales y grupos de discusión con jóvenes incluidos en la muestra.<sup>10</sup> Aunque la investigación en desarrollo tiene por objetivo analizar los modelos de trayectorias de los jóvenes egresados de la enseñanza secundaria, los antecedentes en que se centra este artículo corresponden a un set de preguntas contenidas en las encuestas destinadas a indagar las percepciones de los estudiantes respecto al soporte familiar en su experiencia formativa y el grado de apoyo que estos perciben en la elaboración y consecución de sus proyectos educativos postsecundarios, aspectos que también han sido profundizados en la indagación cualitativa. Los datos recogidos mediante encuestas que se presentan en este artículo han sido sometidos a un análisis estadístico simple, con fines propiamente descriptivos y aplicado sobre los indicadores relevados en la indagación. Este proceso fue realizado para describir el comportamiento de tales indicadores en la muestra del estudio, identificar la concentración y desconcentración de datos, además de identificar la cantidad de casos agrupados para cada categoría de respuesta. El análisis de la información cualitativa, por su parte, estuvo orientado a caracterizar el discurso predominante en los actores en sus respectivos contextos, para luego elaborar una interpretación global de la información. El análisis del material se organizó a partir de los principios básicos de la teoría fundamentada e incluyó procedimientos de codificación temática con el objetivo de observar una eventual distribución social de las perspectivas sobre los temas de interés investigativo. El procedimiento de análisis del material comprendió la creación de categorías temáticas que tuviesen propiedades comunes, y la integración analítica de tales categorías con el objetivo de organizar los componentes buscando su coherencia interna e integración conceptual, para finalmente alcanzar la estructuración de un modelo comprensivo, construido a partir un *discurso de discursos*. Con ello se ha intentado entregar respuestas interpretativas a aquellos aspectos de interés acerca de la percepción, juicio y descripción del soporte familiar al desarrollo del proyecto personal de los jóvenes, lo que corresponde al foco principal de este artículo.<sup>11</sup> Para el tratamiento del material, se trabajó con el soporte del programa computacional Atlas.ti.



## PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los principales aspectos que se consideran en la presentación de resultados de este estudio remiten al reconocimiento de: (a) las altas aspiraciones de emprender la realización de estudios superiores que evidenciaban los jóvenes estudiantes al finalizar su enseñanza secundaria y el grado de cumplimiento de estas en las etapas sucesivas de sus respectivas trayectorias; (b) la percepción general que se recoge entre éstos acerca del apoyo o soporte familiar a sus proyectos educativos durante el período posterior a su egreso de la enseñanza obligatoria, y las diferencias observadas respecto a las características de acompañamiento y relación con el entorno familiar considerando el nivel socioeconómico de las familias; y (c) el grado de autonomía que la gran mayoría de los jóvenes señala tener en la actual etapa de sus vidas, y la distinción que puede realizarse entre esta dimensión propiamente identitaria y la dependencia material prolongada de padres u otros familiares relevantes, que incluye la permanencia en el hogar familiar por un período de tiempo significativo.

Respecto a la construcción de proyectos de futuro de los jóvenes objeto de esta investigación, la indagación ratifica la existencia de un alto nivel de aspiraciones por realizar estudios de educación superior, independientemente de la modalidad de estudios cursados, el rendimiento y logros escolares obtenidos y el nivel socioeconómico de sus familias. Sólo un porcentaje cercano al 11% de los encuestados en este estudio señalaba, al año siguiente de finalizada su enseñanza media, su disposición a incorporarse al mundo del trabajo de manera inmediata, sin que existiese en su horizonte de futuro el interés por continuar estudios postsecundarios. El mayor porcentaje de quienes se encontraban en esta posición correspondía a jóvenes de los estratos socioeconómicos bajo y medio-bajo, en los que la proporción de casos se aproximaba al 20% de este segmento. Casi la mitad de los jóvenes indicaba que su proyecto personal estaba orientado a terminar una carrera universitaria<sup>12</sup> (tendencia que se eleva al 90% de los casos de los estudiantes del nivel socioeconómico alto), mientras que un porcentaje cercano al 20% de la muestra señaló su interés por cursar estudios en una carrera técnica de nivel superior<sup>13</sup> (siendo predominante el porcentaje de casos que señala esta alternativa en el estrato socioeconómico bajo y medio-bajo).

Aunque el proyecto de continuar estudios superiores constituye una realidad extendida entre los jóvenes de esta investigación, existen diferencias importantes a considerar cuando esta aspiración se sitúa en un plano temporal. En efecto, un tercio de los encuestados

de los estratos medio-bajo y bajo señaló que la perspectiva de continuar estudios podría estar mediada por una etapa previa de ingreso al mercado laboral con el objetivo de reunir recursos para el financiamiento de sus estudios. Esta perspectiva desaparece en los estratos medio-alto y alto, en los que la transición a la educación superior se percibe como un proceso fundamentalmente de tipo lineal y las consideraciones de financiamiento de los estudios y otros gastos asociados a esta condición son asumidos como una situación no problemática al interior de su entorno familiar.

Más allá de esta distinción, por cierto relevante, el seguimiento de la trayectoria de los jóvenes ratifica la predominancia de la educación superior en la experiencia personal de la gran mayoría de los participantes en el estudio. Casi la mitad de la muestra, el 47% de los jóvenes, ingresó a un centro de educación superior al año siguiente de la finalización de su formación secundaria, mientras que, dos años después de su egreso, un poco más del 60% de los jóvenes se encontraba cursando una carrera de educación de nivel terciario (de estos, cerca de un 20% reporta combinar sus estudios con una actividad laboral complementaria). Las Tablas 1 y 2 resumen lo anteriormente señalado; la indagación acerca de las aspiraciones iniciales da cuenta de una alta proporción de jóvenes que se proponía ingresar a la educación superior con posterioridad a su egreso de la enseñanza secundaria. Dos años después, dos tercios de los encuestados se encontraban estudiando una carrera de educación superior o en un proceso de combinación de actividades formativas y laborales, mientras que el tercio restante (aunque con una proporción mucho mayor entre los jóvenes pobres) tenía como actividad principal el desarrollo de una actividad remunerada.<sup>14</sup>

**TABLA 1** – Manifestación de proyecto educativo-laboral de los estudiantes al egreso de la enseñanza secundaria por nivel socioeconómico (n 1888 casos)

	Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio-alto	Alto
Trabajar y no estudiar	17.9%	22%	7.9%	4.9%	1.4%
Estudiar una carrera universitaria	22.6%	26.7%	42.1%	68.7%	88.5%
Estudiar una carrera técnica superior	39.3%	24.8%	22.3%	10.6%	3.4%
Estudiar una carrera militar o policial	1.2%	3%	2.9%	2.4%	0.0%
Ni estudiar ni trabajar	1.2%	1.2%	0.8%	0.0%	1.4%
Otro <sup>15</sup>	17.8%	22.3%	24%	13.4%	5.3%

Fuente: Sepúlveda y Valdebenito, 2014

**TABLA 2** – Situación educativo-laboral de los estudiantes al segundo año de egreso de la enseñanza secundaria por nivel socioeconómico (n 1011 casos)

	Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio-alto	Alto	Total
Trabajo remunerado	51.5%	44.9%	26.8%	8.9%	0.0%	28.5%
Estudios universitarios	13.4%	15.2%	29.7%	67.7%	92.2%	39.3%
Estudios técnico-superiores	19.6%	23.2%	33.2%	13.5%	5.4%	20.6%
Otras actividades <sup>16</sup>	15.5%	16.7%	10.3%	9.9%	2.4%	11.6%

**Fuente:** Elaboración propia a partir de resultados del estudio

Una primera constatación, de este modo, ratifica la predominancia de la continuidad de estudios en la trayectoria de los jóvenes luego de finalizada su enseñanza secundaria. Esta realidad puede ser aún más extendida; estudios recientes señalan el aumento de jóvenes que se incorporan a la educación superior (muy particularmente en carreras de educación técnica) luego de algunos años de desempeño en una actividad laboral; en no pocos casos, la elección formativa corresponde a una decisión orientada por el tipo de actividad o trabajo realizado previamente, por lo que la elección tiende a alcanzar un mayor apego a una decisión de tipo vocacional (SEPÚLVEDA; UGALDE, 2010). Más allá de lo anterior, para el cumplimiento de este objetivo de continuidad de estudios, el soporte familiar adquiere un rol importante no solo de sostén económico durante un período de tiempo prolongado, sino que también de apoyo y adscripción al proyecto educativo que los jóvenes construyen. Como consecuencia, un segundo aspecto relevante de análisis, desde este punto de vista, tiene que ver con la percepción de los jóvenes en estudio acerca del soporte familiar existente durante el período actual de sus vidas y las características que este tiene.

Respecto a esta situación, los antecedentes recogidos en la indagación señalan que los jóvenes destacan a su núcleo familiar (independientemente de su composición o características particulares) como el ámbito más importante de desarrollo de relaciones de sociabilidad, percepción de confianza y apoyo a sus proyectos personales. Para los jóvenes que estudian, la familia es su principal soporte financiero y emocional, y sus perspectivas de independencia se

proyectan en un futuro relativamente lejano, asociado a la finalización de sus estudios postsecundarios. Los jóvenes que trabajan también tienen a la familia como un referente principal, y, en un porcentaje importante de los casos, señalan que los principales motivos que los llevan a iniciar una vida laboral tienen que ver con la necesidad de entregar un aporte al sustento de su grupo inmediato. La percepción de que existe un fuerte apoyo familiar para la continuidad de estudios fue un aspecto ampliamente recogido en las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación. El reconocimiento al esfuerzo financiero asociado a este desafío es una cuestión ampliamente relevada entre los estudiantes que provienen de familias con mayores dificultades económicas y que se refleja en los siguientes testimonios:

Lo importante aquí es que la familia lo esté apoyando a uno, que si uno toma una decisión sobre los estudios y la familia no quiere y no lo apoya a uno, como que se echa para abajo al tiro [...]; por ejemplo, cuando un hombre quiere estudiar algo como del área de música, los papás pueden ser muy machistas y dicen que no, entonces, al no apoyarlo, el hijo se va a frustrar y después no va a ser nada y ahí puede quedar vagando y sin futuro después. En cambio, si los papás siempre están diciendo “a mí no me importa lo que elijas tú, pero yo siempre te voy a estar apoyando”, uno se siente orgulloso de eso, entonces, le dan más ganas de seguir estudiando y lograr esa meta para demostrar que uno vale en verdad; mis papás siempre me han dicho que cuente con su apoyo y que elija estudiar algo en que me sienta realizada [...]. (Mujer, NSE medio-bajo).

Mi mamá me dijo que, si es necesario, se va a esforzar para que yo pueda sacar lo que quiero; obviamente yo encuentro mejor eso, porque claro, los créditos después hay que pagarlos y se termina pagando mucho más de lo que uno pidió; entonces, si mi mamá me va a pagar esto, yo me voy a esforzar lo suficiente para que, cuando tenga la plata, yo pueda devolverle lo que ella gastó en mí, ayudando a la casa para pagarles lo que ellos hicieron por mí [...]. (Hombre, NSE medio).

A mí, en mi familia, me dijeron que no pidiera crédito cuando estudiara en la universidad. Yo tengo otra hermana que también está estudiando, tuvieron que pagarle los dos primeros meses completa la carrera, pero ahora ella es becada, tiene dos becas que cubren casi todos los gastos de su carrera. Yo no sé a qué puedo postular yo, pero mis papás me dijeron que no, que no usara crédito, que no querían que yo después estuviera pagando mucho más de lo que pedí [...], me dijeron que no trabajara, ni que optara a crédito. Que yo me dedicara a mis estudios y que ellos me ayudarían [...] yo tengo un hijo, así que igual me ayudan mucho. (Mujer, NSE medio-bajo).

El alto costo que implica estudiar una carrera de educación superior es una situación que se encuentra presente de manera patente en el discurso de los jóvenes pertenecientes a los estratos socioeconómicos medios y bajos, y surge constantemente como una referencia que condiciona las opciones personales en la elección de

carreras o centros de estudios. La disposición de apoyo financiero, más allá de las dificultades que esto implica, es un rasgo predominante en la experiencia de estos jóvenes y sus familias, y ratifica el carácter universal del reconocimiento de la educación como un factor de inserción social y mejoramiento de las condiciones de vida. Lo anterior también tiene implicancias en las decisiones personales de los jóvenes, existiendo mecanismos de autopresión que se evidencian en los discursos individuales:

Yo vivo solamente con mi madre y no tengo ningún hermano mayor; ella me pregunta todos los días qué quiero hacer y todo eso. Yo creo que también es un reto para ella, que es la primera vez que tiene que pensar en la universidad; la mayor parte de los gastos, si yo quisiera estudiar, correrían por parte de ella, entonces, ella también se tiene que planificar y todo eso, y ve todas las cosas encima, yo encuentro que es razonable que ella me pregunte todos los días si quiero estudiar o no. Igual por parte de mi papá, siempre me ha dicho que estudie lo que sea, pero que sea la mejor; lo que yo quiera me va a apoyar; aunque me insisten en la importancia que estudie algo que me de la seguridad, estabilidad, que sea una decisión que valga la pena [...]. (Mujer, NSE medio-bajo).

Mis papás me han estado inculcando siempre hacia la medicina, desde pequeño me han mostrado lo del cuerpo humano, me explican con sus conocimientos y por láminas y por todo tipo de cosas. Ellos son panaderos y yo creo que buscan que yo tenga una vida menos sacrificada que la que ellos han tenido, para darme las cosas que yo necesito. Ellos se han sacrificado todo este tiempo; me han pagado el estudio, me pagan profesor particular para que me prepare, me pagan clases de inglés, biología, matemáticas, todas las que necesito para poder salir adelante. Más que por la preparación, porque sé que tengo los conocimientos, los tengo y estoy seguro de ello, lo que pasa es que yo soy un poco nervioso y tengo temor que los nervios me traicionen en la prueba y me quede en blanco. Ese sería mi mayor temor, no responder a su esfuerzo [...]. (Hombre, NSE medio-bajo).

Yo siento presión de parte de mi familia, porque soy el menor, mi hermano salió de la universidad y tiene título, mi hermana salió de la universidad y tiene título. Y soy el que queda, entonces no puedo ser menos que ellos, no puedo ser la oveja negra, no puedo quedarme atrás, yo creo que las circunstancias en las que vivo me llevan a no quedarme atrás. Y cada vez tratar de mejorar; por ejemplo, a mi hermana le fue mejor que a mi hermano, entonces a mí me dicen “a ti te tiene que ir bien”. Y mis papás supuestamente, cuando me hablan, me dicen “no, yo no te presiono ni nada, pero el próximo año tienes que estar estudiando”. Entonces igual es una presión, no se siente tanto, pero yo sé que quieren que yo estudie y que responda a sus esperanzas. (Hombre, NSE medio).

La constatación de que no se puede errar en una elección vocacional de educación superior debido al alto costo socioeconómico que esto implica, es una afirmación fuertemente arraigada en el discurso predominante de los jóvenes. Corresponde a un campo de responsabilidad

personal de cada individuo y que se articula con el compromiso adquirido con los padres u otros familiares relevantes al momento de emprender la empresa de continuidad de estudios de nivel superior.

En este marco, con todo, es posible observar diferencias relevantes cuando se interroga a los jóvenes acerca de las características que asume el apoyo familiar más allá del sostenimiento propiamente financiero de los estudios postsecundarios. En efecto, en nuestra investigación, fue posible observar diferencias en la percepción del apoyo informativo y sugerencias de opciones de estudio que puede aportar el entorno familiar a estos jóvenes. Particularmente en las respuestas recogidas en la etapa de finalización de su formación secundaria, los estudiantes pertenecientes a familias de nivel socioeconómico bajo y medio-bajo reconocían una situación de orfandad respecto a esta dimensión. Junto con lo anterior, otro aspecto que destaca del análisis del soporte familiar en la experiencia de los jóvenes está asociado a la distinción que puede hacerse entre **apoyo** y **presión** para el cumplimiento de los objetivos personales.

Tal como puede observarse en la Tabla 3, los jóvenes de las familias de estrato socioeconómico bajo manifiestan una menor prevalencia de esta última dimensión, cuestión que contrasta con las respuestas que se recogen de los grupos medios de este estudio. En efecto, en estos últimos, es posible identificar un mayor reconocimiento de que el apoyo familiar está asociado también a una conducta de seguimiento y presión para el cumplimiento de las obligaciones conducentes a los objetivos personales. La presión corresponde aquí a una actitud o disposición de los adultos significativos que puede expresarse de múltiples formas: un mayor conocimiento y acciones de seguimiento de la vida estudiantil de los jóvenes; solicitud de información y actividades de control ante obligaciones académicas y procesos evaluativos; seguimiento de rutinas y hábitos cotidianos de los jóvenes en esta nueva etapa de la vida estudiantil, entre otras acciones. Este aspecto es ampliamente recogido en el material cualitativo de la investigación, dando cuenta de un rasgo sociocultural novedoso en el tiempo reciente.<sup>17</sup>

**TABLA 3** – Percepción respecto de la importancia y soporte de la familia  
(% Muy de acuerdo + De acuerdo de respuestas); tercera medición estudio longitudinal

	Bajo	Medio-bajo	Medio	Medio-alto	Alto
En general, siento que mi familia me apoya en lo que hago	80.4%	92.6%	97.6%	94%	94.9%
A mi familia le gustaría que hiciese otra cosa de lo que deseo	20%	26.1%	17.1%	12.6%	15.4%
En mi familia se preocupan y me presionan para que cumpla con mis responsabilidades	24%	62.3%	64.3%	62.1%	45.3%
En mi familia no necesariamente entienden mis intereses y mis gustos	28%	30%	37%	31%	27.3%
En mi familia me dan bastante libertad para desarrollar lo que yo quiero hacer	74%	90%	83.3%	89.6%	91.4%

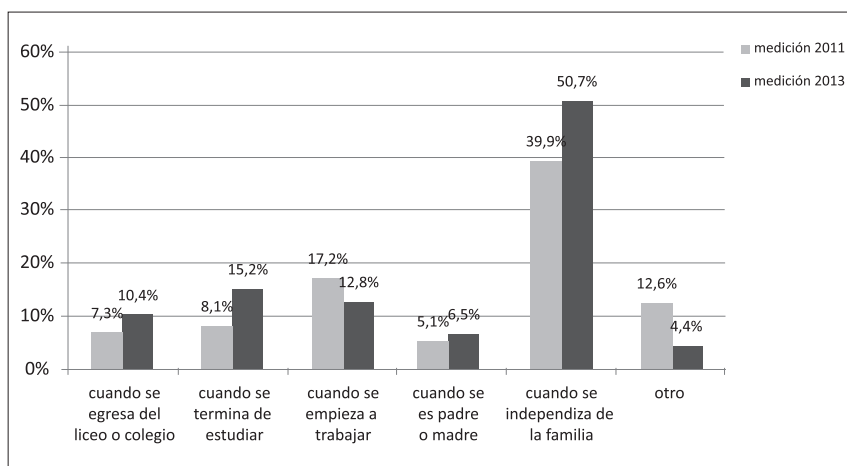
**Fuente:** Elaboración propia a partir de resultados del estudio

Brooks (2003) observó una realidad similar para el caso británico en el marco de las transformaciones sociales de las últimas décadas. Como se señaló anteriormente, la autora aborda las características de una *amplia clase media* en la sociedad actual y, muy particularmente, una *clase media liminal* que se distancia en sus aspiraciones y conductas respecto a la tradicional clase obrera (como también, obviamente, de los sectores de mayores ingresos de la sociedad). En su análisis, una distinción relevante para un grupo que tiende a manifestar una homogenización de tipo sociocultural (asociado a la pertenencia a la *service class*) radica, por una parte, en el grado de conocimiento y vinculación con el mercado de educación superior existente en el entorno familiar y, por otra, en las orientaciones y disposiciones de apoyo del grupo familiar en la toma de decisiones y trayectorias que experimentan los jóvenes una vez que finalizan su educación obligatoria. Este aspecto, el capital sociocultural de las familias en el marco de una tendencia a la homogenización socioeconómica, parece ser cercano a lo reseñado en nuestro estudio y resulta un insumo sugerente para el análisis de las orientaciones de acción y las trayectorias educativo-laborales efectivas que realizan los jóvenes. Un mayor conocimiento de esta realidad permitiría, por cierto, la orientación de políticas consistentes ante el cuadro de masificación de la educación superior que hoy experimentan países como el nuestro.

Finalmente, un tercer elemento relevante que surge de esta investigación tiene que ver con la perspectiva de largo plazo y el lugar de la familia de origen en la construcción del proyecto personal de los sujetos. En el discurso de los jóvenes, la mirada crítica o distante de la influencia familiar en la autonomía personal es marginal, sin que se evidencien distinciones relevantes por nivel socioeconómico, género o modalidad de estudios; de manera transversal, se asume que la consecución del objetivo de alcanzar la concreción de estudios superiores se hace, necesariamente, dentro del entorno familiar y bajo el sostén económico y emocional de la familia, ratificando la noción de *pacto de solidaridad* de Leccardi (2010). En los testimonios personales, llama la atención la marcada valoración del hogar familiar como un refugio personal y la minimización de las relaciones conflictivas intergeneracionales que, aunque existentes (y en algunos casos muy agudas), no alcanzan la relevancia necesaria para constituirse en un foco de conflicto axial como se destacaba en la literatura sobre juventud en otros períodos históricos.

En efecto, en la proyección de los itinerarios de vida que construyen los jóvenes, es justamente el abandono del espacio familiar el que se posterga para el cumplimiento de sus objetivos de estudio y el hito que se reconoce como fundamental en la condición de *hacerse adulto*. Antes que comenzar a trabajar, o la finalización del período de estudios, es la independencia del entorno inmediato lo que emerge como el hito más significativo del *cambio de vida* o transición a la vida adulta. El Gráfico 1 da cuenta de las respuestas de los encuestados respecto a este tema, evidenciando incluso el aumento de la proporción de respuestas que sitúan en este paso el principal marcador de tránsito hacia la adultez. De este modo, es posible identificar, en la visión de la gran mayoría de los jóvenes, una diferencia marcada entre la **independencia del hogar familiar** y la **autonomía de su vida personal** (que en términos amplios puede entenderse como la libertad para tomar sus propias decisiones). De hecho, más de mitad de los encuestados en el primer año de egreso de la educación secundaria señala que en ese momento ya había logrado un nivel de autonomía plena respecto a sus padres u otros familiares significativos, cuestión que se extiende a ámbitos tales como las relaciones de pareja y la administración del tiempo en su vida cotidiana.



**GRÁFICO 1 – ¿Cuándo una persona es adulta? Variación percepción 2011-2013**

**Fuente:** Elaboración propia a partir de resultados del estudio

Así, la extensión del período de dependencia se constituye como un rasgo dominante para las nuevas generaciones que se incorporan de manera masiva a la educación superior, aunque este hecho se distingue de la autonomía personal, aspecto que es ampliamente reconocido por los jóvenes, independientemente del nivel socioeconómico, género o actividad principal que se encuentren realizando.

## CONCLUSIONES

En síntesis, los resultados de este estudio evidencian que:

(a) las aspiraciones de estudios superiores son extendidas entre los jóvenes, independientemente de su nivel socioeconómico, aunque, sin embargo, se observan diferencias importantes al analizar las opciones efectivas de ingreso a educación superior y la temporalidad considerada para su logro. Es posible identificar la emergencia de diversas racionalidades que darían cuenta de un ajuste de las aspiraciones y los itinerarios previstos para alcanzar los objetivos personales fuertemente condicionados por el nivel socioeconómico de origen. El seguimiento de la trayectoria de los jóvenes en estudio, en términos generales, da cuenta de un porcentaje significativo de casos en que efectivamente ellos ingresan a la educación superior, aunque muchos de estos lo realizan de un modo diferido en el tiempo y sobre la base de la combinación de estudios con actividades laborales;

(b) en este marco, de manera general, el entorno familiar (u otros adultos significativos) juega un rol importante en la construcción del proyecto personal de los jóvenes, existiendo una alta valoración del apoyo otorgado para el logro de los objetivos personales. Lo anterior, sin embargo, contrasta con la existencia de diferencias en el soporte de información y orientación para las decisiones individuales, como también, de manera muy particular, en las estrategias de presión o exigencias para el cumplimiento de obligaciones y metas. Se observan diferencias importantes en este plano cuando el análisis considera el nivel socioeconómico de las familias de origen; junto a lo anterior, es posible hipotetizar la existencia de estrategias diferenciadas para alcanzar el objetivo de ingreso a la educación superior que puede tener consecuencias relevantes en el logro alcanzado y el grado de satisfacción personal de los jóvenes estudiantes;

(c) finalmente, los antecedentes empíricos también dan cuenta de los rasgos socioculturales predominantes en el discurso de los jóvenes acerca de los procesos de autonomía individual en un contexto de dependencia familiar prolongado, observándose una clara distinción entre ambas dimensiones en las trayectorias biográficas de esta generación social; lo anterior es asumido de un modo no conflictivo por la gran mayoría de los jóvenes y naturalizado como un rasgo característico de la experiencia de vida de este grupo etario.

En síntesis, estos resultados dan cuenta de rasgos socioculturales específicos de las nuevas generaciones que, de manera creciente, continúan los estudios superiores una vez finalizada su enseñanza secundaria. El rol estratégico de los padres u otros familiares relevantes en este proceso representa una constatación que debería tenerse en consideración para el desarrollo de políticas públicas en el ámbito educativo. Como puede desprenderse de la literatura reciente y como los datos empíricos de este estudio también corroboran, la familia y el soporte que esta representa para el desarrollo de los proyectos educativos de sus hijos se han transformado en un factor fundamental que incide en el éxito o fracaso de esta empresa y, por tanto, las políticas no deberían obviar su incidencia en la actualidad y hacia el futuro.

## REFERENCIAS

- ANDRES, L.; WYN, J. **The making of a generation: the children of the 1970s in adulthood.** Toronto: Toronto University Press, 2010.
- BEADLE, S.; HOLDSWORTH, R.; WYN, J. (Orgs.). **For we are young and...? Young people in a time of uncertainty.** Melbourne: Melbourne University Press, 2011.

BECK, U. Democratización de la familia. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Hijos de la libertad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. p.187-209.

BIGGART, A.; WALTHER, A. Coping with Yo-Yo Transitions. Young adult's struggle for support, between family and state in comparative perspective. In: LECCARDI, C.; RUSPINI, E. (Orgs.). *A New Youth? Young people, generations and family life*. London: Ashgate, 2006. p.41-62.

BROOKS, R. Young people's higher education choices: the role of family and friends. **British Journal of Sociology of Education**, London, v. 24, n. 3, p. 283-297, June. 2003.

CARNOY, M. *et al.* **University expansion in a changing global economy: triumph of the BRICs?** Stanford: Stanford University Press, 2013.

CARRASCO, E.; ZÚÑIGA, C.; ESPINOZA, J. Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 40, p. 95-128, jul. 2014.

CASTILLO, J. Movilidad social y educación en Chile. In: TEZANOS, J. (Org). **Juventud, cultura y educación: perspectivas comparadas en España y Chile**. Madrid: Siglo XXI Editores: Biblioteca Nueva, 2013. p. 267-286.

CASTILLO, J.; CABEZAS, G. Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior: nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 32, p. 44-76, jul. 2010.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN – CIDE. **IX Encuesta a actores del sistema educativo**, Santiago, 2012. Disponible en: <[www.cide.cl/documentos/Informe\\_IX\\_Encuesta\\_CIDE\\_2012.pdf](http://www.cide.cl/documentos/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf)>. Consultado el: 10 nov. 2014.

DONOSO, S.; DONOSO, G.; ARIAS, O. Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 33, p. 15-61, dic. 2010.

FURLONG, A.; CARTMEL, F. **Graduates from disadvantaged families: early labour market experiences**. London: Joseph Rowntree Foundation, 2005.

\_\_\_\_\_. **Young people and social change: new perspectives**. London: Open University Press:McGraw-Hill, 2007.

\_\_\_\_\_; BIGGART, A. Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions. **Papers Revista de Sociología**, Barcelona, v. 79, p. 225-239, enero 2006.

GOLDTHORPE, J. The service class revisited, In: T. BUTLER & M. SAVAGE (Eds.) **Social Change and the Middle Classes**, London, UCL Press, 1995.

GRYTNES, R. Making the right choice! Inquiries into the reasoning behind young people's decisions about education. **Young**, Oslo, v.19, n. 3, p. 333-351, July. 2011.

HEINZ, W. Youth transitions in age of uncertainty. In: FURLONG, A. (Ed.) **Handbook of youth and young adulthood: new perspectives and agendas**. London: Routledge, 2009. p.3-13.

IRWIN, S.; ELLEY, S. Parents' hopes and expectations for their children's future occupations. **The Sociological Review**, Leicester, v. 61, n. 1, p. 111-130, Feb. 2013.

JONES, G. From paradigm to paradox: parental support and transitions to independence. In: SCHOON, I.; SILBEREISEN, R. **Transitions from school to work: globalization, individualization, and patterns of diversity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

JONES, N.; SCHNEIDER, B. The influence of aspirations on educational and occupational outcomes. In: FURLONG, A. (Ed.) **Handbook of youth and young adulthood: new perspectives and agendas**. London: Routledge, 2009. p. 392-398.

LECCARDI, C. La juventud, el cambio social y la familia: de una cultura “de protección” a una cultura “de negociación”. **Revista de Estudios de Juventud**, Madrid, n. 90, p. 33-42, sep. 2010.

LÓPEZ BLASCO, A. La familia como respuesta a las demandas de individualización: ambivalencias y contradicciones. **Papers, Revista de Sociología**, Barcelona, v. 79, p. 263-284, enero. 2006.

MELLER, P. **Universitarios, ¡el problema no es el lucro sino el mercado!**. Santiago: Uqbar Editores, 2011.

ORELLANA, V. Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la Educación Superior: una mirada al Chile de mañana. In: JIMÉNEZ, M.; LAGOS, F. (Orgs.). **Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias**. Santiago: Ediciones Universidad San Sebastián, 2011, p. 80-142.

REAY, D.; DAVID, M.; BALL, S. **Degrees of choice: social class, race and gender in higher education**. London: Trenham Books, 2005.

SCABIANI, E.; MARTA, E.; LANZ, M. **The transition to adulthood and family relations: an intergenerational perspective**. New York: Psychology Press: Taylor & Francis Group, 2007.

SELLAR, S., GALE, T.; PARKER, S. Appreciating aspirations in Australian higher education. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 41, n. 1, p. 37-52, Mar. 2011.

SEPÚLVEDA, L.; UGALDE, P. Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica. **Revista Calidad en la Educación**, Santiago, v. 33, p. 63-99, dic. 2010.

SEPÚLVEDA, L.; VALDEBENITO, M. J. ¿Las cosas claras?: aspiraciones de futuro y proyecto educativo-laboral de jóvenes estudiantes secundarios. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n.1, p. 243-261, 2014.

TOGUCHI, T.; BENGSTON, K. Intergenerational support during the transition to adulthood. In: FURLONG, A. (Ed.) **Handbook of youth and young adulthood: new perspectives and agendas**. London, Routledge, 2009.

ULE, M.; ŽIVODER, A.; DU BOIS-REYMOND, M. ‘Simply the best for my children’: patterns of parental involvement in education. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Indianapolis, v. 28, n. 3, p. 329-348, Feb. 2015.

WARD, S. **Neoliberalism and the global restructuring of knowledge and education**. London: Routledge, 2012.

WYN, J.; LANTZ, S.; HARRIS, A. Beyond the ‘transitions’ metaphor: Family relations and young people in late modernity. **Journal of Sociology**, London, v. 48, n. 1, p. 3-22, Aug. 2011.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artículo se ha desarrollado en el marco del estudio “Modelos de trayectorias y desenlace educativo-laboral de jóvenes: un estudio longitudinal en la Región Metropolitana”, Proyecto FONDECYT 1140596. Los enfoques y herramientas metodológicas utilizadas en esta investigación han cumplido con los procedimientos éticos establecidos para la investigación científica de ciencias sociales a nivel nacional.

<sup>2</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Índices de Educación Superior*. Disponible en: <<http://www.cned.cl/>>.

<sup>3</sup> OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

<sup>4</sup> Durante el año 2015 se inició un proceso, aún incierto, de transición gradual hacia la gratuidad de la educación superior en Chile para los segmentos de menores recursos de la población, bajo un mecanismo de financiamiento estatal. Sus consecuencias son impredecibles, exigiendo un análisis en profundidad de la reorganización institucional asociada y, muy particularmente, de las disposiciones socioculturales del conjunto de la población en la que la asociación esfuerzo económico individual/logro educacional está fuertemente arraigada.

<sup>5</sup> La Encuesta CIDE, que tiene como misión medir bianualmente la opinión de actores del sistema educativo en Chile, constata un incremento sostenido de las expectativas de padres respecto a la finalización de estudios de educación superior de sus hijos. En el año 2000, un 71% de los encuestados sostenía esta expectativa, mientras que en el año 2012 el porcentaje de casos se había incrementado a un 85% de los encuestados. Véase <<http://educacion.uahurtado.cl/investigacion/encuesta-cide/>>.

<sup>6</sup> Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

<sup>7</sup> Los criterios de selección de la muestra consideraron como unidad primaria de muestreo los establecimientos educativos. Estos fueron seleccionados de manera aleatoria según su dependencia administrativa (pública, privada con financiamiento estatal o privada) y modalidad de estudio. Adicionalmente, en cada una de las unidades, se seleccionó a uno o dos grupos de curso del nivel de 4º medio (último año de secundaria en el sistema chileno) para la aplicación del instrumento. El cuestionario, que incluyó preguntas destinadas a la caracterización general de los estudiantes, su experiencia educativa, intereses personales y consumo cultural, aspiraciones y proyectos de futuro, entre otras dimensiones, fue de carácter autoaplicado y con la presencia de un encuestador en la sala de clases, quien supervisó el desarrollo del proceso. Las olas siguientes consistieron en encuestas domiciliarias (o lugares de estudio); en los casos en que no fue posible esta modalidad, se aplicó una encuesta telefónica a los jóvenes individualizados.

<sup>8</sup> En el nivel de enseñanza secundaria, el sistema chileno reconoce dos modalidades formativas diferenciadas en los dos últimos años de educación obligatoria, la *educación científico-humanista*, que prioriza un modelo formativo conducente a estudios superiores entre quienes cursan esta modalidad, y la *educación técnico-profesional*, que, aunque no inhibe la posibilidad de continuidad de estudios en las distintas alternativas de educación postsecundaria, ofrece una modalidad de formación orientada hacia el mundo del trabajo y el ingreso temprano a una actividad

laboral. En esta modalidad concurren estudiantes de los estratos más pobres de la sociedad, representando cerca del 43% de la matrícula total del nivel correspondiente. Para algunos autores, se trata de un modelo que refuerza las lógicas de segregación social fuertemente presentes en el sistema educacional chileno.

<sup>9</sup> Este criterio es el empleado para organizar la muestra de acuerdo al nivel socioeconómico de las familias de origen y que se reflejan en las tablas contenidas en el presente artículo. La información proviene de los antecedentes aportados por los respectivos jefes de hogar en una encuesta aplicada a nivel nacional a todos los centros educacionales chilenos y que proporciona aclaración sobre ingresos promedios del hogar y nivel educativo alcanzado por padres y/o madres de los estudiantes.

<sup>10</sup> La cuarta etapa de medición en este estudio alcanzó una cobertura de 42,4% de la muestra inicial, tasa de respuestas que se sitúa en un margen razonable para estudios de estas características. Es lo que se observa (aunque con un tratamiento metodológico y condiciones de realización diferentes), por ejemplo, en los estudios “*Socio economic disadvantage and access to higher education*” realizado en cuatro distritos de Glasgow entre 1999 y 2004; “*Paths on life’s way*”, realizado a lo largo de la década de los 90 en British Columbia, Canadá; o el proyecto *Life Patterns* realizado en Victoria, Australia, en igual período de tiempo. Véase FURLONG, A.; CARTMEL, F., 2005; ANDRES, L.; WYN, J., 2010; BEADLE, S.; HOLDSWORTH, R.; WYN, J., 2011.

<sup>11</sup> Por cierto, este procedimiento de análisis se realizó al conjunto del material generado en el estudio, en el que la dimensión del soporte familiar en una de otras dimensiones que concurren en el análisis de las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes estudiantes.

<sup>12</sup> Para el ingreso a una carrera de educación superior universitaria en Chile, los postulantes deben rendir previamente un examen de suficiencia. La prueba de selección universitaria (PSU) es el examen nacional de admisión al sistema universitario chileno. Se realiza una vez al año y, bajo una ruta lógica, los estudiantes rinden esta prueba el último mes del año de egreso de la enseñanza secundaria (aunque, por cierto, existe la alternativa de rendirla en etapas sucesivas posteriormente). El puntaje individual alcanzado es el que permite posteriormente a un candidato postular a las diversas ofertas existentes en el mercado educativo. El sistema universitario chileno se caracteriza por una amplia heterogeneidad de ofertas, existiendo una separación relevante entre centros de educación superior selectivos (universidades complejas que incluyen mayores exigencias académicas de ingreso a sus postulantes) respectos a centros de educación superior no selectivos (cuyas exigencias académicas de ingreso son menores e incluso, en algunos casos, inexistentes).

<sup>13</sup> Las carreras técnicas de nivel superior son impartidas, en su gran mayoría, por centros privados de educación y, a diferencia de la mayoría del sistema universitario, no requieren la rendición de la prueba nacional de ingreso a la educación superior. Estas carreras pueden ser de 4 u 8 semestres y los costos de ellas, en promedio, son más bajos que los costos de las carreras que se ofrecen en el sistema universitario. En los últimos años ha existido un crecimiento muy relevante de este sistema educativo debido a una mayor participación de estudiantes de estratos bajo y medio- bajo, la proliferación de becas estatales para quienes no pueden financiar sus estudios y la diversificación de la oferta, ampliando alternativas de estudios para quienes desarrollan una actividad laboral.

<sup>14</sup> Por cierto, la experiencia de estudio y trabajo representa una situación cambiante en la trayectoria de los jóvenes de esta investigación; particularmente para quienes no continúan

estudios postsecundarios, la actividad laboral se combina con períodos de inactividad a lo largo del período considerado en la indagación.

<sup>15</sup> En esta categoría se incluye el conjunto de respuestas que señalan no tener definido aún un proyecto educativo-laboral o bien aquellas que manifiestan una disposición a destinar un período de tiempo de preparación posescolar para el ingreso a una carrera universitaria. En Chile existe un mercado educativo de preparación para rendir la prueba nacional de ingreso a la educación superior conocido como el mercado de preuniversitarios; aunque muchos jóvenes se incorporen a actividades de este tipo durante su período de formación escolar, existe un grupo relevante de los que lo hacen una vez egresados de la enseñanza secundaria, sobre todo aquellos que han tenido resultados académicos insuficientes en relación a sus intereses vocacionales.

<sup>16</sup> La categoría otras actividades incluye una proporción muy baja (no superior al 5% del total) de encuestados que señala no realizar ninguna actividad durante el período; una proporción mayor de jóvenes señala realizar estudios de preparación para rendir el examen de admisión universitario al año siguiente y, particularmente, en los estratos bajo y medio-bajo, existe un segmento de jóvenes que cursaron estudios técnicos en el nivel de enseñanza secundaria, que señala haber realizado su práctica profesional, esto es, un período de trabajo no remunerado en una empresa con el objetivo de obtener el certificado formal de técnico de nivel medio que se otorga a quienes cumplen con este requisito curricular. De este modo, es posible señalar que el grueso de lo reportado en la categoría otras actividades corresponde a tareas no permanentes en el tiempo o de tipo transicional en pos de alcanzar un objetivo de corto plazo.

<sup>17</sup> Como puede verse, la presión también declina en el grupo de nivel socioeconómico alto, aunque es posible sostener que las causas son muy distintas al de sus pares más pobres; en este caso, la convicción del cumplimiento de las metas socioeducativas puede ser un factor explicativo de las respuestas particulares de este grupo.

**Presentado:** 04/01/2016

**Aprobado:** 26/04/2016

**Dirección postal:**

Leandro Sepúlveda V.

Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado  
Erasmus Escala 1825 | Santiago de Chile  
CEP 8340539





ARTIGO

## GRUPOS INTERACTIVOS EN AULA Y EL INCREMENTO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN LENGUAJE EN UN COLEGIO VULNERABLE<sup>1</sup>

Marcela Núñez Solís\*

Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles- Chile  
Doctoranda Universidad de Sevilla (US), Sevilla- España

Cristhian Espinoza Navarrete\*\*

Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles- Chile

Carmen Acuña Zúñiga\*\*\*

Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles- Chile

Lilian Vargas Villar\*\*\*\*

Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles- Chile

Irma Lagos Herrera\*\*\*\*\*

Universidad de Concepción (UdeC), Los Ángeles- Chile

**RESUMEN:** Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado entre los años 2013 y 2014 en un colegio vulnerable<sup>2</sup> en Los Ángeles, Chile. Ese estudio consistió en la incorporación de grupos interactivos en aula en primero básico<sup>3</sup> en Lenguaje. El objetivo fue determinar el incremento de los resultados de aprendizaje en dicha área. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental y aplicación de CL-PT<sup>4</sup> en el nivel señalado, antes y después de la intervención. El trabajo, además, consideró la incorporación en aula de colaboradores de aprendizaje: apoderados, alumnos de cursos superiores del mismo colegio, alumnas de pregrado y docentes de la Universidad. Los grupos interactivos involucran un cambio de paradigma que conlleva un fuerte compromiso social. Los resultados indican que se produjo un incremento significativo entre el pretest y postest (CL-PT), lo que implicó una mejora en el desarrollo del lenguaje.

**Palabras clave:** Grupos Interactivos. Colaboradores de Aprendizaje. Modelo Dialógico. Lenguaje.

\*Magíster en Educación. Alumna Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Sevilla, España. Docente de la Universidad de Concepción. E-mail: <marcenun@udec.cl> .

\*\*Doctor en Literatura Latinoamericana. Docente de la Universidad de Concepción. E-mail: <cristhianbernes@udec.cl> .

\*\*\*Doctora en Ciencias Sociales. Docente de la Universidad de Concepción. E-mail: <carmenclaudiacu@udec.cl> .

\*\*\*\*Magíster en Didáctica de la Matemática. Docente de la Universidad de Concepción. E-mail: <lilivargas@udec.cl> .

\*\*\*\*\*Magíster en Educación con mención en currículum. Docente de la Universidad de Concepción. E-mail: <ilagos@udec.cl> .

## GRUPOS INTERATIVOS EM SALA DE AULA E O PROGRESSO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM EM LINGUAGEM EM UMA ESCOLA EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de um estudo realizado entre 2013 e 2014 em um colégio em situação de vulnerabilidade<sup>5</sup> em Los Angeles, Chile. Esse estudo consistiu na incorporação de grupos interativos em sala de aula no primeiro ano básico<sup>6</sup> em Linguagem. O objetivo foi delinear o progresso dos resultados de aprendizagem nessa área. Utilizou-se um enfoque quantitativo, com uma configuração pré-experimental e aplicação de CL-PT<sup>7</sup> no nível escolar já mencionado, antes e depois da intervenção. O trabalho, além disso, considerou a incorporação em sala de aula de colaboradores de aprendizagem: pais ou responsáveis pelos alunos; alunos de anos posteriores do mesmo colégio; alunas de graduação; e docentes da Universidade. Os grupos interativos envolvem uma mudança de paradigma que implica um forte compromisso social. Os resultados indicam que se produziu um progresso significativo entre o pré-teste e o pós-teste (CL-PT), o que acarretou uma melhora no desenvolvimento da linguagem.

**Palavras-chave:** Grupos Interativos. Colaboradores de Aprendizagem. Modelo Dialógico. Linguagem.

## INTERACTIVE GROUPS IN THE CLASSROOM AND THE LANGUAGE LEARNING PROGRESS IN A SCHOOL IN VULNERABILITY SITUATION

**ABSTRACT:** This article presents the results of a study performed during the 2013 to 2014 period in a “vulnerable” school in Los Angeles, Chile. The study has consisted of the incorporation of interactive groups in first grade language classes. The aim was to determine increased learning outcomes in this area. A quantitative approach was used with a pre-experimental design and the application of reading comprehension and text production tests in the mentioned grade, before and after the intervention. Furthermore, this study also considered the incorporation of learning collaborators into the classroom: parents or guardians, students in higher grades in the same school, undergraduate students, and university professors. The interactive groups involve a paradigm change that leads to a strong social commitment. The results indicate that a significant increase was produced between the pre and post test, which led to an improvement in language learning.

**Keywords:** Interactive Groups. Learning Collaborators. Dialogic Model. Language.

## 1. INTRODUCCIÓN

Paulo Freire (1970) denominaba educación bancaria a una forma de concebir la educación como una relación vertical en la cual el educador otorga los conocimientos y los educandos los reciben pasivamente. En este tipo de modelo pedagógico existe una división de los roles de educador y educando.

En este mismo sentido, en Latinoamérica, nuestras nacientes sociedades postmodernas han privilegiado un desarrollo reduccionista de los seres humanos, implementándose estrategias de enseñanza en las cuales permanece el modelo “bancario” señalado por Freire y formas “objetivas” de evaluación. En ese contexto, lo que importa es avanzar en los contenidos. La consideración holística y global del ser humano se pierde en objetivos focalizados, contenidos especializados y parcializados sobre los que trabajan los aprendices desde el nivel preescolar, con fuerte demanda de energía que genera cansancio, aburrimiento, desmotivación por aprender, contrapuesto al dinamismo de la vida de los niños. Es así como “las críticas a la educación tradicional se han centrado fundamentalmente en la escasa o nula presencia del diálogo en el aula, entendido éste como intercambio comunicativo equitativo y respetuoso en una interacción equilibrada.” (VELASCO; ALONSO, 2008, p. 462).

Teniendo en cuenta esta realidad y a la luz de las investigaciones en el ámbito de las prácticas educativas y de las ciencias del lenguaje, desde los años 90, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha venido realizando una serie de propuestas metodológicas que pretenden introducir prácticas dialógicas y colaborativas en la enseñanza del lenguaje desde la educación preescolar, a partir de una perspectiva constructivista (INOSTROZA, 1996). Sin embargo, dichas prácticas, salvo excepciones, no han logrado permear la actividad de los docentes que trabajan en el sistema educacional chileno, quienes continúan reproduciendo modelos de enseñanza conductista del lenguaje. Esto debido a que, entre otras variables, para los profesores, según lo señalado en un estudio que buscaba abordar la reticencia de los docentes al cambio,

[...] el hecho de abandonar sus formas tradicionales de enseñanza les resulta molesto y en ocasiones hasta doloroso, porque lo nuevo provoca confusión y surge el temor de arriesgar la credibilidad profesional, por lo tanto, se oponen abiertamente al cambio. Aunque, la mayoría de las veces, se aducen responsabilidades a terceros: características sociales de los estudiantes, recursos de que dispone la unidad educativa, entre otros. (INOSTROZA, 1996, p. 29).

En este contexto, la enseñanza y el aprendizaje en el área de lenguaje son deficitarios, y así lo demuestran los resultados que entrega la Agencia de Calidad de la Educación a nivel país (2014) para el SIMCE<sup>8</sup> 2013, que ubican al segundo básico del año 2013 mayoritariamente en nivel de aprendizaje elemental, de los tres niveles que se establecen en esta prueba (adecuado, elemental e insuficiente).

Además, los resultados de las evaluaciones internacionales demuestran una clara distancia en los puntajes obtenidos por los estudiantes chilenos en lenguaje en comparación a los otros países OCDE,<sup>9</sup> que obtienen altas puntuaciones en estas pruebas (OCDE, 2012). Esta asimetría se superaría si se innovaran las estrategias de enseñanza del modelo tradicional de educación y se hicieran esfuerzos por construir sistemas educacionales menos excluyentes y más participativos. Este es justamente el sentido de la innovación educativa desarrollada en esta investigación, que se basa en el trabajo en aula con grupos interactivos e implica, entre otras cosas, actos comunicativos dialógicos basados en el diálogo igualitario (OLIVER; GATT, 2010). La institución educativa involucrada en esta investigación fue un colegio particular subvencionado<sup>10</sup> de alta vulnerabilidad, específicamente un primer año básico.

Este modelo dialógico de grupos interactivos deviene del trabajo de Comunidades de Aprendizaje, iniciado en el País Vasco en el año 1995 (FERRADA, 2012). Se trata de una alternativa que contribuye a la inclusión y a la participación del estudiantado desde su contexto de vida, en que los mismos docentes elaboran las acciones pedagógicas a seguir en conjunto con los colaboradores de aprendizaje,<sup>11</sup> lo que propicia mejores instancias de aprendizajes y de desarrollo personal y social, aun en los grupos sociales vulnerables.

Las investigaciones demuestran que, trabajando a partir de este modelo dialógico de grupos interactivos, se acelera el aprendizaje y se fomenta la solidaridad, ya que, si antes era un solo profesor el que trabajaba con 30 o 35 alumnos, ahora es ese mismo profesor quien tutoriza la clase y cinco personas adultas que trabajan con los grupos de manera simultánea (ELBOJ *et al.* 2009). De esta manera, asumir la pedagogía desde una perspectiva dialógica implica que la educación se convierte en “un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa.” (FERRADA; FLECHA, 2008 p. 59). Se logra, así, construir nuevos significados de manera conjunta, relacionados con ciertas decisiones educativas, tales como

organización del espacio y tiempo, asignación de roles, entre otros. Todo lo cual propicia iniciar un proceso de transformación en la escuela.

En este sentido, es importante destacar que, para poder lograr el éxito en el centro educativo donde se trabajó y responder a los objetivos de la investigación propuesta, se consideraron las necesidades de dicho centro y no se impuso un modelo rígido, dándose las posibilidades de que el propio equipo educativo del colegio analizara y decidiera qué era pertinente para su realidad y determinara los cambios que requería realizar de acuerdo a su contexto. Al respecto, Baroccio (2000 citado por GUERRERO, 2005) señala que, en muchos centros educativos, cuando se propone realizar una innovación desde afuera, existe la tendencia a negarse a él o aceptarlo. Ambas serían formas de resistir al cambio propuesto, debido a que una institución que realmente quiere un cambio debe tener la posibilidad de ser protagonista y poder elegir todo aquello que tiene relevancia para la institución educativa.

Siguiendo esta idea, el equipo investigador decidió proponer e incorporar solo algunos de los aspectos de las Comunidades de Aprendizaje, teniendo en cuenta la duración de la intervención y los escasos tiempos que los profesores del colegio tenían para el trabajo fuera de aula. Esto limitaba las posibilidades de convocar a más del 90% de la comunidad del establecimiento, tal como lo plantean los proyectos de Comunidades de Aprendizaje. Fue así como se reestructuraron y acotaron las fases que proponen estas Comunidades, y se focalizó el trabajo en grupos interactivos de aula y reuniones dialógicas en las que participaban los colaboradores de aprendizaje.

El objetivo general del presente estudio es determinar el posible incremento de los resultados de aprendizaje en el área de lenguaje en primero básico en un colegio con alta vulnerabilidad, en la ciudad de Los Ángeles, luego de la incorporación de un modelo dialógico de grupos interactivos. Para esto se plantearon tres objetivos específicos que se resumen en: determinar el posible incremento de los resultados de aprendizajes en niños de primero básico en las siguientes dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

## 2. BREVE REFERENTE TEÓRICO

En el contexto escolar, las interacciones que se deberían producir son de carácter dialógico, sin embargo, la praxis y los estudios demuestran otra cosa. En este sentido, Echeverría (2004, p.

79) señala que “una de las características de la escuela tradicional es su organización jerárquica, donde el maestro es el que sabe y decide qué hacer y los alumnos escuchan, aprenden y obedecen”.

Por su parte, Burbules (1999, p. 13) señala que “iniciar un diálogo con éxito es algo que debemos aprender a hacer por medio de la práctica, no según una receta o un algoritmo”. De la misma forma, este autor plantea que el diálogo es una relación en la que entramos, no es algo que empleemos. Si consideramos el diálogo de esta forma, es decir, como una relación, se destacan aspectos que están fuera de nosotros y que, por tanto, nos modifican.

Consecuentemente, en el área de lenguaje, desde los años 90 en Chile y otros países de Latinoamérica, se han intentado introducir prácticas colaborativas y con enfoques “holísticos” en la enseñanza de la lectura y la escritura. Dichas propuestas han buscado renovar y superar la mirada, marcadamente conductista, presente en la enseñanza de estas habilidades tan cruciales en el desarrollo de los seres humanos contemporáneos (JOLIBERT, 2003; JOLIBERT; SRAĬKI, 2009; FONS, 2004; DÍEZ, 2004). Estas propuestas incorporan la complejidad de la actividad lectora situándola en la intersección de varios ejes: conocimiento del léxico y los procesos de lectura; conocimiento de la lengua escrita; teorías del aprendizaje; interacciones adultos-niños y las relaciones de poder que se establecen entre ellos; y el funcionamiento de la institución escolar en torno al encuentro del niño con la lectura (JOLIBERT, 2003).

Asimismo, la escritura es entendida como una actividad de alta complejidad en la que interviene una gran cantidad de microhabilidades que se despliegan en el acto de escribir (CASSANY, 2008). En este sentido, Tolchinsky (1993 citado por DÍEZ, 2004, p. 23) señala,

La escritura posee una doble naturaleza: como sistema de notación y como medio de comunicación. Como sistema de notación hace referencia a un conocimiento de la escritura en sí, de sus propiedades formales. En cuanto medio de comunicación se refiere a sus propiedades instrumentales, que sirve para escribir recetas, noticias, cartas, etc.

Desde esta perspectiva, la adquisición del lenguaje escrito se logra en la reflexión sobre y en contacto con diversos materiales y tipos de textos, los que muestran la variedad y las propiedades del lenguaje escrito. Así, el estudiante en contacto con estos materiales diversos “construirá no solo sus ideas personales acerca del sistema de escritura sino también sobre la estructura del lenguaje escrito, sus diferencias con el lenguaje oral, las características de los diferentes tipos de textos, etc.” (DÍEZ, 2004, p. 24).

Por su parte, Parodi (2005) considera relevante, en términos de la enseñanza, la integración de las actividades de lectura y escritura. Esto basado en las investigaciones psicolingüísticas de Eisterhold (1991) y Shanahan (1984) (citados por PARODI, 2005), quienes proponen un modelo “bidireccional” de integración de lectura y escritura. Este modelo postula que las relaciones entre estos procesos se encuentran en una constelación interrelacionada que utiliza un sustrato de conocimiento común, que, sin embargo, no “recarga” de forma significativa “el sistema cognitivo del sujeto” (PARODI, 2005, p. 73). Esto está en concordancia con lo señalado por las investigaciones de Van Dijk y Kintsch (1983 citado por PARODI, 2005, p. 73), quienes puntualizan que “la conexión entre lectura-escritura ahorraría energía del sistema cognitivo del lector/escritor, pues la posibilidad de estrategias comunes de base permitiría una mejor distribución de los recursos energéticos en el procesamiento discursivo”.

La señalada incorporación de prácticas renovadas en la enseñanza del lenguaje en Chile se objetiva en la incorporación del denominado “Enfoque equilibrado o integrado”, que buscaba, desde el “Programa de las 900 Escuelas” en 1990 hasta los programas de Educación General Básica,<sup>12</sup> integrar al “modelo de destrezas”, que asumía el desarrollo de la lectura como la suma de destrezas que debían aprenderse de forma separada y progresiva, un “modelo holístico”, basado en la inmersión temprana en la lectura (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002). Entre las características que se destacan de este enfoque están: currículum centrado en el niño, enfocado en los intereses de los estudiantes; enfoque de la enseñanza, centrada ésta en la búsqueda de significados de la lengua a través de experiencias con textos relacionados; materiales diversos, significativos y a elección; ambiente de la sala de clases letrados, donde la lectura y escritura son herramientas para resolver problemas; contextos colaborativos entre pares, donde las “interacciones colaborativas entre los estudiantes son un elemento crucial para el desarrollo y enseñanza del lenguaje.” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002, p. 112). Este “enfoque equilibrado o integrado” fue el utilizado en la incorporación de grupos interactivos de la presente investigación, pues el equipo involucrado del colegio así lo solicitó, para mantener las exigencias del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

Así, en el trabajo de campo, se buscó integrar las actividades de lectura y escritura por medio de la lectura dialógica de los textos, que pasan a ser tratados por personas de la misma cultura y de otras (profesores, madres, alumnas de pregrado de la Universidad, alumnos

de cursos superiores de la misma escuela). De esta manera, se evita la lectura monocultural, lo que contribuye a que la lectura adquiera sentido para los niños y, por lo tanto, puedan motivarse (AGUILAR *et al.*, 2010).

## 2.1 Comunidades de Aprendizaje

Según Flecha (1997), las Comunidades de Aprendizaje apuestan por ser un cambio en la sociedad, llevándola a ser más justa e igualitaria. El punto central de este cambio se genera con el establecimiento del diálogo entre pares y entre los diversos agentes, sin importar su “estatus” dentro de la comunidad educativa. Una comunidad de aprendizaje se define como:

[...] un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (Valls, 2000, p. 8).

Este proyecto de transformación social y educativa fundamenta sus acciones en la investigación. Es por esto que el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, como resultado de investigaciones sobre las mejores teorías y prácticas a nivel internacional para la superación del fracaso escolar y el aumento de la cohesión social, lleva a cabo el proyecto de reforma de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje (FERRADA; FLECHA, 2008).

Tras su éxito en 1995 en el País Vasco, el proyecto se extendió a otras escuelas de esta región española recibiendo apoyo del gobierno local. Posteriormente otras instituciones iniciaron el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje y en 2008 ya había un total de 52 centros educativos en cuatro comunidades autónomas que funcionaban en España. Luego, esta nueva forma de hacer pedagogía se extendió a cuatro Comunidades de Aprendizaje en Brasil y dos en Chile.

Los principios del aprendizaje dialógico que rigen las Comunidades de Aprendizaje (FLECHA, 2008; AUBERT *et al.*, 2010; ELBOJ *et al.*, 2009) son los que se mencionan a continuación:

**a) Diálogo igualitario:** con el fin de posibilitar la construcción de significados, se utilizan argumentos y pretensiones de validez. De esta forma, se facilita la ayuda eficaz y profunda en el aprendizaje de nuevas destrezas requeridas por la sociedad del conocimiento.



**b) Inteligencia cultural:** es posible entender la inteligencia como un potencial cognitivo, por lo tanto, moldeable, aprendible, transformable y que se “desarrolla en función de las oportunidades que se crean en cada contexto social y cultural.” (AUBERT *et al.*, 2010, p. 177).

**c) Transformación:** el sentido de transformación está vinculado al resto de los principios en la medida en que se pretende transformar la realidad en lugar de adaptarse a ella. De esta manera se busca superar, a través del diálogo, las relaciones de poder con el fin de construir un conocimiento conjunto.

**d) Dimensión instrumental del aprendizaje:** el aprendizaje de los conocimientos académicos y el desarrollo de herramientas sociales son elementos que las Comunidades de Aprendizaje ofrecen sin realizar discriminación de ningún tipo.

**e) Creación de sentido:** las Comunidades de Aprendizaje deben ser capaces de crear un ambiente en el que se promueva la reflexión, la búsqueda y construcción de sentido por parte de los participantes.

**f) Solidaridad:** es un elemento fundamental y es una práctica que debe estar presente en todo proceso educativo, ya que busca mejorar las condiciones de vida para todas las personas sin distinciones. Por tanto, una educación solidaria tiene “que ofrecer los máximos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los y las estudiantes.” (AUBERT *et al.*, 2010, p. 223).

**g) Igualdad de diferencias:** este principio supera a la igualdad homogeneizadora y apuesta por una educación que considere las diferencias culturales y personales. La participación del profesor en el aula requiere de otros agentes colaboradores, debido a que el contexto de estos entrega diversidad de oportunidades de aprender, lo que enriquece los aprendizajes de los niños.

## 2.2 Procesos y fases de las Comunidades de Aprendizaje

Es importante destacar que el trabajo de Comunidades de Aprendizaje debe realizarse considerando dos grandes procesos, uno de **transformación** y el otro de **consolidación**, los cuales están compuestos, a su vez, por diversas fases (FLECHA; LARENA, 2008):

**a) El proceso de transformación** está compuesto por las siguientes fases:

- **Sensibilización:** considera la presentación a la comunidad educativa de los conceptos que orientan las Comunidades de Aprendizaje. Para esto se realizan reuniones informativas y sesiones de reflexión.

- **Toma de decisión:** se trata de la decisión conjunta de la comunidad sobre la puesta en marcha del proyecto.

- **Sueño:** consiste en la proyección de los aprendizajes y de la escuela que se quiere. Se superan las bajas expectativas sobre los alumnos que suelen encontrarse en estos contextos.

- **Análisis contextual y selección de prioridades:** considera el conocimiento del contexto en el que se inserta la escuela, sus recursos, el alumnado, el profesorado, el fracaso escolar, entre otros. Posteriormente se analizan, debaten e identifican aquellos datos que se deben transformar.

- **Planificación de los aspectos a transformar:** contempla actividades relativas a las acciones que se desean realizar para lograr las transformaciones.

**b) El proceso de consolidación** consiste en la puesta en marcha del trabajo que se realiza con la formación de familiares y grupos interactivos. Este proceso implica dos fases:

- **Formación de familiares:** tiene como objetivo aumentar el aprendizaje instrumental para participar de mejor forma en las Comunidades de Aprendizaje. Se busca en este sentido “el reconocimiento e inclusión del saber popular, la creación de nuevos conocimientos, el cuestionamiento de tradiciones y creencias y la transformación personal y social.” (FLECHA; LARENA, 2008, p. 60).

- **Formación de grupos interactivos:** se trata de una reorganización del aula en grupos, y cada uno de estos (cuatro o cinco grupos) queda a cargo de un colaborador de aprendizaje. En el aula, cada grupo trabaja de forma dialógica y colaborativa, promoviendo un aprendizaje individual y colectivo, en el que se pretende desarrollar la responsabilidad, la motivación y las altas expectativas.

Es necesario destacar que, de acuerdo a experiencias encontradas en la literatura revisada, se puede señalar que la creación de grupos interactivos homogéneos no ofrece resultados positivos. Por el contrario, en la sala de clases deben conformarse los grupos de

manera heterogénea considerando la diversidad, lo cual favorece la mejora en los resultados académicos y promueve el éxito en todos los niños. Tanto los profesores como los alumnos que han participado de los grupos interactivos señalan que una de las principales ventajas de esta organización es que se intensifican las actividades y, por lo tanto, se acelera el desarrollo de aprendizaje en los niños. De esta manera los alumnos logran desarrollar experiencias educativas que no son capaces de realizar en salas de clases con organización tradicional (VALLS; KYRIAKIDES, 2013).

Los paradigmas tradicionales de la educación sitúan al profesor y al alumno en posiciones de poder verticales. En el caso de los grupos interactivos, estos involucran una distribución distinta de los roles, pues el poder se distribuye de forma horizontal y el docente pasa de ser un agente único del proceso de enseñanza y aprendizaje a tener un rol de coordinador de los colaboradores de aprendizaje. Además, pasa de ser el único que determina las planificaciones a ser un negociador de las demandas pedagógicas de sus alumnos, apoderados, comunidad en general, que serán consideradas en el trabajo de aula y fuera de ella. Por su parte, el alumno deja de ser un receptor de conocimientos y normas establecidas y se transforma en un protagonista de la construcción dialógica del conocimiento (FERRADA; FLECHA, 2008).

En Chile, Ferrada (2012) propone un proyecto de intervención pedagógica denominado Enlazando Mundos. Este toma el trabajo curricular del aprendizaje, didáctico y evaluativo a partir de la construcción intersubjetiva del conocimiento, que implica la construcción colectiva mediante acuerdos dialógicos, entre los diferentes agentes implicados en el quehacer pedagógico. Este proyecto se lleva a cabo en escuelas públicas de la región del Biobío, desde el año 2005. Se caracteriza por estar a cargo de los propios agentes participantes, quienes se han puesto de acuerdo en dar inicio a procesos de profunda transformación pedagógica:

[...] mediante el establecimiento de redes de colaboración entre la Universidad, escuela y la comunidad a fin de conseguir que todos los niños y niñas provenientes de sectores vulnerables tengan las mismas oportunidades y resultados de aprendizaje que los niños que provienen de familias académicas. (FERRADA, 2012, p.19).

Todo lo anterior es coherente con lo planteado por Freire (1970) en torno a que el diálogo reivindica la opción democrática de los docentes y promueve un aprendizaje libre y crítico. Se niega, desde esta mirada, el autoritarismo y se afirma tanto la autoridad como la libertad.

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo, con aplicación de un instrumento de medición de lenguaje antes (abril, 2014) y después (noviembre, 2014) de la conformación de grupos interactivos en la asignatura de Lenguaje en primer año básico. Lo anterior, con el propósito de determinar el incremento en los resultados de aprendizaje de **comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua**, por medio de la prueba CL-PT (MEDINA; GAJARDO, 2012).

Es una investigación con diseño preexperimental, dado que se trabajó con grupos intactos ya conformados. Además, por tratarse de un colegio particular subvencionado con características únicas, en la ciudad de Los Ángeles, en cuanto a: alto índice de vulnerabilidad social y bajo puntaje SIMCE en lenguaje.

#### 3.1 Población y Muestra

La población está constituida por colegios de la zona urbana de la ciudad de Los Ángeles, Chile, con alta vulnerabilidad social y bajo puntaje en la prueba SIMCE.

La muestra seleccionada es no probabilística, intencionada, considerando los siguientes criterios de inclusión:

- a) bajos puntajes en la prueba SIMCE de Lenguaje;
- b) centro educativo dispuesto a involucrarse activamente en este proyecto de innovación en la asignatura de Lenguaje.

La muestra está constituida por alumnos de primer año básico de un colegio particular subvencionado con un porcentaje de 81,01 y 100% de los estudiantes en condición de vulnerabilidad social. El nivel seleccionado consta de 17 alumnos, entre ellos 11 hombres y 6 mujeres, de los cuales el 15% corresponde a alumnos repitentes y un 45% de alumnos con NEE.<sup>13</sup>

Este colegio se encuentra situado al sur de la ciudad de Los Ángeles, en un sector con alto riesgo social, y atiende a una población de bajo recurso económico y bajo nivel de escolaridad. En este contexto los padres no cancelan matrícula ni mensualidad.

En cuanto al nivel y la proyección del colegio, este es, como ya se indicó, el establecimiento particular subvencionado con más bajo puntaje SIMCE obtenido dentro de la comuna de Los Ángeles, en el año 2013. El Gráfico 1 muestra los porcentajes de logros obtenidos por el colegio en comprensión lectora.

**GRÁFICO 1** – Porcentaje de estudiantes del establecimiento en cada nivel de aprendizaje, según SIMCE 2° básico – 2013

Figura III. *Porcentaje de estudiantes del establecimiento en cada Nivel de Aprendizaje, según Simce 2.° básico 2013*

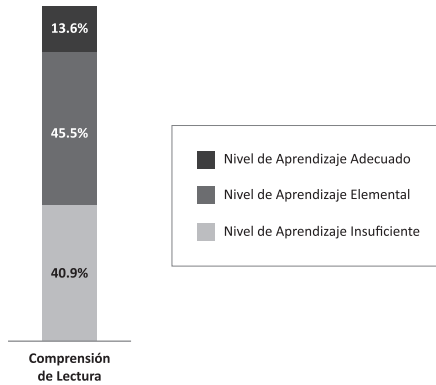


Figura III. Gráfico que muestra la distribución de estudiantes del establecimiento en cada Nivel de Aprendizaje para lectura, según el resultado de la prueba Simce Comprensión de Lectura 2.° básico 2013.

*Nota:* Dado que los porcentajes están aproximados, pueden no sumar exactamente 100%.

**Fuente:** AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2014.

### 3.2 Instrumentos de recolección de datos

Las pruebas CL-PT (MEDINA; GAJARDO, 2012) son un instrumento actualizado y estandarizado que permitió evaluar a los niños de la muestra, con el fin de determinar el posible incremento en los resultados de aprendizaje de comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua. Dicha prueba aborda diversas habilidades que están declaradas en el modelo “interactivo y sociocultural de aprendizaje del lenguaje” (MEDINA; GAJARDO, 2012, p.83), así como en los Programas de Estudio y Mapas de Progreso establecidos por el Ministerio de Educación de Chile.

Respecto a la dimensión manejo de la lengua, es fundamental señalar que está relacionada con rasgos que apuntan a determinar conocimientos tanto de comprensión lectora como de producción de textos y que pueden predecir el comportamiento en dichas dimensiones. El Cuadro 1 muestra que, para cada una de estas dimensiones, se definen cinco niveles de desempeño, con su correspondiente porcentaje de logro y descripción (MEDINA; GAJARDO, 2012).

**CUADRO 1** – Niveles de desempeño

Porcentaje de logro	Nivel de Desempeño	Descripción
81-100	Muy Desarrollado	Amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje
61-80	Desarrollo Satisfactorio	Predominio de fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje
41-60	En Desarrollo	Necesidades de aprendizaje son semejantes a fortalezas
21-40	Emergente	Aún predominan necesidades de aprendizaje por sobre fortalezas
0-20	No Desarrollado	Amplio predominio de necesidades de aprendizajes por sobre fortalezas

Fuente: MEDINA; GAJARDO, 2012, p.82.

### 3.3 Análisis de datos

Para analizar los datos, se verificaron los cambios obtenidos entre el pretest y postest, respecto a los efectos de la conformación de grupos interactivos en el nivel involucrado. Para esto, primero se redujeron los datos que componen la prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT). Luego se realizaron comparaciones entre el puntaje bruto de pre- y postest en las tres dimensiones que involucra esta prueba: **comprensión lectora**, **producción de textos** y **manejo de la lengua**. Estas comparaciones se obtuvieron mediante la prueba t de Student y la prueba de Wilcoxon, la primera para las distribuciones normales y la segunda para aquellas que no presentaron una distribución normal.

Posteriormente, los puntajes brutos se ubicaron en los porcentajes de logros correspondientes, asignándoseles así un nivel de desempeño dentro de los cinco que establece la prueba.

### 3.4 Trabajo de campo

Antes de dar a conocer el trabajo de campo, es importante señalar que esta investigación surge como resultado de la adjudicación

de un Proyecto de Investigación de la Universidad de Concepción. Dicho proyecto otorgó tiempo y recursos económicos a los integrantes del equipo investigador de la Universidad, quienes propusieron la innovación al colegio particular subvencionado.

Teniendo como marco orientador las Comunidades de Aprendizaje, esta investigación trabajó con **grupos interactivos en aula**, asociado a la incorporación de colaboradores de aprendizajes y considerando los principios del aprendizaje dialógico.

A continuación, se detallan las **fases** que se llevaron a cabo en esta intervención. Como ya se señaló, estas fases fueron modificadas y adaptadas al contexto del establecimiento donde se desarrolló la investigación:

**a) Presentación** (octubre, 2013): el equipo investigador de la Universidad presentó a la Comunidad Educativa del colegio los conceptos principales que orientan el trabajo con grupos interactivos y colaboradores de aprendizaje en aula.

**b) Toma de decisión y conformación de equipos de trabajo** (noviembre, 2013): una vez aprobada la incorporación de grupos interactivos por parte del colegio, se constituyó el equipo de trabajo entre la Universidad y el establecimiento educativo que participaría activamente en las fases posteriores. En este contexto, los pasos a seguir fueron consensuados por todos los agentes educativos involucrados.

**c) Sensibilización del equipo involucrado** (noviembre – diciembre, 2013): se desarrollaron sesiones de reflexión con todo el equipo. En estas sesiones se abordaron temáticas relacionadas con los principios del aprendizaje dialógico y el cambio de roles que estos principios conllevan en relación al rol del docente y rol del alumno. Por otra parte, se abordó el cambio metodológico implicado en los grupos interactivos y la incorporación de colaboradores de aprendizaje en el aula.

**d) Diálogos con los padres/madres** (diciembre, 2013 – noviembre, 2014): esta fase se desarrolló incorporando a los padres y madres desde el inicio, a través de reuniones realizadas en el colegio, donde se les presentó el proyecto. En estas reuniones todos pudieron opinar y aclarar dudas, respecto a la manera en que ellos podrían formar parte de este trabajo. Finalmente, para el trabajo que siguió, fueron algunas de las madres quienes se comprometieron a participar, siendo agentes protagónicos dentro de estos grupos de trabajo. Además, junto con incorporarse semanalmente a los

grupos interactivos, como colaboradoras, asistían a reuniones dialógicas semanales, en las que se planificaba el trabajo a realizar en los grupos interactivos.

**e) Diagnóstico y contextualización** (diciembre, 2013 – marzo, 2014): se realizó un diagnóstico de la realidad del colegio que se complementó con los antecedentes previos que se tenían del establecimiento. Estos datos se expresan en la descripción de la población y muestra, así como en los resultados del pretest CL-PT.

**f) Planificación general** (marzo, 2014): considerando los resultados del diagnóstico (CL-PT y los antecedentes entregados por los profesores y apoderados) y los requerimientos del MINEDUC, se planificó de manera general los aprendizajes que se abordarían durante el año. Se formaron grupos de trabajo, compuestos por los colaboradores de aprendizajes, quienes desarrollaron reuniones para determinar las acciones de los aspectos a transformar.

**g) Conformación de grupos interactivos y reuniones dialógicas** (abril – noviembre, 2014): estos grupos interactivos se desarrollaron para la asignatura de Lenguaje de manera progresiva (una vez por semana desde abril a julio y dos veces por semana desde agosto a noviembre). Para desarrollar esto, se formaban cuatro grupos interactivos de manera simultánea en el aula. Cada uno de estos grupos se encontraba tutorizado por un colaborador de aprendizaje (profesor, madre, estudiante de curso superior, alumna de pregrado o docente de la Universidad), quien les presentaba un material y/o actividad diferente a los grupos. Se utilizó, en general, material concreto y lúdico. La duración del trabajo en cada uno de estos grupos era de quince minutos aproximadamente. Una vez finalizado este tiempo, los estudiantes rotaban a un nuevo grupo y así hasta pasar por los cuatro grupos interactivos. Cada una de estas sesiones tuvo una duración de dos horas pedagógicas (lo que equivale a una hora y media cronológica). Las actividades propuestas en los cuatro grupos se determinaban con un objetivo de aprendizaje común (señalados por el MINEDUC para lenguaje en el nivel de primero básico), con el propósito de que los niños tuvieran la posibilidad de vivenciar una diversidad de oportunidades de aprendizaje en una misma clase, logrando afianzar estos. A su vez, se realizaron semanalmente reuniones dialógicas de evaluación



y planificación con los colaboradores de aprendizaje, con el fin de ir mejorando la praxis. Estas reuniones permitían reflexionar en torno a lo realizado en los grupos interactivos, repensando las fortalezas y debilidades, considerando la opinión de todos los colaboradores de aprendizaje (con base en el diálogo igualitario) para dinamizar y mejorar de manera permanente la ejecución del trabajo.

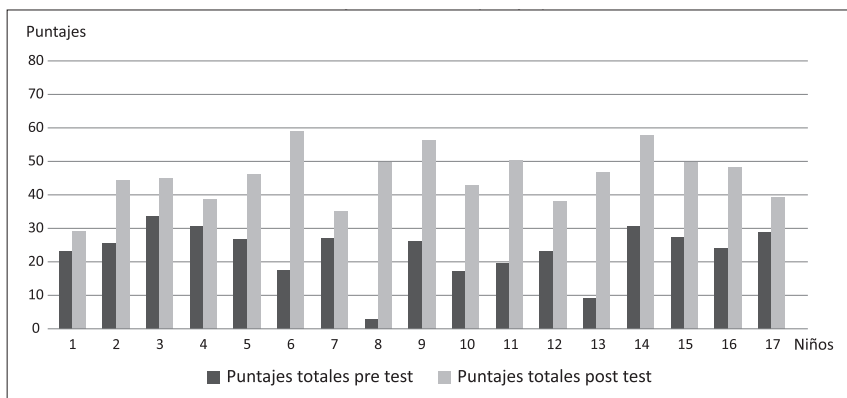
#### 4. RESULTADOS Y SU ANÁLISIS

La entrega de resultados comprende dos aspectos: en primer lugar, un análisis de puntajes brutos que implica la aplicación de pruebas de normalidad y estadísticos de pruebas. En segundo lugar, un análisis de porcentajes de logros y nivel de desempeño correspondiente.

##### 4.1 Análisis de puntajes brutos, pruebas de normalidad y estadísticos de prueba

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, por niño, expresados en puntajes brutos de la prueba CL-PT, pre- y postest.

**GRÁFICO 2 – Puntajes totales por niño pre- y postest CP-LP (0-77puntos)**



**Fuente:** Elaboración propia.

El Gráfico 2 muestra las diferencias de los puntajes brutos obtenidos por cada uno de los niños entre el pre- y postest. Se aprecian diferencias evidentes entre el pre- y postest en la mayoría de los estudiantes, quienes, en su totalidad, tuvieron un aumento desde la primera evaluación. Se observa, además, que, en el postest, la mayoría de los estudiantes se encuentra sobre la línea de los 40 puntos y solo uno de

ellos se ubica bajo los 30 puntos en la segunda evaluación. Se destacan diferencias evidentes de los puntajes pre- y postest de los niños 6, 8 y 13, quienes pasaron de estar bajo los 20 puntos a estar sobre los 40 puntos.

La Tabla 1 presenta los resultados de las pruebas de normalidad que se llevaron a cabo, para determinar el tipo de distribución de la muestra.

**TABLA 1 – Pruebas de normalidad pre- y postest CL-PT**

Pruebas de normalidad	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje total pretest CL-PT	,206	17	,054	,894	17	,054
Puntaje total postest CL-PT	,107	17	,200*	,975	17	,898

Leyenda:

<sup>a</sup>. Corrección de la significación de Lilliefors

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: Elaboración propia.

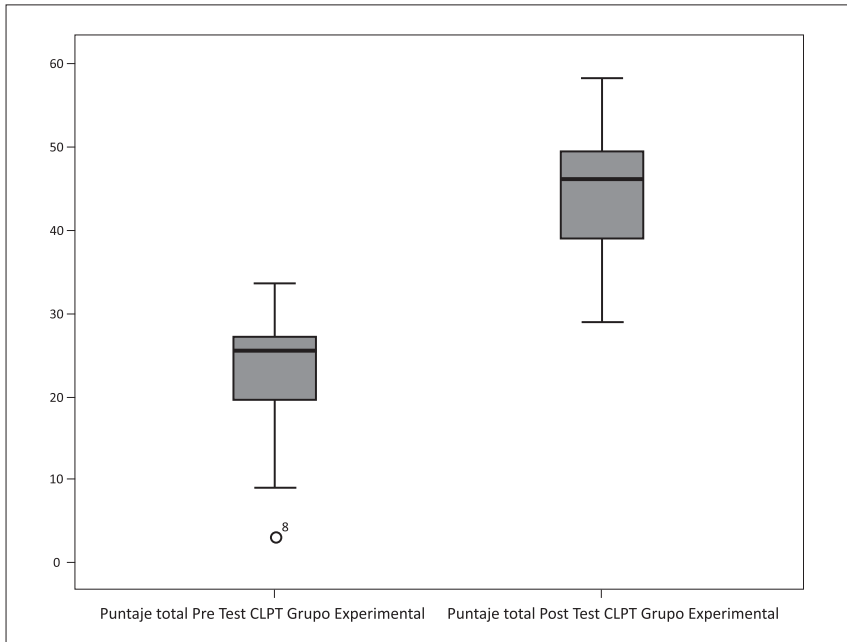
Se observa que la distribución en el puntaje total del pretest CL-PT sigue una distribución normal dado el valor  $-p=0,054$  donde valor  $-p>0,05$ , al igual que el puntaje total del pretest cuyo valor  $-p=0,898$ .

**TABLA 2 – Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Puntaje total pretest CL-PT	17	3,0	33,5	23,000	7,8581
Puntaje total postest CL-PT	17	29,0	58,5	45,412	8,0044
N válido (según lista)	17				

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 2 muestran la distribución de los puntajes del pretest con un rango entre 3,0 y 33,5 puntos donde se obtiene en promedio 23 puntos (D.T=7,8581); y el postest con un rango entre 29 y 58,5 puntos, y con media de 45,412 puntos (D.T=8,0044 puntos).

**GRÁFICO 3** – Distribución de puntajes pre- y postest CL-PT (0-77 puntos)

**Fuente:** Elaboración propia.

En el Gráfico 3 se observa que la distribución de los puntajes del pretest es distinta a la distribución de los puntajes del postest. La distribución de los puntajes del postest es mayor que la primera prueba aplicada.

Por lo tanto, para determinar si esta diferencia es significativa, se realiza prueba t de Student.

**TABLA 3** – Prueba t

Par		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
1	Puntaje total pretest CL-PT	-22,4118	12,1066	2,9363	-28,6364	-16,1871	-7,633	16	,000
	Puntaje total postest CL-PT								

**Fuente:** Elaboración propia.

Según se observa en la Tabla 3, se puede señalar que se ha producido un aumento significativo ( $t = -7,633$ ) en la evaluación de Comprensión Lectora. Esto viene a apoyar que el trabajo de los

grupos interactivos permitió a los alumnos superar dificultades y obstáculos que se presentaban al inicio de la experiencia.

A continuación, se presenta un análisis detallado por dimensiones.

## DIMENSIÓN COMPRENSIÓN LECTORA

La Tabla 4 presenta los resultados de las pruebas de normalidad que se llevaron a cabo para determinar el tipo de distribución de la muestra.

**TABLA 4** – Pruebas de normalidad pre- y postest dimensión comprensión lectora

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje pretest comprensión lectora	,141	17	,200*	,937	17	,287
Puntaje postest comprensión lectora	,130	17	,200*	,969	17	,801

Leyenda:

<sup>a</sup>. Corrección de la significación de Lilliefors

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

**Fuente:** Elaboración propia.

Se observa que la distribución del puntaje del pretest para la dimensión comprensión lectora sigue una distribución normal dado el valor  $-p=0,287$  donde  $-p>0.05$ , al igual que el puntaje del postest, cuyo valor  $-p=0,801$ . Posteriormente, para determinar si esta diferencia es significativa, se realiza prueba t de Student.

**TABLA 5** – Prueba t

Par		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
1	Puntaje pretest comprensión lectora	-9,8824	5,9648	1,4467	-12,9492	-6,8155	-6,831	16	,000
	Puntaje postest comprensión lectora								

**Fuente:** Elaboración propia.

Según se observa en la Tabla 5, existe evidencia para señalar que se ha producido un aumento significativo (valor  $-p=0,000$ ) en la dimensión comprensión lectora.

El puntaje promedio en el pretest en la dimensión comprensión lectora es de 14,882 puntos (D.T=4,453) y en el postest el puntaje promedio es de 24,765 puntos (D.T = 4,7405).

## DIMENSIÓN PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La Tabla 6 presenta los resultados de las pruebas de normalidad que se llevaron a cabo para determinar el tipo de distribución de la muestra.

**TABLA 6 – Prueba de normalidad**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje pretest producción de textos	,173	17	,186	,890	17	,046
Puntaje postest producción de textos	,171	17	,200 <sup>*</sup>	,964	17	,708

Leyenda:

<sup>a</sup>. Corrección de la significación de Lilliefors

<sup>\*</sup>. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

**Fuente:** Elaboración propia.

Se observa que la distribución del puntaje del pretest para la dimensión producción de textos no sigue una distribución normal dado el valor  $-p=0,046$  donde valor  $-p<0,05$ . Luego se decide aplicar test de Wilcoxon para determinar si existen diferencias entre ambas pruebas.

**TABLA 7 – Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon**

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
	Puntaje postest producción de textos en grupo experimental Puntaje pretest producción de textos en grupo experimental
Z	-1,392 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,164

Leyenda:

<sup>a</sup>. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

<sup>b</sup>. Basado en los rangos negativos.

**Fuente:** Elaboración propia.

Según se observa en la Tabla 7, se puede señalar que, en relación a la dimensión producción de textos, no se produjo un aumento significativo. Estos resultados pueden deberse a que esta dimensión se refiere a una actividad de mayor complejidad que requiere de un desarrollo cognitivo superior, así como de microhabilidades específicas, que, en el caso del grupo de alumnos de primero básico, no estaban desarrolladas, y que requerirían de un tiempo mayor de trabajo. En la dimensión producción de textos, se obtiene en promedio 7,882 puntos (D.T=5,1068) en cambio en el puntaje promedio del postest es de 11,206 puntos (D.T = 5,7989).

### DIMENSIÓN: MANEJO DE LA LENGUA

La Tabla 8 presenta los resultados de las pruebas de normalidad que se llevaron a cabo para determinar el tipo de distribución de la muestra.

**TABLA 8 – Pruebas de normalidad**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje pretest manejo de la lengua en grupo experimental	,521	17	,000	,385	17	,000
Puntaje postest manejo de la lengua en grupo experimental	,191	17	,100	,890	17	,046

Leyenda:

<sup>a</sup>. Corrección de la significación de Lilliefors

**Fuente:** Elaboración propia.

Se observa que la distribución del puntaje del pretest para la dimensión manejo de la lengua no sigue una distribución normal dado el valor  $-p=0,000$  donde  $\text{valor } -p < 0,05$ . Luego se decide aplicar test de Wilcoxon para determinar si existen diferencias entre ambas pruebas.

**TABLA 9** – Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>	
	Puntaje postest manejo de la lengua en grupo experimental
	Puntaje pretest manejo de la lengua en grupo experimental
Z	-3,630 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Leyenda:

<sup>a</sup>. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

<sup>b</sup>. Basado en los rangos negativos

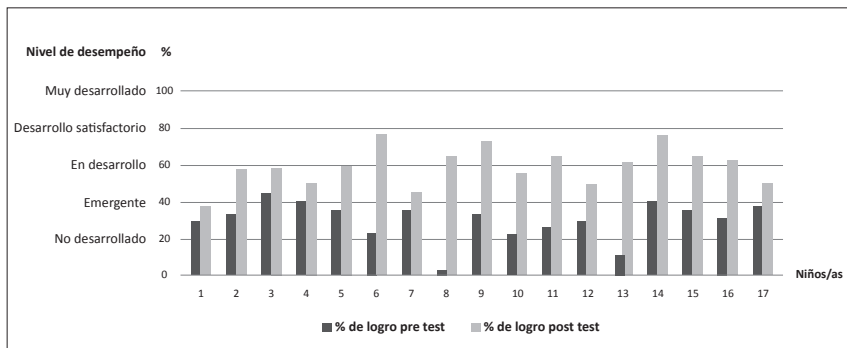
**Fuente:** Elaboración propia.

En la Tabla 9 se evidencia que existe un aumento significativo (valor  $-p=0,00$ ) en el puntaje obtenido por los alumnos en esta dimensión. En la dimensión manejo de la lengua, se obtiene en promedio 0,235 puntos (D.T=0,6642) en cambio en el puntaje promedio del postest es de 9,441 puntos (D.T = 2,37).

En síntesis, se puede señalar que la prueba CL-PT mostró un avance significativo en los puntajes globales. Lo mismo ocurrió con las dimensiones comprensión lectora y manejo de la lengua. En el caso de la dimensión producción de textos, si bien hubo un avance, este no fue significativo.

## 4.2 Análisis de porcentajes de logros y nivel de desempeño

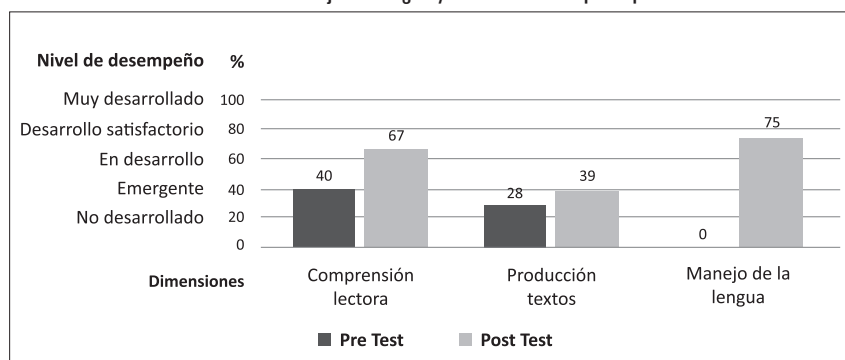
Luego de realizar un análisis de los puntajes brutos, se transformaron estos a porcentaje de logro y su correspondiente nivel de desempeño, según la tabla propuesta (ver Cuadro 1 de MEDINA; GAJARDO, 2012).

**GRÁFICO 4** – Porcentajes de logro e nivel de desempeño CL-PT por niño pre- y postest

**Fuente:** Elaboración propia.

En el Gráfico 4 se muestran los porcentajes obtenidos por los estudiantes evaluados. Se evidencia un desplazamiento desde el nivel “Emergente”, en el que se encontraban en el pretest, hacia los dos niveles siguientes, a excepción de uno (niño 1), que permanece en “Emergente” con un desplazamiento positivo de su porcentaje de logro dentro del nivel. Se puede observar, además, un desplazamiento positivo importante de dos estudiantes (8 y 13), que avanzan desde el nivel “No Desarrollado” hasta “Desarrollo Satisfactorio” luego de la incorporación de grupos interactivos.

**GRÁFICO 5 – Porcentajes de logro y nivel de desempeño por dimensión**



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 5 muestra las diferencias del pre- y postest entre los porcentajes de logro y el nivel de desempeño según las dimensiones evaluadas (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua). Se aprecia, nuevamente, un incremento evidente en cada una de las dimensiones, donde se destaca la diferencia entre el pre- y postest de la dimensión manejo de la lengua, que pasa de estar en el nivel “No Desarrollado” al nivel de “Desarrollo Satisfactorio”, con el porcentaje más alto de las tres dimensiones. Le sigue comprensión lectora, que también se ubica en un “Desarrollo Satisfactorio”, avanzando un nivel desde el pretest. La dimensión producción de textos, como ya se evidenció en la prueba de significancia, no muestra un avance significativo en relación al pretest y al postest, si bien se observa un avance, no superan el nivel “Emergente”. En este sentido, como ya se apuntó, hay que considerar que la habilidad de escritura, por la complejidad de factores implicados en su desarrollo, requiere de un tiempo más extenso para su apropiación cabal (MEDINA; GAJARDO, 2012).

## 5. CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo **determinar el posible incremento en comprensión lectora** en niños de primero básico, luego de la



incorporación de grupos interactivos en el aula, podemos señalar que, por una parte, se produjo un incremento significativo entre los puntajes en esta dimensión entre el pre- y posttest, que se evidencia en la prueba de significancia, que arrojó un valor  $-p=0,000$ . Por otra parte, los porcentajes de logro en esta dimensión variaron entre un 40% del pretest a un 67% en el post test, obteniéndose un incremento desde un nivel “Emergente” a un nivel de “Desarrollo Satisfactorio”.

En relación al objetivo **determinar el posible incremento en producción de textos**, podemos señalar que se produjo un aumento de puntaje, pero este no fue significativo, con un valor  $-p=0,164$ . Esto puede deberse, entre otros factores, al hecho de que las habilidades necesarias para logro de la competencia de escritura requieren de ejercitación por un periodo más largo. Lo que refleja que, si bien se avanzó en el desarrollo de producción de textos en los niños, falta afianzar ciertas habilidades de escritura. Es así como los niños se mantuvieron en el nivel “Emergente”, sin embargo, hubo un avance, ya que se desplazaron entre un 28% en el pretest a un 39% en el posttest.

En torno al objetivo **determinar el posible incremento en manejo de la lengua**, podemos plantear que hubo un incremento significativo de puntajes entre el pre- y posttest, con un valor  $-p=0,00$ . Los porcentajes de logro en esta dimensión avanzaron entre un 0% en pretest a un 75% en el posttest, obteniéndose un incremento desde un nivel de desempeño “No Desarrollado” a un nivel de “Desarrollo Satisfactorio”.

Finalmente, podemos establecer que los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas demuestran un incremento en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del grupo de estudiantes en el cual se realizó la intervención con grupos interactivos. En este sentido y como ya se señaló, los resultados muestran a un grupo importante de niños que avanza desde los niveles “Emergente” y “No Desarrollado” a un nivel de desempeño con “Desarrollo Satisfactorio”, en las tres dimensiones, lo que indica un “predominio de fortaleza sobre las necesidades de aprendizaje.” (MEDINA; GAJARDO, 2012, p. 82). Es importante destacar que, en el caso del grupo de niños estudiado, el acceso temprano a la cultura escrita es casi inexistente y es únicamente mediado por el colegio. Esto genera una gran brecha de la que se hace cargo el establecimiento. En este contexto, el trabajo con grupos interactivos, al tomar en cuenta las falencias individuales de los estudiantes y ofrecer diversidad de oportunidades de aprendizaje, logra incrementar los niveles de desarrollo que los niños tienen, llevándolos a superar las diversas limitaciones impuestas por sus contextos familiares. Además, el grupo de niños que logra alcanzar “Desarrollo Satisfactorio” demuestra que las capacidades de los estudiantes son óptimas, pero requieren de permanentes apoyos para desplegar sus potencialidades.

## AGRADECIMIENTO

El equipo de Investigación agradece a la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo (VRID) de la Universidad de Concepción por el financiamiento del Proyecto VRID código 213.421.001-1.0.

## REFERENCIAS

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Informe de Resultados Simce 2.º Básico 2013 para Docentes y Directivos**. Santiago: Gobierno de Chile, 2014. Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>. Consultado el: 23 jul. 2014.
- AGUILAR, C. *et al.* Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 67, p. 31-44, abr. 2010.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Santiago: Andrés Bello, 2002.
- AUBERT, A. *et al.* **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatía, 2010.
- BAROCCIO, R. La resistencia al cambio: Estrategias no convencionales para construir apoyo para el cambio. México: Facultad de Psicología UNAM, 2000, citado por GUERRERO, P. Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psykhe*, Santiago, v. 14, n. 1, p. 31-45, mayo. 2005. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>>. Consultado el: 07sept. 2015.
- BURBULES, N. **El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica**. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 2008.
- CLARK, C.; AKERMAN, R. Social inclusion and reading: an exploration. **National Literacy Trust**, June, 2006. Disponible en: <[http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0566/Social\\_inclusion\\_reading\\_2006.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0566/Social_inclusion_reading_2006.pdf)>. Consultado el: 05 Oct. 2015.
- DÍEZ, C. **La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula**. Barcelona: Horsori, 2004.
- ECHEVERRÍA, E. **Filosofía para niños**. México: SM, 2004.
- EISTERHOLD, J. "Reading-writing connections: Toward a description for second language learners". En B. Kroll (ed.) *Second language writing: Research insights for the classroom* (p.88-101). Cambridge: Cambridge University Press, 1991, citado por PARODI, G. *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba, 2005.
- ELBOJ, C. *et al.* **Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2009.
- FERRADA, D. **Construyendo escuela, compartiendo esperanzas: la experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"**. Santiago: Ril, 2012.
- FERRADA, D. "Enlazando mundos": un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. **Rexe**, Concepción, v. 7, n. 14, p. 37-52, agosto-dic. 2008.
- FERRADA, D.; FLECHA, R. El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 34, n. 1, p.

41-61, mes. 2008. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>  
Consultado el: 10 nov. 2014.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; LARENA, R. **Comunidades de aprendizaje**. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

FONS, M. **Leer y escribir para vivir**: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Barcelona: Graó, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1970.

GUERRERO, P. Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. **Psykhe**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 31-45, mayo. 2005. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>. Consultado el: 07 sept. 2015.

INOSTROZA, G. **Aprender a formar niños lectores y escritores**. Santiago: Dolmen, 1996.

JOLIBERT, J. **Formar niños lectores de textos**. Santiago: LOM, 2003.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. **Niños que construyen su poder de leer y escribir**. Santiago: Manantial, 2009.

MEDINA, A.; GAJARDO, A. **Pruebas de comprensión lectora y producción de textos**. Santiago: Ediciones UC, 2012.

OLIVER, E.; GATT, S. De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 43, n. 2, p. 279-294, 2010. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43s2/a02.pdf>. Consultado el: 13 oct. 2015.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OCDE. **Reading performance (PISA)**, 2012. Disponible en: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>. Consultado el: 10 nov. 2014.

PARODI, G. **Comprensión de textos escritos**. Buenos Aires: Eudeba, 2005.

SHANAHAN, T. "Nature of the reading-writing relation: an exploratory multivariate analysis". *Journal of Educational Psychology*, Washington, DC. v. 2, n. 78, 1984. Citado por PARODI, G. **Comprensión de textos escritos**. Buenos Aires: Eudeba, 2005.

TOLCHINSKY, L. **Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas**. Barcelona: **Anthropos**, 1993. Citado por DÍEZ, C. La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula. Barcelona: Horsori, 2004.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. "Toward a model of text comprehension and production". **Psychological Review**, Washington, DC n.85 p.363-394, 1978. Citado por PARODI, G. **Comprensión de textos escritos**. Buenos Aires: Eudeba, 2005

VALLS, R. **Comunidades de aprendizaje**. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2000. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2929>. Consultado el: 16 abr. 2014.

VALLS, R.; KYRIAKIDES, L. The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 43, n. 1, p.17-33, Mar. 2013.

VELASCO, A.; ALONSO, L. Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, Mérida, n. 42, p. 461 - 470, jul. /sep. 2008.

## NOTAS

<sup>1</sup> El artículo corresponde a los resultados derivados de un estudio realizado por la investigadora principal en el contexto de la Tesis doctoral del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla, España.

<sup>2</sup> Vulnerable: en Chile se utiliza esta denominación para aludir a grupos sociales de riesgo. En el caso de los colegios “vulnerables”, se asigna un valor que se calcula a través del IVE (Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento). Es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento educativo. Se expresa en porcentaje, de 0 a 100%, tomando en cuenta tres variables: años de escolaridad de la madre, años de escolaridad del padre e ingresos del hogar del alumno.

<sup>3</sup> Primer año básico: nivel educativo formal que involucra a los niños de 6 a 7 años en Chile.

<sup>4</sup> CL-PT: Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos.

<sup>5</sup> Em situação de vulnerabilidade: no Chile, utiliza-se essa denominação para aludir a grupos sociais em situação de risco. No caso dos colégios em situação de vulnerabilidade, atribui-se a eles uma nota que se calcula através do IVE (Índice de Vulnerabilidade do Estabelecimento). É um indicador de nível de vulnerabilidade presente em cada estabelecimento educativo. Expressa-se em porcentagem, de 0 a 100%, tendo por base três variáveis: anos de escolaridade da mãe, anos de escolaridade do pai e renda familiar do aluno.

<sup>6</sup> Primeiro ano básico: nível educativo formal que envolve crianças de 6 a 7 anos no Chile. Equivalente ao primeiro ano do Ensino Fundamental brasileiro (N.T.).

<sup>7</sup> CL-PT: Prova de Compreensão de Leitura e Produção de Textos.

<sup>8</sup> SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile.

<sup>9</sup> OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, a la cual Chile pertenece.

<sup>10</sup> Colegios particulares subvencionados son aquellos que tienen dependencia de privados y además apoyo económico fiscal del Ministerio de Educación de Chile.

<sup>11</sup> Colaboradores de aprendizaje: en adelante, para fines de este estudio, cuando se mencionen los colaboradores de aprendizaje, nos estaremos refiriendo a un grupo constituido por: madres, niños de cursos superiores del mismo colegio, alumnas de pregrado de las carreras de pedagogía y docentes de la Universidad, que colaboraron en este proyecto.

<sup>12</sup> Educación General Básica (EGB): Tiene una duración de ocho años y es el segundo nivel formal dentro del sistema educativo chileno después de la Educación Parvularia.

<sup>13</sup> NEE: Necesidades Educativas Especiales.

**Presentado:** 22/01/2016

**Aprobado:** 12/01/2017

**Dirección postal:**

Juan Antonio Coloma 0201

Los Ángeles | Chile.

Código postal: 4451032

ARTIGO

## LEI BALBINO: O DEBATE NA IMPRENSA EM DEFESA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ (1888-1889)

Dulce Regina Baggio Osinski\*

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba - PR, Brasil

Iriana Nunes Vezzani\*\*

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba - PR, Brasil

**RESUMO:** Este artigo analisa o debate na imprensa em torno da Lei Balbino, de 1888, cuja implantação, na província do Paraná, resultou no fechamento de 168 escolas pelo período de mais de um ano, prejudicando cerca de três mil crianças. Tal lei gerou críticas, as quais, para além das disputas partidárias, resultaram em discussões sobre temas variados da educação, tais como a polarização das opções pela instrução pública ou pelas escolas subsidiadas, a formação docente ou os critérios de contratação do professor. Como fontes, foram utilizadas imagens publicadas na revista *Galeria Illustrada*, artigos publicados nos jornais de circulação local da época, como o *Dezenove de Dezembro*, o *Sete de Março*, *A Idea* e *A República*, e nacionais, como o *Diário de Notícias* e a *Gazeta de Notícias*, além de documentos oficiais, como leis, decretos e relatórios.

**Palavras-chave:** Educação e imprensa. Instrução pública no Paraná. Lei Balbino.

### BALBINO LAW: A DEBATE IN THE PRESS ADVOCATING PUBLIC EDUCATION IN PARANÁ (1888-1889)

**ABSTRACT:** This article is an analysis of the debate in the press on Law no 917, passed on August 31, 1888, known as the Balbino Law. Its implementation in the province of Paraná has resulted in the closure of 168 schools for more than a year, leaving approximately three thousand children with no access to education. This law has generates criticism which, beyond political party disputes, resulted in arguments about several education-related topics

---

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Pesquisadora do Departamento de Artes e da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Líder do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE) no CNPq.

E-mail: < [dulceosinski@gmail.com](mailto:dulceosinski@gmail.com) > .

\*\*Mestre em Educação e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE).

E-mail: < [irianazz@yahoo.com.br](mailto:irianazz@yahoo.com.br) > .

such as the polarized options for public education or for subsidized schools, teacher training or teacher hiring criteria, among other issues. The sources have used published pictures in the magazine *Galeria Ilustrada*, published articles in local newspapers of those times such as *Dezenove de Dezembro*, *Sete de Março*, *A Idea* and *A República*, as well as national newspapers such as *Diário de Notícias* and *Gazeta de Notícias*, in addition to official documents such as laws, decrees and reports.

**Keywords:** Balbino Law. Education and press. Public instruction in Parana state.

**IMAGEM 1** – Charge de protesto contra a Lei nº 917, de 1888



**Fonte:** FIGUERAS, 10 jan. 1889, p. 47.

## INTRODUÇÃO

A imagem que abre este artigo guarda relações próximas com eventos ocorridos no ano de 2015, quando o governo de Geraldo Alckmin, no Estado de São Paulo, a pretexto de reorganizar o ensino, decidiu pelo fechamento de 94 prédios escolares, afetando com isso 311 mil alunos e 74 mil professores. O anúncio gerou protestos de professores e alunos, que ocuparam 193 escolas, resultando na suspensão da medida<sup>1</sup>. Porém, no caso aqui reproduzido, trata-se da ampliação de um detalhe de uma charge<sup>2</sup> de página inteira publicada em janeiro de 1889 na Província do Paraná, na revista *Galeria Ilustrada*<sup>3</sup>. Nela, podemos ver representados um agrupamento de pessoas mobilizadas em protesto e um cartaz que pede que a lei que fechou as escolas seja suspensa.

A cena retratada se passa na cidade de Curitiba e se insere num cenário que se estabeleceu como resposta à instituição da Lei nº 917, de 31 de agosto de 1888 (PARANÁ, 1912, p. 18-20), por meio da qual o então Presidente da Província do Paraná, Dr. Balbino da Cunha (1833-1905)<sup>4</sup>, com a anuência da Assembleia Provincial, decretou o fechamento de 168 escolas.

A interpretação de uma imagem, como nos sugere Chartier (2001, p. 142), deve seguir “os mesmos procedimentos e as mesmas técnicas da leitura de um texto, mas com um objeto distinto”. Poderíamos acrescentar que, nesse caso, a charge sobre a lei pode ser considerada também como “texto imagético” por seu grau de informatividade, por sua composição ou pela geografia interior da sua mensagem visual. Dessa forma, assim como tal recorte é parte de uma imagem maior elaborada por um chargista, também pode ser pensado como um fragmento dos debates que reverberaram na imprensa paranaense como consequência da interrupção súbita da oferta de instrução pública.

Interferindo na vida da comunidade e na individualidade dos leitores, esses veículos possibilitam a observação privilegiada das repercussões da Lei nº 917, tratada também pela imprensa como “Lei Balbino”, “Lei do Bota Abaixo” ou “Lei da Reforma Disforme”<sup>5</sup>.

Nas últimas décadas do século XIX, os processos de modernização que integravam o turbilhão da vida moderna (BERMAN, 2007, p. 25) e que incluíam em sua paisagem engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias e cidades em contínuo crescimento tinham na imprensa, nos telégrafos e nos telefones vetores de uma modernidade que privilegiava a comunicação, a

industrialização, a eficiência e a velocidade. Frutos dos avanços tecnológicos que possibilitavam máquinas cada vez mais rápidas e tiragens numerosas, e dirigidos especialmente ao público das cidades em contínuo crescimento, os jornais diários e os periódicos buscavam se estabelecer como locais privilegiados de discussão e de exercício da crítica. A autopercepção como veículo de progresso fica evidente nas alegorias de modernidade criadas por muitos desses veículos, como podemos perceber em nota publicada no diário paranaense *A República* (14 jul. 1888, p. 2)<sup>6</sup>, a qual, citando Vitor Hugo, define a imprensa como “o trilho de ferro do pensamento humano”, enaltece o jornal como “termômetro da civilização de um povo”, atuando como a locomotiva que conduz o pensamento, instruindo por se ocupar “de todos os ramos de conhecimento humanos”<sup>7</sup>.

Por seu rico potencial como fontes ou como objetos de pesquisa, os impressos têm conquistado as atenções de historiadores das mais variadas temáticas. No contexto brasileiro, investimentos em pesquisas sobre o universo gráfico brasileiro ou sobre a imprensa periódica como veículo de ideias têm contribuído para a elaboração de inventários sobre a bibliografia relacionada à imprensa, a qual tem se revelado vasta e multifacetada<sup>8</sup>.

Ao realizarmos o levantamento das pesquisas que têm como tema os impressos, localizamos como referência trabalhos que elegeram como objetos jornais ou revistas específicos, tais como a *Ilustração Brasileira* (1854-1885), de Silvia Maria Azevedo (2010) e Sant’anna (2009); a *Niteroy Revista Brasiliense de Ciências e Artes*, de Pinassi (1998); *A Revista do Brasil*, de Luca (1999, 2008) e *O Mentor das Brasileiras* (1829-1832), de Jinzenji (2010). A imprensa periódica também é o foco das pesquisas de Martins (2008), as quais nos indicam como a imagem jocosa da caricatura se impôs, ilustrando o cotidiano e contribuindo para as discussões sobre os rumos do país. Já Velloso (1996)<sup>9</sup> constrói uma problemática de investigação a partir do contraste entre as realizações dos modernismos paulista e carioca, enfatizando as diferenças que acabaram por conformar matrizes culturais exclusivas.

As relações entre os jornais e a educação em perspectiva histórica têm sido analisadas de formas distintas, mas complementares. De um lado, a imprensa periódica é percebida como empresa para educar o público leitor dentro de um projeto civilizatório (PALLARES-BURKE, 1998). Outras investigações concentram-se nas reflexões sobre a análise dos conteúdos relativos à educação escolar. É o caso de Pinto (2013), que questiona a



imprensa como defensora dos processos de escolarização ou de institucionalização do ensino e como representante do discurso educacional. Já Biccás (2008) investiu na pesquisa dos impressos como estratégias de formação, analisando em seus estudos os modos como se processa essa circulação<sup>10</sup>.

Em suas pesquisas sobre as relações entre educação, poder e sociedade no Império brasileiro, Gondra e Schueler (2008, p. 64) identificam jornais e revistas como espaços de “divulgação e circulação de ideias e projetos de civilização e educação”. Da mesma forma, Costa, Schwarcz e Melo e Souza (2000) definem o período entre 1840 e 1914 como “tempo das certezas”, durante o qual a imprensa assumiu um papel testemunhal e educativo, atuando como fonte de conhecimento e como lugar privilegiado de debate.

Segundo Gondra e Schueler (2008), para se pensar a história da educação ao longo do século XIX no Brasil, é preciso reconstruir as “histórias locais”, considerando sua diversidade e reconhecendo as multiplicidades e desigualdades de formas de educação e de instrução coexistentes no vasto território brasileiro. Entre as primeiras pesquisas sobre o tema em âmbito paranaense vale citar Romário Martins (1995), que na obra *História do Paraná* realizou um levantamento preliminar do surgimento da imprensa naquele estado. A pesquisa sobre as artes gráficas em Curitiba realizada por Newton Carneiro (1976) também aborda o processo de configuração da infraestrutura cultural da cidade, na qual a imprensa é tida como elemento primordial. É igualmente digno de atenção o levantamento histórico sobre a imprensa no Paraná (1854-1954) realizado por Osvaldo Pilotto (1976).

Pesquisadores mais recentes também têm se debruçado sobre o fenômeno da imprensa em suas investigações e seus desdobramentos na história do Paraná, a exemplo de Corrêa (2006), que identifica os jornais como fontes privilegiadas para a apreensão de ideários políticos e de interesses diversos, concebendo os jornalistas como “produtores” ou “divulgadores” dessas ideias. Essas relações são objeto de atenção de Vieira (2007), que observa que, para os intelectuais, a imprensa representava, além de ofício, um meio de expressão e uma forma de promoção social, possibilitando marcar presença na cena pública. Nessa linha, Bega (2013) investiga personagens perpetuados na memória intelectual do Paraná, que em sua grande maioria atuaram também como jornalistas, redatores e até mesmo fundadores de jornais. Ao discutir o papel desempenhado pela revista *A Escola* no processo de disseminação das ideias liberais

na educação paranaense e seu reflexo no trabalho docente, Caroline Marach (2007, 2013) realiza em sua pesquisa uma análise das relações entre educação, imprensa e ideologia no âmbito das transformações da sociedade brasileira no início do século XX.

Identificada com o que Jürgen Habermas (2003, p. 94) conceitua de “esfera pública”<sup>11</sup>, a imprensa atuante na Província do Paraná assumiu, no momento por nós investigado, a função de exercer pressão sobre o sistema político por meio da construção e da veiculação da opinião pública. O uso de fontes como os jornais e revistas da época, bem como de dicionários e documentos oficiais, tornou possível uma aproximação do cenário do ensino público na Província do Paraná, de seus problemas e dos debates que ocorriam sobre esse tema.

### SUPRIMIR ESCOLAS: UMA SOLUÇÃO PARA OS PROBLEMAS FINANCEIROS DO PARANÁ

Ao observar a imagem anterior na íntegra, a seguir reproduzida, notamos que é o Dr. Balbino da Cunha o principal representado na charge que ocupa a página inteira (31 x 21 cm) da revista *Galeria Ilustrada*. A forma de representação, que faz uso da linguagem da caricatura ao transgredir a anatomia humana em detalhes como a desproporção da cabeça em relação ao corpo ou a ênfase ao olhar da figura, ressaltado pela maior pressão exercida pelo artista no uso do lápis litográfico, guarda, porém, semelhanças inequívocas com o referente<sup>12</sup>.

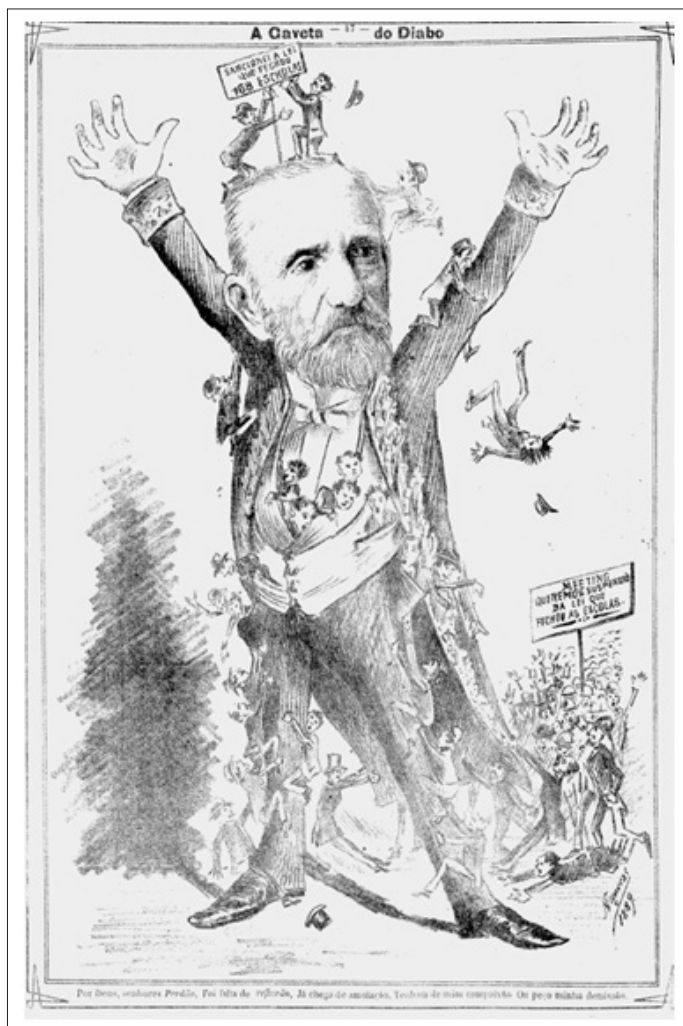
A desproporção entre a figura principal da charge e os outros personagens é uma alegoria da desigualdade de poder entre as instâncias governamentais e a população. Enquanto algumas das pequenas figuras se aglomeram e participam do “*meeting*”, outras tentam escalar o Presidente, talvez na intenção de chegar à sua cabeça e modificar a situação. É lá em cima que os membros da Assembleia Provincial seguram uma placa com o número de escolas fechadas (168!) e comemoram a aprovação da lei. O gigante exaltado parece perturbado com os protestos populares, mas é representado firme, em pé, numa atitude que pode ser interpretada como de certa perplexidade, a qual é expressa na legenda da imagem, em que o chargista elabora uma suposta resposta do Presidente à reação popular: “Por Deus, senhores, Perdão, foi falta de reflexão, já chega de amolação. Tenhais de mim compaixão ou peço minha demissão” (GAVETA... *Galeria Ilustrada*, 10 jan. 1889, p. 47).

A crítica feita a Balbino e aos membros da Assembleia representados nas charges é um indício de que a imprensa estava

ciente de que aquele foi um projeto conjunto, que na verdade já vinha sendo discutido desde o governo anterior, de José Cesário de Miranda Ribeiro<sup>13</sup> (1854-1907). Indicado pelo Partido Conservador, durante seus cinco meses de governo, Miranda Ribeiro elaborou um estudo sobre a situação econômica da Província, sugerindo em relatório algumas soluções para seus problemas mais prementes, entre os quais o da instrução pública. Segundo nota publicada no jornal *Dezenove de Dezembro*, em ofício datado de 18 de março de 1888, destinado ao Diretor Geral da Instrução Pública, Luiz Pires de Carvalho e Albuquerque, o Presidente José Cesário de Miranda exigiu uma relação das escolas públicas que não tivessem frequência legal, para que estas fossem extintas “como exigem as circunstâncias financeiras, que aconselham a supressão de despesas improdutivas” (INSTRUÇÃO... *Dezenove de Dezembro*, 3 mar. 1888, p. 2).

Em 21 de março de 1888, em outro ofício dirigido ao Diretor Geral da Instrução Pública, Miranda Ribeiro relatou como desoladora a situação do ensino público, que, mesmo absorvendo mais de um terço das rendas provinciais, gerava resultados considerados insignificantes, em proporção aos grandes sacrifícios pecuniários que seu custo impunha. Entre as várias considerações sobre a necessária reorganização do ensino público, uma das soluções apontadas pelo Presidente foi restringir a quantidade de escolas públicas provinciais, muitas das quais considerava “inúteis” (INSTRUÇÃO... *Gazeta Paranaense*, 24 mar. 1888, p. 1-2). Na ocasião, indicou Justiniano de Mello e Silva, João Pereira Lagos e os professores José Cleto da Silva e Alexandre José Fernandes Rouxinol para formarem uma comissão junto à direção da Instrução Pública com o intuito de elaborar um projeto de reforma a ser apresentado na sessão seguinte da Assembleia Provincial recém-constituída, programada para reunir-se em 10 de maio de 1888, mas cuja sessão foi adiada por duas vezes devido a problemas no processo eleitoral. Porém, considerando seu pedido e obtenção de exoneração do cargo de Presidente da Província do Paraná, publicado em 4 de julho do mesmo ano no jornal *Sete de Março* (ADMINISTRAÇÃO... *Sete de Março*, 4 jul. 1888, p. 3), Miranda Ribeiro não teve tempo hábil de testemunhar a aprovação de seu projeto de reforma, ficando essa tarefa para a gestão seguinte.

## IMAGEM 2 – Gaveta do Diabo



Fonte: FIGUERAS, 10 jan. 1889, p. 47.

Para compor a imagem e elaborar sua mensagem, Narciso Figueras utilizou uma combinação de elementos verbais e imagéticos. Para acessá-la em sua plenitude, é necessário que o leitor reconheça algumas inscrições indiciais, como as figuras do Presidente e dos membros da Assembleia, o número de escolas que foram fechadas com a lei e a indignação do povo, que se mobilizava para pedir sua suspensão. Nessa charge, os textos que se encontram nas placas agregam sentido à imagem, ocorrendo o efeito que Lúcia Santaella (2012, p. 113) identifica como “pictorialização das palavras”.

Malgrado os desejos expressos pelo chargista na placa reivindicatória do “*Meeting*”, a lei não foi imediatamente suspensa ou revogada, tampouco tal ameaça de pedido de demissão, imaginada pelo chargista, se concretizou naquela ocasião, como veremos mais adiante. Porém, para melhor compreensão do debate em torno da Lei nº 917, é importante tecermos considerações sobre o contexto em que ela foi gerada e implementada.

Os movimentos políticos do Paraná provincial guardavam estreitas relações com o contexto brasileiro desde o início do século XIX, sendo impregnados pela filosofia global do liberalismo das universidades europeias e pelos ideais democráticos. Ao longo do período imperial, as ações de cunho educacional se desenvolveram de forma limitada e irregular nas províncias do Império, onde a educação também se constituiu no “assunto predileto dos debates e reformas políticas” (CALMON, 1937, p. 310).

Buscando descentralizar as ações relativas à instrução pública, em 1834 foi aprovado o Ato Adicional à Constituição de 1824, que determinou que o ensino na Corte ficasse sob a tutela do poder central, e, os ensinos primário e secundário, aos cuidados das províncias (AZEVEDO, 1964, p. 574). A Província do Paraná, emancipada de São Paulo em 1853, direcionou seus esforços administrativos para promover a organização básica de vários setores como os de finanças, segurança e instrução públicas, buscando afirmação diante das demais províncias. Dentro desse projeto, a capital Curitiba precisava assumir uma posição de destaque frente às demais cidades e vilas da nova unidade, especialmente no que tangia a assuntos culturais e educacionais.

Com o objetivo de solucionar os problemas do ensino no Paraná, foram debatidas propostas nas sessões da Assembleia Legislativa Provincial, que resultaram na promulgação de novas leis e regulamentos, cujas formulações refletiam as divergências e decisões dos partidos que se alternavam no comando político e administrativo. O Regulamento de Ensino da Província do Paraná, em execução a partir de 1857 (PARANÁ, 1858, p. 29-32), estabelecia que as escolas públicas fossem gratuitas e mantidas pelo Governo, de acordo com a determinação da Constituição Imperial<sup>14</sup>. Nesse contexto, as instituições escolares criadas, particulares ou associações, só poderiam funcionar com a verificação de habilitação de conduta e com a inspeção do governo.

O Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província do Paraná (PARANÁ, 1877), aprovado em 1876 para atender à Constituição, além da gratuidade de ensino público, determinava também a obrigatoriedade de frequência ao ensino primário. A classificação das escolas públicas foi estabelecida da seguinte forma: de 1ª entrância,

aquelas situadas em povoados e bairros; de 2ª entrância, as localizadas nas freguesias e vilas<sup>15</sup>; e de 3ª entrância, as que ficavam nas cidades.

Oriundo de Minas Gerais<sup>16</sup>, Balbino Candido da Cunha<sup>17</sup> chegara a Curitiba em julho de 1888 para ocupar o que viria a ser o último cargo de delegado da Coroa Imperial, representante na Província do Partido Conservador. Na época<sup>18</sup>, refletindo situação análoga à da Corte no mesmo período, a Assembleia Provincial do Paraná tinha periodicamente seu poder alternado entre maiorias de orientação liberal ou conservadora. Médico formado no Rio de Janeiro, Cunha assumiu a presidência do Paraná em 4 de julho daquele ano, não contando, porém, com o apoio dos grandes nomes locais do seu partido, os quais, preocupados com a formação de uma identidade regional, resistiam à presença de forasteiros. Chamados pela imprensa de “turistas” que assumiam o cargo como “salvadores da Província”, os sucessivos presidentes, originários de outras regiões do país, eram vistos como oportunistas a se aproveitarem de suas relações pessoais para adicionar mais um título à sua biografia (PROVÍNCIA... *A República*, 7 jul. 1888, p. 1).

Além das manifestações da imprensa, resistentes à sua nomeação, Balbino também teve de lidar com os 23 membros eleitos em 1887 para compor a 18ª Legislatura Provincial de 1888-1889, que contava com ampla maioria de 17 membros do Partido Liberal contra apenas seis do Partido Conservador<sup>19</sup>.

Com a justificativa de uma crise financeira das mais difíceis, Balbino da Cunha realizou cortes de verbas no setor da educação como parte da política de contenção de despesas, os quais atingiram, em cheio, as subvenções. Afinal, os municípios não tinham condições de manter, com recursos próprios, as escolas que não estavam incluídas na lei orçamentária. Assim, a Lei nº 917 foi decretada pela Assembleia Provincial, de maioria liberal, e sancionada pelo Presidente, conservador, sustando a criação de algumas dezenas de escolas primárias e eliminando outras já constituídas, de menor movimento. Também mandou executar o decreto que reduzia a duas entrâncias as cadeiras de instrução primária da Província e extinguiu as cadeiras de 1ª entrância, localizadas em diversos bairros da capital (PARANÁ, 1912, p. 21).

Pela imprensa os leitores puderam ter acesso à íntegra do texto da Lei<sup>20</sup>, que tem aqui alguns de seus artigos reproduzidos:

Art. 1º Ficam reduzidas a duas entrâncias da instrução primária da província compreendendo a 1ª as cadeiras das vilas e freguesias, e a 2ª as das cidades.

Art.2º Ficam extintas todas as atuais cadeiras de 1ª entrância existentes em diversos bairros da província e da cadeia da Capital.

Art. 3º Haverá uma escola promíscua em cada uma das freguesias e nas vilas [...]²¹

§ 1º Em cada uma das vilas não mencionadas neste artigo a respectiva Câmara Municipal será auxiliada com uma verba orçamentária provincial, para subvencionar uma escola promíscua particular.

§ 2º São extintas todas as cadeiras especiais criadas para cada um dos sexos nas vilas e freguesias.

§ 3º As escolas promíscuas só poderão ser regidas por professoras.

Art. 4º Ficam suprimidas: I – A 3ª e a 4ª cadeiras do sexo feminino da capital. II – A 2ª Cadeira do sexo masculino da cidade Campo Largo, ficando sem efeito o ato que a Presidência criou. III – A cadeira promíscua da cidade de Antonina. IV – A 1ª cadeira do sexo feminino da cidade de Morretes.

Art. 5º Ficam suprimidas: V – A 3ª do sexo masculino e a promíscua da cidade de Paranaguá. VI – A 1ª cadeira do sexo masculino da cidade da Lapa. VII – A 2ª cadeira do sexo feminino da cidade de Guarapuava. (PARANÁ, 1912, p. 80-81)

Por ocasião da publicação do texto da lei nos jornais, o leitor tomou conhecimento dos membros da Assembleia presentes na sala de sessões no dia 11 de agosto de 1888, quando de sua aprovação, todos representantes do Partido Liberal: Coriolano Silveira da Motta (1849-?), João de Menezes Dória (1857-1934), Padre José Antônio de Camargo e Araújo (1838-?), Vicente Machado da Silva Lima (1860-1907) e Affonso Augusto Teixeira de Freitas (1863-1950). Esses personagens foram representados a partir de novembro daquele ano nas charges da *Galeria Illustrada* como partícipes do processo de fechamento das escolas paranaenses.

Ao estudar o conteúdo dos relatórios e da legislação educacional do período provincial, Miguel (2006) elaborou um panorama de uma instrução pública marcada por um número pouco expressivo de matrículas, pela baixa frequência dos alunos, pela evasão escolar e por reclamações<sup>22</sup> de toda ordem por parte dos professores. Essa informação, baseada em dados oficiais, corrobora os dados divulgados na imprensa, que considerou expressivo o número de alunos afetados. Essas crianças deixadas sem escola seriam a principal bandeira erguida pelos manifestantes, que se uniram em torno da causa comum da instrução pública.

É possível supor, pelo conteúdo das notas publicadas na imprensa local a respeito da instrução pública, desde a administração anterior, que a Lei nº 917 é resultante do plano de reforma que já estava sendo elaborado “nos moldes da mais restrita economia levando em conta o mísero estado das finanças da Província”, o qual já aconselhava a supressão de despesas improdutivas (PLANO... *Dezenove de Dezembro*, 3 mar. 1888, p. 1-2). Porém, embora realmente

algumas fontes apontem para a difícil questão financeira da Província, devemos lembrar que nesse período já havia sido concluída a construção da estrada de ferro Paranaguá-Curitiba, aberta ao tráfego desde 2 de fevereiro de 1885. O caminho dos trilhos foi um investimento público com efeitos imediatos para o desenvolvimento da região, gerando uma receita de 1.329:168\$000 (réis) entre 1887 e 1888, o que nos faz pensar que a situação das finanças na Província do Paraná no referido período era bastante favorável em relação aos anos anteriores<sup>23</sup>. No entanto, no período em que a Lei Balbino entrou em vigor, a partir de janeiro de 1889, os valores que temos (992:671\$000 réis) indicam uma queda real de 25,31% da receita no biênio de 1888-1889. Isso nos leva a crer que já havia uma previsão de balanço que poderia justificar tal medida legal.

A notícia da supressão das escolas gerou intensos protestos nas principais cidades do Paraná, tendo a imprensa, por meio das redações dos jornais e revistas, tomado para si o papel de principal porta-voz da indignação popular. O assunto conquistou espaço considerável na *Galeria Illustrada*, revista em que a charge mencionada foi publicada e que se apresentara ao público em sua primeira edição como um veículo neutro. As notícias sobre o tema tiveram lugar também em jornais que circulavam na Província do Paraná, entre eles o *Dezenove de Dezembro*, órgão do Partido Liberal que, sob a responsabilidade de Jesuino da Silva Lopes, tinha como uma de suas tarefas a divulgação dos atos relativos à Assembleia Provincial, à época também de maioria liberal, como vimos anteriormente. Os debates e críticas propriamente ditos se fizeram presentes nestes jornais: a *Gazeta Paranaense*, identificada como órgão do partido conservador e sob a direção de Benedito Carrão; *Sete de Março*, órgão do Partido Conservador, fundado para apoiar a gestão que estava no poder, sob a responsabilidade de Justiniano de Mello; *A República*, órgão do clube republicano, dirigido por Joaquim Antonio da Silva; e *A Idea*, jornal ligado ao Clube dos Estudantes<sup>24</sup>, impresso na tipografia do jornal *A República* com a colaboração de seus membros. Fazendo coro com esses jornais locais, foram encontradas referências ao assunto na *Gazeta de Notícias* e no *O Paiz* do Rio de Janeiro. Esse debate, analisado na sequência, movimentou a cena pública durante certo tempo, chamando a sociedade à ação em defesa da instrução pública.

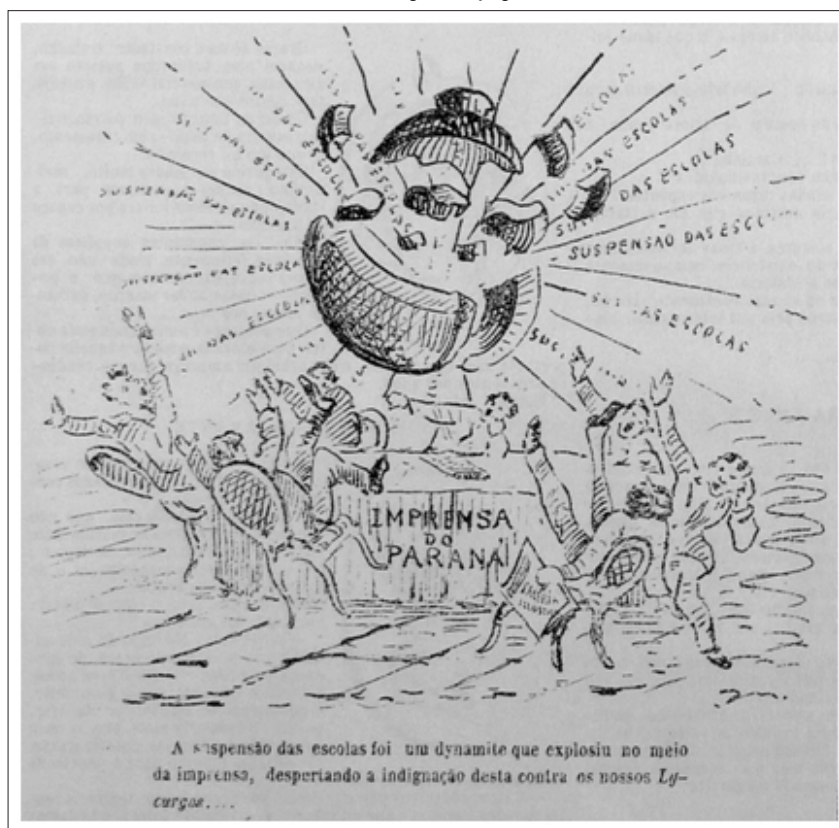
## VOZES NA IMPRENSA: A SOCIEDADE MOBILIZADA PELA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

A imagem reproduzida a seguir, veiculada na revista *Galeria Illustrada*, em 10 de dezembro de 1888, é uma espécie de



autorrepresentação do papel assumido pelos meios de comunicação que consideraram o fato da sanção da lei que suprimia as escolas uma verdadeira “dinamite”, afirmação feita na legenda que acompanhava a charge (FIGUERAS. *Galeria Illustrada*, 10 dez. 1888, p. 23). Os membros do poder, representados pela Assembleia Legislativa e pelo próprio Balbino, são chamados de “licurgos”<sup>25</sup>, configurando o principal alvo das críticas.

**IMAGEM 3** – “A suspensão das escolas foi um dinamite que explodiu no meio da imprensa, despertando a indignação desta contra nossos Licurgos”  
(detalhe 1 de imagem de página inteira)



**Fonte:** FIGUERAS, 10 dez. 1888a, p. 23.

Em 15 de agosto 1888, duas semanas antes da divulgação do texto da lei, cujo conteúdo já era de conhecimento da imprensa por meio do projeto proposto por Miranda Ribeiro e que tramitava na Assembleia, o jornal *Sete de Março* já se mostrava pessimista quanto ao conteúdo do projeto da reforma da instrução pública na Província,

considerando-a ameaçada de aniquilamento. Lamentando o grande número de crianças que seriam afetadas nesse processo, anunciava:

Vão ser suprimidas as escolas de bairros, suprimida a diretoria geral do ensino, suprimidas outras coisas ainda, para que prevaleça a política da resistência aos impostos sobre as terras abandonadas. Milhares de crianças serão privadas do pão do espírito, dessa educação elementar [...]. Milhares de crianças pagam assim a reação oposta pela inteligência a esse absolutismo ignaro e hediondo, que avassalou a própria magistratura, criada para proteção dos direitos individuais, mas esquecida da sua missão de paz e de justiça. (PROEZAS... *Sete de Março*, 15 ago. 1888, p. 3-4)

Também em dezembro de 1888, a *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro publicou sobre a lei uma nota, mencionando o número de três mil crianças privadas de instrução e declarando ser esse um “lamentável ato da Assembleia Provincial do Paraná, que extinguiu algumas escolas públicas da mesma província” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 21 dez. 1888, p. 1).

Às vésperas da execução da lei, o jornal curitibano *A Idea*, sob o título de “Instrução popular” publicou um artigo alertando de forma dramática para as terríveis consequências de tal ato:

Três mil crianças sem instrução: 3.000 cérebros escuros, 3.000 ignorantes para o futuro, grande número de criminosos para encherem as cadeias, por que a ignorância é a origem do vício, 1.500 mulheres, talvez, impossibilitadas de serem boas mães!

Oh! Que crime hediondo! (INSTRUÇÃO... *A Idea*, 16 jan. 1889, p. 1)

Fazendo uso de metáforas que opunham os pares da luz e das trevas, o autor seguia com uma estratégia discursiva com grande efeito de sensibilização junto aos leitores:

[...] Esse horroroso decreto – gerador de trevas em um século em que tudo reclama luz, não vem absolutamente a nossos olhos, justificação possível.

Lei! E isso é uma lei! [...] Uma lei que suprime escolas quando estas deveriam ser criadas aos milhares, uma lei que nega a luz, é o cúmulo das leis no Brasil. (INSTRUÇÃO... *A Idea*, 16 jan. 1889, p. 1)

A falta de dinheiro era assim questionada, uma vez que investimentos eram feitos para “construir igrejas e cadeias para abrigo dos ignorantes” (INSTRUÇÃO... *A Idea*, 16 jan. 1889, p. 1). Feito o diagnóstico de que não se possuía no Paraná uma instrução pública organizada nem professores normalistas, o artigo chamava a atenção para a necessidade de uma reforma completa e absoluta, que investisse na instituição de escolas normais bem organizadas, na formação de professores e num processo de nomeação segundo seu valor profissional.

A Assembleia Provincial, partícipe da instituição da lei, sofria por isso igualmente duras críticas. A nova medida era chamada de

“lei de buracos”, por onde uma geração inteira poderia se precipitar. Chamando a atenção para o poder emancipatório da educação, sua falta era comparada a um alçapão que apanharia os filhos dos pobres e dos pequenos, “que ficarão a tatear nas trevas, enquanto não se tornam escravos dos poderosos” (BOTA... *Sete de Março*, 22 ago. 1888, p. 3).

Como estratégia de convencimento, um artigo publicado no jornal *Sete de Março* indicava que, ao mesmo tempo em que colocava em prejuízo tantas crianças em idade escolar, a casa legislativa teria aprovado uma lei de auxílio financeiro para corridas de cavalos:

E já que os nossos deputados contrastam à crueldade para com a infância, o amor pelos cavalos; quem suprimindo a estes a ração, esperou que se perpetuassem, ou ganhassem carreira? Tenham paciência. Precisamos falar firme e rijo. (BOTA... *Sete de Março*, 22 ago. 1888, p. 3)

O texto concluía ironicamente considerando a medida uma iniquidade, mas que iria concorrer para melhorar as raças equestres e aguçar o apetite desenfreado da jogatina (BOTA... *Sete de Março*, 22 ago. 1888, p. 3).

Na mesma publicação, ainda antes da divulgação do texto oficial da lei, encontramos um questionamento sobre a supressão de duas cadeiras que funcionavam no Instituto Paranaense<sup>26</sup> e que eram regidas gratuitamente, sob a alegação de que teriam sido ilegalmente criadas. Ressaltando a utilidade e a necessidade do serviço prestado por seus professores, a matéria perguntava sobre a necessidade da existência de uma lei que regulasse iniciativas como aquela, empreendida por pessoas competentes e sem ônus para o tesouro público: “Pode a Assembleia vetar que alguém instrua a mocidade, com desinteresse, por patriotismo?” (BOTA... *Sete de Março*, 22 ago. 1888, p. 3-4). O artigo insinuava, ainda, que isso poderia ter ocorrido a título de retaliação pela eventual oposição à entrada em vigência da lei:

Que gosto é este de expulsar dois distintos professores de um estabelecimento de ensino, por que eles não são adeptos da doutrina selvagem, que inspira a condenação das escolas, para que os cavalos possam brilhar nas verbas do orçamento? Vejam bem, leitores. A Assembleia viu surgir no seu seio um projeto extintivo de cadeiras úteis, necessárias, que não custavam um só vintém ao erário? (BOTA... *Sete de Março*, 22 ago. 1888, p. 3-4)

O autor ponderava que, embora compreendesse o propósito dos legisladores de realizar economias por meio de cortes no orçamento da despesa, isso não poderia ser feito à custa dos esforços da comunidade para instruir seus cidadãos: “Mas o que não se compreende é que se leve o afan de economias até o excesso de eliminar quase todo um serviço, e um serviço como o

da instrução popular. [...]” (NOSSA... *Sete de Março*, 22 ago. 1888, p. 3-4). A nota apontava para a falta de critérios para o encerramento das atividades dos estabelecimentos de ensino, pois, enquanto eram fechadas algumas escolas que contavam com frequência de 40, 50 e até mais alunos, deixavam-se abertas outras, que tinham frequência insignificante. Ressaltava ainda que a medida atingia justamente as pessoas menos favorecidas que, entretanto, eram responsáveis por boa parcela da economia local:

E ainda mais, é injusto, é cruel, é iníquo, é mesmo odioso, por que vai prejudicar a classe dos pobres. O nosso pequeno lavrador e o nosso pequeno industrial é que vão sofrer. Quem é que entre nós sustenta a indústria da erva mate? Quem é que produz alguma coisa? Entretanto, o nosso caipira, a quem se nega até estradas, e que vive essa vida de sacrifícios e provações, afastado da cidade, vai ficar privado ainda desse minguado benefício de uma escola para instrução de seus filhinhos! (NOSSA... *Sete de Março*, 22 ago.1888, p. 3-4)

O tom de defesa pela causa educacional utilizado nos jornais contou com adesões como a do deputado recém-eleito pelo Partido Conservador Ildefonso Pereira Correia, o prestigiado Barão de Serro Azul (1849-1894)<sup>27</sup>, que se manifestou em uma carta dirigida ao jornal *Sete de Março*, que, antes de publicá-la na íntegra, fez questão de destacar a importância da iniciativa:

O ilustre paranaense é o primeiro a tomar a direção da propaganda que, no cumprimento do dever cívico, iniciamos contra o funesto decreto que priva cerca de três mil crianças da ação benfazeja de ensino primário elementar. Louvores lhe sejam dados, e parabéns à causa do futuro, tão eficazmente amparada pela inteligência e pela fortuna de um dos nossos mais influentes cidadãos. (BARÃO... *Sete de Março*, 21 nov.1888, p. 3)

Na carta endereçada a Justiniano de Mello e Silva, redator do jornal, o Barão do Serro Azul se associou à iniciativa da imprensa, no intuito de anular a ação do decreto legislativo, que, em sua opinião, impusera ao poder provincial o cruel constrangimento de privar tantas crianças da instrução primária:

[...] É com a difusão da instrução que há de conseguir formar maior número de cidadãos úteis para o progresso da nossa província. Fechar escolas é não querer que o povo possa conhecer, comparar e agir por própria intuição. Os atos públicos não podem ser com justiça julgados. Com a ignorância do povo podem medrar, fortificar-se e imperar os maus sentimentos do egoísmo, operando calamitosamente por meio da política pessoal. (BARÃO... *Sete de Março*, 21 nov. 1888, p. 3)

Prosseguindo, elogiou os esforços de Mello e Silva em favor da instrução pública, colocando-se à disposição para subvencionar,

com recursos próprios, uma das escolas suprimidas pela Lei nº 917, tão logo essa entrasse em vigor.

Não esmoreça V.S<sup>a</sup>. em tão humanitária cruzada. Estou convencido de que a sua propaganda há de despertar os generosos sentimentos dos habitantes desta província, e que o partido conservador há de eficazmente contribuir para que seja esterilizado o nefasto decreto da Assembleia Provincial. (BARÃO... *Sete de Março*, 21 nov. 1888, p. 3)

Na data prevista para colocação em vigor da lei, foram publicados na imprensa abaixo-assinados de moradores dos bairros, vilas e freguesias protestando contra o fechamento das escolas de suas localidades a partir do dia 1º de janeiro de 1889, que deixaria naquela região mais de duzentas crianças em idade escolar sem escola. Os cabeçalhos de tais documentos, assinados por representantes desses moradores, foram publicados na íntegra:

Os habitantes do bairro Batel e subúrbios, abaixo assinados, vendo próxima a execução da lei provincial que extinguiu todas as escolas deste bairro, vem representar a V.Ex. contra os perniciosos efeitos de semelhante lei e rogar encarecidamente a V.Ex., a quem está confiado o amanhã desta geração, se digne de remediar tamanha barbaridade segundo os intuitos que têm caracterizado o patriótico governo de V. Ex., neste bairro, Exm.Sr., o mais populoso da província, há uma população escolar, como abaixo se vê, superior a duzentos alunos.

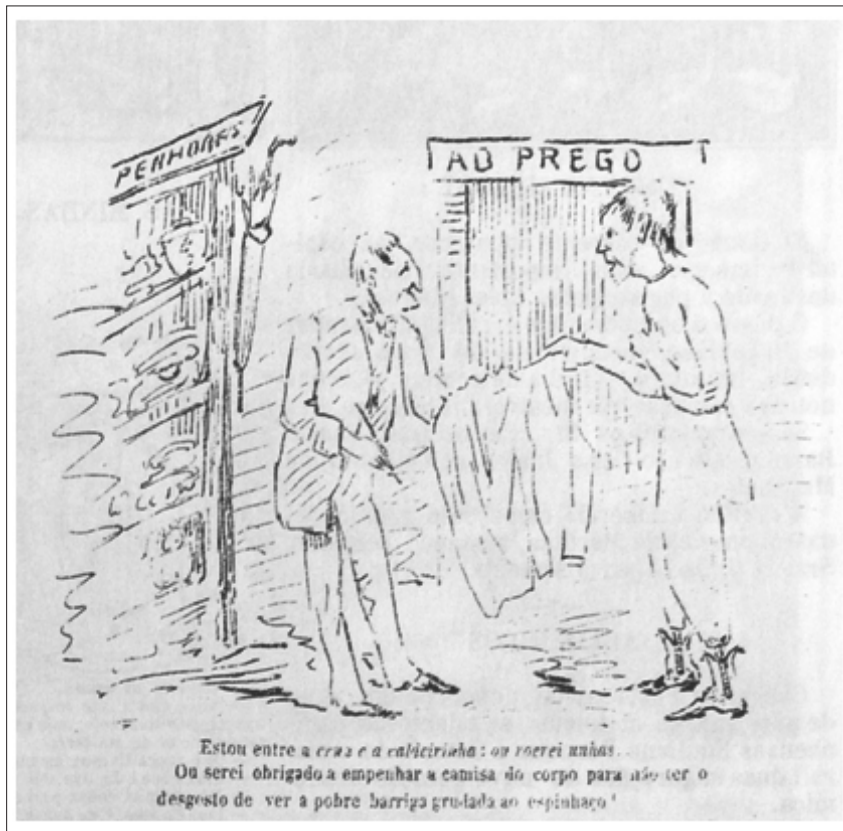
Ora, sendo a maior parte destes filhos de pais pobres, teremos de forçosamente ver condenados ao cativeiro da ignorância aqueles de quem logo mais irá depender o futuro de tantas famílias, as quais precisam ter sempre diante de si um pouco dessa claridade santa que nos inspira e eleva para as concepções do verdadeiro bem e do justo, sem o que, sabe V.Ex., o que é e o que poderá ser um povo. Nesta fé esperamos da auspiciosa administração de V.Ex. que nos fará devida justiça. – Bairro do Batel, 24 de dezembro de 1888. Seguem 158 assinaturas, representando 390 crianças. (CAPITAL. *Sete de Março*, 2 jan. 1889, p. 3)

Além do bairro Batel, os representantes das localidades de Ipiranga (46 assinaturas de pais), Rio das Pedras (78 assinaturas) e Serro Azul (mais de 70 assinaturas) encaminharam igualmente à imprensa abaixo-assinados, nos quais registravam que os pais, que em sua maioria eram lavradores pobres e que não poderiam manter às suas custas uma escola, enviavam seus filhos regularmente aos estabelecimentos escolares que tinham à disposição até então. Também defendiam os professores, dizendo que suas aulas eram regidas com “muita fidelidade e a contento dos pais de família” (CAPITAL. *Sete de Março*, 2 jan. 1889, p. 3).

A incerteza da situação dos professores que ficariam sem suas aulas e conseqüentemente sem os rendimentos delas provenientes

foi objeto de atenção de Narciso Figueras<sup>28</sup>, redator-proprietário da *Galeria Illustrada* e que nela atuava como litógrafo e ilustrador. As charges que publicou sobre o assunto ressaltam a penúria a que os mestres seriam submetidos, caso a lei fosse aprovada, sendo obrigados a penhorar suas roupas e a roer suas unhas para sobreviver (IMAGEM 4). Representados sempre muito magros e maltrapilhos, os profissionais da educação seriam a imagem viva do descaso com que a educação estaria sendo tratada no Paraná.

**IMAGEM 4** – “Estou entre a cruz e a caldeirinha: ou roerei unhas... Ou serei obrigado a empenhar a camisa do corpo para não ter o desgosto de ver a pobre barriga grudada no espinhaço!” (detalhe 2 de imagem de página inteira)



Fonte: FIGUERAS, 10 dez. 1888b, p. 23.

Na imagem a seguir (IMAGEM 5), a figura esquelética do professor explica a situação aos alunos sobre seu estado físico, reduzido a “tripas, ossos e nervos”, causado por dificuldades financeiras (FIGUERAS. *Galeria Illustrada*, 10 dez. 1888c, p. 23).

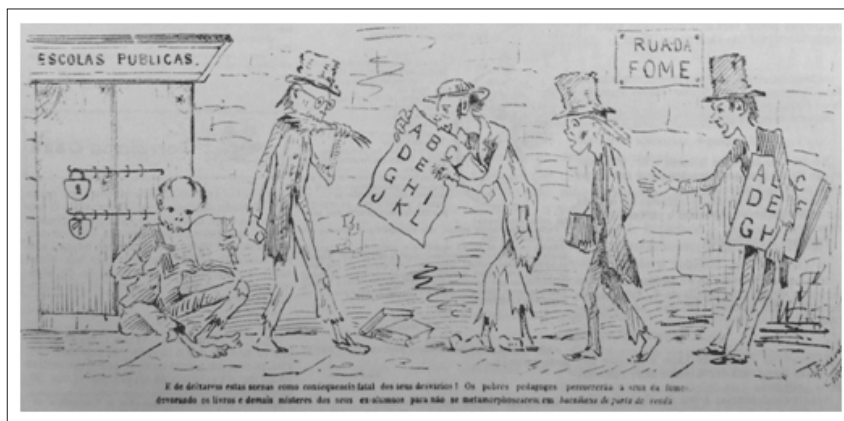
**IMAGEM 5** – “Que lástima! Eis, caros alunos, o estado a que me reduziram as péssimas finanças do tesouro: Tripas, ossos e nervos, eis o que sou!”  
(detalhe 3 de imagem de página inteira)



**Fonte:** FIGUERAS, 10 dez. 1888c, p. 23.

Em outra charge (IMAGEM 6), os professores, chamados de “pobres pedagogos”, percorrem a “rua da fome” e mendigam diante das escolas fechadas. Não tendo o que comer, alimentam-se dos abecedários e livros didáticos que haviam pertencido aos seus alunos, correndo o risco de se transformarem em “bacalhaus de porta de venda” (FIGUERAS. *Galeria Ilustrada*, 10 dez. 1888, p. 23).

**IMAGEM 6** – Detalhe 4 de imagem de página inteira



Fonte: FIGUERAS, 10 dez. 1888d, p. 23.

Nas notas sobre os expedientes da Assembleia Provincial, publicados no jornal *Dezenove de Dezembro* (EXPEDIENTE. *Dezenove de Dezembro*, 27 jul. 1889, p. 1), também localizamos registros de ofícios direcionados ao Presidente da Província contra a execução da Lei nº 917, enviados pelas câmaras da capital, de Porto de Cima, Guaratuba, Pirai, Arraial Queimado, bem como dos municípios de Morretes, Campo Largo, Guarapuava e São José dos Pinhais, das freguesias de Terezina e Piraquara e dos bairros do Itapema, Superaguí, Rio das Pedras, Ribeirão, Rio Sagrada, Serro Azul e Água Clara.

Além da publicação dos abaixo-assinados, a população reagiu à Lei Balbino com ações de ordem mais prática, em caráter emergencial e de voluntariado. Em dezembro daquele ano, o jornal *A Idea* publicou uma nota divulgando que alguns estudantes da capital tinham “em mente uma ideia luminosa, grandiosa, civilizadora, patriótica”, tendo resolvido agir por conta própria para minimizar o impacto da falta de escolas na comunidade:

No intuito de dar às crianças paranaenses o que a política acaba de lhes negar, alguns moços – os homens do futuro –, vendo a indiferença criminoso em que se mantém os homens do presente, pretendem fundar e dirigir nesta capital escolas noturnas gratuitas, onde se dispense a luz da instrução aos libertos, às crianças, dela privadas pelo “patriótico” governo provincial. Bravo! Avante, mocidade! Não desanimem, já que é preciso que os moços tomem o posto, que os velhos criminosamente abandonam. (LUMINOSA... *A Idea*, 19 dez. 1888, p. 4)

Outra nota, publicada em fevereiro de 1889, anunciava que em Guarapuava, cidade do interior, uma associação instalara uma aula de ensino primário e secundário, dirigida pelo Sr. Professor



Augusto Bnuning. O jornal afirmava que tal iniciativa seria, de forma direta, “um protesto à supressão de escolas, e indiretamente um contraprotesto” (GUARAPUAVA. *A Idea*, 19 fev. 1889, p. 4).

A execução da lei repercutiu na Corte, pois o jornal *Gazeta de Notícias* publicou nota referindo-se à supressão das escolas como um “lamentável ato da Assembleia Provincial do Paraná” (FOLHINHAS... *Gazeta de Notícias*, 21 dez. 1888, p. 1).

A alusão da charge anteriormente mencionada ao possível desligamento de Balbino de seu cargo em decorrência da crise provocada pelo sancionamento da lei não se confirmou de imediato, embora o jornal *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro tenha publicado três notas sobre essa questão, nos dias 7, 11 e 14 de setembro de 1888. Nelas, ao contrário do que a legenda da imagem indicava, o pedido não teria partido dele, mas requerido em sessão do Senado por Silveira Martins (1835-1901)<sup>29</sup>, e negado pelo presidente do Conselho, que declarou não haver motivos para tal medida. Embora Balbino tenha permanecido em seu cargo, o mesmo não ocorreu com outros membros da administração em vigor, pois, em janeiro de 1889, o jornal *Sete de Março* publicou o telegrama em que o tenente-coronel Antonio Luiz Bittencourt, em desacordo com a administração da Província e por ter recebido ordens para executar a lei, solicitou demissão do seu cargo de inspetor paroquial “a fim de não pactuar com o criminoso procedimento da Assembleia liberal” (PARANAGUÁ. *Sete de Março*, 9 jan. 1889, p. 4). Não obstante, fatores como o agravamento da situação decorrente das polêmicas políticas e a mudança de gabinete no Império, de conservador para liberal, em 18 de junho de 1889 (ALVES, 2014, p. 296), fizeram com que Balbino finalmente se retirasse, entregando o governo, em 29 de maio de 1889, a Jesuíno Marcondes de Oliveira, líder do Partido Liberal e opositor direto de seu governo (CARNEIRO, 1994, p. 405).

Não se pode afirmar que a pressão exercida pela imprensa como tribuna de debates teve efeito direto sobre as instâncias governamentais ou legislativas. Porém, em 28 de julho de 1889, quase um ano mais tarde, o seguinte decreto entrou em vigor:

Art. 1º Ficam restabelecidas as seguintes cadeiras de instrução primária, suprimidas pela lei n. 917 de 31 de agosto de 1888: a 3ª e a 4ª cadeira do sexo masculino da cidade de Campo Largo, a cadeira primária da cidade de Antonina, a 1ª cadeira do sexo masculino da cidade de Morretes, a 3ª dita do sexo masculino e a promiscua da cidade de Paranaguá, a 1ª cadeira do sexo masculino da cidade da Lapa e a 2ª cadeira do sexo feminino da cidade de Guarapuava.

Art. 2º O governo reintegrará nas cadeiras os respectivos professores.

Art. 3º Ficam criadas em cada vila da província duas cadeiras de instrução primária

sendo uma do sexo masculino e uma do sexo feminino, ficando providas as do sexo feminino pelas atuais professoras das cadeiras promíscuas.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário. (NASCIMENTO. *Dezenove de Dezembro*, 22 ago. 1889, p. 3)

Já às vésperas da proclamação da República, em 9 de novembro de 1889, Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá tornou público por meio da imprensa que, para execução do artigo 1º, parágrafo 7º, da Lei nº 962, de 31 de outubro de 1889 (PARANÁ, 1912, p. 32), deveriam ser criadas na província 100 cadeiras de instrução primárias subvencionadas, cada uma delas com a quantia de 360\$000 réis anuais, podendo estas serem promíscuas ou não, conforme as circunstâncias da localidade em que fossem estabelecidas. Ficariam sujeitas à fiscalização mensal da respectiva autoridade do ensino, a qual deveria atestar o exercício dos professores para pagamento da subvenção.

Os professores a quem fossem concedidas subvenções não dependeriam de provas de habilitação, devendo assumir o ensino de leitura, escrita, das quatro operações elementares de aritmética e religião, ficando livre o ensino de gramática portuguesa e de noções de geografia do Brasil (SÁ. *Dezenove de Dezembro*, 9 nov. 1889, p. 1). Ficariam obrigados a dar uma sessão escolar de três horas até o meio-dia diariamente, à exceção dos domingos e dias santificados. Também era seu encargo dar exames aos alunos preparados e remeter trimestral e competentemente rubricados os mapas de frequência, filiação, idade, moralidade e aproveitamento. O regulamento garantia ainda que esses professores subvencionados pudessem concorrer com outros, em igualdade de circunstâncias, por alguma cadeira mais vantajosa (SÁ. *Dezenove de Dezembro*, 9 nov. 1889, p. 1).

O modo como tal proposta foi elaborada, assim como ocorreu no caso da suspensão das escolas pela Lei Balbino, suscitou igualmente calorosos debates entre os porta-vozes da imprensa sobre uma questão que envolvia o futuro dos seus filhos, deles mesmos e da Província: a educação. O que se criticava é que não seriam criadas escolas de instrução primária, e sim cadeiras as quais poderiam ser regidas por professores sem provas de habilitação, concorrendo em igualdade com os já habilitados. Dirigindo-se às autoridades paranaenses e fazendo menção às transformações em curso que haviam culminado na Proclamação da República, o jornal *A República* assim se manifestava:

[...] Agora que felizmente está consumada a grande obra da regeneração de nossa Pátria e que sem dúvida cessarão as continuadas demolições do grande edifício da sociedade – a instrução pública –, pedimos a atenção do cidadão que dirige os destinos deste futuro Estado para a nossa instrução pública. Este elemento de vida social que em todos os países civilizados sempre merece a sábia atenção de

seus governos, aqui tem sido obra de constante joguete dos governos ou antes dos partidos submergidos no ocaso da monarquia, conforme se pode verificar dos dados estatísticos e dos atos legislativos da Assembleia [...]. (INSTRUÇÃO... *A República*, 11 dez. 1889, p. 2)

O artigo seguia solicitando que se fizesse um estudo acurado e refletido à reforma da instrução pública, pois as anteriores haviam sido sucessivamente decretadas, ora pelo poder Legislativo, ora pelo Administrativo. Justificava seu pedido comparando os valores estabelecidos pelo recente ato governamental com o cálculo dos vencimentos a serem percebidos pelos professores, de 986\$ réis diários, e comentando que esse vencimento seria menor que “qualquer mercenário” (INSTRUÇÃO... *A República*, 11 dez. 1889, p. 2).

O editorial seguia criticando a forma como seriam selecionados os professores para assumirem essas cadeiras, o que no seu entendimento seria o “cúmulo de improficuidade”, pois, sem exigir a prova de suficiência, que comprovaria a capacidade profissional dos candidatos a professores, esses valores poderiam ser entregues a “100 analfabetos!”. Ao abordar a questão de quem ocuparia a vaga de professor, seu tom de ironia se acentua, fazendo uso de pontos de exclamação, interrogação e reticências e justificando a afirmação nos seguintes termos:

Sem dúvida serão elas aquinhoadas por 100 espoletas ou capangas eleitorais! Únicos capazes de poderem viver decentemente com tão pingue salário! – Isto é um cinismo! [...] Ora se, difundindo-se a instrução pelas camadas sociais por intermédio de professores aptos, isto é, que prestaram exames de suficiência, sibilante difusão de luzes não tem produzido os efeitos desejados, a que caos de depravações não nos irão arrojar esses 100 atletas da ignorância, vibrando o azorrague de uma doutrina viciada e talvez apaixonada, despedindo raios de cintilações miasmáticas?!... Que horror! [...] Temos que prover muitas necessidades, é certo, porém a mais palpitante é a de elevar a instrução pública a uma latitude mais compatível com a civilização. (INSTRUÇÃO... *A República*, 11 dez. 1889, p. 2)

Já o jornal *Dezenove de Dezembro*, na segunda página da sua edição também de 11 de dezembro, defende a medida tomada das críticas feitas pelo jornal concorrente contra a Assembleia Provincial e a administração de Jesuíno Marcondes:

[...] Ora, subvenção quer dizer auxílio, adjutório; assim, subvencionar escola particular é coisa muito diferente de criar cadeira de instrução, que pressupõe escola pública e professor público, exclusivamente empregado no ensino. O professor particular recebe do chefe de família um estipêndio e pode exercer qualquer indústria compatível com o magistério. A subvenção é apenas um subsídio, com que a Província o anima e auxilia a manter a sua escola, a qual pode ser frequentada por muitos alunos, cujos pais não tenham meios de retribuir ao professor. (ESCOLAS... *Dezenove de Dezembro*, 11 dez. 1889, p. 2)

De acordo com o artigo, as subvenções não eram uma novidade, pois já estavam previstas no artigo 8º do Regulamento Orgânico da Instrução Pública, de 16 de julho de 1876 (PARANÁ, 1877), ainda em vigor. Teriam sido elas apenas medidas tomadas para resolver a situação criada devido à precariedade das finanças públicas, um recurso utilizado no intuito de auxiliar a estabelecer cadeiras definitivas pagas nos bairros mais populosos para difundir a instrução elementar. Já sobre a questão de os contratados estarem isentos das provas de suficiência, o *Dezenove de Dezembro* argumentava que, com uma subvenção de tão pequeno valor, não se deveria exigir, como já não exigia o regulamento de 1876, provas de habilitação em exame solene, como prestavam os professores públicos. Lembrava também que, para os casos de incapacidade, estava previsto o corretivo da fiscalização dos inspetores da instrução e dos pais de família, além da possibilidade de o governo suspender ou transferir para outro professor a subvenção. O jornal ainda rebatia menção sobre a possibilidade de serem contratados “100 analfabetos” e “capangas eleitorais”, destacando que as primeiras subvenções haviam sido concedidas a pessoas com capacidade comprovada, a exemplo de três respeitáveis viúvas (sem filhos eleitores), um sacerdote estrangeiro e dois cidadãos recentemente naturalizados brasileiros, um dos quais tinha exame definitivo e outro, que prestara diversos exames preparatórios, possuindo uma escola frequentada por 40 alunos.

O diálogo entre dois artigos publicados no mesmo dia denota que os editores tinham acesso aos conteúdos a serem publicados por seu concorrente, visto que ambos faziam parte de mesma rede de sociabilidade, apesar de os seus jornais possuírem orientações políticas diversas. Esse tipo de debate promovido entre *A República* e *Dezenove de Dezembro* evidencia o fato de que os autores eram também leitores ativos em diálogo permanente com os jornais, confirmando a hipótese de Barbosa (2010, p. 11) de que por meio da imprensa é possível desvendar parte do complexo circuito da comunicação de determinados grupos, como o envolvido na publicação dos jornais em Curitiba em 1888 e 1889. A autora identifica também como prática comum da imprensa do período esse tipo de preocupação, “dos jornais em falar para outros periódicos por meio de uma conversa tornada pública”. Esse regime de autorreferenciação, segundo a autora, “produz também distinção e torna os redatores, símbolos daquelas publicações” (BARBOSA, 2010, p. 53).

Dando continuidade ao debate, no dia 13 de dezembro, *A República* ainda apresentou réplica insinuando que o *Dezenove de Dezembro* estava procurando defender o procedimento do ex-administrador do

Paraná, pagando aos professores 360\$000 réis por ano sob pretexto de que estes poderiam exercer conjuntamente outra profissão, que julgava não corresponder às regras positivas que deveriam reger a instrução primária, o que significaria “fazer do professorado uma máquina inconsciente, predisposta para o servilismo, porém incapaz de exercer sabiamente a sua missão”. O autor anunciava com alívio que o orçamento de 1890, confeccionado por uma “comissão para esse fim nomeada pelo ilustre governador do estado, tratou imediatamente de fazer desaparecer esse mal, acabando com as tais subvenções”. Saudava, por fim, esperançoso, o advento da revolução que, em sua opinião, colocaria termo nos desmandos até então correntemente impetrados (INSTRUÇÃO... *A República*, 13 dez. 1889, p. 1).

Gestadas no crepúsculo do regime monárquico, as reverberações decorrentes da Lei Balbino ainda se faziam sentir quando a imprensa do Paraná e a sociedade paranaense testemunharam os primeiros momentos do regime republicano, realimentando o debate e as posições sobre as medidas tomadas em relação à educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto em que as dificuldades econômicas da Província do Paraná e a necessidade de racionalização das despesas públicas foram usadas como pretextos para cortes de verbas para a instrução pública e para o fechamento de 168 escolas, a imprensa paranaense foi palco de um caloroso debate que colocou o tema da educação em evidência. Motivado por questões políticas decorrentes não só da polarização entre liberais e conservadores ou entre monarquistas e republicanos, mas também do forte regionalismo dos políticos locais, avessos a interferências externas, tal debate buscou exercer alguma influência sobre a opinião pública e pressionar o sistema político a rever suas decisões.

A instituição da Lei nº 917, de 1888, cujo projeto foi proposto por um administrador conservador, referendado por uma Assembleia de ampla maioria liberal, e sancionado pela administração provincial seguinte, também de orientação conservadora, colocou lado a lado veículos de orientação conservadora, republicana e mesmo neutra, os quais fizeram uso de seus espaços para reafirmar a importância da educação e protestar contra uma medida que afetava um número considerável de crianças da população. As manifestações críticas se fizeram presentes em jornais de orientação diversa. No entanto, o tom desses discursos foi de ordem variada, pois, enquanto os jornais conservadores, como o *Sete de Março*, elegeram como alvos os

membros da Assembleia liberal, aqueles de orientação republicana ou declarada neutra responsabilizavam ambos os poderes, Executivo e Legislativo, pelas consequências das medidas tomadas. Apenas o *Dezenove de Dezembro*, órgão do partido liberal, silenciou sobre o assunto. Aliás, também é possível perceber em suas publicações oficiais a reação de municípios afetados, que enviavam correspondências para reivindicar a revogação da lei.

No intuito de mobilizar e também formar a opinião pública, os jornais e revistas em circulação no Paraná lançaram mão de recursos que incluíram a veiculação de charges de apelo popular, bem como o uso de uma retórica enfática e eloquente. Ao lado dos artigos de opinião, criticando o ato e prevendo nefastas consequências futuras, notícias sobre atitudes tomadas por membros da sociedade, tais como a organização de abaixo-assinados ou a mobilização para a organização de aulas em caráter excepcional, buscavam fomentar outras iniciativas de reação.

A exposição de argumentos que contrapunham instrução à criminalidade ou escolarização a vício foi estratégia discursiva recorrente num jogo que, buscando em primeira instância embate de caráter partidário, colocou em evidência outras questões pertinentes ao sistema educacional, tais como as opções pela instrução pública ou pelas escolas subsidiadas, a formação do professor, os critérios para sua contratação, a necessidade da criação de escolas normais ou o valor das verbas destinadas à instrução pública.

Assim, de um discurso que faz uso da ironia, figuras de linguagem, exageros, contraposições e metáforas variadas, emerge uma representação da educação como o pão do espírito ou a luz capaz de proteger o povo das trevas da ignorância, do professor como injustiçado e desvalorizado pelas instâncias oficiais e da imprensa como porta-voz dos interesses e das inquietações populares.

## REFERÊNCIAS

A IDEA. Curitiba, 16 de out. de 1888, p. 02.

A REPÚBLICA. Curitiba, 14 julho 1888. p. 02.

ADMINISTRAÇÃO finda. **Sete de Março**. Curitiba, 4 jul. 1888, p. 03.

ALVES, Alessandro Cavassin. **A província do Paraná (1853-1889): a classe política: a parentela no governo**. 2014. 496 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ASSEMBLEIA Provincial. **Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 11 jul. 1888, p. 3.

- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- AZEVEDO, Sílvia Maria. Imprensa em tempos de Império. In: MARTINS, Ana Luíza; LUCA, Tania Regina de (Org.). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.
- AZEVEDO, Sílvia Maria. **Brasil em Imagens: um estudo da revista *Ilustração Brasileira* (1876-1878)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010.
- BARÃO de Serro Azul. **Sete de Março**, Curitiba, 21 de nov. 1888. p. 3.
- BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil 1800-1900**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- BEGA, Maria Tarcisa Silva. **Letras e política no Paraná: simbolistas e anticlericais na República Velha**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BICCAS, Maurilane de Souza. **O impresso como estratégia de formação**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço – Singular, 2008.
- BOTA abaixo. **Sete de Março**. Curitiba, 22 ago. 1888. p. 3-4.
- BRASIL 247. Derrotado, Alckmin decide não mais fechar escolas. 19 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil247.com/pt/247/sp247/205948/Derrotado-Alckmin-decide-n%C3%A3o-mais-fechar-escolas.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2016.
- CALMON, Pedro. **História Social do Brasil, espírito da sociedade brasileira**. São Paulo: Ed. Nacional, 1937.
- CAPITAL. **Sete de Março**, Curitiba, 2 jan. 1889. p. 3.
- CAMARGO, Mario de (Org.). **Gráfica: arte e indústria no Brasil**. São Paulo: Bandeirantes Gráfica, 2003.
- CARNEIRO, David. **História do período provincial do Paraná: Galeria dos Presidentes da Província**. Curitiba: BANESTADO, 1994.
- CARNEIRO, Newton. **As artes gráficas em Curitiba**. Curitiba: Paiol, 1976.
- CAROLLO, C. *et al.* **Dicionário histórico-biográfico do Paraná**. Curitiba: Livraria do Chain, 1991.
- CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: EDUFMA, 2010.
- CATANI, Denice Barbara. **Educadores a meia luz: um estudo sobre a *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* 1902-1919**. 1989. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- CATANI, Denice Barbara. **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice Barbara. **Imprensa Periódica Educacional Paulista (1890-1996)**. São Paulo: Plêiade 1999.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COHEN, Ilka Stern. Diversificação e segmentação dos impressos. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (Org.). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 103-130.

CORRÊA, Amélia. **Imprensa e política no Paraná: prosopografia dos redatores e pensamento republicano no final do século XIX**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COSTA, Angela Marques da; SCHWARCZ, Lília Moritz; MELO E SOUZA, Laura de. Finais do século são bons para pensar. Esse é o momento de apostas. In: COSTA, Angela Marques da (Coord.). **1840-1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DENIPOTI, Cláudio. **A sedução da leitura**. 1998. 193 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

DIÁRIO de Notícias. Rio de Janeiro, 07 set. 1888, p. 4.

DIARIO de Notícias. Rio de Janeiro, 11 set. 1888, p. 4.

DIARIO de Notícias. Rio de Janeiro, 14 set. 1888, p. 4.

DUARTE, Paulo. **História da Implantação da Imprensa no Brasil: Imprensa de São Paulo**. São Paulo: ECA, 1972.

ELEIÇÃO provincial. **Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 21 dez. 1887, p. 2.

ESCOLAS subvencionadas. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 11 dez. 1889, p. 2.

EXPEDIENTE. **Dezenove de Dezembro**. Curitiba, 27 jul. 1889, p. 1.

FIGUERAS, Narciso. Gaveta do Diabo. Litografia p&b 31 x 21,5 cm. Detalhe 1 de página inteira. **Galeria Ilustrada**, Curitiba, 10 dez. 1888a, p. 23.

FIGUERAS, Narciso. Gaveta do Diabo. Litografia p&b 31 x 21,5 cm. Detalhe 2 de página inteira. **Galeria Ilustrada**, Curitiba, 10 dez. 1888b, p. 23.

FIGUERAS, Narciso. Gaveta do Diabo. Litografia p&b 31 x 21,5 cm. Detalhe 3 de página inteira. **Galeria Ilustrada**, Curitiba, 10 dez. 1888c, p. 23.

FIGUERAS, Narciso. Gaveta do Diabo. Litografia p&b 31 x 21,5 cm. Detalhe 4 de página inteira. **Galeria Ilustrada**, Curitiba, 10 dez. 1888d, p. 23.

FIGUERAS, Narciso. Gaveta do Diabo. Litografia p&b, 31 x 21 cm. Detalhe da charge. **Galeria Ilustrada**, Curitiba, 10 jan. 1889, p. 47.

FOLHINHAS para 1889. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 21 dez. 1888, p. 1.



- FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas: ULBRA, 2002.
- FONSECA, Gondin da. **Biografia do Jornalismo Carioca (1808-1908)**. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma, 1941.
- FREITAS, Affonso A. de. **A imprensa periódica de São Paulo desde seus primórdios em 1823 até 1914**. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, 1915.
- GASPAR DA SILVEIRA MARTINS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Gaspar\\_da\\_Silveira\\_Martins](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gaspar_da_Silveira_Martins)>. Acesso em: 21 abr. 2017. GAVETA do Diabo. **Galeria Ilustrada**, Curitiba, 10 jan. 1889, p. 47.
- GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, 21 dez. 1888, p. 01.
- GAZETA Paranaense. Curitiba, 2 dez. 1888, p. 1.
- GONDRA, José Gonçalves. O veículo de circulação da Pedagogia Oficial da República: a revista pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 374-395, 1997.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GUARAPUAVA. **A Idea**, Curitiba, 19 fev. 1889, p. 4.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- INSTRUÇÃO popular. **A Idea**, Curitiba, 16 jan. 1889, p. 1.
- INSTRUÇÃO pública. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 03 mar. 1888, p. 02.
- INSTRUÇÃO pública. **Gazeta Paranaense**, Curitiba, 24 mar. 1888, p. 01-02.
- INSTRUÇÃO Pública. **A República**. Curitiba, 11 dez. 1889, p. 2.
- INSTRUÇÃO Pública. **A República**. Curitiba, 13 dez. 1889, p. 01.
- JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- LEITE, Miriam Moreira. O periódico: Variedade e Transformação. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo: USP, v. 28, p. 137-151, 1978.
- LIÇÕES AO POVO. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 08 fev. 1871, p. 01.
- LUMINOSA idea. **A Idea**, Curitiba, 19 dez. 1888, p. 4.
- LUCA, Tania Regina de. **A Revista do Brasil: um diagnóstico da (N)ação**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- LUCA, Tania Regina de. A grande imprensa na primeira metade do século XX. In:

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (Org.). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 149-178.

LUSTOSA, Isabel. **O nascimento da imprensa brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

MARACH, Caroline Baron. **Inquietações Modernas: discurso educacional e civilizacional no periódico *A Escola* (1906-1910)**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MARACH, Caroline Baron. **Discursos e linguagens na *Revista do Clube Curitibano* (1890 - 1912)**. 2013. 168 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARTINS, Romário. **História do Paraná**. Curitiba: Farol do Saber, 1995.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República: São Paulo (1890-1922)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2008.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.) **Navegando pela História da Educação Brasileira**. CD-ROM. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Maria\\_Elisabeth\\_Blanck\\_Miguel\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Elisabeth_Blanck_Miguel_artigo.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2017.

MONTEIRO, André. SP vai transferir mais de 1 milhão de alunos para dividir escolas por séries. **Folha de S. Paulo**, 23 set. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/09/1685232-sp-vai-transferir-mais-de-1-milhao-de-alunos-para-dividir-escolas-por-series.shtml>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

NASCIMENTO, Ricardo. Sala de Sessões. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 22 de ago. 1889, p. 3.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. das (Org.). **Livros e impressos: retratos do Setecentos e do Oitocentos**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2009.

NOSSA atitude. **Sete de Março**. Curitiba, 22 ago. 1888, p. 3-4.

O ESPÍRITO Santanense. Vitória, 20 ago. 1874, p. 3.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. A imprensa periódica como empresa educativa no século XIX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 144-161, jul.1998.

PARANÁ. Leis, Decretos, etc. **[Coleção de Leis e Decretos da Província do Paraná em 1888]**. Corityba: Typ. Penitenciária, 1912.

PARANÁ. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial no dia 7 de janeiro de 1858 pelo Presidente da Província do Paraná Francisco Liberato de Mattos**. Curitiba: Tipografia Paranaense de C. Martins Lopes, 1858.

PARANÁ. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1877 pelo Presidente da Província o Excellentissimo Senhor Doutor Adolpho Lamenha Lins**. Curitiba: Typ. da Viúva Lopes, 1877.

PARANAGUÁ. **Sete de Março**, Curitiba, 9 jan. 1889, p. 04.

PILOTTO, Osvaldo. **Cem anos de imprensa no Paraná: (1854-1954)**. Curitiba: Instituto Histórico Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1976.

PINASSI, Maria Orlanda. **Três devotos, uma fé, nenhum milagre: *Nitheroy Revista Brasileira de Ciências e Artes***. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PINHO, Márcio. Reorganização atinge 311 mil alunos e ‘disponibiliza’ 94 escolas de SP. **G1**, 26 out. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/reorganizacao-escolar-em-sp-tem-94-escolas-que-serao-disponibilizadas.html>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

PINTO, Adriana Aparecida. **Nas páginas da imprensa: a instrução/educação nos jornais em Mato Grosso (1880-1910)**. 2013. 347 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2013.

PLANO da reforma. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 3 mar. 1888, p. 1-2.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Após 70 escolas ocupadas, Governo Alckmin suspende fechamentos. 19 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/11/apos-70-escolas-ocupadas-governo-alckmin-suspende-fechamentos.html>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

PROEZAS do Camartelle. **Sete de Março**, Curitiba, 15 ago. 1888. p. 3-4.

PROVÍNCIA do Paraná. **A República**, 7 jul. 1888, p. 1.

SÁ, Jesuíno Marcondes de Oliveira e. Regulamento. **Dezenove de Dezembro**, Curitiba, 9 nov. 1889, p. 1.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANT’ANNA, Benedita de Cássia Lim. *Ilustração Brasileira (1854-18855): leitura apresentativa de nossa primeira revista ilustrada*. **Revista Ágora**, Vitória, n. 9, p. 1-15, 2009.

SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **História da Educação pela imprensa**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

VALDEMARIN, Vera Teresa; PINTO, Adriana Aparecida. Das formas de ensinar e conhecer o mundo: lições de coisas e método de ensino intuitivo na imprensa periódica educacional do século XIX. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p. 163-187, 2010.

VELLOSO, Monica Pimenta. **Modernismo no Rio de Janeiro: Turunas e Quixotes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

VELLOSO, Monica Pimenta; LINS, Vera; OLIVEIRA, Cláudia. **O moderno em revistas: representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

VEZZANI, Iriana Nunes. **Uma revista de tipo europeu: educação e civilização na *Galeria Ilustrada***. 2013. 391 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

VIDAL, Diana. Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A imprensa periódica e a pesquisa histórica: estudos sobre o *Boletim de Educação Pública* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992.

VIEIRA, Carlos Eduardo (Org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

## NOTAS

<sup>1</sup> As informações sobre o contexto de São Paulo foram retiradas dos sites Folha de S.Paulo (MONTEIRO, 2015), G1 (PINHO, 2015), Pragmatismo (2015) e Brasil 147 (2015).

<sup>2</sup> Referimo-nos aqui à charge como representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, em que se satiriza uma ideia, situação ou pessoa, geralmente em relação a um fato específico, em geral de conhecimento público (FLÓRES, 2002, p. 10).

<sup>3</sup> A revista *Galeria Illustrada* circulou de 20 de novembro de 1888 a 29 de setembro de 1889, apresentando-se aos leitores como veículo do processo civilizatório da capital da Província do Paraná. Ver mais em Vezzani (2013).

<sup>4</sup> Balbino Candido da Cunha, médico formado na Corte, foi nomeado 26º Presidente da Província por carta Imperial, exercendo o cargo no período entre 4 de julho de 1888 e 29 de maio de 1889. Sua orientação política era conservadora, não contando, entretanto, com o apoio dos grandes nomes locais do seu partido (CARNEIRO, 1994, p. 428).

<sup>5</sup> Encontramos a referência à “Lei Balbino” na revista *Galeria Illustrada*. Já as expressões “Lei do Bota Abaixo” e “Reforma Disforme” foram encontradas no jornal *Sete de Março* (BOTA..., 22 ago. 1888, p. 3-4).

<sup>6</sup> Optamos por indicar nas entradas de referências a data completa por se tratar de recorte temporal reduzido, o que facilita a localização do texto por parte do leitor.

<sup>7</sup> Esse mesmo texto já havia sido publicado com o título “Lições ao Povo” pelo *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro (8 fev. 1874, p. 1), replicado em Vitória com o título “O Jornal” no *Espírito Santanense* (20 ago. 1874, p. 3) e posteriormente, com o mesmo título, na *Gazeta Paranaense* (2 dez. 1888, p. 1).

<sup>8</sup> Podemos citar, entre outros: Azevedo (2008), Camargo (2003), Castro (2010), Cohen (2008), Denipoti (1998), Duarte (1972), Fonseca (1941), Freitas (1915), Jinzenji (2010), Leite (1978), Lustosa (2003), Neves (2009), Schelbauer e Araújo (2007), e Sodré (1967).

<sup>9</sup> Cf. também: VELLOSO; LINS; OLIVEIRA, 2010.

<sup>10</sup> Também utilizam a imprensa como fonte para a história da educação: VALDEMARIN; PINTO, 2010; CATANI, 1989, 1997, 1999; GONDRA, 1997; GONDRA; SCHUELER, 2008; VIDAL; CAMARGO, 1992.

<sup>11</sup> O autor trabalha com o conceito de esfera pública burguesa, e avisa que é uma categoria típica de uma época e não pode ser pensada ou deslocada para uma análise que fuja dos

contextos da sociedade burguesa. Portanto, esfera pública está inicialmente limitada por seu caráter de categoria histórica.

<sup>12</sup> Outra imagem que retrata Balbino da Cunha, realizada na técnica de bico de pena pelo artista Theodoro De Bona, foi baseada em fotografia da época produzida pelo estúdio Volk e veiculada em Carneiro (1994, p. 422). Nela, é possível perceber tal semelhança.

<sup>13</sup> José Cesário de Miranda Ribeiro foi nomeado presidente da Província do Paraná por decreto de 23 de dezembro de 1887. Tomou posse em 9 de fevereiro de 1887 e governou até 30 de junho do mesmo ano (CARNEIRO, 1994, p. 399).

<sup>14</sup> Cf. GONDRA; SCHUELER, 2008.

<sup>15</sup> No final do século XVII, apenas sete freguesias ou vilas haviam sido instaladas no Paraná: Paranaguá, Curitiba, Antonina, São José dos Pinhais, Santo Antonio da Lapa, Guaratuba e Santana do Iapó. Na primeira metade do século XIX, foram criadas as de Guarapuava e Morretes; e, na segunda metade do século XIX, já como Província autônoma, foram criados 12 novos municípios (CAROLLO *et al.* 1991, p. 111).

<sup>16</sup> De Minas Gerais vieram outros presidentes da Província do Paraná, como: Antonio Nogueira, José Feliciano de Araújo, Joaquim de Oliveira Júnior e José Cesário Ribeiro.

<sup>17</sup> Com o pedido de exoneração do cargo de Presidente da Província do Dr. José Cesário de Miranda Ribeiro, assumiu a administração o 3º vice-presidente comendador Ildefonso Pereira Correia, mas ficou num curto mandato de cinco dias, até a chegada do novo presidente Dr. Balbino Candido da Cunha, que permaneceu no cargo até a mudança de gabinete no Império, de conservador para liberal, em 18 de junho de 1889 (ALVES, 2014, p. 296).

<sup>18</sup> Sobre esse período, informações consultadas em Carneiro (1994).

<sup>19</sup> Os membros eleitos para compor a 18ª legislatura (1888-1889) foram os seguintes: do Partido Liberal, Antonio Alves de Araujo (faleceu antes de assumir), Coriolano Silveira da Mota, Comendador João Manoel Ribeiro Vianna, Major Luiz Manoel Agner, Padre Antonio Joaquim Ribeiro, Dr. Tertuliano Teixeira de Freitas, Conselheiro Manoel Alves de Araújo, Generoso Marques dos Santos, Padre José Antonio de Camargo e Araújo, Tenente Coronel José de Freitas Saldanha, Dr. Tristão Cardoso de Menezes, Amazonas de Araújo Marcondes, Theotônio Marcondes de Albuquerque, Coronel Pedro Ferreira Maciel, Domingos Antonio da Cunha, Luiz Antonio Xavier, Vicente Machado da Silva Lima, João de Menezes Dória; do Partido Conservador, Antonio Ricardo dos Santos Filho, Antonio Ricardo do Nascimento, Comendador Ildefonso Pereira Correia, Dr. Brazilio Ferreira da Luz, Antonio Francisco Correia de Bittencourt e Arthur Ferreira de Abreu (ELEIÇÃO... *Dezenove de Dezembro*, 21 dez. 1887, p. 2; ASSEMBLEIA... *Dezenove de Dezembro*, 11 jul. 1888, p. 3).

<sup>20</sup> Em 22 de agosto de 1888, o jornal *Sete de Março* publicou o texto referente ao projeto de lei no artigo intitulado “Bota abaixo”.

<sup>21</sup> Guaratuba, Guarakessaba, Porto de Cima, Arraial Queimado, Votuverava, Serro Azul, S. José dos Pinhais, Rio Negro, Palmeira, Conchas, Imbituva, Tibagy, S. José da Boa Vista e Palmas.

<sup>22</sup> Uma das queixas mais frequentes dos professores era a de não poderem oferecer alunos para os exames finais, uma vez que esses não continuavam na escola o tempo suficiente, pois faltavam por motivos diversos, principalmente na época de plantação, quando ajudavam os pais na lavoura.

<sup>23</sup> Sobre a situação das finanças na Província do Paraná, ver mais em Carneiro (1994).

<sup>24</sup> Esse clube reunia como participantes estudantes do Instituto Paranaense e de outros colégios particulares, como o Partheon Paranaense e o Colégio Loyola (A IDEA. 16 out. 1888, p. 2).

<sup>25</sup> Trata-se de uma referência aos espartanos, que atribuíam a existência da sua severa e abrangente legislação a Licurgo, que viveu entre os séculos 9 e 6 a.C. Licurgo era um estadista tido como pai da nação. Ele teria implantado o código licúrgico, tendo-o imposto pela persuasão e pela força à maioria de seus concidadãos, para erguerem os templos de Zeus e Atena (VEZZANI, 2013, p. 293).

<sup>26</sup> Em 1846, foi criado o Liceu de Curitiba, que, no ano de 1876, foi transformado no Instituto Paranaense.

<sup>27</sup> Ildefonso Pereira Correia, o Barão do Serro Azul, foi um empresário e político brasileiro atuante no ramo de exportação de erva-mate. Durante a Revolução Federalista, ele e outras cinco pessoas proeminentes da cidade de Curitiba foram executados por ordem do General Éwerton de Quadros sem qualquer processo legal ou acusação formal.

<sup>28</sup> Narciso Figueras assumiu no programa da revista *Galeria Ilustrada* o compromisso de manter neutralidade nas questões políticas (nem liberal, nem conservador), muito embora ficava evidente nas notas e artigos publicados sua simpatia aos republicanos. Logo após a proclamação da República, lançou o jornal diário ilustrado *Quinze de Novembro* como substituto da revista editada dentro do período monárquico.

<sup>29</sup> Gaspar da Silveira Martins, deputado provincial, deputado geral, Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1889, ministro da Fazenda e senador do Império do Brasil, de 1880 a 1889 (GASPAR..., 2017).

**Submetido:** 06/11/2015

**Aprovado:** 11/02/2016

**Contato:**

Dulce Regina Baggio Osinski  
Rua Angelo Cunico, 600, Casa 60  
Curitiba | PR | Brasil  
CEP 82.220-350

ARTIGO

## CARTOGRAFIAS DOCENTES NO CIBERESPAÇO

Bruna Nau\*

Prefeitura Municipal de Antônio Carlos (PMAC), Antônio Carlos - SC, Brasil

Martha Kaschny Borges\*\*

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis - SC, Brasil

**RESUMO:** As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC estão presentes na sociedade de forma ubíqua, móvel e pervasiva e mobilizam mudanças nas relações entre humanos e não humanos. Diante desse cenário e das políticas de inserção de TDIC na educação, por meio da construção de cartografias de navegação virtual buscamos compreender práticas docentes de uso de tecnologias digitais efetivadas na escola, com vistas a contribuir para a reflexão sobre formações de professores. O desenho das cartografias, analisadas à luz da Teoria Ator-Rede, foi uma ferramenta sensível para visualizar a linearidade predominante dos movimentos docentes no ciberespaço. Os usos observados evidenciam que as políticas educacionais e a formação continuada precisam observar e considerar as traduções que os professores efetivam no cotidiano escolar, transformando as práticas ineficientes para a aprendizagem e aproximando os docentes dos conhecimentos e das habilidades consideradas fundamentais para o uso pedagógico qualificado das tecnologias.

**Palavras-chave:** Teoria Ator-Rede. Cartografia. Docentes. Rotas de navegação. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

### CARTOGRAPHIES TEACHERS IN CYBERSPACE

**ABSTRACT:** Information and Communication Digital Technologies – ICDT are present in the society ubiquitously, mobile and pervasive and mobilize changes in the relationship between humans and nonhumans. Facing this background and ICDT inclusive policies in education, through the construction of virtual navigation cartography we sought to understand effective teaching practices of using digital technologies at school, in order to contribute to the reflection on training of teachers. The cartography

---

\*Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), Técnica em Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Antônio Carlos. E-mail: < b.nau@hotmail.com > .

\*\*Doutora em Educação pela Université Pierre Mendès France (UPMF), França. Professora Associada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). E-mail: < marthakaschny@hotmail.com > .

design, analyzed in the light of Actor-Network Theory, was a sensitive tool to view the dominant linearity of teacher's movements in cyberspace. The observed use show that educational policy and continuing education need to observe and consider the translations teachers made in school everyday, transforming the inefficient practices for learning and bringing teachers closer to the knowledge and skills considered essential for qualified pedagogical use of technologies.

**Keywords:** Actor-Network Theory. Cartography. Teachers. Navigation Routes. Information and Communication Digital Technologies.

## INTRODUÇÃO

O momento histórico contemporâneo é permeado por profundas e constantes mudanças no modo como o ser humano vive e interpreta o mundo e os acontecimentos. As relações interpessoais entre os humanos e os não humanos também são transformadas (LATOURET, 2012).

As tecnologias digitais exercem um papel de destaque nos movimentos de transformação das relações entre humanos e não humanos, aceito que estão presentes na sociedade de forma ubíqua<sup>1</sup>, móvel e pervasiva<sup>2</sup> e que seu uso compreende processos de “ressignificação e adaptação dos esquemas mentais” que os sujeitos mobilizam ao utilizar os diferentes instrumentos que têm à sua disposição (BORGES, 2007).

A ampliação do uso de dispositivos tecnológicos, tanto em termos de acesso e aquisição, como em termos de qualidade, pode promover nos sujeitos o desenvolvimento não apenas de capacidades de uso e manejo desses artefatos, mas também de aprender, de prover serviços, informações e conhecimentos, de articular redes de produção que permitirão e potencializarão a emergência de conhecimento novo. Além disso, de acordo com Borges (2007), a popularização do acesso e do uso cotidiano de tecnologias digitais produz mudanças nos próprios dispositivos, que são “enriquecidos” e “reelaborados” conforme são utilizados pelos diferentes atores em suas práticas.

Ao considerar que os diferentes setores da sociedade estão permeados por atividades que envolvem dispositivos tecnológicos e exigem dos sujeitos um conjunto de conhecimentos mínimos para lidar com esses objetos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 22, defende o valor do uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica de caráter público e gratuito. Assim, a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e os “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” abarcam, entre outros saberes, o conhecimento das funcionalidades das tecnologias digitais mais utilizadas na sociedade.



A incorporação de TDIC na sala de aula precisa ser acompanhada de reflexão e “re-dimensionamento” [sic.] (BORGES, 2007) das concepções e das ações que constituem a prática pedagógica, o que inclui a relação particular que o docente como ser humano estabelece com a tecnologia. Esse discurso não pretende apoiar a culpabilização docente, entretanto, defende a importância da responsabilidade responsável para a transformação das políticas projetadas para a educação. Isso porque elas são mediadas/traduzidas pelos docentes em suas práticas educativas, expressando sua responsabilidade quanto ao uso pedagógico de TDIC.

Salas de aula equipadas com tecnologia não implicam, necessariamente, a qualificação das práticas de ensino e de aprendizagem, pois isso depende de mudanças relativas às intencionalidades da comunidade escolar para com a formação dos educandos e a (re) construção da sociedade.

Ao agir com os professores, construindo os mapas de suas rotas de navegação virtual, intentamos aproximar-nos de relações, atalhos, trajetórias, rupturas, agenciamentos, enunciações, práticas de resistência e liberdade que se expressam nas experimentações das TDIC<sup>3</sup>. O desafio, neste artigo, é justamente compreender o uso das tecnologias digitais em sua rede de associações a partir do acompanhamento das ações mobilizadas pelos docentes com esses objetos.

## ALICERCES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os estudos da autora Lúcia Santaella (2004) sobre o perfil cognitivo do leitor da hipermídia e os diferentes modos de apropriação da leitura efetivados pelos usuários do ciberespaço<sup>4</sup> constituem a base de emergência da problemática desta investigação. A constatação de que vivemos a emergência de sujeitos leitores imersivos nos guiou à investigação da leitura imersiva entre docentes da Educação Básica.

Entre os três tipos de leitores, criados por Santaella (2004) segundo as habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas envolvidas no ato de ler (contemplativo/meditativo; movente/fragmentado e imersivo/virtual), privilegiamos a análise do leitor imersivo/virtual, que tem seus espaços de ação nos diversos campos de ação em que as tecnologias digitais estão acopladas de maneira invisível.

As habilidades de leitura mobilizadas pelo receptor de uma hipermídia são distintas e, muitas vezes, desconsideradas pela escola. A apreensão do perfil cognitivo do leitor imersivo parte de uma concepção cognitivo-sociológica que define a leitura como um processo

de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos (MARTINS, 1984<sup>5</sup> *apud* FRANTZ, 2002, p. 31).

As transformações que formam um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental são baseadas em: 1) ações e controles perceptivos específicos que decodificam sinais e rotas semióticas com agilidade; 2) operações inferenciais, métodos de busca e solução de problemas; 3) desenvolvimento da prontidão perceptiva – competência semiótica que permite operar reações motoras em conjunto com mudanças visuais dinâmicas e construir automatismos sensório-motores e da polissensorialidade, associação das diferentes modalidades de atenção sensorial em busca de informação (SANTAELLA, 2004).

Santaella (2004) estabelece ainda uma subdivisão de acordo com as características de navegação do leitor imersivo no ciberespaço: novato, leigo, experto e ubíquo (SANTAELLA, 2013). De acordo com a classificação, o usuário novato é aquele que possui pouca intimidade com a rede e navega de modo exploratório mediante operações abduativas, ou seja, por meio da criação de hipóteses ou da adivinhação. O usuário leigo costuma utilizar a internet para realizar atividades pouco variáveis e percorrer rotas específicas, por isso recorre a operações de indução na resolução de problemas, ou seja, apropria-se de experiências anteriores para construir suposições e propor estratégias de adaptação. O usuário experto utiliza a dedução como tática de navegação, pois internaliza as regras gerais da navegação, empregando-as eficazmente diante de situações específicas. E o usuário ubíquo, identificado posteriormente por Santaella (2013), apresenta como marcas singulares a cognição distribuída e a prontidão cognitiva.

A premissa desta investigação é a de que os percursos de navegação docente no ciberespaço podem não ser explícitos e estáveis. Processualidade, movimento e processos de subjetivação (DELEUZE, 1996) podem ser ignorados quando buscamos adequar as múltiplas rotas de navegação a perfis previamente formulados em outro contexto de associações.

Desse modo, considerando os diferentes usos das tecnologias digitais realizados pelos docentes, a questão que orienta este estudo é: que cartografias de navegação virtual são elaboradas em situação de planejamento de uma intervenção pedagógica pelos docentes do Ensino Fundamental?

Buscamos nos aproximar do nosso objeto de estudo, as rotas de navegação virtual dos docentes, considerando-as como uma rede de atores heterogêneos, humanos e não humanos. O rizoma,

compreendido como sistema constituído por nós diversos interligados e interdependentes, parece se aproximar do conceito de rede da Teoria Ator-Rede (TAR), que fundamentará a análise proposta.

A TAR, originalmente Actor-Network Theory (ANT), foi criada por sociólogos do conhecimento científico, entre eles Bruno Latour, com o objetivo de construir uma teoria social voltada ao estudo de Ciência e Tecnologia, mas que também contribui para as pesquisas em Ciências Humanas. Desafia a separação entre racionalidade e irracionalidade e entre questões ditas científicas, econômicas, culturais e religiosas, visto que as associações que compõem nossa sociedade são agregados heterogêneos (princípio de simetria). Alguns conceitos presentes na TAR são: rede, controvérsia, tradução, mediador/actante<sup>8</sup> intermediário.

Apoiando-se em referenciais teóricos de Gabriel de Tarde, Michel Serres, Deleuze, Guattari, Foucault e Garfinkel, os sociólogos do conhecimento científico consideram que a teoria social clássica não é capaz de promover análises satisfatórias sobre a ciência nem mesmo sobre os habituais objetos de estudo das Ciências Humanas. Essa incapacidade fica mais clara quando sociólogos da teoria social clássica tomam as Ciências Exatas como referência e constroem uma teoria “guarda-chuva” de explicação social totalmente questionável (LATOUR, 1994, 2012). A investigação de “questões científicas” exige invenção, adaptação e superação do modelo prático da explicação social, que costuma substituir fatos por fatos sociais supostamente construídos por “forças” sociais. A própria separação entre questões ditas científicas, econômicas, culturais e religiosas é impraticável na perspectiva da TAR, pois as associações que compõem nossa sociedade não são puramente uma coisa ou outra, elas são agregados de elementos heterogêneos – conhecimento, interesse, justiça, poder, ciência, política, economia, direito, religião, técnica e ficção.

O princípio de simetria, originário do programa forte de sociologia do conhecimento de David Bloor (2009), coloca no mesmo plano também a irracionalidade e a racionalidade. A simetria consiste em se debruçar nas controvérsias, ou seja, explicar tanto os desvios da razão, aquilo que difere, quanto a racionalidade das ciências e das técnicas, visto que estas não são externas ao coletivo, são também híbridos do nosso tempo, passíveis de investigação. Esse princípio fundamenta a terceira fonte de incerteza que sugere que os objetos também agem “pela própria natureza de seus laços com os humanos, logo deixam de ser mediadores para se transformar em intermediários” (LATOUR, 2012, p. 118).

Esses laços entre elementos heterogêneos constituem a rede, conceito que remete a ações em que participantes humanos e não humanos são tratados como actantes, retirando o privilégio dos humanos de assumir o papel de mediador, daí o uso do termo actante em vez do de ator.

A controvérsia também se ergue como importante princípio da TAR, é o paradoxo que instiga e desafia todas as ciências, é a presença de algo ao mesmo tempo invisível e tangível (LATOUR, 2012), permite ao pesquisador observar as traduções entre os actantes, a relação entre mediadores e intermediários, enfim, o movimento das associações. Ao trabalhar a controvérsia, Latour (2012) considera cinco grandes incertezas, relacionadas à natureza dos grupos, das ações, dos objetos, dos fatos e aos tipos de estudos realizados sob o rótulo de ciência do social.

A segunda fonte de incerteza da TAR é a base da expressão ator-rede, pois indica que ação e ator sempre fazem parte de uma rede, ou seja, nunca agimos sós. E a controvérsia encontra-se justamente em torno da definição de quem ou o que está agindo, pois o ator mobiliza a ação, mas não é a fonte do ato. Tomamos essa fonte de incerteza para mapear as rotas de navegação dos professores considerando os elementos que podem influenciar sua trajetória, por exemplo, familiares e amigos que auxiliam no uso das TDIC, anúncios nos resultados de buscas, design das páginas da internet, imagens etc.

A penúltima fonte de incerteza versa sobre “questão de fato” e “questão de interesse”. Para Latour (2013), dizer que alguma coisa é construída não significa imputar-lhe artificialidade, pois todos os fatos são construídos e isso não quer dizer que não são reais. Desse modo, compreender o uso de TDIC em nossa sociedade como um processo neutro implica contribuir para a “fetichização da tecnologia”. De acordo com Feenberg (1999, p. 25<sup>6</sup> *apud* NOVAES; DAGNINO, 2004, p. 3), “o que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é seu caráter relacional, justamente porque ela aparece como uma instância não social de pura racionalidade técnica”.

Ao acreditar que a ciência carrega a capacidade de romper com a ideologia, extraímos a técnica de toda a rede que lhe dá sentido (LATOUR, 1994), o que não retira seu caráter ideológico, mas dissimula-o. Afinal, “o único mito puro é a ideia de uma ciência purificada de qualquer mito” (SERRES, 1974, p. 259, tradução nossa).

A quinta fonte de incerteza, basal para um pesquisador que se dispõe a seguir associações sob a perspectiva da TAR, diz respeito à tarefa de “escrever relatos de risco”. Ao recusar a generalizante explicação social para compreender o coletivo, o caminho da TAR torna-se mais lento e reflexivo, pois precisa reformular-se a cada caso.

Neste estudo, foram mapeadas as rotas de navegação virtual elaboradas pelos docentes do Ensino Fundamental e reveladas em práticas educacionais de pesquisa realizadas mediante o uso das tecnologias digitais, com vistas a contribuir para a reflexão sobre as formações de professores para o uso das TDIC na educação. Descrevemos e analisamos seus percursos, que foram movidos a passos curtos, longos, apressados, lentos, ou até mesmo saltos de um ponto a outro no ciberespaço. Por meio de textos, mapas e vídeos, representamos os movimentos que formam o objeto de estudo desta pesquisa e mapeamos as controvérsias que permeiam o uso pedagógico das tecnologias.

### O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA<sup>7</sup>

A investigação em tela se constitui em continuidade a pesquisas realizadas no Observatório da Educação (OBEDUC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Os fenômenos analisados neste artigo foram coletados em uma escola de educação básica da rede pública do município de Florianópolis, Santa Catarina. A definição do campo de pesquisa está relacionada à sua vinculação com o OBEDUC/PPGE/UDESC e às seguintes características:

1. Acesso à internet com velocidade adequada às necessidades do uso educacional.
2. Estrutura física adequada para usos educacionais.
3. Professores com formação e orientação para o uso pedagógico de tecnologias digitais.

Trata-se de um estudo de caso exploratório, de cunho qualitativo, que investigou o uso de tecnologias digitais por docentes do Ensino Fundamental revelado nas rotas de navegação virtual traçadas por estes sujeitos e em suas práticas pedagógicas.

Aproximando-se da perspectiva cartográfica (DELEUZE; GUATTARI, 1995; LEMOS, 2013) acompanhamos processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) e mapeamos os rastros das controvérsias que marcaram os movimentos docentes no ciberespaço.

O objetivo, nesse caso, foi analisar o uso de tecnologias digitais seguindo as pistas dos actantes. Compreender quais elementos da ação se constituem como mediadores ou intermediários, valorizando os actantes humanos e não humanos e a forma como eles próprios compreendem a rede de associações de que fazem parte. Nosso interesse ultrapassou a proposição de uma classificação objetiva dos

perfis tecnológicos dos sujeitos pesquisados, procuramos compor trilhas no ciberespaço seguindo os actantes.

Para tal empreendimento, a pesquisa foi dividida em duas etapas principais e complementares. A primeira consistiu no envio (via e-mail) de um questionário<sup>8</sup> aos 50 docentes do Ensino Fundamental da escola visando identificar seus perfis tecnológicos e definir os participantes da segunda etapa da pesquisa.

Os indicadores para a formulação das perguntas foram:

- caracterização dos sujeitos pesquisados (sexo, idade, nível de escolaridade);
- as relações pessoais que esses sujeitos mantêm com as tecnologias digitais (frequência de uso, preferências, nível de conhecimento das potencialidades das TDIC);
- as relações educacionais que esses sujeitos mantêm com as tecnologias (caracterização dos usos de tecnologias digitais na sala de aula, frequência de uso com os educandos, atividades que realiza em sala de aula com as TDIC, potencialidades e dificuldades que identifica no uso desses dispositivos).

Após o recebimento de 25 questionários respondidos, definimos os participantes da segunda etapa utilizando como critérios o número de docentes que manifestaram interesse em participar dessa etapa e a classificação de usuário de Santaella (2004), com destaque para a frequência e as habilidades de uso de tecnologias digitais.

A segunda etapa da pesquisa ocorreu por meio da proposta de elaboração de uma intervenção pedagógica relacionada ao uso de tecnologias digitais. Essa atividade foi realizada individualmente por seis professores que apresentaram características de diferentes perfis tecnológicos em suas respostas ao questionário e que, por isso, foram selecionados. Com vistas a preservar a identidade dos professores, nomeamos por Professor 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5 e Professora 6.

Entregamos um pen drive aos docentes contendo o arquivo de um roteiro para a construção de uma proposta pedagógica. Solicitamos que realizassem a exibição do conteúdo do dispositivo removível no computador e iniciassem o processo de pesquisa para a construção da proposta envolvendo o uso de tecnologias digitais e a educação ambiental<sup>9</sup>. A partir dessa proposta, as rotas de navegação elaboradas por cada professor foram registradas por meio do programa de captura e gravação de tela de computador *Camtasia Studio*<sup>10</sup>.

Os rastros que buscamos seguir não se localizavam somente nas “extremidades” da atividade, ou seja, nos resultados das pesquisas, mas no entremeio do percurso, entre o ponto de partida e o de chegada. O foco da análise não esteve sobre o resultado final da proposta pedagógica, pois esse instrumento se configura como o meio que elegemos para registrar o processo de pesquisa e navegação virtual realizado pelos docentes. Por esse motivo, entendemos que a proposição de atividades orientadas e comuns aos diferentes sujeitos foi necessária para a visualização dos rastros que diferenciaram as associações que cada sujeito realizou para tentar alcançar o ponto de chegada proposto inicialmente.

De acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2009), pesquisas orientadas pelo método cartográfico buscam acompanhar processos. Quando Rolnik (2014) descreve a cartografia como um desenho dinâmico que se faz junto com os movimentos de transformação da paisagem, se aproxima da proposta de Latour (2013) e seguir os atores, pois estes não param de tecer redes de associações. Para segui-los, o pesquisador precisa movimentar-se, acompanhar seus rastros e seus ritmos.

Mais do que representar objetos e fatos ou revelar verdades, a cartografia procura acompanhar e escrever redes de produção e conexão de rizomas, dando conta da instabilidade e do movimento provocados pelas coletividades.

A descrição que apresentamos neste artigo tem como matéria-prima as rotas de navegação elaboradas pelos docentes. Além da análise cartográfica individual, apreciamos as rotas de navegação conjuntamente, cruzando caminhos e buscando apontar direções comuns entre os docentes e outras pouco conhecidas e exploradas.

Ao considerar o conceito de tradução que deriva do pensamento filosófico de Michel Serres, compreendemos os usos educacionais das tecnologias digitais como traduções, ou seja, novas e passageiras interpretações de interesses que canalizam as pessoas para direções diferentes que mobilizam e movimentam (LATOUR, 2011, p. 183). Por meio dos processos de tradução são estabelecidas as conexões que compõem as redes de associações do coletivo e que transportam transformações.

O processo de tradução depende de seus actantes – os mediadores humanos e os não humanos. A incorporação de tecnologias na educação ocorre por processos de tradução das políticas públicas no cotidiano escolar, o que pressupõe execução, adaptação e transformação de orientações e de materiais recebidos pelas escolas e por seus profissionais. As ações dos professores tendem a ser marcadas por divergências frente ao que é prescrito

quando as orientações oficiais não ressoam na realidade das salas de aula, e que por isso são reinventadas no cotidiano escolar.

Na ausência de inovações ou desestabilizações mobilizadas pelos profissionais da educação em sua prática, tanto as políticas quanto as práticas docentes configuram-se como caixas-pretas<sup>11</sup> improdutivas, pois se reduzem a prescrições generalizáveis nas quais os professores assumem o papel de intermediários.

## CARTOGRAFIAS DE NAVEGAÇÃO

Cada professor, diante da tela inicial, começou sua rota de navegação e apresentou diferentes ritmos e modos de percorrer o ciberespaço. Para analisar essas rotas, criamos um perfil de usuário para cada docente e definimos critérios de análise prévios, com vistas a identificar os movimentos realizados por cada professor, e a partir disso elaborarmos as cartografias individuais. Os critérios<sup>12</sup> definidos foram:

a) quanto aos processos de navegação: linearidade/complexidade dos movimentos; diversidade de sites ou programas usados; dificuldades; habilidades; apresentação de características dos diferentes perfis de usuário do ciberespaço (novato, leigo, experto, ubíquo), definição do papel dos actantes como mediadores ou intermediários;

b) quanto à proposta pedagógica: atendimento à temática Meio Ambiente; inserção do uso pedagógico de tecnologias digitais; definição do papel dos actantes (professores, educandos, tecnologias) como mediadores ou intermediários; observar em que medida as atividades propostas favorecem a construção de conhecimento pelos educandos; potencial interativo e colaborativo; se os educandos assumem o papel de autores/produtores de materiais e conhecimentos ou reprodutores do conhecimento existente.

A fim de identificar pontos mais significativos, singulares e recorrentes nos caminhos percorridos pelos professores no ciberespaço, foram elaboradas cartografias de navegação por meio do software online *Prezi* a partir dos movimentos realizados por cada professor no processo de pesquisa e construção da intervenção pedagógica.

A seguir traçamos brevemente o perfil dos sujeitos participantes da segunda etapa da pesquisa e analisamos os resultados mapeados por meio das cartografias docentes.

O Professor 1 nasceu em 1985, é licenciado em Letras/

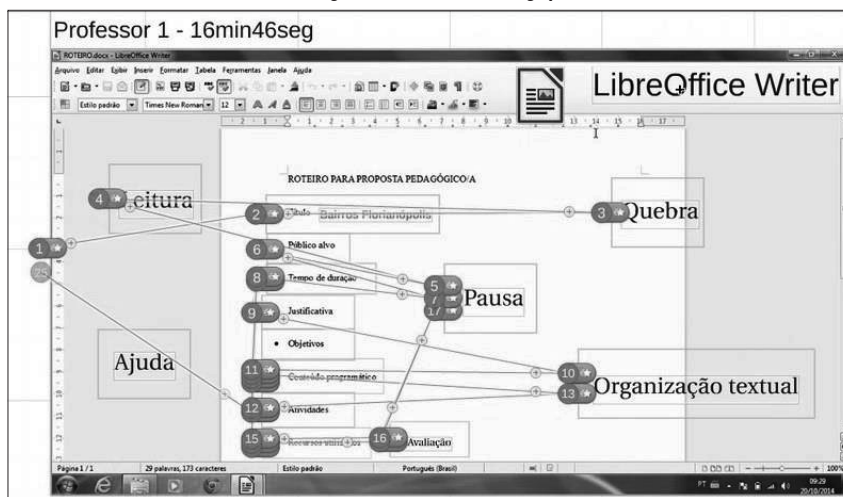


Libras pela UFSC e especialista em Educação de Surdos Integral pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), atuando como docente há mais de nove anos.

Costuma utilizar tecnologias digitais uma vez por mês. Normalmente utiliza o computador para organizar e planejar aulas e conversar com amigos e familiares. Considera que possui conhecimento básico sobre tecnologias digitais e associa-o, predominantemente, a aprendizagens individuais. No que se refere ao uso pedagógico desses meios, se considera bom professor.

O aspecto singular da rota de navegação desse professor foi que ele não realizou processos de pesquisa na internet, pois utilizou apenas os conhecimentos prévios que possuía sobre a temática de trabalho para elaborar sua Proposta Pedagógica, o que pode ser representado pela cartografia de maneira bastante visual (FIGURA 1), sendo que analisamos a seguir as marcas principais dessa Cartografia docente.

**FIGURA 1** – Cartografia da rota de navegação do Professor 1



**Fonte:** Cartografia elaborada pelas autoras por meio do *software online Prezi* (<https://prezi.com>).

O Professor 1 apresenta características dos tipos de usuário novato e leigo, com destaque para o acesso esporádico à rede, o não uso do ciberespaço durante a rota, a desorientação virtual e a grande incidência de erros.

Observamos que o professor preocupou-se, principalmente, com o preenchimento de dados, produzindo respostas para a maioria dos itens elencados. Porém, o texto apresentou poucos detalhes, tornando-se vago para o leitor e demonstrando dificuldade por

parte do professor na elaboração desse tipo de documento que deve nortear a prática pedagógica docente.

Para a elaboração da proposta, o professor apenas reproduziu usos já consagrados das TDIC (editor de texto e projetor multimídia) e não buscou novos conhecimentos sobre a temática proposta por meio de pesquisa na Web, por exemplo. Esse tipo de uso trata o ciberespaço como um mero intermediário da atividade, pois a ferramenta nem sequer foi utilizada, apesar de estar disponível para o professor durante todo o processo de navegação.

Assim, nessa situação, demonstrou uma rota relativamente simples e restrita e pouco elaborada ou complexa, quase que linear. A tecnologia foi apropriada pelo professor apenas como meio para estruturar sua proposta, constando nas atividades previstas como meios de apresentação de conteúdo (data show), ou seja, as TDIC são elencadas como elementos intermediários da ação, pois não preveem modificações significativas para os processos de ensino e de aprendizagem. Essa característica da rota de navegação indica que o professor guiou suas ações por meio de inferências abduativas e indutivas, pois dentro das poucas ações que realizou ele trabalhou com tentativa e erro e também utilizou os saberes tecnológicos adquiridos em experiências anteriores para realizar ações conhecidas, sem necessidade de usar a lógica dedutiva para solucionar desafios. Assim, embora tenha apresentado grande incidência de erros, realizou certas ações familiares por meio de operações indutivas.

A Professora 2 nasceu em 1982, é licenciada e bacharela em Artes Cênicas pela UDESC e atua há mais de seis anos como professora.

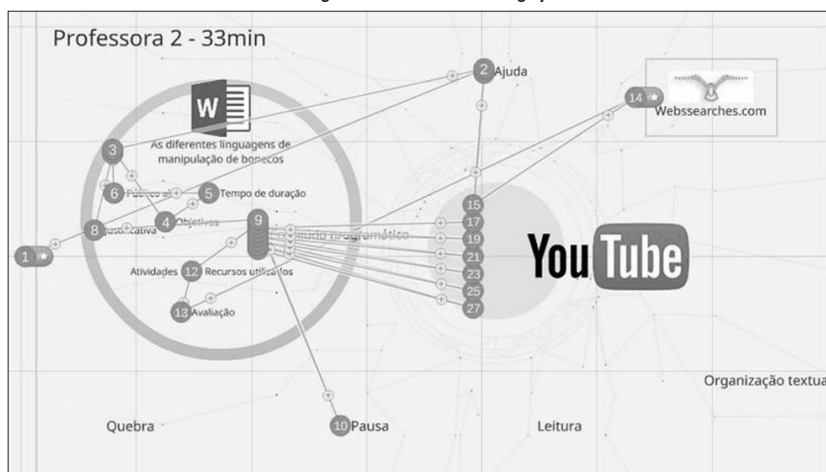
Aprendeu a usar tecnologias em curso de Informática e com seus amigos. Utiliza o computador para organizar e planejar aulas, conversar com amigos e familiares, acessar redes sociais e atualizar conhecimentos, entretanto a frequência de uso é inferior a uma vez por mês. Considera que possui conhecimento básico sobre o uso de tecnologias digitais e uma professora mediana no que se refere ao uso pedagógico desses meios.

Costuma utilizar esporadicamente tecnologias digitais com seus alunos, realizando atividades pouco variadas que, em geral, são bastante controláveis, pouco criativas e não favorecem a produção e a colaboração, como a pesquisa em sites indicados pelo professor, o acesso a conteúdo de CD/DVD e o trabalho/estudo com objetos de aprendizagem.

Apesar de não frequentar a sala informatizada e não participar de projeto relacionado a tecnologias digitais, considera importante trabalhar esse tipo de ferramenta com os educandos e diz ser imprescindível capacitar professores para o uso em sala de aula.

A descrição da trajetória de navegação virtual elaborada pela Professora 2 pode ser representada visualmente pela cartografia (FIGURA 2) e analisada a seguir com destaque para os principais aspectos observados nesta Cartografia docente.

**FIGURA 2 – Cartografia da rota de navegação da Professora 2**



**Fonte:** Cartografia elaborada pelas autoras por meio do *software online Prezi* (<https://prezi.com>).

Essa rota foi também linear, com movimentos bastante direcionados e repetidos de acordo com o conteúdo a ser acessado e utilizando um recurso único do ciberespaço, o canal YouTube. As ferramentas utilizadas para a pesquisa e a elaboração do roteiro foram o Microsoft Word, o navegador Google Chrome e o site YouTube, sendo que a navegação no ciberespaço foi usada apenas para a seleção do Conteúdo Programático, porém ocupou a maior parte do tempo da rota de navegação, cerca de 20 minutos.

A professora precisou de auxílio em poucos momentos da navegação, sendo esses relacionados à organização e à apresentação do Roteiro. Embora acesse a rede esporadicamente, demonstrou certa intimidade com o ciberespaço. Memorizou rotas específicas, limitando-se normalmente às rotas repetidas, estas restritas ao Google e ao canal YouTube. Soube retornar quando realizou uma rota errada, examinava o lugar mais provável de clicar e navegava por tentativa e erro. Explorou o ciberespaço e as ferramentas do Microsoft Word principalmente por meio de operações indutivas, sendo que quando suas ações não corresponderam às hipóteses criadas tomando por base sua experiência a professora não soube como agir e solicitou auxílio. Além disso, a Professora 2 reconhecia alguns ícones, símbolos e regras

de navegação do ciberespaço e conseguia selecionar informações de acordo com determinado objetivo, nesse caso a seleção de conteúdos para compor a Proposta Pedagógica.

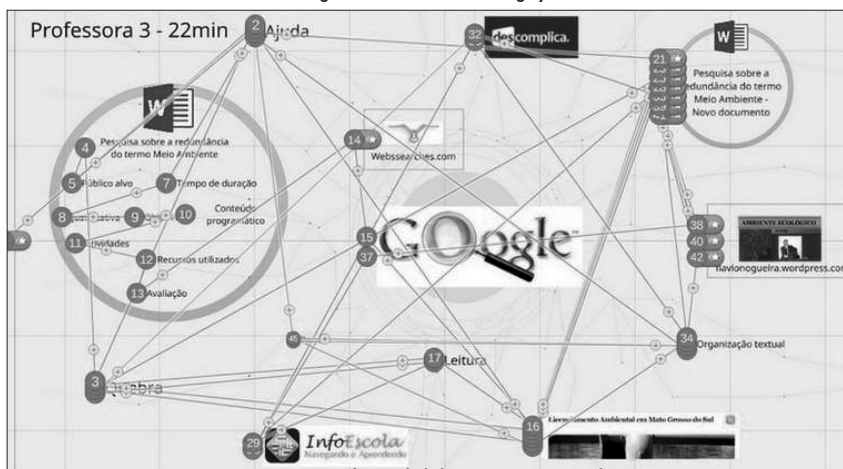
Nessa situação, a professora assume o papel de intermediário e atribui à tecnologia o papel de mediador, na perspectiva da TAR. Apesar disso, os vídeos podem ser analisados como mediadores, visto que modificam a mensagem (conteúdo programático) apresentada aos educandos, tendo um alcance maior na compreensão dos educandos.

Apesar de parecer bastante restrito, o uso das tecnologias foi um desafio, se levarmos em consideração que a professora mostrou inicialmente certa resistência. Nesse sentido, consideramos pertinente afirmar que as TDIC assumiram o papel de mediadores do processo de navegação docente, principalmente o canal de vídeos YouTube, que permeou toda a elaboração da proposta pedagógica. A professora, que inicialmente não esteve disposta a realizar a atividade de pesquisa proposta, se envolveu com sua pesquisa e com os conteúdos audiovisuais que acessou.

A Professora 3 nasceu no ano de 1962, é formada em Letras – Língua Portuguesa pela UFSC, atuando como docente há mais de três anos. Ela costuma utilizar o computador várias vezes por semana, geralmente para organizar e planejar suas aulas, conversar com amigos e familiares, acessar redes sociais e atualizar conhecimentos. Considera que possui conhecimentos básicos sobre o uso de tecnologias digitais e que estes foram adquiridos com a ajuda dos filhos, de educandos, amigos e colegas de trabalho.

No que se refere ao uso pedagógico de tecnologias digitais ela considera ser uma professora mediana, utilizando esporadicamente esses meios com seus educandos para pesquisas em sites indicados, criação de apresentações com as pesquisas realizadas, acesso a conteúdos de CD/DVD, trabalho/estudo com objetos de aprendizagem e atividades em ambientes virtuais de aprendizagem. Ainda de acordo com a Professora 3, o desenvolvimento de projetos relacionados a tecnologias digitais é importante tanto para estudantes quanto para professores.

A Figura 3 representa visualmente o percurso virtual elaborado pela Professora 3 durante a construção de sua proposta pedagógica. A seguir analisamos a Cartografia docente construída por meio da observação dos movimentos realizados pela Professora 3 no ciberespaço.

**FIGURA 3 – Cartografia da rota de navegação da Professora 3**

**Fonte:** Cartografia elaborada pelas autoras por meio do *software on-line Prezi* (<https://prezi.com>).

O primeiro movimento/questionamento da Professora 3 foi – “Eu vou procurar no Google, né?”. Diante da pergunta, nos parece que a professora integra o expressivo grupo de mais de um bilhão de usuários<sup>13</sup> que utiliza este buscador para pesquisar na internet. Para a professora pareceu óbvio que suas buscas começariam no Google, sem vislumbrar outros caminhos possíveis, o que realmente marcou sua rota de navegação.

A Professora 3 conhece o ciberespaço, mas às vezes fica desorientada diante da profusão de signos que se apresentam na tela. Sua rota apresentou desvios e quebras, mas não envolveu ferramentas ou caminhos complexos, o que a caracteriza como linear. Foram usadas as seguintes ferramentas: Microsoft Word, Google, navegador Google Chrome, InfoEscola, Descomplica, Webssearches, blog Flávio Nogueira e site Licenciamento Ambiental em Mato Grosso do Sul. Em alguns momentos a professora não conseguiu encontrar uma rota de retorno após perceber que realizou uma rota equivocada. Pareceu guiar suas ações predominantemente por operações abduativas, derivando sem rumo, por tentativa e erro, reconhecendo alguns ícones e símbolos do ciberespaço e selecionando informações aleatórias.

Demostrou atenção parcial contínua nos âmbitos físico e virtual, característica marcante no perfil de usuário ubíquo, mas que pode ser desenvolvida pelos demais usuários em decorrência da presença constante das tecnologias digitais em nosso cotidiano e das tentativas de adaptação que construímos para utilizar essas ferramentas nas diferentes situações de nosso dia a dia.

A navegação no ciberespaço foi usada apenas para a seleção do Conteúdo Programático e ocupou cerca de dez minutos da rota, assumindo o status de elemento intermediário, visto que as ações realizadas e a organização da proposta poderiam ter sido efetivadas sem o uso do computador e da internet.

No que se refere à construção da Proposta Pedagógica, um dos recursos utilizados pela professora foi o buscador Google. As práticas pedagógicas enunciadas na Proposta reproduzem o modelo de aprendizagem que não oportuniza elaborações criativas e colaborativas em que os estudantes abandonem o status de intermediários e assumam a posição de mediadores. Assim como a redundância do termo Meio Ambiente poderia ser pesquisada em uma biblioteca, também pode ser pesquisada usando-se o computador e a internet como propõe a professora, ou seja, não houve uma mudança no modo de aprender e sim nos suportes utilizados. Os estudantes realizarão a pesquisa em sites diversos e reproduzirão os conteúdos pesquisados, sem que ocorram processos de criação. Nesse sentido, a tecnologia não será apropriada como elemento mediador de mudanças, por isso recebe o status de intermediário.

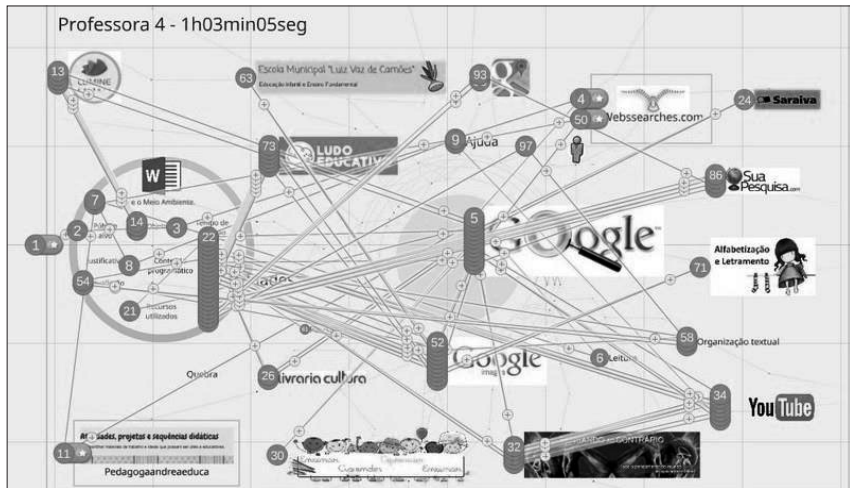
A Professora 4 nasceu em 1988, possui licenciatura em Pedagogia, concluída em 2010, pela UFSC e especialização em Gestão Escolar na Educação Básica pelo Centro Universitário FACVEST, de 2011. Atua como docente há mais de seis anos e é professora efetiva na PMF.

Utiliza computador e smartphone várias vezes ao dia, para organização e planejamento de aulas, jogos e atividades de lazer, conversa com amigos e familiares, acessa redes sociais e faz atualização de conhecimentos. Considera que possui conhecimento básico sobre o uso de tecnologias digitais e associa-o, predominantemente, a aprendizagens individuais.

Os conhecimentos que a Professora 4 apresenta em relação ao uso de tecnologias digitais são, em geral, superiores aos demais professores pesquisados, entretanto predominam as atividades que envolvem menor grau de criatividade e interação, como baixar, instalar e desinstalar programas da internet, consertar computador, conexão a internet e impressora, utilizar redes sociais e baixar e gravar vídeos e áudios da internet. Atividades mais significativas para os processos educativos, como a criação de blogs e sites e o trabalho colaborativo, são menos conhecidas pela professora. As tecnologias digitais são utilizadas esporadicamente em sala de aula com os educandos e no que se refere ao uso pedagógico a docente se considera uma professora mediana e analisa o desenvolvimento de projetos relacionados a tecnologias digitais como importante para estudantes e professores.

A descrição do trajeto elaborado pela Professora 4 em sua navegação virtual pode ser representada pela cartografia de maneira bastante visual (FIGURA 4), sendo que analisamos a seguir as marcas principais dessa Cartografia docente.

**FIGURA 4 – Cartografia da rota de navegação da Professora 4**



**Fonte:** Cartografia elaborada pelas autoras por meio do software online Prezi (<https://prezi.com>).

A professora realizou movimentos antecipatórios que demonstraram agilidade e destreza no manuseio das ferramentas tecnológicas. Apresentou intimidade com o ciberespaço, conseguiu memorizar rotas específicas e descobrir novas rotas. Orientou suas ações por operações de inferência dedutiva, ou seja, “por ter internalizado as regras do jogo da navegação” (SANTAELLA, 2004, p. 118) a professora navegou por meio da “execução de procedimentos navegacionais condizentes com as regras” (SANTAELLA, 2004, p. 118).

Soube retornar quando percebeu ter realizado uma rota equivocada, examinava o lugar mais provável de clicar e reconheceu ícones, símbolos e regras de navegação. Selecionou com facilidade as informações de acordo com o objetivo da atividade, com auto-organização e adaptação. As características do usuário experiente apresentadas pela professora foram a seleção de informações com base em combinações, a antecipação das consequências de ações, a ordenação de suas ações e a familiaridade com ambientes virtuais diferenciados.

Traços do usuário ubíquo também foram observados, como o acesso diário à rede, a atenção parcial contínua entre os âmbitos físico e virtual ou a cognição multitarefas, a remixagem dos materiais culturais e científicos existentes e acuidade visual para seleção de informação. Porém isso não significa a ausência de certas marcas

do usuário novato, como a ansiedade por percorrer caminhos que acompanhem o pensamento dinâmico e veloz, buscando tornar sua navegação mais operacional, e do usuário leigo, como memorizar rotas específicas e descobrir aos poucos novas rotas, examinar o lugar mais provável de clicar, errar, retornar e tentar outro caminho.

A Cartografia da rota de navegação dessa professora mostrou-se complexa, envolvendo variados caminhos e diferentes recursos utilizados para a pesquisa: Microsoft Word, canal YouTube, buscadores Google e Webssearches, Google Maps, Google Street, Google Imagens, sites como Lumine Editora, Livraria Saraiva, Livraria Cultura, Pedagogaandreaeduca, Ensinar-aprender, Ludo Educativo, Escola Municipal “Luiz Vaz de Camões”, Pensando ao contrário, Alfabetização e Letramento e Sua pesquisa. Por meio da pesquisa a professora ampliou seus conhecimentos sobre possibilidades pedagógicas de uso de tecnologias, visto que acessou jogos ainda não usados em suas aulas, integrando-os à sua proposta pedagógica.

A inserção de TDIC em sala de aula, por sua vez, assume o papel de mediador de aprendizagens, pois não está colocada apenas como meio e sim como elemento transformador da prática pedagógica, permitindo que o educando interaja com as ferramentas digitais, conhecendo e produzindo conhecimento. Nesse movimento, o educando também se torna mediador, visto que transforma e é transformado no processo educativo. A professora planejou o uso de diferentes tecnologias com os educandos, como vídeos do YouTube, Google Maps, Google Street, jogos online e rádio.

Os educandos poderão entrar em contato com a realidade que os cerca por meio dos aplicativos do Google (Google Maps e Google Street), se divertir aprendendo com os jogos, produzir cartazes, praticar a leitura e a interpretação textual, assistir a vídeos, ouvir músicas, dialogar sobre o tema Meio Ambiente, apresentando seus conhecimentos prévios e seu interesse em torno do assunto, e refletir sobre questões ambientais como o desmatamento.

A Professora 5 nasceu no ano de 1976, possui graduação em Letras e especialização. É professora efetiva na PMF e atua como docente há mais de nove anos.

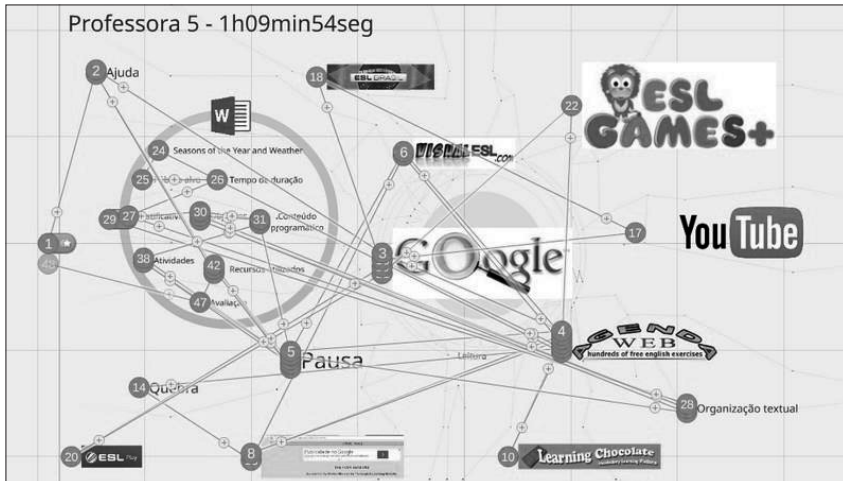
Utiliza computador e smartphone várias vezes por semana para organizar e planejar aulas, jogos e atividades de lazer, conversar com amigos/as e familiares, acessar redes sociais, atualizar conhecimentos e expor vídeos e jogos em suas aulas. Avalia que possui conhecimento básico sobre o uso de tecnologias digitais, associando-o, sobretudo, a aprendizagens individuais, em curso de Informática, com seus filhos, educandos e colegas de trabalho.



No que se refere ao uso pedagógico de tecnologias digitais, se considera boa professora e afirma que costuma utilizar semanalmente tecnologias digitais em sala de aula com os educandos. As atividades realizadas com mais frequência são acesso a conteúdo de CD/DVD, a bibliotecas virtuais e a jogos, trabalho/estudo com objetos de aprendizagem e atividades em ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, a Professora 5 participa de um projeto relacionado a tecnologias digitais na escola e avalia esse tipo de iniciativa como imprescindível para estudantes e professores.

Os caminhos virtuais elaborados pela Professora 5 durante sua navegação no ciberespaço estão representados de maneira bastante visual pela cartografia (FIGURA 5), analisada a seguir com destaque para os principais aspectos observados durante a navegação.

**FIGURA 5** – Cartografia da rota de navegação da Professora 5



**Fonte:** Cartografia elaborada pelas autoras por meio do *software online Prezi* (<https://prezi.com>).

A cartografia da rota de navegação da Professora 5 mostrou-se pouco complexa, pois apesar de acessar variadas ferramentas, os caminhos utilizados seguiram uma relativa linearidade, tornando a rota facilmente compreensível.

A professora possui familiaridade com ambientes virtuais diferenciados e acuidade visual para seleção de informação, demonstrou destreza para manusear o mouse do notebook, transitou pela rede com familiaridade, superou obstáculos que surgiram, descobriu novas rotas, reconheceu comandos do navegador, ícones e símbolos do ciberespaço, usou com facilidade as ferramentas do Microsoft Word e de outros programas, apresentou auto-organização e capacidade de

adaptação, encontrou com rapidez o que buscava. Também soube ir e voltar no ciberespaço e fazer o uso das janelas do navegador, selecionou informações com base em combinações, ordenou suas ações e antecipou consequências, transitou entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores e luzes, apresentou prontidão cognitiva e realizou movimentos contínuos e conectados.

Consideramos que o olhar da Professora 5 sobre os educandos parte do pressuposto de que eles são mediadores de suas aprendizagens, pois propõe-se a participação em jogos, brincadeiras e demais atividades, com interesse, a realização de atividades escritas e orais, bem como cantar, observar e questionar. Porém, identificamos a necessidade de promover mais ações de criação de materiais e construção de conhecimento pelos educandos.

Além disso, por meio da pesquisa a professora ampliou o repertório de ferramentas pedagógicas que conhecia. Ao acessar o site “eslgamesplus” disse: “Olha, está aqui um site que eu não conhecia. Legal, gostei dele”. Nesse sentido, a atividade de pesquisa se concretizou como mediadora de novas aprendizagens docentes, promovendo o acesso a novas possibilidades de uso pedagógico do ciberespaço (caminhos variados, diversos vídeos, jogos e sites) e a integração dessas ferramentas na proposta pedagógica. A postura da professora também demonstrou seu interesse em aprender na internet, implicando mais conhecimento para compartilhar com os educandos e para qualificar os processos educativos com o uso de TDIC.

A Professora 6 nasceu em 1986, graduou-se em Matemática em 2010, pela UFSC e possui especialização em Educação para a Diversidade com ênfase em EJA pelo IFSC, concluída em 2013. Atua como docente há mais de cinco anos e é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Utiliza computador para organização e planejamento de aulas, atividades de jogos e lazer, conversa com amigos e familiares, acesso a redes sociais e atualização de conhecimentos. Além disso, atua como tutora na modalidade Educação a Distância (EAD) e possui um blog pessoal com publicações relacionadas ao ensino de Matemática.

Essa professora considera que possui conhecimento básico sobre o uso de tecnologias digitais e relaciona-o a processos individuais de aprendizagem, com seu companheiro, com seus educandos, amigos e colegas de trabalho.

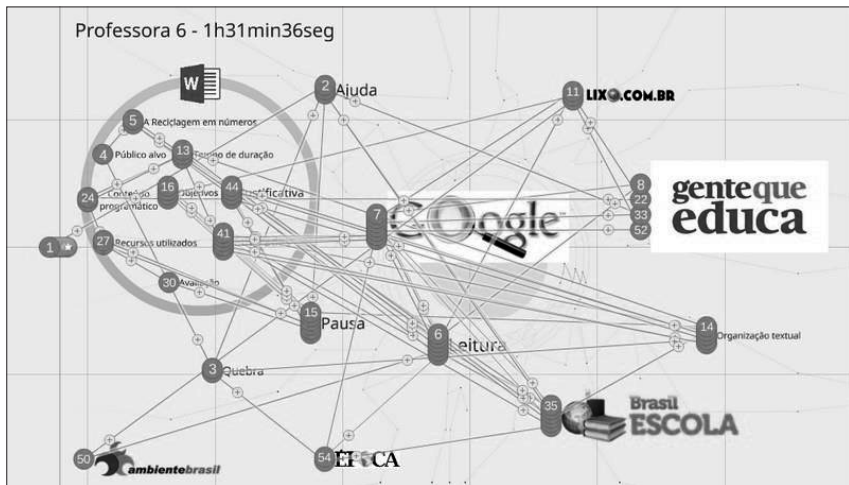
A docente avalia ser uma boa professora no que se refere ao uso pedagógico de tecnologias digitais, usando quinzenalmente em suas aulas com os educandos, frequentando a sala informatizada da escola e utilizando com frequência a lousa digital. Na escola, participa de um

projeto relacionado a tecnologias digitais e considera o desenvolvimento desse tipo de iniciativa importante para os estudantes e os professores.

Entre os usos pedagógicos que realiza com os educandos predominam a criação de apresentações, o acesso a conteúdo de CD/DVD, trabalho/estudo com objetos de aprendizagem, atividades em ambientes virtuais de aprendizagem e acesso a jogos.

A rota de navegação da Professora 6 está representada de maneira bastante visual por meio da cartografia (FIGURA 6), analisada a seguir por meio dos principais aspectos observados.

**FIGURA 6** – Cartografia da rota de navegação da Professora 6



**Fonte:** Cartografia elaborada pelas autoras por meio do *software online Prezi* (<https://prezi.com>).

A Professora 6 transitou pela rede com familiaridade, errou, retornou e tentou outro caminho, reconheceu ícones, símbolos, sinais e regras de navegação do ciberespaço, soube fazer o uso das janelas do navegador, reconheceu os comandos do navegador, manipulou as ferramentas e os comandos com velocidade, selecionou informações com base em combinações, ordenou suas ações, apresentou prontidão cognitiva e atenção parcial contínua. Realizou movimentos contínuos e conectados, trabalhou com remixagem dos materiais culturais e científicos existentes e apresentou estratégias precisas, capacidade de auto-organização e adaptação, conhecimento do conjunto e acuidade visual para seleção de informação.

A rota de navegação da Professora 6 pareceu complexa em decorrências das idas e vindas entre as diferentes ferramentas utilizadas: Microsoft Word, Google e sites ambientebrasil, Época, BrasilEscola, Gentequeeduca e Lixo.com.br. Os movimentos realizados pareciam

estar bastante direcionados para os objetivos da pesquisa, constituindo-se uma navegação intencional, simples e com poucos desvios. A professora apresentou um modo singular de realizar pesquisas no Google, usando a estratégia de “somar” termos de busca, como por exemplo, “matemática+projetos+ensino fundamental”.

Durante a pesquisa, o ciberespaço constitui-se como fonte de coleta de dados para a elaboração da proposta pedagógica, porém não identificamos a construção de aprendizagens pela professora por meio do uso das TDIC. Nesse sentido, esses meios receberam a posição de intermediários dentro do processo de pesquisa.

A proposta pedagógica elaborada apresenta elementos teóricos e práticos que demonstram familiaridade com o processo de elaboração de planejamento didático. Quanto às atividades indicadas para utilização das TDIC na sala de aula, a professora elencou diferentes aplicações, com o uso de ferramentas variadas, como questionário, a cartilha disponível online “Considerando mais o lixo, fornecida pela COMCAP”, Laboratório de informática, lousa digital, notebooks, Excel/Calc e Jornal da turma. Além disso, o uso das tecnologias está articulado ao “Conteúdo Programático”.

A metodologia proposta pela professora favorece a criação e o envolvimento dos educandos, prevê processos de interação e colaboração entre os estudantes da turma e com os demais estudantes da escola. Como sujeitos da aprendizagem e produtores de conhecimento, os educandos irão construir e interpretar tabelas e gráficos relacionados à reciclagem; calcular porcentagens a partir de dados obtidos previamente através de questionário realizado em outras turmas e reconhecer a perpendicularidade entre os segmentos de reta que compõem uma representação gráfica. Nesse movimento, as tecnologias digitais se constituem como elementos mediadores pela transformação que produzem no cotidiano escolar, pela promoção de aprendizagens colaborativas e pela valorização do papel do educando como autor do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elencar as principais palavras de cada descrição foi possível identificar recorrências, como o Google, os atalhos CTRL+C e CTRL+V, as dúvidas que surgiram durante os processos de navegação e os itens “Conteúdo programático” – O que ensinar? “Objetivos” – Para que ensinar? e “Atividades” – Como ensinar?.

As diversas ferramentas da empresa Google estão presentes em cinco rotas de navegação, sendo que estão ausentes apenas na

rota de navegação em que não foi realizado o uso da internet. O Google configura-se atualmente como mediador, no sentido atribuído por Latour (2012), das navegações dos diferentes tipos de usuários pelo ciberespaço, pois obteve espaço como autoridade cultural de publicidade, de indicação e de certificação dos sites perante aos usuários. Por meio dele são realizadas as mais variadas buscas, inclusive a busca por conteúdos e metodologias de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto observado é que os primeiros resultados indicados nas pesquisas na internet foram os mais visitados, o que significa que a disposição dos sites nos resultados tende a influenciar os conteúdos que os docentes apropriam-se para compor sua prática pedagógica. Vale destacar que normalmente os primeiros links que surgem na busca realizada no Google são de sites mais acessados ou são gerenciados por empresas que investiram financeiramente para manterem seus anúncios no topo das buscas.

O canal YouTube, que mobiliza mais de um bilhão de usuários por mês que assistem e compartilham vídeos<sup>14</sup>, foi acessado e apropriado como fonte de conteúdo por três professoras. As Professoras 2, 4 e 5 inseriram a ferramenta em suas Propostas Pedagógicas com o intuito de apresentar os conteúdos curriculares de um modo diferenciado para os educandos e também para promover reflexões a partir dos vídeos assistidos. Ao analisar o YouTube como ferramenta de aprendizagem, Serrano (2009) estudou o conteúdo audiovisual presente no canal e a sua importância na construção da “inteligência coletiva” (LÉVY, 2003).

Nas Propostas Pedagógicas o canal foi selecionado como ponto de partida para a construção do conhecimento e também para o exercício de atividades de memorização de conteúdos, usos que dão sentido à afirmação de Serrano de que “O YouTube representa uma memória individual e coletiva da humanidade” (SERRANO, 2009, p. 14). Podemos acrescentar o aspecto multicultural e agregador do canal, visto que está localizado em 75 países e que até 60% das visualizações de um criador de conteúdo vêm de fora de seu país de origem<sup>15</sup>.

Sites de conteúdo educacional, embora variados, foram recorrentes nas rotas de navegação, como Gentequeeduca, Descomplica, Brasilescola, Agendaweb, Learningchocolate, Infoescola, Escolamunicipalcamos, Montsemorales, Pedagogaandreaeduca, Ludoeducativo, Ensinaraprender e Suapesquisa<sup>16</sup>. São ferramentas que auxiliam o professor com a apresentação de atividades práticas para se trabalhar em sala de aula.

Além desse tipo de site, também visualizamos uma tendência de apropriação pedagógica de sites que não são intencionalmente

educativos, ou seja, são movimentos de tradução promovidos pelos professores por meio da “didatização” de conteúdo do ciberespaço. De acordo com Bezerra (2008), a didatização ocorre por meio da transformação de determinado assunto de uma área de conhecimento em objeto de ensino para ser aprendido na sala de aula. Para isso, o conhecimento é reformulado/traduzido pela escola, na figura do professor, considerando o nível de ensino, o público envolvido, o tempo e o espaço escolares e critérios de avaliação. Por meio da tradução, objetiva-se mobilizar os estudantes para a aprendizagem, promover mudanças cognitivas, atitudinais e procedimentais.

Todavia, identificamos a ausência de sites educacionais governamentais que abordam o uso pedagógico de tecnologias, como TV Escola, Portal do Professor, Salto para o Futuro, BIOE, Portal Domínio Público e Guia de Tecnologias. A didatização de conteúdo do ciberespaço e o desvio dos sites oficiais indicam que os conteúdos disponibilizados por meio de políticas públicas não estão sendo satisfatórios para os professores ou são pouco conhecidos e, por outro lado, conteúdos diversificados e espalhados pela internet estão sendo fonte das pesquisas educacionais docentes.

Esses indícios deveriam ser tomados como referências para o (re)planejamento de programas e ações governamentais, configurando um movimento cíclico de >delegação<>tradução<>delegação< a partir das associações entre as práticas educativas escolares e as políticas públicas.

De modo semelhante às mudanças que o uso de um objeto técnico pelos usuários gera no próprio objeto e em suas funcionalidades, os caminhos diversos trilhados pelos docentes contribuem para provocar transformações nos modos de apropriação de ferramentas tecnológicas. As relações que os docentes estabelecem com as tecnologias digitais em seu cotidiano e em suas práticas pedagógicas são parte fundamental do processo de tradução de que tratamos, visto que influenciam seus interesses em torno da inserção e da utilização de tecnologias digitais na escola.

Portanto, a tradução abrange tanto as condições materiais que configuram o acesso desses sujeitos a esses dispositivos, quanto os sentidos particulares que eles atribuem às suas funcionalidades e às suas potencialidades, associados às políticas de inserção de dispositivos tecnológicos na educação.

No que se refere às atividades com o uso de tecnologias previstas nas Propostas Pedagógicas elaboradas pelos docentes, observamos situações em que o educando é visto como receptor de informações que serão memorizadas por meio do uso da mídia, como

o uso de vídeos. Além disso, em geral, não foram previstas atividades em que o educando produz conteúdos ou emite opiniões por meio do uso das tecnologias. Esse movimento de participação ocorre por meio de outros suportes que não a tecnologia, como no caso da construção de uma peça de teatro de bonecos sem a interação com a tecnologia ou a produção de cartazes de conscientização. Nesses casos, a tecnologia é apenas um elemento intermediário na construção do conhecimento.

Porém, foi possível identificar estratégias em que o educando assume o papel de construtor do conhecimento e a tecnologia constitui-se como elemento mediador de aprendizagens, como a pesquisa sobre determinado tema, a elaboração de questionários e gráficos e o uso de jogos.

Sinalizamos aqui uma das controvérsias que emergem das pesquisas analisadas: a disparidade entre o uso das tecnologias pelos docentes para fins pessoais e pedagógicos. Em um *survey* nacional realizado com professores e publicado em 2010, foi apontado que a atividade em que os docentes apresentaram maior despreparo foram aquelas relativas à utilização de novas tecnologias: 26% (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010).

De acordo com os dados do questionário, os docentes da escola pesquisada possuem poucas dificuldades em acessar e navegar na internet. Ao analisar as rotas de navegação, podemos afirmar que eles possuem poucas dificuldades nesse quesito. Entretanto, cabe ressaltar que o uso pedagógico adequado das TDIC ultrapassa a habilidade de acessar e navegar na internet...

As cartografias evidenciaram que o estabelecimento do tempo de duração da realização das Propostas Pedagógicas foi definido seguindo o padrão hora-aula, mesmo entre docentes de anos iniciais que não precisam enfrentar a rigidez cronológica explícita que existe nos anos finais pela troca de professores em cada sinal. Em geral, da forma como as escolas brasileiras organizam seu tempo escolar, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental a troca de professores por turma a cada aula modifica a dinâmica escolar, tornando-a mais fragmentada e acelerada. O toque do sinal, o som do apito ou do sino avisa que está na hora do rodízio, em que é preciso reiniciar a “programação” do professor e dos educandos e buscar aproveitar ao máximo os 45 minutos disponíveis para a aula.

Nesse sentido, podemos aferir que os conteúdos e a dinâmica da aula foram moldados de acordo com o tempo escolar do currículo prescrito. De acordo com Sacristán (1998), o termo currículo prescrito remete diretamente ao currículo escolar oficial, ou seja, aos aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular. Por outro lado, temos o currículo em ação, entendido como o currículo

efetivado na escola, guiado pelos esquemas teóricos e práticos do professor. O currículo em ação é permeado e modificado por influências, interações e obstáculos que constituem o cotidiano escolar (SACRISTÁN, 1998). Ao compreender esses conceitos, observamos a predominância do currículo prescrito sobre o currículo em ação no que se refere à organização do tempo escolar.

Por fim, chamou atenção o fato de que apenas em duas rotas de navegação os jogos tenham sido apresentados como recursos pedagógicos, sendo previstos para uso nas Propostas Pedagógicas pela professora do 3º ano e pela professora de Inglês.

O uso de jogos favorece o enfoque no educando como mediador, visto que ele é o centro do processo, as mudanças ocorrem por meio de suas ações, com o auxílio da professora de acordo com a necessidade.

Diante da importância e da potencialidade do uso pedagógico de jogos, indicamos a necessidade de familiarizar os docentes com as possibilidades de aprendizagem presentes nos jogos, incluindo os jogos digitais. A lista de sites com jogos online é expressiva, disponibilizando diferentes tipos de jogos e conteúdos, como os competitivos e os cooperativos, de nível fácil, intermediário e difícil, das diferentes áreas do conhecimento, com diversos mecanismos e estímulos que envolvem crianças de todas as idades e também adultos. Por isso, os jogos, as brincadeiras e a ludicidade podem ser considerados meios de aprendizagem mesmo para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como Ensino Médio e outros níveis de ensino.

Por não reforçarem a lógica de ensino que privilegia a atuação docente em detrimento das interações e construções dos educandos, ferramentas interativas como chats, fóruns de discussão e blogs ficam à parte da escola ou são subutilizadas. De acordo com Valente (1999, p. 31), no Brasil, a maior parte das escolas se rotula “construtivista” ou “cognitivista”, no entanto, usam e acabam praticando a abordagem tradicional de uso das tecnologias. “A mudança pedagógica que todos almejam é a passagem de uma Educação totalmente baseada na transmissão da informação, na instrução, para a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno realiza atividades e constrói o seu conhecimento”.

Embora predominantemente se defenda essa mudança pedagógica, em que medida são realizados esforços e ações para sua efetivação na escola? A apropriação de diferentes metodologias e ferramentas de ensino está sendo realizada? Os professores estão sendo preparados por meio de formação continuada para criar novas formas de ensino e possibilitar diferentes aprendizagens? Valente (1999) defende que a mudança na escola perpassa pelos seguintes aspectos: resgate do espaço da escola como ambiente educativo; novas experiências



de ensino-aprendizagem e nova metodologia; currículo adaptado às necessidades e características dos alunos e do contexto social; papel do professor; papel do aluno; papel da comunidade de pais; nova gestão escolar; auxílio de especialistas externos e novas tecnologias.

Esses aspectos precisam ser pensados de maneira articulada, uma vez que mudanças fragmentadas tendem ao insucesso, pois cada dimensão é fundamental para o desenvolvimento das demais. Assim, a reflexão sobre os diferentes aspectos que configuram a educação brasileira pode promover uma mudança efetiva nas práticas docentes e consequentemente, contribuir para a efetiva aprendizagem dos educandos.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. In: MOURA, Denilda (Org). **Os desafios da língua**: pesquisas em língua falada e escrita. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 135-138.
- BLOOR, David. **Conhecimento e imaginário social**. Tradução de Marcelo do Amaral Penna-Forte. São Paulo: Edunesp, 2009.
- BORGES, Martha Kaschny. Educação e cibercultura: perspectivas para a emergência de novos paradigmas educacionais. In: VALLEJO, Antônio Pantoja; ZWIEREWICZ, Marlene (Org). **Sociedade da Informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2007, v. 1, p. 53-86.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 263 PDF). Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_13ed.pdf?sequence=46](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequence=46)>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 15-81. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo?. In: DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Ed. Vega, 1996. p. 01-05. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/48275693/O-que-e-um-dispositivo-Gilles-Deleuze>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino de literatura nas séries iniciais**. Ijuí: Unijuí, 2002.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador: Edufba, Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LEMOS, André. 37. **A comunicação das coisas**. Teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

MONTEIRO, Silvana Drumond. O ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. **DataGramaZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 0-1001, 2007.

NOVAES, Henrique; DAGNINO, Renato. O Fetiche da Tecnologia. **Org&Demo**, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2004. Disponível em: <[http://web.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/O\\_FetichedaTecnologia1.pdf](http://web.tau.org.ar/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/O_FetichedaTecnologia1.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M. F. (Coord.). **Pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”**: sinopse do survey nacional. Belo Horizonte, MG: UFMG/FaE/GESTRADO, 2010. 88 p. Disponível em: <[http://trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/28/SinopseSurveyNacional\\_TDEBB\\_Gestrado.pdf](http://trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/28/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lílana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática?. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GOMES PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior. **Cognição e interacionalidade através do YouTube**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação – BOCC, 2009. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/serrano-paulo-cognicao-interacionalidade-youtube.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SERRES, Michel. **Hermès III**, la traduction. Paris: Éditions de Minuit, 1974.

VALENTE, José Armando. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1999. p. 26-37.

## NOTAS

<sup>1</sup> Embora o acesso às tecnologias digitais tenha aumentado, persistem desigualdades em termos de apropriação desses dispositivos, visto que o processo de apropriação de tecnologias pelos sujeitos de uma sociedade reflete as contradições dessa sociedade, frequentemente constituídas por condições econômicas e culturais.

<sup>2</sup> Coordenação de dispositivos móveis distribuídos de forma invisível (pervasividade) por ambientes e objetos, que permite ao usuário comunicar-se a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos (ubiquidade) mantendo-se conectado à internet (mobilidade) (SANTAELLA, 2013).

<sup>3</sup> No presente trabalho as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ou, simplesmente, tecnologias digitais serão representadas pelos seguintes dispositivos: tablets, computadores e celulares.

<sup>4</sup>“O ciberespaço como um universo virtual proporcionado pelas redes de telecomunicações, mormente a internet. O ciberespaço pode ser concebido, também, como um novo mundo, um novo espaço de significações, um novo meio de interação, comunicação e de vida em sociedade. Esse universo não é irreal ou imaginário, existe de fato, e o faz em um plano essencialmente diferente dos espaços conhecidos” (MONTEIRO, 2007, p.6).

<sup>5</sup> MARTINS, Maria Helena Franco. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos).

<sup>6</sup> FEENBERG, Andrew. *A filosofia da tecnologia numa encruzilhada*. 1999. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/portu1.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

<sup>7</sup> As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/1cbFFNP5onj7q3s5Ri26iqWd9GH9pq4C9RKe97B6hjz4/viewform>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

<sup>9</sup> A escolha do tema esteve amparada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) que tratam da incorporação dos Temas Transversais nas áreas do currículo e no trabalho educativo da escola. De acordo com o documento, a integração do Meio Ambiente orienta-se pela perspectiva da transversalidade, pois o tema deve ser integrado ao conjunto das áreas convencionais e relacionado às questões da atualidade.

<sup>10</sup> Fontes: Techtudo. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/s/camtasia-studio.html>>. Tecmundo. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/tutorial/9585-como-capturar-tudo-na-tela-do-computador.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

<sup>11</sup> Unidades fechadas que não permitem a emergência da controvérsia, da transformação e da mobilização do coletivo.

<sup>12</sup> Neste artigo os processos de navegação receberam maior visibilidade, em detrimento das características das propostas pedagógicas.

<sup>13</sup> GOOGLE STATS. 2013. Disponível em: <<http://googlesystem.blogspot.com.br/2013/06/google-stats.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

<sup>14</sup> GOOGLE STATS. 2013. Disponível em: <<http://googlesystem.blogspot.com.br/2013/06/google-stats.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

<sup>15</sup> YOUTUBE. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/yt/press/pt-BR/statistics.html>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

<sup>16</sup> Disponível em:

<<http://www.gentequeeduca.org.br>>;

<<https://descomplica.com.br>>;

<<http://brasilecola.uol.com.br>>;

<<http://www.agendaweb.org>>;

<<http://www.learningchocolate.com>>;

<<http://www.infoescola.com>>;

<<http://escolamunicipalcamos.blogspot.com.br>>;

<<http://www.montsemorales.com>>;

<<http://www.pedagogaandreaeduca.com.br>>;

<<http://portal.ludoeducativo.com.br/pt>>;

<<http://ensinar-aprender.com.br>>;

<<http://www.suapesquisa.com>>.

Acesso em: 12 jul. 2017.

**Submetido:** 17/01/2016

**Aprovado:** 08/08/2017

**Contato:**

Rua São Paulo, nº 65, Centro,  
Antônio Carlos | SC | Brasil  
CEP 8.8180-000

ARTIGO

## RELIGIÃO E SUCESSO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Cynthia Paes de Carvalho\*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

Maria Elizabete Neves Ramos\*\*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

**RESUMO:** O artigo traz resultados de pesquisa sobre a relação entre o pertencimento da família a um grupo religioso e o sucesso ou fracasso escolar indicado pela defasagem idade-série do aluno. Foram analisadas informações da ficha cadastral de alunos do Ensino Fundamental na rede municipal do Rio de Janeiro, preenchidas por seus responsáveis no ato da matrícula na rede em 2011. Utilizamos um modelo de regressão logística para investigar em que medida o efeito do pertencimento a determinado grupo religioso influencia as possibilidades de o aluno estar defasado. Os resultados indicaram uma associação estatisticamente significativa entre religião da família e defasagem escolar. Discutimos, também, outras características e práticas familiares, correlatas ao pertencimento a determinada denominação religiosa, que se articulariam para favorecer uma escolarização bem-sucedida.

**Palavras-chave:** Religião. Família. Sucesso escolar. Defasagem idade-série.

### RELIGION AND SCHOOLING SUCCESS AT THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF RIO DE JANEIRO

**ABSTRACT:** The paper presents research results about the relation between family belonging to a religious group and the schooling success or failure revealed by student age-grade discrepancy. We have analyzed information from the official register of the students who attended the municipal elementary school system of Rio de Janeiro, filled by parents during their enrollment in the system in 2011. We have used a logistic regression model to investigate to what extent the effect of belonging to a certain religious group influences the possibilities for the student to be belated. The results indicated a statistically significant association between family religion and

\*Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Adjunta II do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Coordenadora do grupo de pesquisa GESQ – Gestão e Qualidade da Educação/PUC-Rio. E-mail: <cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br > .

\*\*Mestre em Educação pela PUC-Rio. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Integra o grupo de pesquisa LAEd – Laboratório de Avaliação da Educação/PUC-Rio. E-mail: <mbete.ramos@gmail.com > .

the schooling discrepancy. We have discussed as well other characteristics and family practices, correlated to the belonging to a certain religious denomination that might promote a successful schooling.

**Keywords:** Religion. Family. Schooling success. Age-grade discrepancy.

## INTRODUÇÃO

É inegável a importância da relação entre família e escola no campo da educação, que se constitui há várias décadas como um dos aspectos centrais na investigação sociológica, em pesquisas tanto no Brasil, quanto no exterior (ALVES *et al.*, 2013). Pelo menos desde a década de 1960, sabe-se que existe uma alta associação entre origem social e desempenho escolar (BOURDIEU; PASSERON, 1975; COLEMAN, 1966). Cabe ressaltar, no entanto, que essa relação indica apenas uma forte influência – e não uma relação de causa e efeito. Nesse sentido, a associação entre origem social do aluno e desempenho escolar não constitui uma relação determinística, uma vez que os casos de sucesso escolar nos meios populares existem e podem ser potencializados (LAHIRE, 2004; VIANA, 2000; ZAGO, 2000). De acordo com Bourdieu (2004), tanto a estrutura quanto o volume de capitais das famílias são rentabilizados escolarmente de forma diferenciada. As redes sociais em que uma família se move, e conseqüentemente sua prole, estão entre os fatores que impactam o desempenho escolar de cada filho, ou seja, integram o conjunto de fatores diversificados, imbricados e, muitas vezes, sutis, que condicionam o sucesso ou o fracasso escolar, como lembra Souza e Silva (2003).

Desde as décadas de 1950 e 1960, diversos levantamentos estatísticos de grande porte realizados nos Estados Unidos e na Europa (COLEMAN, 1966; PLOWDEN REPORT, 1967) estabeleceram a relevância dos fatores relacionados à origem social e familiar no desempenho escolar dos filhos, constatando sua prevalência frente às variáveis tipicamente escolares. Dentre as variáveis familiares identificadas, mereceram destaque a renda, a ocupação e a escolaridade dos pais, a raça ou cor, o número de filhos da família e a localização da criança na ordem de nascimento dos irmãos na família, o sexo, dentre outras (NOGUEIRA, 1998). Nas duas décadas seguintes, a partir da hegemonia das teorias da reprodução no campo da investigação sociológica sobre o sistema educacional, as pesquisas passam a aprofundar as análises e ampliar a coleta de dados sobre as desigualdades escolares, enfatizando o patrimônio cultural das famílias e suas expectativas em relação à escolarização da prole conforme sua posição de classe (ALVES *et al.*, 2013).

De acordo com esses estudos, a origem familiar e o nível escolar dos pais são mais relevantes para explicar as desigualdades de desempenho escolar que o meio escolar propriamente dito. As reflexões de Bourdieu (1975) sobre a escola partem dessas constatações e investigam os componentes culturais e escolares que se articulam para influenciar os diferentes desfechos escolares. Nesse sentido, destaca-se a importância do capital cultural das famílias na definição das trajetórias escolares. Boa parte dos estudos considerou as variáveis de escolaridade dos pais e o nível socioeconômico da família como parâmetros para investigar a influência da origem familiar sobre o desempenho educacional dos filhos. Particularmente no Brasil, diversas pesquisas têm considerado a escolaridade dos pais como *proxy* de nível socioeconômico (NSE), com base na alta associação entre a escolaridade e a condição socioeconômica das famílias, observada no país (BARBOSA, 2009; SOARES, 2004).

A partir da década de 1980, o lugar central da família nos estudos sociológicos em educação consolida-se com a emergência do que se passou a designar como a “sociologia das relações família-escola”. As pesquisas na área, que têm se multiplicado desde então, passam a investigar as dinâmicas internas e os processos de socialização familiares, buscando apreender as disposições e as estratégias desenvolvidas pelos pais no que tange à vida escolar dos filhos, além de analisar de que forma esses elementos contribuem para configurar diferentes destinos escolares (CHARLOT, 1996; LAHIRE, 1997; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000). Viana (2005), entre outros, destaca a necessidade de aprofundar estudos sobre os processos socializadores familiares nos diferentes contextos sociais, buscando hipóteses explicativas para o sucesso escolar, medido a partir de trajetórias mais longevas, por exemplo. Para a autora, tais processos de socialização são produtores de “*traços disposicionais* [que] são potencialmente desencadeadores de elementos favorecedores – ou dificultadores – de êxito escolar, conforme as afinidades ou os distanciamentos com relação à escola que esses traços engendram” (VIANA, 2005, p. 121, grifos da autora).

O presente artigo pretende contribuir com essa longa tradição de estudos, discutindo resultados de uma pesquisa que investigou a influência de alguns aspectos das condições e das dinâmicas familiares sobre o desempenho de alunos do Ensino Fundamental. Dado o interesse em conhecer melhor o que acontece no ambiente familiar que pode estar influenciando o processo de escolarização, investigamos como o pertencimento familiar a determinado grupo religioso pode influenciar o sucesso escolar do aluno. Embora

seja ainda um tema pouco explorado, pesquisas recentes no Brasil (CUNHA; RIOS-NETO; OLIVEIRA, 2014) e diversas pesquisas internacionais (GLANVILLE; SIKKINK; HERNÁNDEZ, 2008; LEHRER, 1999) têm destacado a importância da religião em estudos de desempenho educacional. A proposta deste artigo é contribuir para essa discussão no caso do Brasil.

## PERTENCIMENTO RELIGIOSO NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A composição religiosa do país passou por grandes mudanças nas últimas décadas, ficando evidenciado o declínio do catolicismo e um avanço dos grupos evangélicos e do grupo daqueles que se declaram sem religião. Na década de 1940, os católicos representavam 95,3% da população, ao passo que, entre 1940 e 1980, a taxa de adesão ao catolicismo caiu seis pontos percentuais e outros 24,6 pontos percentuais nos 30 anos seguintes, chegando a 64,7% da população em 2010. Vale ressaltar que, nesse último período, o avanço dos *sem religião* e dos evangélicos foi significativo. Em 1980, o grupo dos *sem religião* representava 1,6% da população, aumentando para 8% em 2010, o que significa uma variação de 6,4 pontos percentuais (equivalentes a 13,4 milhões de habitantes). Os evangélicos, por sua vez, cresceram de 6,6% para 22,2% da população, representando o segmento religioso que mais se expandiu no Brasil no último período intercensitário, com um aumento de cerca de 16 milhões de pessoas, ou de 15,6 pontos percentuais (NERI, 2005; JACOB; HEES; WANIEZ, 2013), como mostra a Tabela 1 a seguir.

**TABELA 1** – Religiões do Brasil de 1940 a 2010, em porcentagem<sup>1</sup>

Religião	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010
Católicos	95,3	93,7	93,1	91,1	89,3	83,3	73,8	64,7
Evangélicos	2,6	3,4	4,0	5,8	6,6	9,0	15,4	22,2
Outras	1,9	2,4	2,4	2,3	2,5	2,9	3,5	5,1
Sem religião	0,2	0,5	0,5	0,8	1,6	4,8	7,3	8,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações do IBGE - Censos Demográficos (1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010).

Embora o número de pessoas que se declaram *sem religião* encontre-se em constante crescimento no Brasil, nota-se que, na última



década, ocorreu uma redução no ritmo do seu crescimento, quando os que se declararam *sem religião* passaram de 7,3% em 2000 para 8% em 2010. Não obstante, essa categoria continua a ocupar o terceiro lugar no país, em relação às declarações do Censo de 2010, situando-se, em termos relativos, logo após os católicos e os evangélicos (JACOB; HEES; WANIEZ, 2013). De acordo com esses autores, os Censos Demográficos mostram uma tendência progressiva à diversificação religiosa no Brasil, com a diminuição do número de católicos, um aumento expressivo dos que se declaram sem religião e um aumento excepcional do número de evangélicos, especialmente do grupo pentecostal. Conforme os dados dos Censos Demográficos do IBGE registrados na Tabela 1, em 2010, o contingente de evangélicos passou para 22,2%, somando 42.275.636, sendo que, desse total, 25.370.484 pessoas se declararam evangélicos pentecostais.

Ainda que haja um elevado número de denominações pentecostais no país, Assembleia de Deus, Congregação Cristã no Brasil e Universal do Reino de Deus, juntas, concentram 64,9% dos pentecostais, ou 16 milhões de adeptos (IBGE, 2012). Conforme afirma Mariano (2004), a expansão pentecostal não é recente nem episódica e ocorre de modo constante já há meio século, o que permitiu que o pentecostalismo se tornasse o segundo maior grupo religioso do país. Enquanto o grupo dos pentecostais cresceu 8,9% anualmente, os protestantes históricos cresceram 5,2%, de maneira que, atualmente, os primeiros perfazem dois terços do total dos evangélicos.

Os perfis socioeconômicos e demográficos de evangélicos pentecostais e de evangélicos históricos são bastante distintos. Dados do último Censo revelam que a maioria dos pentecostais apresenta renda e escolaridade inferiores à média da população brasileira. Grande parte deles recebe até três salários mínimos e ocupa empregos domésticos, em geral modestos e precários, numa proporção bastante acima da média nacional. Em contraste, os evangélicos históricos apresentam renda e escolaridade elevadas, ambas bem superiores à média brasileira, estando mais distribuídos nos níveis escolares de Ensino Médio, Superior e pós-graduação e nas faixas de renda entre seis e 20 salários mínimos. Ambos os grupos são majoritariamente urbanos e apresentam maior proporção de mulheres que de homens (PIERUCCI, 2004).

Quanto à cor dos fiéis, os evangélicos pentecostais sobressaem pela presença de pretos e pardos superior à média da população, enquanto os evangélicos históricos se caracterizam pela maior proporção de brancos. Os pentecostais abrigam mais crianças e adolescentes do que adultos, enquanto os evangélicos históricos reúnem mais adultos e idosos do que jovens. Para Mariano (2004), essas diferenças

refletem também suas distinções de classe social. Cabe ressaltar, no entanto, que se supõe uma subnotificação, particularmente nos casos de pertencimento a umbanda e candomblé. Além disso, a coleta de informações do Censo Demográfico também não permite aprofundar as situações de religião em trânsito ou de duplo pertencimento.

Como Cunha, Rios-Neto e Oliveira (2014) destacam, a história da Igreja Católica no Brasil acompanha a história do país. Do descobrimento até a proclamação da república, o catolicismo foi a religião oficial do Brasil. Em 1889, com a proclamação da república, o Brasil é declarado um Estado laico. Em sua história, a religião católica se caracteriza por contar tanto com pessoas de alta religiosidade, como também com aqueles que a frequentam apenas para cumprir ritos sociais ou de passagem, sem necessariamente se considerarem praticantes.

Sobre o protestantismo histórico no Brasil, Coutinho (2011) aponta que foi após a abertura dos portos e a vinda da família real portuguesa no início do século XIX que comerciantes ingleses trouxeram a Igreja Anglicana e comerciantes alemães trouxeram o Luteranismo. Permitiu-se que fossem construídas igrejas protestantes, porém sem a intenção de converter brasileiros, devendo estas atender apenas imigrantes.

Somente no fim do século XIX, missionários americanos conseguiram implantar, no Rio Grande do Sul, as primeiras comunidades anglicanas para brasileiros. Em 1855, Robert Reid, um missionário escocês, fundou Igrejas Congregacionais, porém sem denominação e sem vínculo com qualquer igreja internacional. Quase ao mesmo tempo, em 1862, a Igreja Presbiteriana foi fundada por Ashbel Green Simonton no Rio de Janeiro. Em 1871, o primeiro grupo batista se estabeleceu em Santa Bárbara d'Oeste (SP), trazido por missionários americanos e imigrantes fugidos da Guerra Civil Americana. Em 1888, foi criado o Sínodo da Igreja Presbiteriana do Brasil, que a desligou das Igrejas Norte-Americanas. A partir do século XX, várias divisões também foram surgindo nas denominações presbiterianas (COUTINHO, 2011).

O surgimento do Pentecostalismo clássico no Brasil coincide com a chegada de dois suecos ao Pará, que tinham se tornado pastores batistas nos Estados Unidos. Os dois fundaram a Missão de Fé Apostólica, que posteriormente mudou seu nome para Assembleia de Deus. A Congregação Cristã no Brasil foi trazida dos Estados Unidos para o Brasil em 1910, pelo missionário ítalo-americano Louis Francescon, que atuou em colônias italianas no Sul e no Sudeste do Brasil. A segunda corrente (chamada também de pentecostais de segunda geração) começou a se organizar na década de 1950, quando chegaram a São Paulo dois missionários norte-americanos da Igreja Internacional do Evangelho Quadrangular e criaram a Cruzada

Nacional de Evangelização, com uma estratégia de evangelização de massa centrada na cura divina – usando sobretudo o rádio – contribuindo para a expansão do pentecostalismo no Brasil. Eles fundaram a Igreja do Evangelho Quadrangular, que posteriormente se dividiu dando origem às denominações: O Brasil Para Cristo, Deus é Amor<sup>2</sup>, Casa da Bênção, entre diversas outras (COUTINHO, 2011).

Considerada a terceira corrente pentecostal, o neopentecostalismo teve início na segunda metade dos anos 1970 nos Estados Unidos e merece destaque, pois tem sido, desde então, a corrente de maior crescimento em número de igrejas no Brasil. Com base nos princípios da Teologia da Prosperidade, o neopentecostalismo se caracteriza por pregar que o sucesso, a felicidade e a prosperidade podem ser alcançados nesta vida terrena, o que contrasta com a tendência mais ascética que caracteriza os evangélicos tradicionais. Os neopentecostais diferem muito dos protestantes históricos e pentecostais, pois chegam a rejeitar usos e costumes tradicionais considerados símbolos de conversão e pertencimento ao pentecostalismo. Embora sejam mais liberais nos aspectos morais, as denominações neopentecostais, assim como todas as outras vertentes evangélicas, mantêm a interdição ao consumo de álcool, tabaco, drogas e ao sexo extraconjugal e homossexual (MARIANO, 2004).

## PERTENCIMENTO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO

As mudanças pelas quais passou o país nas últimas décadas em relação à composição religiosa da população chamam a atenção para as possíveis consequências sociais, econômicas e culturais do pertencimento religioso. A literatura educacional tem indicado que entre as variáveis mais significativas para explicar o desempenho dos alunos estão a posição social, o sexo e a cor/raça (BARBOSA, 2000; CARVALHO, 2004; ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007). Além disso, mais recentemente, diversas pesquisas têm apontado também para a possível influência da religião – conforme declarada pelas famílias – nos resultados das escolas de alto desempenho (COSTA, 2008; COSTA; PRADO; ROSISTOLATO, 2012; CUNHA; RIOS-NETO; OLIVEIRA, 2014), preocupação que motivou o estudo ora apresentado.

De acordo com Regnerus (2000), a socialização religiosa, entendida a partir do envolvimento nas atividades correlatas à determinada filiação religiosa, pode ser uma forma de proporcionar integração e motivação para o sucesso escolar, num processo que normalmente funciona à parte de sistemas particulares de crenças e

afiliações organizacionais. Nesse sentido, ela poderia ser considerada como uma forma de integração social que pode ter como consequência o reforço de valores que conduzem a um melhor desempenho educacional (CUNHA; RIOS-NETO; OLIVEIRA, 2014; LEHRER, 1999, 2004). Cunha, Rios-Neto e Oliveira (2014), analisando dados de pesquisa longitudinal conduzida pelo CEDEPLAR/ UFMG entre 2007 e 2010 com jovens do Ensino Médio de alguns municípios de Minas Gerais, investigaram a relação entre religião e desempenho educacional, mostrando a importância da religião no estudo da educação no Brasil, particularmente considerando as mudanças na composição religiosa da população brasileira nas últimas décadas. O estudo desenvolvido confirmou

[...] que a religião está, de fato, relacionada ao desempenho dos alunos de forma diferenciada ao longo da distribuição das notas, isto é, está associada a um aluno que tira notas piores (por exemplo, que se encontra no percentil de 10%) de forma diferente que a um aluno com notas boas (por exemplo, situado no percentil de 90%), como se observa na nota de português dos *protestantes históricos*. Confirma-se ainda que os *católicos* obtiveram melhores desempenhos em matemática que os demais. Além disso, como também visto na análise não paramétrica, o grupo dos *protestantes históricos* saiu-se melhor em português e foi o único grupo que teve um desempenho superior ao dos *católicos*, cujas notas, por sua vez, ficaram acima das dos protestantes *pentecostais* e *neopentecostais*. Uma possível explicação para este resultado é o foco dos *protestantes históricos* na leitura da Bíblia e em interpretação de textos, atividades diretamente relacionadas a habilidades requeridas no aprendizado de português. (CUNHA; RIOS-NETO; OLIVEIRA, 2014, p. 108-109, grifos dos autores)

Em nosso estudo, dada a impossibilidade de utilizar as notas individuais dos alunos em avaliações externas alinhadas com suas características familiares elencadas nas fichas de matrícula da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, às quais foi possível o acesso, optamos por investigar essa relação a partir da defasagem idade-série/ano dos alunos, informação acessível também na empiria disponibilizada para o estudo. Dessa forma, a defasagem em termos de distorção idade-série será nossa variável dependente, ou seja, a variável que queremos estimar. São investigadas algumas outras variáveis na análise de regressão logística, que estuda a razão de chance de o aluno se encontrar em situação de defasagem em seu processo de escolarização considerando o pertencimento a determinada denominação religiosa (conforme a declaração dos responsáveis na ficha de matrícula). A unidade de análise é o aluno que estava matriculado do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em 2011 na rede municipal do Rio de Janeiro.

A taxa de distorção idade-série<sup>3</sup> evidencia a proporção de alunos num determinado ano escolar, etapa ou nível de ensino, com idade superior à considerada adequada para cada ano de escolaridade em relação à matrícula total. No sistema educacional brasileiro, o aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a sua idade e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais. A distorção pode ocorrer pela entrada tardia no sistema de ensino, pelo abandono, pela evasão escolar e, sobretudo, pela repetência. Nesta situação, o aluno dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional. Nesse caso, o aluno será contabilizado como em situação de distorção idade-série.

Diversos pesquisadores (KLEIN, 2006; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002) concordam que um dos maiores e mais crônicos problemas do ensino brasileiro é a repetência que se expressa não apenas nas elevadas taxas de reprovação, mas também na defasagem idade-série (CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014). Conforme Ribeiro (1991) já sinalizava, a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos. Segundo o autor, as consequências desse processo de retenção da população nas primeiras séries do Ensino Fundamental são de tal magnitude que os indivíduos ficam *velhos* em relação à série que ainda estão cursando e tendem a abandonar a escola (SOARES, 2007, p. 138).

Vale ressaltar que, desde as primeiras pesquisas realizadas no Brasil a partir dos dados do SAEB, tem ficado também evidente que o atraso escolar, medido pela defasagem idade-série, impacta negativamente o desempenho escolar (FERRÃO *et al.*, 2001). Finalmente, registramos o estudo de Alves, Ortigão e Franco (2007), que investigam a associação entre a reprovação escolar e as características familiares e sociodemográficas do aluno utilizando dados do SAEB 2001. Os resultados encontrados pelos autores

[...] reproduzem os achados usuais da literatura, que já sinalizava que diversas variáveis sociodemográficas aumentam o risco de reprovação (trabalho, ser do sexo masculino e ser preto). Por sua vez, o maior capital econômico é fator de proteção para reprovação. Neste trabalho mostramos que capital econômico não protege a todos igualmente. Em especial, alto capital econômico aumenta o risco de reprovação de alunos que se autodeclararam pretos. Este resultado precisa ser compreendido no contexto da dinâmica das políticas de reprovação e de alocação de alunos em escolas. No Brasil, aprovação e reprovação são, tipicamente, políticas de unidades escolares, decididas de modo relativamente autônomo

pelas escolas. Já a alocação dos alunos em escolas é fortemente influenciada pela situação econômica dos alunos, especialmente pela via da relação entre situação econômica das famílias e local de residência. Famílias negras que possuem melhor situação econômica tendem a ter melhores opções de moradia, o que pode abrir-lhes o acesso a escolas com melhores condições de ensino. No entanto, isto pode colocar seus filhos no grupo de maior risco de reprovação nessas escolas. (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO 2007, p. 178)

Tais considerações e achados de pesquisa reforçam a pertinência da opção realizada neste estudo por tomar o indicador de defasagem escolar como *proxy* de desempenho escolar, bem como influenciaram a escolha das variáveis a serem investigadas, frente aos dados empíricos aos quais pudemos ter acesso, como se registra a seguir.

## METODOLOGIA

As informações utilizadas neste estudo foram cedidas pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro. A pesquisa utilizou as informações da ficha de matrícula, ou ficha cadastral, dos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro que estavam cursando o Ensino Fundamental em 2011. A base a partir da qual se desenhou o recorte deste estudo inicialmente apresentava um total de 776.023 alunos matriculados em 2011. Muitas vezes, o mesmo aluno apresentava diferentes códigos, casos – por exemplo – em que o aluno solicitara transferência para outra escola e seu código de aluno continuou registrado na escola de origem, embora tivesse sido transferido de unidade escolar, ou, ainda, quando o aluno simplesmente evadia e, após algum tempo, ingressava em outra escola; frequentemente ele recebe um novo código caso a escola que o irá receber consulte o SGA<sup>4</sup> (Sistema de Gerenciamento Acadêmico) para buscar o código do aluno e não o encontre. Considerando essas situações, foi realizado um trabalho metódico de verificação e refinamento da base de dados, no qual também foi possível detectar casos de homônimos perfeitos, em que era verificada a filiação para garantir que não se tratava de casos duplicados.

Após esse trabalho de refinamento da base, em que foram retirados os casos repetidos, o total de matriculados, em 2011, foi reduzido a 732.507 alunos. Foram, então, selecionados apenas aqueles alunos que estavam matriculados no Ensino Fundamental regular, isto é, que cursavam, naquele ano, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, reduzindo o total de casos do universo analisado a 557.400 alunos.

O preenchimento das fichas de matrícula é realizado pelos pais ou responsáveis e, por isso, a princípio, assegura maior credibilidade

que outros questionários que são preenchidos pelos alunos, como é o caso do questionário contextual do aluno na Prova Brasil. Cabe observar que responder qual a sua religião na ficha cadastral, embora não necessariamente retrate a confissão religiosa dos pais, do aluno ou da família, tende a indicar certo nível de pertencimento ou identificação com determinada denominação religiosa. Além disso, como já assinalado, o fato de as respostas serem fornecidas pelos pais ou responsáveis pelos alunos aumenta a probabilidade de consistência das informações. Consideramos que, minimamente, a indicação registrada na ficha cadastral pode ser considerada uma razoável aproximação para o registro do pertencimento a determinado grupo religioso, ou pelo menos um indicador de provável participação na rede social vinculada a determinada confissão religiosa.

A estrutura da ficha cadastral reúne 53 questões<sup>5</sup>, organizadas em um Sistema de Controle Acadêmico (SCA) utilizado pelas escolas e pela secretaria para controle/gerenciamento da movimentação dos alunos nas escolas da rede. Nessa ficha cadastral, junto ao código do aluno no sistema, são assinaladas outras informações, como o grau de escolaridade dos pais, a profissão do pai e da mãe, com quem o aluno mora, informações sobre problemas de saúde e/ou necessidades educacionais especiais e o respectivo código do atendimento especial. A ficha registra o código da escola<sup>6</sup>, a data de nascimento do aluno, o último ano letivo cursado pelo aluno na escola, a série cursada e o último resultado acadêmico do aluno na escola (aprovado, reprovado ou reprovado por frequência, se o aluno está ou esteve no ano anterior em dependência em alguma matéria), bem como sua situação (ativo ou inativo). A variável defasagem foi construída como uma variável dicotômica a partir da data de nascimento do aluno combinada com a série em que o aluno estava matriculado no ano de 2011, considerando a diferença de dois anos ou mais entre a sua idade e a idade prevista para aquela série.

A ficha cadastral também indica se o aluno frequentou Educação Infantil e a classe de alfabetização, o Número de Inscrição Social (NIS) do aluno, assim como a cor/raça, conforme autodeclaração, e a religião declarada pelo responsável. No caso da religião, trata-se de uma questão aberta, que foi sistematizada pelo Instituto Pereira Passos<sup>7</sup> em 43 diferentes tipos. A partir dessa questão, criamos a variável “denominação religiosa” reagrupando os mais de 40 tipos diferentes de religião em cinco categorias: católico, evangélico de missão ou tradicional, outras denominações evangélicas (pentecostais e outras), outras e *sem religião*, que foram usadas na etapa descritiva inicial dos dados.

Consideramos a máxima escolaridade da família como *proxy* de nível socioeconômico, seguindo a tendência de outras pesquisas que têm reiteradamente afirmado a alta correlação da escolaridade com a condição socioeconômica das famílias, particularmente no Brasil (BARBOSA, 2009; SOARES, 2004). A variável foi criada com as informações também presentes na ficha cadastral sobre o grau de instrução do pai e o grau de instrução da mãe. Mais uma vez, observa-se que, como o preenchimento da ficha é feito pelos responsáveis, trata-se de uma informação provavelmente bem mais consistente do que a que se encontra nas bases de dados da Prova Brasil, obtidas pelas respostas dos alunos participantes aos questionários contextuais.

Assim como procedemos no caso dos alunos, utilizamos como *proxy* do NSE da escola a média da escolaridade dos pais de seus alunos, registrando como detentores de “alta escolaridade” aqueles que tinham cursado Ensino Médio ou Superior (mesmo incompleto) e “baixa escolaridade” os que tinham cursado apenas até o Ensino Fundamental (completo ou não). No universo de alunos, encontramos, em média, 35,86% de casos de pais com alta escolaridade. Considerando essa média encontrada no universo de alunos analisados, transformamos essa *proxy* em uma variável dicotômica: escolas em que mais de 35,86% dos pais tivessem o grau de escolaridade abaixo do Ensino Médio (=0), e escolas em que mais de 35,86% dos alunos tivessem pais que cursaram Ensino Médio ou Superior (=1). Dessa forma, a cada aluno de cada escola foi agregada uma variável (NSE médio da escola).

As demais variáveis contextuais e sociodemográficas (sexo, cor/raça do aluno – expressa originalmente a partir das opções utilizadas no Censo Demográfico do IBGE – e o fato de o aluno ter ou não frequentado a Educação Infantil) já indicadas na literatura pertinente como relevantes para a análise pretendida (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007) também foram transformadas em variáveis dicotômicas<sup>8</sup>. Assim como em outros estudos que já constataram a relevância de se ter cursado a Educação Infantil como fator que favorece um processo de escolarização mais longo e bem-sucedido (KRAMER, 2006; FELÍCIO; VASCONCELLOS, 2007; BANCO MUNDIAL, 2001), consideramos na análise a variável referente ao arranjo familiar, cuja relevância para o desempenho escolar tem sido realçada na literatura (SILVA; HASEMBALG, 2002). A variável “arranjo familiar” foi criada a partir da codificação das respostas à solicitação de informações sobre com quem o aluno mora (somente com a mãe ou com o pai, com nenhum dos dois ou com ambos).



Finalmente, a partir do Número de Inscrição Social (NIS) do aluno, encontrado na base de dados construída com as informações das fichas cadastrais da SME-RJ, foi ainda criada outra variável, que consideramos um indicador de carência para os alunos. O registro do NIS na ficha do aluno configurava o fato de o aluno e sua família serem beneficiários de algum tipo de auxílio ou benefício social – como o Programa Bolsa Família, por exemplo –, o que consideramos como um indicador de situação de pobreza.

A Tabela 2 apresentada a seguir mostra como se encontravam distribuídos os alunos do Ensino Fundamental regular da rede municipal do Rio de Janeiro segundo a declaração de filiação ou denominação religiosa de suas respectivas famílias nas fichas de matrícula em 2011. Observa-se que, embora o grupo autodeclarado católico seja predominante, o conjunto das denominações evangélicas (tradicionalistas ou de missão e outras) alcança quase um quarto dos alunos.

**TABELA 2** – Distribuição dos alunos do Ensino Fundamental regular da rede municipal do Rio de Janeiro conforme declaração de denominação religiosa da família na matrícula na rede

Denominação Religiosa	N	Percentual
Católico	245.421	44,03%
Evangélico de missão ou histórico	21.284	3,82%
Outras denominações evangélicas	117.497	21,08%
Outras	7.303	1,31%
Sem religião	61.516	11,04%
Não sabem	72.526	13,01%
Total	525.547	94,29%
Dados faltantes	31.853	5,71%
Total	557.400	100,00%

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações da base de dados de matrículas do ano de 2011 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Como a análise pretendida dependia da informação acerca da religião indicada na ficha cadastral, decidimos considerar como nosso universo de investigação apenas os alunos cujas fichas cadastrais apresentaram a informação sobre sua denominação religiosa, o que delimitou o total de casos estudados a 453.021 alunos, distribuídos conforme a Tabela 3 a seguir.

**TABELA 3** – Distribuição dos alunos do Ensino Fundamental regular da rede municipal do Rio de Janeiro conforme declaração de denominação religiosa<sup>9</sup> da família na matrícula na rede

Denominação Religiosa	Frequência	Percentual
Católico	245.421	54,17%
Evangélico de missão ou histórico	21.284	4,70%
Outras denominações evangélicas	117.497	25,94%
Outras	7.303	1,61%
Sem religião	61.516	13,58%
Total	453.021	100%

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações da base de dados de matrículas do ano de 2011 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Na Tabela 3, observa-se que, de um total de 138.781 evangélicos, apenas 15,4% se declaram evangélicos históricos ou de missão, enquanto que as outras denominações evangélicas perfazem um total de 117.497 estudantes. Entre as denominações evangélicas que não correspondem ao protestantismo histórico, 114.494 são evangélicos pentecostais – o que corresponde a 97,5% desse total, enquanto que apenas 3.003 (2,5%) são de denominações evangélicas não determinadas. O predomínio dos evangélicos pentecostais no grupo dos alunos cujos responsáveis indicaram ser evangélicos nos conduziu à decisão de recodificar a variável denominação religiosa em apenas quatro categorias: católico, evangélico, outras religiosidades e sem religião. Dessa forma, a categoria “evangélico” – que, como vimos, pode ser caracterizada fundamentalmente como pentecostal ou neopentecostal – passou a reunir 138.781 alunos, ou 30,64% do total de declarantes. No grupo indicado na categoria “Outras”, registramos os espíritas (0,7% do total), as religiões de raízes africanas, como a umbanda e o candomblé (0,3%), e aqueles que responderam estar afiliados a outras religiosidades, sem especificar quais (0,2%).

Sabemos que muitas inferências podem ser feitas a partir da correlação entre variáveis. Embora a correlação possa ser uma ferramenta de pesquisa bastante útil, ela nada nos informa sobre o poder preditivo das variáveis (FIELD, 2009). Por outro lado, na análise de regressão, é possível prever uma das variáveis em função da outra. A análise de regressão permite prever valores da variável dependente a partir de uma ou mais variáveis independentes. Neste estudo, foi utilizado o modelo de regressão logística, que é uma regressão múltipla,

mas com uma variável de saída categórica dicotômica. Um dos princípios da regressão logística é que a variável dependente se comporta de maneira binária ou dicotômica (FIELD, 2009, p. 221). Trata-se de um modelo de chance, isto é, no qual se estima a razão de chance de os alunos cujas famílias declararam determinado pertencimento religioso estarem ou não defasados – considerando a definição do INEP, ou seja, alunos com dois anos ou mais de defasagem – em comparação com os alunos cujos pais declararam outro pertencimento religioso, mantendo as demais variáveis constantes.

A seguir, passaremos a apresentar uma análise descritiva das informações coletadas sobre os alunos e suas famílias, focalizando as correlações que, de acordo com a literatura apresentada, podem influenciar o processo de escolarização e as possibilidades de sucesso ou fracasso medidas através da defasagem idade-série. Em seguida, apresentaremos as variáveis consideradas na análise de regressão logística, que estudará a razão de chance de defasagem escolar considerando o pertencimento a determinada denominação religiosa.

## DEFASAGEM IDADE-SÉRIE E PERTENCIMENTO RELIGIOSO

Procuramos investigar as possíveis relações entre o pertencimento a determinado grupo religioso e a defasagem no processo de escolarização. Consideramos que o pertencimento a uma denominação religiosa poderia influenciar a chance de sucesso escolar medida através da defasagem idade-série e procuramos inicialmente identificar as distribuições relativas em cada caso. A Tabela 4 a seguir mostra a frequência e o percentual de quem está mais ou menos defasado segundo seu pertencimento a cada denominação religiosa.

Entre os que se declaram evangélicos, encontra-se o maior percentual de alunos não defasados, com 82,8% dos casos. Como esse grupo apresentou o maior percentual de alunos não defasados, optamos por considerá-lo como categoria ou grupo de referência para análise através da regressão logística que será apresentada mais adiante.

**TABELA 4** – Alunos do Ensino Fundamental regular da rede municipal do Rio de Janeiro defasados ou não segundo o pertencimento a grupos religiosos, conforme declaração de suas famílias

Religião	Defasagem	Frequência	Percentual
Católico	Não defasado	195.456	79,6
	Defasado	49.965	20,4
Evangélico	Não defasado	114.978	82,8
	Defasado	23.803	17,2
Outras	Não defasado	6.018	82,4
	Defasado	1.285	17,6
Sem religião	Não defasado	48.204	78,4
	Defasado	13.312	21,6

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações da base de dados de matrículas do ano de 2011 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Investigamos também as correlações entre a variável defasagem e a variável indicadora do tipo de arranjo familiar – única variável categórica considerada na análise além da religião – em razão de seu potencial de interação com o pertencimento ou não a determinado grupo religioso. Como já explicitado, a informação acerca do arranjo familiar tomou por base as respostas sobre quem morava com o estudante, se o pai, a mãe, ou ambos, ou nenhum dos dois. Entre os alunos matriculados na rede municipal regular de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro em 2011, 47,7% moravam com pai e mãe, 35,1% moravam apenas com a mãe, 3,9% moravam apenas com o pai e 13,3% não moravam nem com o pai nem com a mãe. Diversos estudos no campo da sociologia da educação apontam para a relevância do arranjo familiar para o sucesso ou o fracasso escolar (SILVA; HASEMBALG, 2002), particularmente entre estudantes provenientes de famílias com condições econômicas mais desvantajosas. A seguir, investigaremos também a relação entre as variáveis arranjo familiar e defasagem escolar, obtendo a Tabela 5.

**TABELA 5** – Alunos do Ensino Fundamental regular da rede municipal do Rio de Janeiro defasados ou não segundo cada tipo de arranjo familiar

Arranjo familiar		Frequência	Percentual
Não mora com nenhum dos pais	Não defasado	75.612	75,8
	Defasado	24.139	24,2
Mora apenas com a mãe	Não defasado	141.285	76,7
	Defasado	42.812	23,3
Mora apenas com o pai	Não defasado	15.546	75,2
	Defasado	5.115	24,8
Mora com mãe e pai	Não defasado	210.322	84,3
	Defasado	39.244	15,7
Dados faltantes <sup>10</sup>	Não defasado	2.542	76,5
	Defasado	783	23,5

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações da base de dados de matrículas do ano de 2011 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Corroborando outros resultados de inúmeras pesquisas educacionais, é no grupo dos que moram com pai e mãe – famílias do tipo biparental – que se encontra o maior percentual de alunos não defasados (84,3% dos casos). O passo seguinte foi estudar a relação entre o pertencimento a determinada religião e cada tipo de arranjo familiar, como se pode observar na Tabela 6, apresentada a seguir.

**TABELA 6** – Religião declarada pelas famílias dos alunos do Ensino Fundamental regular da rede municipal do Rio de Janeiro e respectivos tipos de arranjo familiar

Religião	Arranjo familiar				Total
	Não mora com nenhum dos pais	Mora apenas com a mãe	Mora apenas com o pai	Mora com mãe e pai	
<b>Católico</b>	13,0%	35,5%	4,0%	47,5%	100,0%
<b>Evangélico</b>	12,0%	32,1%	3,8%	52,1%	100,0%
<b>Outras</b>	13,5%	42,5%	3,9%	40,1%	100,0%
<b>Sem religião</b>	17,1%	39,6%	4,0%	39,3%	100,0%
<b>Total</b>	13,3%	35,1%	3,9%	47,7%	100,0%

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações da base de dados de matrículas do ano de 2011 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Embora quase metade (47,7%) dos alunos morasse com pai e mãe, podem-se observar variações relevantes na distribuição segundo a religião declarada pelos responsáveis. A Tabela 6 mostra uma concentração um pouco superior de famílias biparentais entre os que se declaram católicos e evangélicos (47,5% e 52,1%, respectivamente). Tais percentuais parecem autorizar a hipótese de que o pertencimento à religião evangélica estaria positivamente associado a arranjos familiares biparentais. Por outro lado, os estudos já mencionados (MARIANO, 2004) permitem supor que esse pertencimento religioso estaria também associado à valorização do esforço individual como estratégia de conquista de melhorias numa perspectiva de mobilidade social, particularmente entre os evangélicos pentecostais e neopentecostais. Nesse sentido, a associação desse *ethos* de esforço aos arranjos biparentais poderia proporcionar um ambiente favorável à escolarização bem-sucedida e, portanto, com defasagem igual a zero. Assim, o pertencimento a determinada denominação religiosa (evangélica em particular) poderia aumentar a probabilidade de existência de condições familiares mais favoráveis à escolarização de sucesso, compondo uma espécie de círculo virtuoso.

Com a finalidade de estimar as chances de o aluno estar defasado, dadas algumas categorias de controle, foi utilizado um modelo de regressão logística. Nele foram utilizadas as variáveis descritas no Quadro 1, apresentado a seguir.

**QUADRO 1** – Descrição das variáveis utilizadas na análise de regressão logística

Variável	Tipo de variável	Descrição
<b>DEPENDENTE</b>		
Defasagem/Distorção idade-série	Dicotômica	Defasado = 1 e Não defasado = 0
<b>INDEPENDENTES</b>		
<b>Máxima escolaridade da família</b>	Dicotômica	A escolaridade foi avaliada a partir do/a responsável que tivesse a escolaridade mais alta: para quem tivesse Ensino Médio ou Superior = 1, ou para quem tivesse o grau de escolaridade abaixo do Ensino Médio = 0.
<b>NSE médio da escola</b>	Dicotômica	Para as escolas em que até 35,86% dos pais tivessem o grau de escolaridade abaixo do Ensino Médio = 0. Para as escolas em que mais de 35,86% dos pais tivessem Ensino Médio ou Superior = 1.

Variável	Tipo de variável	Descrição
<b>Sexo</b>	Dicotômica	Masculino = 1 e Feminino = 0
<b>Cor autodeclarada</b>	Dicotômica	Branco = 1 e Não branco = 0
<b>Frequentou ou não a Educação Infantil</b>	Dicotômica	Ter frequentado Educação Infantil = 1 e não ter frequentado Educação Infantil = 0.
<b>Arranjo familiar</b>	Categórica	Categorizado em função de com quem o aluno morava:  Não morar nem com pai nem com mãe = 0; Morar só com mãe = 1; Morar só com pai = 2; e Morar com pai e mãe = 3.  O arranjo familiar biparental foi considerado como referência.
<b>Indicador de carência</b>	Dicotômica	Para o aluno que já recebeu ou recebe algum tipo de auxílio ou benefício social. Nesse caso, possuir NIS = 1 e não possuir NIS = 0.
<b>Religião</b>	Categórica	Agrupada em quatro grandes grupos:  Católico = 1; Evangélicos (tradicional e outras denominações) = 2; Outras = 3; Sem religião = 4.  O grupo dos evangélicos foi considerado como referência.

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações da base de dados de matrículas do ano de 2011 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Como princípio da regressão, a análise de cada uma das covariações é feita em relação à variável dependente, mantidas constantes todas as demais variáveis de controle. Como assinalado no Quadro 1, para esta análise, tomamos como referência as duas situações em que foi encontrado maior percentual de alunos sem defasagem: o grupo evangélico e o arranjo familiar biparental. No caso das variáveis dicotômicas, a referência considerada é sempre igual a um. Considerou-se ainda:  $\text{Exp}(B) - 1 = \text{chance}$ , ou seja, foi investigada a influência de cada variável na chance de o aluno estar defasado em seu processo de escolarização. Na regressão, foi imposto o nível de confiança igual de 95% e o grau de significância menor que 0,05.

**TABELA 7** – Resultado da regressão logística

	<b>B</b>	<b>S.E.</b>	<b>Exp (B)</b>
<b>Máxima escolaridade da família</b>	-0,773	0,011	0,462*
<b>NSE médio da escola</b>	-0,208	0,010	0,812*
<b>Sexo</b>	0,467	0,009	1,596*
<b>Cor autodeclarada</b>	-0,357	0,010	0,700*
<b>Frequenteu Educação Infantil</b>	-0,573	0,012	0,564*
<b>Arranjo familiar</b>			
<b>Não mora com nenhum dos pais</b>	0,444	0,016	1,559*
<b>Mora apenas com a mãe</b>	0,424	0,010	1,528*
<b>Mora apenas com o pai</b>	0,539	0,022	1,715*
<b>Indicador de carência (NIS)</b>	0,090	0,010	1,094*
<b>Religião</b>			
<b>Católico</b>	0,200	0,010	1,222*
<b>Outras religiões</b>	0,153	0,038	1,166*
<b>Sem religião</b>	0,108	0,015	1,115*
<b>Constante</b>	-1,536	0,013	0,215*

\*Todos os resultados se mostraram relevantes a todos os níveis de significância ( $\alpha < 0,05$ ).

**Fonte:** Elaboração própria a partir das informações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Os resultados apresentados na Tabela 7 indicam a significância estatística de todas as variáveis estudadas. Alunos cujos pais possuem Ensino Médio ou Superior têm reduzida em 53,8% a chance de estarem defasados, quando comparados aos alunos cujos pais possuem até o Ensino Fundamental completo. Esse resultado corrobora a vasta literatura do campo da sociologia da educação, que afirma que quanto maior a escolaridade dos pais, menor a probabilidade de o filho estar defasado na escola. Agrega-se, ainda, como assinalam Ferrão *et al.* (2001), que o impacto negativo da defasagem idade-série



no desempenho escolar pode ter diferentes magnitudes conforme a escola frequentada. Neste estudo, foi possível verificar que o aluno estar frequentando uma escola em que mais de 35,86% dos pais possuem alta escolaridade (pelo menos Ensino Médio ou Ensino Superior) reduz em 18,8% a chance de ele estar defasado, indicando tanto a possibilidade de “efeito-pares”, assinalado em diversas pesquisas (ALVES; SOARES, 2007), que muito provavelmente interagem com diferentes processos escolares vinculados, em boa medida, à gestão escolar. Por outro lado, no que diz respeito ao interesse específico do presente estudo, os achados também de outras pesquisas realizadas na mesma rede de ensino, porém de cunho mais qualitativo, indicaram a provável associação entre esses indicadores e o pertencimento a determinada denominação religiosa, não apenas por parte das famílias, mas também de outros agentes escolares (COSTA, 2008; RAMOS, 2014), numa interação que parece reforçar mecanismos de estratificação também interescolar. Nesse sentido, a própria magnitude do efeito do NSE médio da escola recomendaria estudos posteriores mais aprofundados sobre esse nível de análise.

Realçando os efeitos do arranjo familiar sobre a escolarização já assinalados, os dados apresentados indicam que morar só com o pai aumenta em 71,5% a chance de o aluno estar defasado, se comparados a morar com pai e mãe (arranjos familiares biparentais). Mais uma vez, cabe ressaltar a provável interação dessa variável com os valores da respectiva filiação religiosa familiar (MARIANO, 2004), que tenderiam a reforçar uma espécie de “círculo virtuoso”, que favoreceria o bom desempenho na escola.

Consoante a inúmeros estudos sociológicos – desde o Relatório Coleman em 1966 – sobre a influência da origem socioeconômica nos resultados escolares, possuir Número de Inscrição Social (NIS) aumenta em 9,4% a chance de o aluno estar defasado em relação àquele aluno que não possui esse indicativo de carência. Também nessa mesma direção, ser branco reduz em 30% a chance de o aluno estar defasado em relação àquele aluno que não é branco. Embora a presença feminina seja de 48,3%, e a masculina, de 51,7% entre os alunos, o fato de ser menino aumenta em 59,6% a chance de o aluno estar defasado. Os resultados quanto ao sexo e à cor/raça reiteram inúmeros estudos no campo da sociologia da educação, que têm analisado a percepção e a avaliação diferenciada dos docentes de acordo com o gênero dos alunos, que tendem frequentemente a reprovar mais meninos que meninas (CARVALHO, 2004) e que indicam a variável cor/raça como preditora de um maior risco de repetência – e consequente

defasagem idade-série – (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007). Também confirmando resultados de outras pesquisas já citadas sobre a associação positiva entre a frequência à Educação Infantil e os resultados escolares no Ensino Fundamental (KRAMER, 2006), ter frequentado a Educação Infantil reduz em 43,6% a chance de o aluno estar defasado em relação àquele aluno que não a frequentou.

Finalmente, no que toca o tema do presente estudo, a análise realizada indicou que pertencer a uma família que se declara católica aumenta em 22,2% a chance do aluno estar defasado em relação àquele cujo responsável se declara evangélico, mantidas todas as demais variáveis constantes. Por outro lado, a declaração de pertencimento a outras denominações religiosas aumenta em 16,6% a chance de o aluno estar defasado em relação àquele aluno cujo responsável se declara evangélico. Alunos cujos responsáveis se declararam sem religião, por sua vez, tem uma chance 11,5% maior de estarem defasados em relação aos oriundos de famílias que se declaram evangélicas, mantidas todas as demais variáveis constantes. Esses resultados seguem numa direção consistente com os encontrados por Cunha, Rios-Neto e Oliveira (2014) no estudo com jovens do Ensino Médio de alguns municípios de Minas Gerais. Cabe observar que, na análise de regressão, é possível comparar uma das variáveis em função da outra; no caso em questão, o modelo de regressão logística permite a comparação entre o pertencimento familiar autodeclarado de cada religião em relação ao grupo de alunos cujos responsáveis se declaram evangélicos. Como já foi dito anteriormente, a regressão logística nada nos informa sobre o poder preditivo das variáveis (FIELD, 2009). Além disso, não é possível fazer inferência entre os grupos de filiação religiosa autodeclarada e aqueles das demais confissões religiosas entre eles mesmos, conforme já sinalizava Mood (2010).

Esses resultados, ainda que fruto do estudo de dados de uma só rede de ensino num único ano – 2011 –, indicam a relevância de considerar também o pertencimento religioso como variável potencialmente interveniente nos processos de construção do sucesso escolar. A análise traz para o debate educacional a provável articulação da religião com outras variáveis – como arranjo familiar, cor/raça, sexo e nível socioeconômico médio da escola –, que pode favorecer o desenvolvimento de “círculos virtuosos” de construção de resultados escolares, que merecem ser mais densamente analisados no campo da sociologia dos processos de escolarização e de análise das relações entre famílias e escolas. A investigação realizada parece indicar a pertinência de considerar o pertencimento religioso das

famílias e dos alunos e suas eventuais interações com outras variáveis individuais e escolares (características de gestão, pertencimento religioso dos agentes escolares, critérios e processos internos de avaliação de alunos, relações família-escola, etc.) como hipóteses de estudo que merecem ser desenvolvidas de forma articulada em futuras pesquisas no campo educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado indica que diferentes pertencimentos religiosos das famílias dos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, entre outros fatores familiares, escolares e sociais, estão associados positivamente à trajetória escolar, confirmando inferências anteriores encontradas na literatura – ainda escassa no campo educacional – sobre o tema. Como já foi dito, dada a impossibilidade de utilizar as notas individuais dos alunos em avaliações externas, alinhadas com suas características familiares elencadas nas fichas de matrícula da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, às quais foi possível o acesso, optou-se por investigar essa relação a partir da defasagem idade-série/ano dos alunos, informação acessível nos dados disponíveis<sup>11</sup>. Diversas pesquisas atestam a pertinência do uso dessa informação como *proxy* de desempenho escolar (FERRÃO *et al.*, 2001; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA; SCHWARTZMAN, 2002; ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007; CORREA; BONAMINO; SOARES, 2014). Essas pesquisas, entre outras, também orientaram a seleção das demais variáveis utilizadas no presente estudo, em que pesem as limitações dos dados a que tivemos acesso.

É importante ressaltar que o estudo foi realizado numa única – embora grande, pois tem mais de meio milhão de alunos – rede de ensino público com base nos dados coletados através das famílias no momento da matrícula em suas unidades no ano de 2011. A partir do total inicial de alunos matriculados na rede pública do município Rio de Janeiro, chegamos a 557.400 alunos do Ensino Fundamental regular, entre os quais apenas os responsáveis por 453.021 alunos informaram na ficha cadastral a que religião pertenciam. Parece pertinente replicar este estudo em outras redes e anos, considerando, sobretudo, realidades urbanas de outros estados com diferentes distribuições de pertencimento religioso a partir dos dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010. Seria também interessante poder contar com mais informações sobre o tipo de envolvimento religioso

das famílias e dos alunos, conforme a faixa etária destes e a moradia das famílias, de forma a melhor avaliar outras associações de variáveis sociodemográficas com a questão do pertencimento a redes sociais vinculadas a diferentes credos religiosos.

Além dessas limitações, é importante assinalar que, embora a literatura educacional (LEE, 2001; FERRÃO; BELTRÃO; SANTOS, 2002) recomende a utilização de modelos multinível, dada a natureza hierárquica dos dados educacionais, como a dimensão relevante observada do efeito do NSE médio da escola nos resultados também o indica, não foi possível reunir as informações complementares sobre as escolas que nos pareciam necessárias para isso no presente estudo. Registra-se, assim, uma limitação importante que se espera que possa ser superada em futuras pesquisas. Nesse sentido, deve-se registrar o caráter ainda exploratório desta investigação sobre o tema, que esperamos que mobilize novos esforços na mesma direção, ampliando o acúmulo de conhecimento no campo da sociologia da educação sobre o pertencimento religioso de alunos e suas famílias.

Tudo indica que a consideração do pertencimento religioso nas análises sociológicas sobre a relação família-escola poderá contribuir para uma ampliação e renovação do conhecimento no campo, favorecendo uma compreensão mais densa dos processos de escolarização e um olhar mais abrangente dos agentes escolares sobre as famílias dos alunos que educam. O estudo apresentado pretendeu lançar um pequeno fecho de luz sobre a questão, trazendo resultados que se espera que possam ser úteis para a reflexão sobre a escolarização de crianças e jovens das populações mais vulneráveis.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 30, p. 161-180, jan./abr. 2007.

ALVES, Maria Teresa G.; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-59, jun. 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES, Maria Tereza *et al.* Fatores Familiares e Desempenho Escolar: uma análise multidimensional. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Brazil Early Child Development: A focus on the impact of preschools**. Relatório n. 22851- BR. set 2001.

BARBOSA, Maria Lígia de O. **Desempenho escolar e desigualdades sociais**: resultados preliminares de pesquisa. **Preal Debates**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1-25, 2000.

- BARBOSA, Maria Lígia de O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 81-126.
- CARVALHO, Marília P. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.
- COLEMAN, James S. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education: US Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- CORREA, Erisson V.; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi M. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014.
- COSTA, Márcio. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 39, p. 455-469, set./dez. 2008.
- COSTA, Márcio; PRADO, Ana; ROSISTOLATO, Rodrigo. “Talvez se eu tivesse algum conhecimento...”: caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 165-193, jun. 2012.
- COUTINHO, Raquel Z. **A carne é fraca**: religião, religiosidade e iniciação sexual entre estudantes do Ensino Médio na Região Metropolitana de Belo Horizonte, 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- CUNHA, Nina M.; RIOS-NETO, Eduardo L. G.; OLIVEIRA, Ana Maria H. C. Religiosidade e desempenho escolar: o caso de jovens brasileiros da região metropolitana de Belo Horizonte. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Brasília, v. 44, n. 1, p. 71-116, abr. 2014.
- FELÍCIO, Fabiana de; VASCONCELLOS, Lígia. O Efeito da Educação Infantil sobre o Desempenho Escolar medido em Exames Padronizados. In: ENCONTRO DA ANPEC, 35, Recife, 2007. **Anais...** Recife: ANPEC, 2007, p. 1-22. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A093.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- FERRÃO, Maria Eugênia *et al.* O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, jan./dez. 2001.
- FERRÃO, Maria Eugênia; BELTRÃO, Kaizô I. B.; SANTOS, Denis. Políticas de não repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 26, p. 47-73, jul./dez. 2002.
- FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GLANVILLE, Jennifer L.; SIKKINK, David; HERNÁNDEZ, Edwin I. Religious involvement and educational outcomes: the role of social capital and extracurricular participation. **Sociological Quarterly**, Greenfield, v. 49, p. 105-137, 2008.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, v. 1, 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010**. Disponível em: <<http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos>>. Acesso em: 10 fev 2016.

JACOB, Cesar R.; HEES, Dora R.; WANIEZ, Philippe. **Religião e território no Brasil [recurso eletrônico]**: 1991/2010. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013. Disponível em: <[http://www.editora.vrc.puc-rio.br/docs/ebook\\_religiao\\_e\\_territorio\\_no\\_brasil\\_1991-2010.pdf](http://www.editora.vrc.puc-rio.br/docs/ebook_religiao_e_territorio_no_brasil_1991-2010.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2015.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

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

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 2004.

LEE, V. E. Using Multilevel Methods to Investigate Research Questions that Involve Nested Data: Examples from Education. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 24, p. 47-68, jul./dez. 2001.

LEHRER, Evelyn. Religion as a determinant of educational attainment: an economic perspective. **Social Science Research**, Washington, D.C., v. 28, n. 4, p. 358-379, dec. 1999.

LEHRER, Evelyn. Religion as a determinant of economic and demographic behavior in the United States. **Population and Development Review**, New York City, v. 30, n. 4, p. 707-726, 2004.

MARIANO, Ricardo. A expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 121-138, 2004.

MOOD, Carina. Logistic Regression: why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. **European Sociological Review**, Oxford, v. 26, n. 1, p. 67-82, 2010.

*Eur Sociol Rev* (2010) 26 (1): 67-82.

NERI, Marcelo. A ética pentecostal e o declínio católico. **Revista Conjuntura econômica**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 5, p. 58-59, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na Sociologia da Educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAÚJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./mar. 2005.

OLIVEIRA, João Batista; SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.

PIERUCCI, Antonio F. “Bye, bye, Brasil”: o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 17-28, set./dez. 2004.

PLOWDEN REPORT. **Children and their Primary Schools**. London: HMSO, 1967.

RAMOS, Maria Elizabete. **Influência das redes religiosas no acesso e permanência**

**em escolas públicas com bons resultados escolares.** 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REGNERUS, Mark D. Shaping schooling success: religious socialization and educational outcomes in metropolitan public schools. **Journal for the scientific study of religion**, New York City, v. 39, n. 3, p. 363-370, sept. 2000.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

SILVA, Nelson do V.; HASENBALG, Carlos. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, supl. p. S67-S76, 2002.

SOARES, José F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – REICE**, Madri, v. 2, n. 2, p. 83-104, jul./dez. 2004.

SOARES, José F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160. jan./abr. 2007.

SOUZA E SILVA, Jailson. **Por que uns e não outros:** caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

VIANA, Maria José B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & Escola:** Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

VIANA, Maria José B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan-abr. 2005.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, FFCLRP-USP, p. 70-80, 2000.

## NOTAS

<sup>1</sup> Os dados da Tabela 1, até o ano 2000, foram obtidos a partir do trabalho de Pierucci (2004), complementados pelas autoras com informações do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012) e excluindo os casos de religião não declarada ou não determinada.

<sup>2</sup> A Igreja Deus é Amor teve alto crescimento entre a população mais carente do país e se destaca por promover exorcismos individuais e coletivos.

<sup>3</sup> No Brasil, a criança deve ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo na escola até o nono ano, com a expectativa de que conclua os estudos nessa modalidade até os 14 anos de idade. Após esse período, ela permanece por mais 3 anos no Ensino Médio, concluindo a educação básica aos 17 anos de idade. Quando o aluno é reprovado ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ele acaba repetindo uma mesma série. Nesta situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série. O Censo é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade dos alunos. (Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/265194>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

<sup>4</sup> O SGA (Sistema de Gerenciamento Acadêmico) está em operação desde 2010 substituindo, em muitas escolas, o SCA (Sistema de Controle Acadêmico), que, no entanto, ainda é utilizado em algumas unidades. Segundo os técnicos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro consultados, trata-se de um aperfeiçoamento do sistema utilizado antes, sem alterações relevantes quanto às informações coletadas sobre os alunos.

<sup>5</sup> O Anexo A apresenta a relação completa dos itens da ficha.

<sup>6</sup> A ficha disponibiliza informação também sobre o código da escola para onde o aluno foi remanejado, o ano letivo do remanejamento e a série em que ocorreu o remanejamento, se for o caso.

<sup>7</sup> O Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP) tem sua origem na Fundação RioPlan, instituída em 1979 e posteriormente transformada em Empresa Municipal de Informática e Planejamento (IplanRio). Com o desmembramento da empresa, em 1999, o IPP assumiu as atividades de planejamento urbano, produção cartográfica e de estatísticas do Rio de Janeiro. (Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/ipp>>. Acesso em: 25 jan. 2016.)

<sup>8</sup> O Quadro 1, com o conjunto das variáveis utilizadas na regressão logística, apresentado no próximo item, detalha todas as situações descritas.

<sup>9</sup> Como já assinalado, nessa etapa inicial de descrição dos dados, optamos por registrar separadamente os evangélicos de missão ou tradicionais e outras denominações evangélicas (pentecostais e outras).

<sup>10</sup> Nesse caso, trata-se de falta de informações no cadastro dos alunos sobre com quem ele ou ela residiam.

<sup>11</sup> A opção por investigar essa relação a partir da defasagem idade-série/ano dos alunos se deu pela impossibilidade de se estabelecer uma interlocução entre a base de resultados do INEP e a base cadastral dos alunos (SME) pela ausência de um código de identificação comum, dificuldade que já foi sinalizada por Alves e Soares (2013).

**Submetido:** 03/04/2016

**Aprovado:** 28/06/2016

**Contato:**

Cynthia Paes de Carvalho  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio.)  
Departamento de Educação  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea  
Rio de Janeiro | RJ | Brasil  
CEP 22.453-900



**ANEXO A: ITENS DO CADASTRO (FICHA BRANCA) DA SME/RJ**

1. Código do aluno no sistema
2. Nome do aluno
3. Data de nascimento
4. Sexo
5. Nacionalidade
6. Naturalidade
7. Nome do pai e Nome da mãe
8. Profissão do pai e profissão da mãe
9. Código da religião (decodificadas em 43 tipos diferentes)
10. Indicação de quem responde como responsável pelo aluno
11. Nome do responsável
12. Endereço do responsável
13. Código do bairro do responsável
14. Código da cidade do responsável
15. CEP do responsável
16. Telefone do responsável
17. Código da necessidade educativa especial
18. Código do atendimento especial
19. Tempo de deslocamento casa/escola
20. Meio de transporte para o deslocamento
21. Forma de regresso da escola para casa, se sozinho ou acompanhado
22. Problemas de saúde
23. Nome para contato de emergência
24. Telefone para contato de emergência
25. Código da escola no sistema
26. Indica se o aluno frequentou Educação Infantil
27. Indica se o pai é falecido
28. Indica se a mãe é falecida
29. Último ano letivo cursado pelo aluno na escola
30. Código da última série cursada pelo aluno na escola
31. Último resultado do aluno na escola, se aprovado, reprovado ou reprovado por frequência
32. Código da escola para onde o aluno foi remanejado
33. Ano letivo do remanejamento
34. Código da série em que ocorreu o remanejamento

35. Indica se o aluno mora com a mãe
36. Indica o grau de instrução do pai
37. Indica o grau de instrução da mãe
38. Indica se o aluno frequentou a classe de alfabetização
39. Indica se o aluno mora com o pai
40. Nome da instituição especial que frequentou anteriormente
41. Indica se o aluno está em dependência em alguma matéria
42. Indica se o aluno estava em dependência em alguma matéria, no ano anterior
43. Situação do aluno, ativo ou inativo
44. Código da última série cursada pelo aluno, para Sistema de Desempenho
45. Indica se mudou o resultado final
46. Indica se consta o pai na certidão
47. Indica se consta a mãe na certidão
48. Código da cor/raça
49. Número de Inscrição Social do aluno
50. Número de Inscrição Social do responsável
51. Código da cidade de nascimento

ARTIGO

## CULTURAS JUVENIS ASSEMBLEIANAS

Daniela Medeiros de Azevedo Prates\*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) - RS, Brasil

Elisabete Maria Garbin\*\*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

**RESUMO:** O presente artigo analisa a constituição de sujeitos-jovens assembleianos na contemporaneidade, ancorando-se nos referenciais teórico-metodológicos dos Estudos Culturais em Educação, dos estudos sociológicos e antropológicos sobre juventudes e religião. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se mediante a inserção etnográfica junto a jovens da Igreja Evangélica Assembleia de Deus no município de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, Brasil, entre os anos de 2011 e 2012, bem como na comunidade assembleiana de Lisboa, Portugal, em 2013. Infere-se que há reconfigurações na constituição dos sujeitos na contemporaneidade, percebidas nas formas de pertencimento e nos sentidos de vivenciar a condição de ser evangélico, o que não remete a formas de resistência juvenil, mas a novos modos de existência evocados pela condição de ser/estar jovem, afinal, ao mesmo tempo que buscam se manter portadores da promessa de salvação, os jovens ensinam ser portadores da condição juvenil.

**Palavras-chave:** Assembleia de Deus. Educação. Estudos Culturais. Jovens. Religião.

### JUVENILE CULTURES OF ASSEMBLIES OF GOD CHURCH

**ABSTRACT:** This article analyzes the constitution of the young at Assemblies of God church in contemporary world, based on theoretical and methodological references of Cultural Studies in Education and sociological and anthropological studies in youth and religion. The research methodology

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (estágio doutoral na Universidade de Lisboa CAPES/PDSE, processo 13729-12-8). Professora de Sociologia no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), docente nos cursos técnico-integrado, no Curso de Especialização Lato Sensu em Educação e Contemporaneidade e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Tecnologias (IFSUL/CNPq), pesquisadora sobre juventudes, religião e educação. E-mail: <danielaprates@charqueadas.ifsul.edu.br> .

\*\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Departamento de Ensino e Currículo na Faculdade de Educação na UFRGS, coordenadora e docente no Curso de Especialização Lato Sensu Estudos Culturais e os Currículos Escolares Contemporâneos na Educação Básica. Pesquisadora sobre juventudes e educação. E-mail: <bethegarbin1409@gmail.com> .

has consisted of the ethnographical insertion next to the youth of Evangelical Assemblies of God church in Novo Hamburgo, Brazil, in 2011 and 2012, and in Lisbon, Portugal, in 2013. It infers that there are reconfigurations in the ways of the constitution of subjects in contemporary world, perceived in the ways of belonging and experiencing the condition of being evangelical. This fact does not remit the ways of juvenile resistance, but new ways of existence evoked by the condition of being young, since the young aim to live according to their juvenile condition and, at the same time, to keep on being carriers of the salvation promise.

**Keywords:** Assemblies of God. Cultural Studies. Education. Religion. Young.

## SITUANDO A PESQUISA

O presente artigo objetiva analisar a constituição de juventudes evangélicas, particularmente de sujeitos-jovens assembleianos na contemporaneidade. Alinha-se aos referenciais dos Estudos Culturais em Educação em articulação às contribuições dos estudos sobre juventudes.

É importante desde já ressaltar que a escolha dos Estudos Culturais visa à disposição de diferentes ferramentas metodológicas e conceituais para análise. Ou seja, por se tratar de campo que não se atém aos limites disciplinares, os Estudos Culturais apropriam-se de metodologias e procedimentos que não lhes são próprios, embora se reconheça que a articulação de diferentes campos de saber não seja uma garantia de solução, afinal se estará transitando por trilhas desconhecidas, que necessitam de autorizações e de grande empreendimento teórico para desconstruir alguns entendimentos do pensamento moderno (WORTMANN, 2005).

Nessa perspectiva, distanciamos-nos de outras possíveis análises que concebem a linguagem como essência ou forma de representação, a partir da *virada linguística*, passamos a compreendê-la como instituidora, criando e dando sentido às coisas e à nossa experiência. Portanto, implicando conceber de outra forma o conhecimento, não como algo natural, intrinsecamente lógico e objetivo, mas como produto de discursos em que perpassam relações de poder. Nesse sentido, as análises das culturas – centrais para os Estudos Culturais – são interpretações que não representam a realidade, mas a produzem discursivamente.

A esse respeito, buscamos aproximação à noção desenvolvida por Foucault (1996) sobre discursos enquanto práticas organizadoras que, muito além de utilizar os signos para designar a realidade, constituem-na por meio da linguagem, produzindo objetos, formas, condutas, definindo e delimitando o que é ou não adequado, dando sentido às nossas vidas e ao mundo (WORTMANN, 2005; VEIGA-NETO, 2004).

A partir da perspectiva de que as palavras não andam soltas no mundo a fim de se referirem aos objetos, mas o constroem na medida em que o selecionam, classificam e nomeiam, argumentamos que juventude *não é apenas uma palavra*, como considera Bourdieu (1990) ao se referir ao caráter simbólico da juventude,<sup>1</sup> mas invenção, uma categorização de sujeito constituída a partir de determinadas contingências e vindo a diferir-se de jovens, uma categoria empírica presente em todas as formações sociais. Corroboramos com Margulis e Urresti (1996) ao afirmar que *a juventude é mais que uma palavra*, é uma condição relacionada à construção histórica, econômica, social e cultural em que se imbricam aspectos como idade, geração, classes sociais, instituições, gênero.

Conforme argumenta Pais (2003) a esse respeito, isso não significa que a juventude nunca houvesse existido, havia certas noções de juventude voltadas aos ciclos vitais, às fases da vida, relacionadas aos contextos sociais de cada época. A noção de juventude assumiu consistência social quando passou a se verificar um prolongamento entre a infância e a vida adulta, dessa forma, tornando-se alvo de preocupações entre educadores e reformistas nos séculos passados.

A juventude passou a ser reconhecida como condição social no final do século XIX, com a expansão industrial e o processo de urbanização. Assumiu visibilidade, sobremaneira a partir do pós-guerra, com a universalização dos direitos humanos, que propiciou a legitimação dos direitos dos jovens, tornando-os sujeitos de direito. Tratou-se de um período marcado pelo crescimento populacional e a necessidade de restabelecer o equilíbrio entre emprego e produção, propiciando um período de espera para o ingresso ao mundo do trabalho por meio de instituições educativas. Assim, houve a ampliação da permanência dos jovens em instituições escolares que, pela primeira vez, se converteram num centro da vida social. Concomitantemente, houve a difusão dos meios de comunicação e o advento da indústria cultural, que passaram a interpelá-los como sujeitos de consumo (ABRAMO, 2007; REGUILLO, 2003; FEIXA, 2004).

Ainda que não seja objeto deste artigo o debate sobre a emergência da categoria juventude, é fundamental compreendermos que há diferentes condições de viver (ou não) referido tempo de espera. Para tanto, apropriamo-nos do conceito de “condição juvenil” proposto por Dayrell (2007) a partir da palavra em latim *conditio*, cujo significado remete à maneira de ser, situação perante a vida e a sociedade, conforme as circunstâncias que a perpassam. A aproximação ao conceito permite reconhecermos e operacionalizarmos um duplo movimento na análise de condição juvenil. Por um lado, percebendo os modos pelos quais

cada sociedade atribui significados no contexto de uma dimensão histórico-geracional; por outro, analisando as diferentes condições em que são vivenciadas, tendo em vista as diferenças sociais.

Portanto, diferentes condições, como classe, lugar onde se vive, gerações a que pertencem e a própria diversidade cultural perpassam os modos de ser/estar jovem, impossibilitando falarmos de juventude única, como ressaltam Margulis e Urresti (1998), mas sim tratarmos de *juventudes* – no plural, assumindo a posição de que se trata de categoria complexa e heterogênea, embora entendamos que o uso do “s” não seja garantia de evitar simplificações e esquematismos, como considera Velho (2006). Logo, há múltiplas maneiras de *ser* e *estar* jovem, considerando as diversas possibilidades que se apresentam nos planos econômico, social, político e cultural (GARBIN, 2003, 2006; GARBIN; AZEVEDO; DALMORO, 2013).

Entre as múltiplas formas de ser/estar jovem presentes na contemporaneidade, este artigo volta-se para a articulação de discussão ainda emergente: as temáticas juventude e religião, particularmente se focando no segmento evangélico, mediante a pesquisa realizada na igreja Assembleia de Deus. A esse respeito, cumpre ressaltar que o surgimento do segmento no país remonta o final do século XIX. No entanto, as pesquisas sobre a temática eram escassas até a década de 1980, sobretudo no campo educacional (SPÓSITO, 2002, 2009).

Desde então tem sido crescente o interesse acadêmico, diante da visibilidade pública que assumem os evangélicos com o expressivo aumento do número de fiéis,<sup>2</sup> a forte inserção política e midiática de algumas denominações e as significativas mudanças e tensões geradas no campo religioso. Apesar da visibilidade, a pluralidade de divisões internas geradas por rearticulações e cismas torna ainda mais complexa a discussão, gerando compreensões e delimitações no campo de estudos que necessitam ser brevemente esclarecidas.

Consideramos necessário apontar a relação do campo religioso com os processos de imigração no Brasil com forte influência do catolicismo como religião oficial até a Proclamação da República, particularmente da primeira Constituição em 1891, que conferiu o caráter laico ao Estado. Até então, os protestantes que se inseriram no país, desde a chegada dos primeiros imigrantes – como é o caso do *protestantismo de imigração* ou *evangélicos históricos*, ligados às vertentes protestantes do luteranismo e calvinismo –, não tinham reconhecimento e poder de livre culto.

Posteriormente foram enviados missionários do exterior com a missão de evangelização, como exemplos, as igrejas Congregacional,

Presbiteriana e Batista. A partir do movimento de renovação do protestantismo articulado ao papel evangelizador e missionário, surgiu o *protestantismo de missão* ou o pentecostalismo no Brasil.

Grosso modo, o pentecostalismo é um movimento que tem origem norte-americana, diferenciando-se pelo chamado batismo no Espírito Santo, que concretizou experiência rápida e disponível a todos e produziu a separação de vários grupos, entre os quais, surgiu o pentecostalismo.

Brandão (1986) explica que há a construção de um ideal sobre o pentecostalismo marcado em três tempos: passado, presente e futuro. A igreja do presente teria a origem histórica na promessa de Cristo para aqueles que ficaram em Jerusalém, a chamada *Igreja Primitiva*. Acreditam que no *fim dos tempos* haverá o recolhimento dos eleitos, daqueles que creem, os *crentes*, que formarão a *Igreja de Cristo*. Partilham a espera de Cristo pela segunda vez e acreditam que são empoderados pelos dons do Espírito Santo, atribuindo à sua ação a solução dos infortúnios. Condenam os prazeres do mundo e, em algumas igrejas, buscam se distinguir socialmente mediante vestimentas. Embora haja especificidades nas ênfases doutrinárias e nas regras de comportamento, cada *crente* é um evangelizador, um militante que deve propagar a sua fé (NOVAES, 2001, grifo nosso).

Freston (1994), Oro (1998) e Mariano (2004) situam o surgimento do pentecostalismo brasileiro num panorama dividido em três momentos. Destacam o surgimento do *pentecostalismo clássico* – como é conhecido – por meio da presença de igrejas como a Congregação Cristã (1910) e a Assembleia de Deus (1911), cujo ponto doutrinário básico centra-se na *glossolalia* (poder atribuído ao Espírito Santo de falar em línguas estranhas) e no batismo do Espírito Santo. Inicialmente, marcadas pela condição minoritária, caracterizavam-se pelo sectarismo e ascetismo de rejeição a determinados padrões sociais considerados “mundanos”.

A partir da Cruzada Nacional de Evangelização, na década de 1950 e 1960, surgiram novas igrejas, a exemplo de: Igreja do Evangelho Quadrangular (1953), Brasil para Cristo (1955), Deus é Amor (1962) e Casa da Bênção (1964). Tais denominações marcaram o segundo momento do pentecostalismo no país. Também conhecidos como *deuteropentecostais*, foram responsáveis pela renovação dos rituais à religiosidade presentes no catolicismo e nos cultos afro-brasileiros (candomblé e umbanda), enfatizando os rituais de cura e resolução de infortúnios (ORO, 1998). Além da cura, utilizaram como estratégia proselitista o uso da rádio, a pregação itinerante e o emprego de tendas de lona (MARIANO, 2004).

Na segunda metade da década de 1970, surgiu a tendência de uma ampla rede transnacional de igrejas atrelando as fortes bases econômicas à posse e ao uso dos meios de comunicação. Também chamada de *neopentecostalismo*, tem sido conhecida como maior fenômeno de expansionismo no campo religioso brasileiro. Apresenta como características a liberalização dos costumes e câmbio nos critérios de santidade propostos pela tradição pentecostal. Caracteriza-se por enfatizar a *teologia da prosperidade*, a cura divina, o exorcismo e a expressividade religiosa, vindo a combinar os traços teológicos e rituais a uma extensa organização administrativa e burocrática (FREESTON, 1994; ORO, 1998). Tem como principais denominações a Igreja Universal do Reino de Deus (1977), a Internacional da Graça de Deus (1980), a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra (1976) e Renascer em Cristo (1986).

Ao longo desse processo e articulado a aspectos contingenciais, há um forte movimento de missionação no campo religioso que não se restringe ao Brasil e vem apresentando reconfigurações em diversas denominações e nos seus modos de atuação na busca de “novas almas”. Referido fenômeno se visibiliza na forma como passam a ocupar o espaço público para fins proselitistas e políticos ou ainda como diversas igrejas direcionam à juventude suas atenções (JUNGBLUT, 2000; BLANES, 2008).

Entre outras possíveis discussões, a presente análise objetiva problematizar os modos pelos quais se constituem sujeitos-jovens pertencentes à Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Para tanto, foram realizadas inserções etnográficas junto a jovens da igreja no município de Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, entre os anos de 2011 e 2012, tendo seu desdobramento no contexto português junto à comunidade assembleiana de Lisboa, no ano de 2013, buscando-se compreender aproximações e deslocamentos nos modos de constituição desses sujeitos entre os dois países. A respeito dos aspectos éticos envolvidos na pesquisa, ressaltamos a plena observação a procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas, inclusive ao que se refere ao consentimento livre e informado e resguardo quanto à identidade.

Foram realizadas observações-participantes em espaços institucionais com forte investimento sobre jovens/dos próprios jovens, como congressos, encontros de louvor e oração, cultos e demais espaços de estudos, a exemplo das Escolas Bíblicas Dominicais. Na estreita relação entre a constituição do sujeito e do sujeito na constituição de si, foi mister buscar aproximações aos modos pelos quais se experimenta e vivencia a condição juvenil, perpassada por uma série de investimentos de diferentes



âmbitos, inclusive religiosos, que, excetuando-se especificidades denominacionais, evocam um pertencimento comum: ser evangélico, embora haja diferentes parâmetros sobre essa condição.<sup>3</sup>

Assim, as análises incidem sobre dois eixos centrais que operam mediante espaços e práticas educacionais e se constituem como fio condutor da trama analítica, a saber: os investimentos institucionais da igreja e da família na orientação de determinados modos de viver e se constituir como sujeito imbricado à crença, permitindo perceber relações que operam sobre o sujeito, assumindo como foco o caráter educacional presente desde sua inserção na crença. Concomitantemente, têm-se os investimentos dos próprios sujeitos sobre si, interpelados pela crença e outras formas de experimentar a condição de ser/estar jovem presentes em tempos de fluidez e provisoriedade.

Consideramos produtora, para fins de organização das análises, partirmos das narrativas dos próprios sujeitos sobre suas trajetórias de inserção à crença que, resguardadas suas especificidades, partem das seguintes condições: *crescer no Evangelho*, para aqueles que cresceram em famílias evangélicas, ou se *converter*, no caso de jovens que se inseriram na igreja ao longo de sua vida. Tais trajetórias ressaltam investimentos institucionais sobre a constituição do sujeito e do sujeito sobre si na busca de denominada “promessa de salvação”. Nesse sentido, passam a operar a partir de determinados discursos e práticas para condução de si em conformidade aos padrões éticos e morais a fim de se manterem dignos de tal promessa ou, como é possível afirmar, mantendo-se *portadores da promessa de salvação*.

Por outro lado, são jovens, partilham experiências e marcadores culturais de sua geração, perpassados pelas diferentes formas de viver ou não a condição juvenil, considerando tanto as desiguais condições sociais para experimentar esse tempo de espera como tensões vivenciadas pelo pertencimento religioso. Nesse sentido, utilizamos a expressão *portadores da condição juvenil* para ressaltar devidamente como os jovens que compartilham modos de existência imbricados à crença evocam a condição de ser/estar jovem contemporaneamente.

## CONSTITUINDO SUJEITOS-JOVENS ASSEMBLEIANOS

O irromper do nascimento está cercado por variados discursos e práticas de diversas instâncias que tem por objetivo educar. Educação é termo que advém do latim *educ*, que significa conduzir, guiar, colocar e articula-se ao sufixo *actio* conferindo-lhe o sentido de ação, direção, processo, conforme explica Veiga-Neto (2004). A educação está presente em diferentes momentos e espaços

sociais, é anterior à emergência e à legitimação da educação no espaço escolar e está presente na família, igreja, amizades, mídias, formas de lazer, relações com a cidade e modos de habitar o tempo e o espaço. Diferentes instâncias educam, e talvez esse seja um dos grandes desafios na contemporaneidade.

Vivemos num contexto caracterizado pelas significativas mudanças nas relações sociais, modos de afeto, laços matrimoniais, formas de organização da família, modos como se educam os filhos e como estes se relacionam com o mundo adulto. Vivemos o esmaecimento de percepções sobre tempo e espaço, que já resultou em profundas mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas e geográficas ocorridas na Europa desde a passagem da Era Medieval para Moderna – impactos na vida cotidiana. “Os espaços idealmente bem fronteirizados da Modernidade deram lugar à dissolução de fronteiras” (BUJES, 2012).

E não se trata apenas do “esmaecimento” das fronteiras políticas, nacionais, geográficas, mas também do “borramento” das separações construídas idealmente entre adultos, jovens e crianças. Em tempos de acesso quase que ilimitado à informação, a concepção de assimetria entre o mundo adulto e dos mais jovens – a qual sustenta seu papel na condução destes a um estado de autonomia – parece perder a ênfase, passando a colocar sobre os próprios indivíduos a tarefa constante de educar. É esse o resultado de uma ruptura radical nas formas de significar e usar o tempo e o espaço; emergem fenômenos inabituais, insólitos, e não por acaso se produzem novas formas de exercício e relações de poder por meio das quais vemos os jovens assumirem papéis e reivindicarem “agendas” sobre o que desejam para conduzirem eles próprios as suas vidas (BUJES, 2012; VEIGA-NETO, 2002; PAIS, 2003).

Nessas condições, produzem-se reconfigurações no âmbito religioso, que não são imunes aos descompassos entre a sociedade do presente e a igreja do passado. As religiões se rearticulam, dialogam com essa superfície do presente, mais ainda: se produzem nessas contingências, afinal, a igreja – como qualquer instituição ou sujeitos – não está fora do lugar em sua relação com a sociedade.

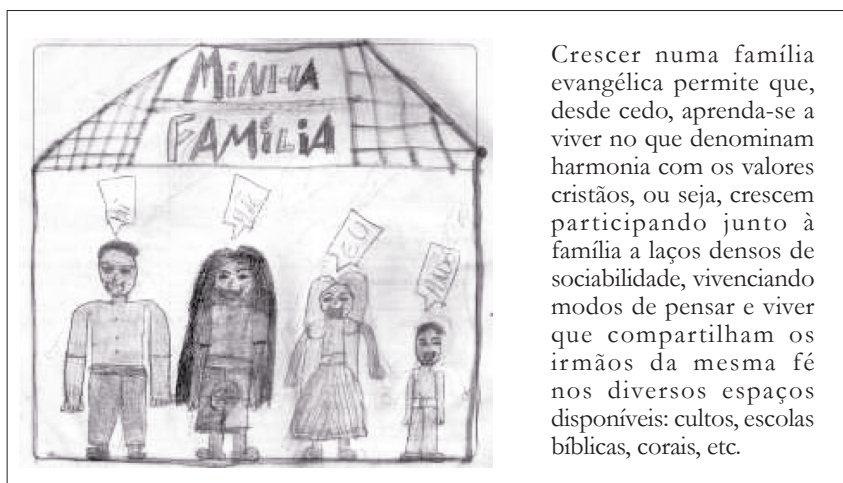
É nessa direção que concebemos as discussões desenvolvidas sobre o lugar da religião na sociedade: produzindo-se nas condições do presente, nas contingências de nossa época, rearticulando discursos, reconfigurando suas grandes narrativas às pequenas narrativas individuais (HERVIEU-LÉGER, 2008).

Assim, os diferentes espaços religiosos que compõem a pesquisa são concebidos como espaços de educação, condução, que visam à orientação de todos e cada um naquilo que se considera verdade,

recorrentemente evocada pela Palavra, em virtude da forte ênfase dos assembleianos na cultura bíblica. Nesses espaços, percebemos a circulação de grandes narrativas que evocam ora uma suposta identidade única, fixa, vinculada ao mito de uma “igreja primitiva” e sua imbricação a uma igreja centenária, ora um sentimento de comunidade que procura fortalecer os laços que os unem – discussão sempre proferida do mundo adulto. Assim, passamos a perceber como tais narrativas vêm se articulando às pequenas narrativas e que pistas fornecem para a constituição de sujeitos-jovens assembleianos, o que se tratou a partir das narrativas de suas próprias trajetórias.

### *Crescendo no Evangelho*

**FIGURA 1** – Desenho de Fabiana inscrito na *Revista Juniores* (2007)<sup>4</sup>



**Fonte:** Acervo pessoal. Excerto extraído do diário de campo, 23/08/2011.5

Expressões como “jovens que cresceram no Evangelho”, “cresceram em Cristo” ou “cresceram nos bancos das Escolas Bíblicas Dominicais” são recorrentes no âmbito religioso e fazem alusão aos jovens que cresceram em lares evangélicos compartilhando experiências em espaços educacionais que potencializam a vivência na fé, permitindo crescer e aprender sobre a Palavra, elemento central em religiões de forte ênfase bíblica.

“Crescer em Cristo” expressa trajetória de crescimento espiritual ao longo da vida e comparada ao crescimento de uma planta, conforme descrevem as lições dominicais destinadas às crianças. A analogia remete à ideia de que o crescimento daquele

que nasce numa família assembleiana começa quando ainda é uma “sementinha”, o que determina um ponto inicial mediante o qual a família assume o compromisso em oferecer cuidados com intuito de que essa semente se desenvolva espiritualmente por meio da busca da Palavra, da obediência à vontade divina e do exercício de sua fé, para que “cresça e dê bons frutos”, conforme acreditam.

Nesse percurso, um dos primeiros passos da família após o nascimento de novo membro é o que denominam “apresentação ao Senhor”, o que não se configura como batismo, já que, para as denominações evangélicas, o batismo bíblico é um ato voluntário e requerido pelo próprio indivíduo quando tem discernimento do que significa essa nova etapa para sua vida. Trata-se de um ritual de iniciação à comunidade, uma forma de reafirmar os valores da religião e de mantê-los vivos na memória do grupo, confirmando o compromisso já firmado pelos pais diante da comunidade e reificando seu comprometimento para instruir a criança na religião (PRATES, 2014).

Corroboramos com Alves (2009) ao considerar que a articulação família e igreja procura assegurar determinado modo de condução que possibilite formar o jovem crente de acordo com as exigências da crença, desde o modo de falar, vestir, interagir. Espera-se que esse jovem criado no Evangelho percorra o caminho da família de livre aceitação da fé. Para tanto, disponibiliza-se uma série de investimentos em sua trajetória na igreja, desde a apresentação ao Senhor, estendendo-se ao longo dos anos em espaços de educação cristã, especialmente o espaço semanal da Escola Dominical. Isso deve culminar na confirmação da fé com o batismo nas águas, ponto de viragem, de convergência entre as trajetórias dos que cresceram desde pequenos na igreja e aqueles que se converteram mais tarde.<sup>6</sup>

Como consequência, há a necessidade de visibilizar uma vida nova a partir do que consideram ser o renascimento espiritual, o que significa assumir responsabilidade perante a crença para que possam “crescer e dar bons frutos”. “Crescer e dar bons frutos” pode apresentar muitos sentidos tanto aos jovens como aos adultos: mostrar obediência aos padrões éticos e morais da crença, frequentar os espaços religiosos, colocar em exercício práticas de invocação à Palavra (oração, louvor, leitura, meditação e pregação), visibilizar a ação divina no seu modo de vivenciar a fé na igreja, no seu cotidiano e nos seus relacionamentos, casar e formar família, incentivar para que mais pessoas conheçam a igreja. Enfim, ter uma vida voltada a Cristo, conforme denominam.

## Convertendo-se em Cristo

**FIGURA 2 – Convertendo-se em Cristo**



Jesus disse: “Antes de te conhecer, eu te escolhi”. Ele te escolheu quando ainda estava no ventre da tua mãe – afirma o preletor do congresso de jovens de 2011. Ele te escolheu e não vai desistir de ti, ele tem um projeto para tua vida. E quando Ele escolhe, ele espreme, ele constringe, até que você entenda: não tem como fugir.

**Fonte:** Acervo pessoal. Excerto extraído do diário de campo, 18/10/2011.

A *conversão* é outra trajetória possível de inserção à crença para aqueles que não cresceram em famílias evangélicas, para os “escolhidos”, conforme tratado na sessão introdutória, e possui relação à ordem máxima: “Ide e pregai o Evangelho”. Trata-se de trajetórias marcadas pelo projeto de missionaçã e que marcam o próprio surgimento e crescimento da igreja.

A Assembleia de Deus tem sua presença marcada há 73 anos no bairro Canudos (Novo Hamburgo), embora sua emancipação eclesiástica da sede em São Leopoldo tenha ocorrido somente em 1984. Tem sua história relacionada ao próprio crescimento populacional do bairro num período de circulação de discursos que vinculavam a região a “uma terra de oportunidades”, no auge da exportação coureiro-calçadista na década de 1980, a qual impulsionou forte movimento migratório, sobretudo ao redor das fábricas. Seguindo o padrão de crescimento e expansão assembleiano, sua trajetória é narrada pela chegada de um *irmão* que passa a propagar a Palavra. Inicialmente, os primeiros convertidos reúnem-se nos próprios espaços domésticos, até que o crescimento do número de fiéis implique na necessidade de espaço próprio para cultos mobilizando esforços da comunidade para locação ou construção de templo (PRATES, 2014).

Mafera (2002) explica essa dinâmica da Assembleia de Deus como característica da primeira onda do pentecostalismo no Brasil, apresentando, desde então, claro projeto missiológico e capacidade inusitada de enraizamento, crescimento e expansão social. Isso porque potencializa em cada fiel a missão de difundir a Palavra. Como argumenta

Alves (2009), a denominação maximizou a tendência batista de tornar cada membro um missionário ao conceber todo o converso como potencial obreiro, o que favorece o rápido acesso aos diferentes estratos sociais, já que, além de não requerer clero altamente especializado, não se fundamenta necessariamente em ação planejada de difusão.

Trata-se de estratégia eficaz para expansão da igreja e que se apresenta entre gerações precedentes aos jovens do campo de Canudos, correspondendo muitas vezes às trajetórias de conversão de seus pais e avós, tendo em vista que muitos daqueles já cresceram em famílias evangélicas.

No desdobramento da pesquisa junto a jovens da igreja Assembleia de Deus de Sete Rios em Lisboa, Portugal, é possível perceber que suas narrativas trazem marcas da trajetória de imigração de suas famílias, majoritariamente angolanos, que há cerca de duas gerações buscam no país melhores condições de vida. Ainda que haja igrejas mais próximas às suas residências, vemos se formar em torno dessa congregação uma reunião de fiéis que compartilham mais do que a fé, encontram na igreja espaço de reconhecimento de sua história e cultura.

As trajetórias de conversão dessas diferentes gerações e locais de pesquisa, excetuando-se especificidades, apresentam a mesma estrutura narrativa. Referimo-nos à narrativa que versa sobre rompimento aparentemente abrupto entre o passado e o presente da conversão, que muitas vezes articula a inserção na crença com a resolução de problemas pessoais e familiares – desde pequenos infortúnios do cotidiano, dívidas, desemprego, doenças e o que denominam “vícios”, referindo-se a condutas inconsistentes com valores da crença, inclusive uso de substâncias psicoativas, a exemplo da ingestão de bebidas alcoólicas. Essa lógica de resolução dos problemas que afetam o cotidiano também é visibilizada nas narrativas dos jovens que cresceram no Evangelho e, por algum período, se distanciaram da igreja, passando a ser reconhecidos como “desviantes”.<sup>7</sup>

*[...] eu era um traficante e fui ungido pelo Espírito; [...] nunca usei drogas, mas vivia na promiscuidade; [...] vi minha mãe desenganada no hospital e tomei a decisão do batismo; [...] na verdade eu cresci na igreja e me desviei. Mas o Senhor é misericordioso e ele me viu perder todo o meu orgulho, lá na frente da minha mãe, ajoelhado, eu me humilhei e [em lágrimas] perdi perdão.* (Excerto extraído do diário de campo, Canudos – Novo Hamburgo, 2011.)

A narrativa do jovem proferida ao longo da tarde de louvor no

campo de Canudos ressalta o poder do Espírito Santo em sua vida, tornando públicos percursos que dificilmente seriam narrados em outras circunstâncias, mas compartilhados com recorrência nos espaços assembleianos. Por que essas experiências são enaltecidas em suas narrativas quando seriam facilmente silenciadas em outros espaços?

Compreendemos que as experiências pessoais com a crença são compartilhadas nos espaços dos cultos, evangelizações, estudos bíblicos e conversas informais porque assumem a função ritual no contexto religioso, ordenando acontecimentos e reafirmando valores ao grupo, o que denominam “testemunho”. Trata-se de importante ritual cuja narrativa inscreve um passado desviante que, após algum infortúnio, rompeu-se, levando o sujeito ao nascimento espiritual, à conversão (ORO, 1998). Há a experiência de um passado hierarquicamente inferior ao presente, por meio de aparente ruptura existente na fala que se configura na ordem: profano e sagrado. É justamente nessa configuração no testemunho que se manifesta publicamente o poder conferido ao Espírito Santo: quanto maior o problema solucionado, maior o poder conferido ao Espírito Santo.

É notório que a igreja se torna, para muitos anônimos que perambulam pelos espaços da cidade, lugar onde sua existência é reconhecida, onde não há necessidade imediata de se provar o direito de estar lá. Cria-se um acolhimento, um sentimento de irmandade pela qual a reciprocidade daquilo que se doa e se recebe vai além de objetos, conforme Pais (2006): compartilham-se sentimentos, experiências, símbolos e devoções.

Consideramos que esse sentimento de irmandade produzido pela rede de sociabilidade aproxima não convertidos à experiência religiosa, o que não se restringe a situações de angústia, solidão e desamparo.

Muitas vezes, esse sentimento vincula-se à influência de familiares ou amigos para inserção na crença, como corrobora a narrativa de Éder, cuja convivência e admiração ao primo assembleiano o aproximou da igreja, culminando em sua participação no campo bíblico. Trata-se de espaço criado semestralmente pela igreja, geralmente nas férias escolares, cujo objetivo incide na conversão de “novas almas” e avivamento de jovens da igreja.

FIGURA 3 – Campo bíblico



*Eu fiquei impressionado, eu via muitos jovens aqui, adolescentes adorar a Deus dessa maneira. Epa! Há um Deus que realmente transforma! E eu pensei em deixar-me levar ali mesmo e aceitei Jesus. Depois que vim do campo bíblico, nunca mais, bem apaguei as músicas do mundo todas do meu telemóvel [telefone celular], comecei a ouvir mais louvores, pesquisei mais. Tudo que é cristão comecei a ter em meu telemóvel e até agora fui transformado e dou graças a Deus. (Eder, 15 anos, Lisboa, 2013)*

Fonte: Acervo pessoal, 2013.

A igreja potencializa espaços de agregação voltados aos jovens que, independentemente dos espaços institucionalizados da crença, produzem formas de ser e estar juntos e imbricados nas marcas de sua geração. A igreja não se configura para eles como apenas um lugar de invocação à Palavra – de oração, louvor, leitura, meditação, pregação, de experiência com o Espírito Santo. Conforme descrevem as narrativas, é um lugar em que se produzem sociabilidades juvenis e busca de afetividades.

Corroboramos com Dayrell (2007) e Pais (2012) ao descreverem as sociabilidades juvenis a partir da vivência num tempo livre, de associação, no encontro com seus pares, nos espaços de efervescência, nas práticas cotidianas que escapam aos controles rígidos dos espaços institucionalizados. Trata-se de espaços de maior autonomia dos jovens que podem configurar amizades entre colegas na escola, até sua proximidade afetiva com amigos que constituem referências nos modos de pensar e viver o mundo. Essas amizades podem remeter a sentimentos comuns atrelados aos laços de vizinhança e sentimentos de pertença, podendo se estender a relações de amizades já existentes entre os seus pais ou as redes de amizades que se imbricam aos laços religiosos de irmandade.



Nessa direção, é possível perceber movimentos de aproximação aos jovens como a crescente presença de espaços destinados a esse público, como congressos, seminários, cultos, retiros, classes de estudos bíblicos, entre outros que criam investimentos para condução de jovens. Há a preocupação da articulação das interpretações bíblicas à linguagem, estilos e marcas juvenis, colocando em pauta suas relações com as novas tecnologias de comunicação e consumo, evidentemente imbricadas às orientações institucionais e especificidades congregacionais.<sup>8</sup>

Embora a Assembleia de Deus procure preservar os princípios éticos e morais que vem sendo sua marca desde sua constituição, uma série de deslocamentos podem ser apontados no que se refere a certa flexibilização diante dos costumes, o que evidentemente não a exime nem das críticas dos segmentos mais conservadores, nem mesmo das inúmeras estratégias construídas por parcelas de jovens para serem *portadores da condição juvenil*.

**FIGURA 4 – Que mundo é esse?**



[...] Quando a gente chegou aqui [em Novo Hamburgo], não podia usar calça, não podia ver televisão, não podia usar tiara, nem brinco. [...] A gente foi para Madureira e da Madureira para Assembleia de novo. Até a gente poder se habituar um pouco, porque onde a gente estava era liberal, vamos dizer assim. E chegamos aqui: “Bah! Que mundo é esse?”. Foi bem complicadinho, mas agora com as mudanças que teve para os jovens aqui da Igreja está muito melhor. Porque eu sou uma, eu não seguia completamente as regras do pastor [anterior]: eu cortava meu cabelo, eu andava de calça, eu usava saia com racha, eu usava salto alto, eu usava tiara. O que uma maquiagem vai te impedir de ir para o céu? Não tem nada a ver, sabe? Então eu gosto para caramba do pastor [atual] porque ele consegue compreender que mesmo a gente estando aqui não podendo se conter com as coisas do mundo, têm coisas que não vão nos impedir de subir para o céu. (Valéria, 16 anos, Canudos – Novo Hamburgo, 2012)

Fonte: Acervo pessoal, 2011 e 2012.

É importante salientar que a Assembleia de Deus no Brasil buscou distinguir-se socialmente mediante a ênfase em prescrições sobre modos de se portar, inclusive em relação às vestimentas, conforme as interpretações das primeiras convenções nacionais que trataram sobre os chamados *usos e costumes* na década de 1930. Ao longo dos anos, ocorreram significativas mudanças na sociedade que se fizeram presentes também na igreja, criando tensões, percebidas na alteração das resoluções no ano de 1999, deliberadas pelo Conselho Consultivo da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil. A alteração fundamenta-se na distinção entre os termos *costume* e *doutrina*. Parte do entendimento aponta os costumes terem origem histórica e cultural, portanto, são mutáveis conforme as contingências, o que permite maior flexibilização em relação aos chamados *usos e costumes*, que já assumiam diferentes orientações conforme a condução de cada pastorado para suas congregações. Por outro lado, reafirma-se que a doutrina tem origem divina, conferindo-lhe caráter atemporal e extensão a toda sociedade, portanto, verdade absoluta, imutável e inquestionável.

No caso português, não se fizeram presentes prerrogativas institucionais quanto às vestimentas. As narrativas dos jovens lisboetas recaem sobre outras tensões que perpassam as experiências juvenis e podem produzir afastamentos em relação à crença, por serem consideradas distintas dos padrões morais e éticos considerados indispensáveis para aqueles que buscam a salvação.

**FIGURA 5 – Ser cristão**



*Eu tive essa coisa de não conseguir deixar o mundo das coisas, tipo festas, músicas mundanas. [...] Muitas vezes diziam que cristão não pode fazer isso, ir àquelas festas, vestir de tal maneira, ok. E eu pensava assim, Senhor, já não vou em muitas festas, não vou mesmo! Mas tipo músicas, eu tenho que ouvi-las! Eu estudo música, né. [...] Eu tenho alguns kuduross no telemóvel [telefone celular], muitos louvores [...]. Mas é sério, é difícil de deixar de ir àquelas festas, fazer algumas coisas, mas com o tempo eu vou deixar. (Samanta, 17 anos, Lisboa, 2013)*

Fonte: Acervo pessoal, 2013.

Os assembleianos partem da concepção de que formam um povo eleito por Deus para viverem na Palavra e mediante a fé justificada na morte de Jesus Cristo, acreditam que seja possível alcançarem a salvação. Assim, há preocupações de se distinguirem socialmente de modos de viver considerados distantes dos preceitos bíblicos, ou como denominam: “mundanos”.

Em relação aos sentidos atribuídos à salvação, sobremaneira nas narrativas dos jovens, é fundamental ressaltar que a igreja contemporaneamente apresenta um duplo movimento de salvação. Por um lado, permanece presente e requerida a possibilidade de salvação no plano transcendente, na busca de salvação da alma. Por outro, as narrativas recorrentemente acentuam a resolução de problemas da ordem do cotidiano, no plano imanente, como a cura de doenças, resolução de adversidades afetivas, questões de ordem financeira, auxílio para passar numa prova. Enfim, a recorrente evocação do transcendente para resolução de questões da ordem cotidiana, do presente, parece apontar para o entendimento de que a constituição dos sujeitos-jovens no âmbito religioso não se “desencaixa” da sociedade atual, onde prevalece a lógica da *presentificação*.

### ***Vamos lá galera! Itinerários de lazer e sociabilidades***

Para aqueles que cresceram nos bancos das Escolas Bíblicas Dominicais, desde criança são inseridos em espaços de educação, condução e regulação de modos de viver pautados nos parâmetros da crença. Cresceram convivendo com demais irmãos da igreja, do seu bairro, por vezes, de sua própria escola, e compartilhando não apenas modos de viver a fé, mas experiências e tensões comuns à mesma geração. Portanto, os encontros de oração e adoração, cultos, congressos, classes bíblicas e demais eventos proporcionam não apenas uma experiência com a crença: se configuram espaços de sociabilidades. Trata-se de discursos e práticas comuns vivenciadas no âmbito religioso que proporcionam algo mais que a experiência individual com a fé, evocam mais que o sentimento de comunidade, criam laços de pertencimento e convivibilidade que podem se estender a laços de amizade.

É importante salientar que muitos jovens da pesquisa compartilham sentimentos de amizade há mais de uma década, remetendo a laços que se estendem desde a infância, sobremaneira para aqueles que cresceram nos bancos de uma Escola Bíblica Dominical. Para eles, as narrativas descrevem trajetórias que percorrem as brincadeiras pelo bairro estendendo-se aos vínculos de irmandade e amizade entre famílias, e ainda se inserem nos espaços escolares. Trazem consigo

marcas culturais nas linguagens, modos de vestir, se portar, pensar e se relacionar, inclusive com os espaços da cidade, por onde perpassam diferentes condições de viver esse tempo de espera, de se divertirem, de “matar o tempo”, de “ficar de bobeira”, conforme denominam.

Segundo Pais (2003), uma das principais atividades características das culturas juvenis é justamente esse “não fazer nada”, “matar o tempo” com amigos, conversar sobre assuntos do cotidiano, narrar histórias fantásticas, inusitadas, se divertir. Estarem juntos “matando o tempo” significa percorrer passos dispersos por becos e ruelas do bairro. Por vezes, deixando rastros sobre o chão de terra ou astuciosamente se deleitando pelo asfalto das ruas, irrompendo o trânsito, na melhor forma de “ficar por aí”, “de bobeira”, sem preocupação em se deixar atropelar pelo tempo, conforme ajuda a pensar Pais (2003).

*A minha vida é de casa pra escola, de casa pro curso de desenho e depois pra casa direto. Terças eu vou no culto e no resto da semana fico em casa. [...] Faço trabalhos, fico no computador, vendo TV... Deito e descanso... Nas férias descanso mais. [...] Faço comida pro pai, quando a mãe trabalha. Durante a semana, não vou pra igreja, porque ficou muito longe de casa. Vou só nas terças, sábados e domingo. [...] Sábado pela manhã, eu durmo e não faço nada. À tarde e à noite, vou pra igreja. Às sete, tem ensaio do coral, depois tem o culto que termina depois das dez... Depois fico na frente da igreja. Depois a gente vai pra algum lugar para comer, tipo no Antônio, no Corneto, no Nutrishake, Kiko. [...] A gente fica lá, come sorvete, cachorro-quente, ou come pizza na casa de alguém, vai na praça, conversa, caminha, fica de bobeira... (Valéria, 16 anos, Canudos – Novo Hamburgo, 2012)<sup>9</sup>*

Vivenciar a condição juvenil limita-se recorrentemente às negociações familiares que resguardam maior ou menor autonomia sobre onde, quando e com quem sair. As famílias dos jovens tendem a se preocupar com as regras de conduta dos filhos, pautando-se por modelos educacionais fundamentados na defesa de valores considerados fundamentais e que foram a base de sua própria criação, estando ainda relacionados aos parâmetros da crença.

Como resultado, é possível observar a preocupação quanto à inviolabilidade do corpo, seja pelo medo da violência que assola as cidades, seja pelo assombro da imagem muitas vezes construída sobre a juventude, enquanto fase de rebeldia, experimentação de novas formas de afeto e sexualidade. Por outro lado, é notório o ensejo desses jovens em saírem junto aos seus amigos; para tanto, adotam diferentes estratégias de persuasão e convencimento dos pais, evitando confrontos diretos. É fato que alguns jovens acabam se beneficiando de conquistas anteriores de seus irmãos mais velhos, outros acabam por avançar sucessivamente de acordo com os ganhos já acumulados na busca de espaços de autonomia, num passo após o outro (PAIS, 2012).

A relação de negociação entre pais e filhos pode ser pensada, conforme denomina Pais (2012), como espécie de *jogo de cordas*. Os pais procuram mediar – em diversas concepções e formas – a saída do *casulo* de seus filhos, ou seja, das socializações familiares às socializações dos grupos de pares, numa relação em que nem sempre é fácil chegar a um ponto de equilíbrio, sobretudo quando os jovens insistem em *esticar a corda*. Então, surgem os maiores conflitos, quando a *corda parte* ou o *caldo entorna*, afirmam (PAIS, 2012, grifo nosso).

Na pesquisa, a conquista desses espaços de autonomia encontra-se fortemente marcada por questões etárias, de gênero e condições econômicas. Assim, é possível perceber que entre as jovens há maior vigilância sobre amizades, evitando-se determinados lugares e interditando-se determinadas experiências que possam denegrir a construção de imagem “casta”.

*Lá em casa, somos três [irmãos]. Eu e minha irmã, e temos um irmão mais velho. A criação é diferente, sempre teve maiores cuidados porque a gente é menina, com quem vai, onde, que hora chega, meu pai ficava em cima. Com ele [irmão] já não era, vamos dizer, bem assim. Podia chegar mais tarde, as cobranças eram mais amenas.* (Maria, 29 anos, Canudos – Novo Hamburgo, 2012)

*Meu namoro não é um namoro particular, é um namoro para todo mundo, sabe. É muito difícil [ficarem a sós], só quando ele vai me pegar no serviço.* (Ester, 20 anos, Canudos – Novo Hamburgo, 2012)

As vivências das jovens moças, por vezes, aparecem atreladas a prescrições, como passear acompanhadas um familiar mais velho ou de membro da igreja (comumente o líder do setor e sua noiva/esposa). As narrativas permitem afirmar que a maior preocupação se volta ao zelo pela integridade física e reputação, o que também é considerado um modo de propiciar um “bom partido” para o “mercado matrimonial”. Isso porque, para quem vive em lares assembleianos, o ensejo é que as relações matrimoniais se efetivem entre jovens que compartilhem os mesmos valores da igreja e tenham como firmamento o casamento.

Cumpre ressaltar que a forte preocupação, sobremaneira com as jovens, frente aos relacionamentos afetivos e interdição às práticas sexuais encontra-se bastante presente nos discursos religiosos que buscam amparo nas interpretações bíblicas para difusão de seus preceitos (PRATES 2014), bem como tem sustentação no modo como historicamente as mulheres tiveram sua educação voltada exclusivamente ao casamento e maternidade, invisibilizando seu papel como sujeito mediante naturalização das diferenças (LOURO, 2016).

Essa invisibilidade a qual caracteriza a esfera do privado em que se fundia toda existência da mulher com a vida doméstica rompeu-se paulatinamente, na medida em que mulheres passaram a ocupar a esfera pública exercendo diferentes atividades fora do lar e romperam relações de domínio masculino (LOURO, 2016).

Ainda assim, persistem padrões, papéis de normatividade prescritos pela sociedade e ensinados por diferentes instâncias (escolas, quartéis, igrejas, famílias, amigos, mídias, etc.) que naturalizam os modos pelos quais devemos nos portar e posicionar conforme estereótipos de feminilidade e masculinidade, criando prescrições e interdições sobre os corpos, especialmente relacionadas à afetividade e sexualidade (MEYER, 2004; LOURO, 2016).<sup>10</sup>

Nessa direção, as experimentações como o “ficar” e a “pegação” recorrentemente presentes entre jovens, conforme descreve Almeida (2006), também se fizeram presentes em algumas narrativas assembleianas,<sup>11</sup> ainda que sejam práticas interdidas pela igreja. O que se reverbera em diferentes espaços de educação da instituição, especialmente destinados aos jovens, investindo-se para que assumam o que a igreja denomina “compromisso sério” em suas relações afetivas. Ou seja, tenham relações afetivas firmadas nos valores da crença, o que deve culminar no casamento, conforme é possível depreender na narrativa de Ester.

*Eu e ele, a gente tem um namoro completamente diferente. Que nem o outro namorado, a gente começou completamente errado, a gente começou ficando. Depois, quando a gente começou a namorar em casa não deu certo, daí eu quis terminar, não durou nem um mês o namoro. Com esse, a gente já fez o namoro cristão certinho, sabe? A gente começou a conversar, conversando ficamos amigos. Depois, um dia, ele veio a demonstrar que gostava de mim. E eu sempre ali fechadinha, né. Não vou demonstrar nada para ele. Daí, um dia, lá em casa, a minha irmã mais velha chegou e começou a dar os “ar da graça” dela, sabe, e mandou um recado para ele do meu celular. Daí a gente começou a conversar para tipo começar a se conhecer para namorar, né. Porque namorados se tornam amigos, né, para ter alguma coisa mais séria. Daí a gente começou a conversar. Eu sempre fui meio safadinha, né, eu queria já dar um beijo nele, daí ele: “Não, Ester, não pode. Vamos fazer certinho para que Deus venha a bonrar nosso namoro. Mas isso só depois que eu pedir para tua mãe”. E eu: “Ah [nome do namorado]! Tá, daí a gente foi conversando, daí ele vinha aqui em casa, a gente conversava, a gente foi se conhecendo. Até que, um dia, a gente saiu com a juventude, assim, a gente já estava meio que andando de mão dada, mas a gente nunca tinha ficado, nem nada. Aí a gente vinha para casa e daí eu peguei e fui dar tchau para ele, e ele pegou e me deu um beijo. E eu: “Ah!!!!”. Fiquei feliz da vida! [risadas] Daí, no outro dia ele veio aqui em casa e me pediu em namoro para minha mãe. É um namoro diferente. Porque aqui em casa a nossa vida é muito corrida, sabe. E eu não tenho o dia, que nem sábado e domingo para a gente ficar namorando aqui em casa, não! A gente namora no meio da igreja, no meio dos jovens, no meio das crianças, no meio da minha família, na praça. (Ester, 20 anos, Canudos, 2012)*

A narrativa faz menção à construção de postura diante da fé que deve visibilizar diferença nas formas como os jovens se portam em suas relações de amizades e afetividades em conformidade a valores éticos e morais da crença. É possível observar nos registros de campo que a vigilância, sobretudo em relação às jovens, não cessa até o casamento, procurando mantê-las sempre acompanhadas de um responsável nos espaços de convivibilidade.

*Em Campo Bom, tem a praça que é mais bonita pra tu ir com o pessoal, aquela que tu conhece. Aqui em Novo Hamburgo, não tem uma praça assim pra gente reunir todo mundo, porque eu acho Campo Bom mais seguro que aqui, né. Lá tem praça, tem banco para sentar, tem iluminação. Aqui em Novo Hamburgo, a nossa praça é, assim, decaída. Lá é um point. Daí, à meia-noite, começam os jovens a ir para lá, dos outros setores, daí tu encontra quase todo mundo lá. Os guris, minha mãe vai de carro, se não o nosso líder de jovens vai junto, daí ele dá carona também. O pai e a mãe vão sempre junto, mas, assim, de pais não vai muito, vai só os nossos. Só os líderes para cuidar, né. Que nem agora, eu tenho namorado, daí eu vou com ele também. (Ester, 20 anos, Canudos, 2012)*

“Andar por aí de bobeira”, sem maiores vigilâncias, ocorre principalmente durante o dia, sobretudo para os mais jovens que não apresentam compromissos de trabalho num “vai-e-vem” pelas ruas, nas conversas pelas escadarias e esquinas, à sombra das árvores nos trajetos de casa para a escola durante a semana. Nos interstícios dos cultos, sobretudo aos finais de semana, a noite parece trazer outras preocupações que acabam interferindo nos espaços percorridos pelos jovens, o que envolve negociações familiares, orientações da igreja e as relações estabelecidas com os espaços da cidade.

Recorrentemente se menciona a ausência de espaços seguros na cidade, o que justifica os itinerários traçados na busca de diversão, remetendo ao ficar juntos na casa de amigos ou nos espaços da cidade vizinha de Campo Bom, como a praça. Isso está diretamente relacionado ao modo como o medo da violência é presente no cotidiano das cidades e assombra as formas de vivenciar a condição juvenil, sobremaneira em lugares das periferias, reconhecidos como perigosos, a exemplo de Canudos.

Transitar pela cidade em seus encontros e agregações volta-se ao próprio bairro durante o dia, aos arredores da escola e da igreja, sobretudo para os mais jovens, estendendo-se a outras possibilidades, especialmente no caso dos mais velhos, que têm maior mobilidade de transitar entre diferentes lugares, inclusive à noite. As escolhas encontram-se muitas vezes limitadas pelo horário, dia da semana, condições do tempo, disponibilidade financeira e, em muitos casos, negociações familiares. Mas se entrecruzam no seguinte consenso: “é muito difícil ir para a igreja e voltar direto para casa”.

Os itinerários variam desde a ida a casas de amigos para ver filmes, escutar músicas, “jogar conversa fora”, até idas a lanchonetes, sorveterias, pizzarias, entre tantos outros lugares silenciados ou apenas suspeitados. Ficar entre amigos em casa aparece, por vezes, como opção limitada pelas negociações familiares, quando a “corda encurta” ou o dinheiro não é suficiente. As opções mostram-se mais abertas aos finais de semana, já que a maioria dos jovens da pesquisa estuda e/ou trabalha durante toda a semana, conseguindo tempo e recursos financeiros suficientes para o lazer e consumo. Trata-se de realidade presente entre muitos jovens brasileiros que somente conseguem vivenciar a condição juvenil porque trabalham, conforme permite compreender Dayrell (2007).

*Experimentar, ser portador da condição juvenil*, foi algo recorrentemente evocado pelos jovens da pesquisa, o que encontra limites ainda aos interditos da igreja a determinadas vivências consideradas não condizentes com o modo de vida ensejado para aquele que segue a Cristo. Assim, determinados espaços de agregação juvenil são expressamente proibidos pela instituição por serem considerados propulsores de posturas inconsistentes com a crença. Entende-se que as vivências em espaços como “baladas” expõem os jovens cristãos a experiências consideradas promíscuas: relações casuais do “ficar”, “pegar” e “curtir” – por vezes envolvendo experiências mais intensas e expressamente proibidas na religião, como sexo antes do casamento.

É notória a potência que os espaços noturnos destinados ao público jovem assumem nas grandes cidades, inclusive no âmbito religioso, por meio de investimentos de denominações eclesiais e paraeclesiais. No entanto, disso não podemos depreender que todos os jovens necessariamente ensejem fazer parte de vivências experimentadas em festas noturnas, escapando de interdições e controles da igreja e família. Muitos jovens da pesquisa destacam outros itinerários de lazer, permitindo afirmar que, para serem *portadores da condição juvenil*, não necessitam divergir das normatizações da crença. Afinal, evitar riscos de desvio é uma das formas adotadas para se manterem *portadores da promessa de salvação*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação objetivou analisar como se constituem sujeitos-jovens assembleianos e, para tanto, operou a partir de dois eixos centrais: investimentos institucionais da igreja e da família na condução de sujeitos marcadamente assembleianos; e investimentos dos próprios sujeitos sobre si – o que pode ocorrer de diferentes formas, mas incide sobre duas trajetórias, *crescer no Evangelho* ou *se converter ao longo da vida*.



Ao percorrer as trajetórias desses sujeitos, passamos a observar a recorrente evocação às trajetórias de migração e conversão das gerações antecessoras como responsáveis tanto pelo crescimento do bairro como da igreja, que se articula ao movimento de missionação. Argumentamos que esse movimento fundamentado na ordem bíblica “Ide e profetizai” multiplica a capacidade de crescimento das igrejas evangélicas ao estender a cada novo converso a missão de evangelização.

Assim, há forte investimento na condução de sujeitos capazes de vivenciar os ensinamentos bíblicos em suas vidas, seja pela forte preocupação com a apropriação da Palavra, seja no modo como cada um a visibiliza em sua vida. Os diversos espaços de educação investem na constituição de sujeitos capazes de “marcar a diferença” perante o mundo, nos seus modos de se portar e em suas palavras, visibilizando *as marcas da promessa da salvação*.

Trata-se de processos de reafirmação de mesmidade a partir da normalização de formas de ser, estar e conviver no mundo produzidas e reguladas pelos valores éticos e morais da crença. Esse fenômeno, por sua vez, não se configura como um “viver a parte”, ao contrário: procura-se constituir jovens atuantes no projeto de missionação da igreja nos diferentes âmbitos sociais do cotidiano, visibilizados no imenso potencial de crescimento das igrejas.

É possível afirmar que, por meio do imperativo bíblico “Ide e pregai o Evangelho”, os diferentes espaços de educação colocam em circulação discursos e práticas que adotam estratégia circular de condução. Por um lado, operam na condução dos sujeitos levando-os a assumir Jesus como Salvador, nesse sentido, implicando em constantes práticas de reativação da fé. Por outro, mobilizam o jovem a conduzir a si mesmo e, ainda, ser instrumento de condução de demais jovens, estendendo sua experiência com a crença.

Ao mesmo tempo que buscam se manter portadores da promessa da salvação, os jovens assumem outros sentidos a suas vivências imbricadas na crença e interpeladas por instâncias que também educam, o que se observa na constante tensão da igreja e da família no papel de educação dos jovens, numa espécie de *jogo de cordas*, como permite entender Pais (2012, grifo nosso). No caso investigado da Assembleia de Deus, evoca-se o papel de uma identidade centenária como forma de sustentar parâmetros socialmente construídos ao longo de sua história trazendo implicâncias nos modos de se portar. Concomitantemente foi possível observar a *pressão* exercida pelas novas gerações de fiéis que trazem mudanças à instituição, afinal, como eles mesmos definem: “a gente é jovem!”. Ou seja, partilham experiências comuns a sua geração, entre as quais a diversão foi reiteradamente evocada.

Foram presentes tensionamentos gerados pelas diferentes alternativas de diversão que se colocam à disposição dos jovens, inclusive diante de um movimento cultural evangélico que passa a articular o universo estético e comportamental às mensagens religiosas, tornando a juventude um dos principais *fronts* de atuação do conversionismo religioso.

Nesse cenário, é possível inferir que há reconfigurações na constituição dos sujeitos na contemporaneidade, percebidas nos modos de pertencimento e nos sentidos de vivenciar a condição de ser evangélico, o que não remete a formas de resistência juvenil, mas a novos modos de existência evocados pela condição de ser/estar jovem, afinal, ao mesmo tempo que buscam se *manter portadores da promessa de salvação*, os jovens ensinam ser *portadores da condição juvenil*.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: FAVERO, Osmar *et. al.*(Org). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. p. 73-90. (Coleção Educação para Todos)
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. “Zoar” e “ficar”: novos termos da sociabilidade jovem. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 139-157.
- ALVES, Maria de Fátima Paz. **Um/Uma jovem separado/a no “Mundo”**: igreja, juventude e sexualidade na perspectiva de jovens da Assembléia de Deus em Recife-PE. Pernambuco, 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2009.
- BLANES, Ruy Llera. **Os aleluias: ciganos evangélicos e música**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociología y cultura**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA- Grijalbo), 1990.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os Deuses do povo: um estudo sobre a religião popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da performatividade, *expertise* e os desencaixes da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas-RS: ULBRA, 2012. p. 157-171.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.105-1.128, out. 2007.

FEIXA, Carles. A construção histórica da juventude. In: CACCIA-BAVA, Augusto; FEIXA, Carles; CANGAS, Yanko Gonzáles (Org.). **Jovens da América Latina**. São Paulo: Escrituras, 2004. p. 251-327.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRESTON, Paul. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, A. *et al.* **Nem anjos nem demônios: interpretações sociológicas do pentecostalismo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 119-135, maio-ago, 2003.

GARBIN, Elisabete Maria. Cenas juvenis em Porto Alegre: “lugarizações”, nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Cultura, poder e educação: um debate sobre Estudos Culturais em educação**. Canoas: Ulbra, 2006.

GARBIN, Elisabete Maria; AZEVEDO, Daniela Medeiros; DALMORO, Marília. Culturas Juvenis: (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos. In: TRAVERSINI, Clarice Salette [et al.]. **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUC, 2013.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNGBLUT, Airton Luiz. **Nos chats do Senhor: um estudo antropológico sobre a presença evangélica no ciberespaço brasileiro**. Porto Alegre, 2000. 280 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MAFRA, Clara. **Na posse da Palavra: religião, conversão e liberdade pessoal em dois contextos nacionais**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, H. J.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. H. (Ed.). **Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Santa Fé de Bogotá: Fundación Universidad Central, Paidós, 1998. p. 3-21.

MARIANO, Ricardo. A expansão pentecostal no Brasil: o caso da Igreja Universal. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 121-138, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. **Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais**. Revista brasileira de enfermagem, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61854/000455330.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

- NOVAES, Regina Reyes. Pentecostalismo, política, mídia e favela. In: VALLA, Victor Vicent (Org.). **Religião e cultura popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ORO, A. P. O Espírito Santo e o pentecostalismo. In: HACKMANN, G. (Org.). **O Espírito Santo e a teologia hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 135-155.
- PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.
- PAIS, José Machado. **Nos rastros da solidão**: deambulações sociológicas. Porto: Ambar, 2006.
- PAIS, José Machado. **Sexualidade e afectos juvenis**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.
- PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. **A marca da promessa**: culturas juvenis assembleinas. Porto Alegre, 2014. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.
- REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio – breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, maio/jun./ago. 2003.
- SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). **Juventude e escolarização** (1980 – 1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, 7)
- SPÓSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). In: SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 37-69.
- VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- WELLER, Wivian. A invisibilidade feminina nas (sub)culturas juvenis. In: COSTA, Marcia Regina da; SILVA, Elisabeth Murilho da (Org.). **Sociabilidade juvenil e cultura urbana**. São Paulo: Educ, 2006. p. 111-148.
- WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

## NOTAS

<sup>1</sup> Margulis e Urresti (1996) argumentam que tal afirmação de Bourdieu parece enaltecer a condição de signo da juventude, esclarecendo que o sociólogo também apresenta o caráter polissêmico da palavra conforme o contexto em que está inserida.

<sup>2</sup> Segundo os dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 1991 e 2000, houve aumento no número de evangélicos de 80% em todo o Brasil, comparando-se os dados. Em 1991, 8,5% da população se definiam evangélicos, e, em 2000, 15,4%. A continuidade do avanço evangélico foi confirmada no último censo de 2010, o qual revela que 22,2% da população brasileira se declararam evangélicos, o que representa aumento de 6,8% em relação ao censo de 2000.

<sup>3</sup> Na trajetória da pesquisa, tornou-se fundamental andar nos rastros desses sujeitos, como nos inspira Pais (2003), procurando investigar modos de vida, pertencimentos, significados, por meio de eventos e rituais em que a vida passa a adquirir sentido. Assim, justifica-se a pertinência da inserção etnográfica junto a jovens assembleianos nas observações em espaços institucionais religiosos, bem como nas perambulações em seus interstícios (arredores das igrejas, escadarias, praças, lanchonetes).

<sup>4</sup> REVISTA JUNIORES, Rio de Janeiro: CPAD, 2003 a 2007. 64 p.

<sup>5</sup> O desenho da própria família foi ilustrado por Fabiana, nove anos, ao final da aula na classe Júniores da Escola Bíblica Dominical do ano de 2007, em sua respectiva revista, cedida posteriormente para pesquisa. Aos 15 anos, já estava atuando como auxiliar da professora no mesmo espaço de estudos bíblicos destinados a crianças.

<sup>6</sup> O batismo remete ao renascimento pela fé, ponto crucial de viragem na vida assembleiana em que ritualmente o batizado firma compromisso com a comunidade, assumindo novas responsabilidades, razão pela qual muitas vezes o batizado é protelado pelo jovem. Para maiores informações, ver Prates (2014).

<sup>7</sup> Tanto para jovens convertidos como para aqueles que cresceram em famílias evangélicas, toda conduta moral e ética não condizente com os valores da crença é definida como conduta de desvio.

<sup>8</sup> Para aprofundamento, ver Prates (2014).

<sup>9</sup> Antônio, Corneto, Nutrishake e Kiko são lugares frequentados pelos jovens, referindo-se a lanchonetes e sorveterias, todos localizados no município de Campo Bom.

<sup>10</sup> Ainda que não seja objeto do presente artigo, destaca-se a importância de análises sobre culturas juvenis que permitam problematizar suas descrições e narrativas com especial atenção às questões de gênero e as relações de poder que as perpassam (WELLER, 2006).

<sup>11</sup> Refere-se a experimentações afetivas marcadas pela provisoriedade, descartando-se compromissos e necessidade prévia de conhecer o(s) parceiro(s), podendo ou não envolver experimentações sexuais.

**Submetido:** 30/05/2016

**Aprovado:** 23/03/2017

**Contato:**

Daniela Medeiros de Azevedo Prates  
Rua General Balbão, 81 - Bairro Centro  
Charqueadas | RS | Brasil  
CEP 96.745-000  
Telefones (51) 3658-3775  
(51) 3658-3602

ARTIGO

## GERENCIANDO O ESTIGMA DO PROFESSOR CONTRATADO: UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Cristina Spolidoro Freund\*

Colégio Pedro II, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

Liana de Andrade Biar\*\*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

**RESUMO:** O artigo analisa o trabalho exercido por professores contratados em Instituições Federais de Ensino (IFE) a partir de uma perspectiva discursiva. Assume-se que diferenças contratuais e de direitos, que precarizam relações de trabalho de professores contratados, são retroalimentadas no campo simbólico por escolhas lexicais – “efetivos” e “contratados” – que acirram a polarização entre essas categorias docentes. Em empreitada interdisciplinar, conjugando estudos sobre trabalho docente com o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica, amostra de *corpus* constituído por 18 autoavaliações escritas por professoras contratadas em situações reais de comunicação com a instituição foi analisada com os objetivos de identificar: marcas linguístico-discursivas usadas em sua representação e de seu trabalho; estratégias de manejo do potencial estigmatizante, à luz de Goffman, da situação de contrato; e efeitos de sentido que ajudam a (des)construir a polarização entre professores efetivos e contratados.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso Crítica. Estigma. Professores contratados.

### MANAGING THE HIRED TEACHER'S STIGMA: A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

**Abstract:** The article analyzes the hired teachers labor in Federal Institutions of Education from a discursive perspective. It is assumed that different contractual and rights, which make working relationships of hired teachers quite precarious, are feed backed by the symbolic field of lexical choices – “effective” and “hired” – which reinforce the polarization between those

---

\*Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestra em Educação pela PUC-Rio. Professora do Departamento do Primeiro Segmento do Colégio Pedro II. Participa do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar/GEFOCC, da PUC-Rio. E-mail: <csfreund@gmail.com> .

\*\*Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora adjunta da graduação e Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Coordenadora do grupo de pesquisa Narrativa e Interação Social, da PUC-Rio. E-mail: <lianabiar@gmail.com> .

teachers classes. A *Corpus* sample (consisting of 18 self-assessments written by hired teachers in real communication situations with the institution) was analyzed within an interdisciplinary endeavor, combining studies of teaching work with the theoretical and methodological framework of Critical Discourse Analysis. The main objective was to identify (1) their linguistic-discursive marks used in their self-representation and work; (2) the management strategies of the contract situation stigmatizing potential; and (3) the effects that help to deconstruct the polarization between effective and substitute teachers.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis. Stigma. Substitute teachers.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca lançar luz sobre uma atividade social sobre a qual poucas pesquisas foram realizadas: o trabalho exercido por professores temporariamente contratados em Instituições Federais de Ensino (IFE) brasileiras. Em tais instituições, os professores podem trabalhar a partir de duas modalidades de contratação diferentes: no vocabulário nativo, “efetivos” e “contratados”. Entre os professores “efetivos” da rede federal de ensino estão os que prestam concurso público para provimento de cargo de docente, pertencentes ao corpo de servidores federais do Executivo, gozando de estabilidade e demais direitos regidos por legislação própria ao corpo executivo do Governo Federal. Entre os professores “contratados”, que podem ser temporários ou substitutos, estão aqueles que passam por processo seletivo simplificado, com contrato por período máximo de dois anos, regido conforme a Consolidação das Leis Trabalhistas.

Há, entre “efetivos” e “contratados”, diferenças contratuais, de direitos, de possibilidades de carreira, de funções e de salários que precarizam as relações de trabalho do segundo grupo em relação ao primeiro. Além disso, notamos que essa diferenciação formal é retroalimentada em um plano simbólico, pelas duas escolhas lexicais que nomeiam diferentemente ambas as categorias. Muitas vezes presente na fala de alunos, funcionários e demais professores, a categorização nominal “contratado” é plena de significações com potencial estigmatizante (GOFFMAN, 1988), fazendo emergir semas de inexperiência, vulnerabilidade contratual, exclusão do corpo docente principal, entre outros. Nossa proposta neste artigo, de maneira geral, é justamente nos debruçar sobre uma das formas discursivas que povoam a prática docente de professores contratados, na tentativa de identificar as marcas linguístico-discursivas e os prováveis efeitos de sentido que ajudam a (des)construir a polarização entre professores efetivos e contratados.



Mais especificamente, adentra uma dessas instituições em que tal polarização se faz presente, aqui denominada Colégio X.<sup>1</sup> A instituição em tela comporta diversas modalidades de ensino (toda a Educação Básica, em várias modalidades, e algumas ofertas de mestrados, extensão e especialização profissionais) e vários *campi*. Por limitações próprias da atividade de pesquisa, delimitamos a situação de contratados em um *campus* de Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) situado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Em final de 2014, essa unidade escolar contava com cerca de trinta professores contratados, o que correspondia a 24,5% de total de docentes da unidade. Nessa instituição, os docentes contratados são submetidos a uma avaliação, ao final do primeiro ano letivo de contrato, que define a renovação ou rescisão dos contratos. Uma de suas etapas é uma autoavaliação escrita dos docentes sobre o seu trabalho. Tais autoavaliações constituem o *corpus* de análise de nossa pesquisa.

Em empreitada interdisciplinar, que conjuga os estudos sobre trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005) com estudos provenientes da Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2012; RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011), analisaremos, a partir das categorias analíticas que emergem de uma “apreciação crítica explicatória” (BHASKAR, 1986<sup>2</sup> *apud* FAIRCLOUGH, 2012, p. 311), um conjunto selecionado de 18 autoavaliações de professoras contratadas, aqui reduzidos a três exemplos prototípicos das estratégias discursivas de autorrepresentação empregadas.

Para cumprir seus objetivos, este artigo se estrutura da seguinte maneira: em primeiro momento, apresentamos a prática social sob escrutínio (o trabalho de docentes contratados em uma IFE). Fazendo uso do método da “apreciação crítica explicatória”, buscamos identificar os problemas emergentes dessa prática social, bem como seu aspecto semiótico. Em seguida, empreendemos análise discursiva de três textos para, finalmente, apresentarmos algumas de nossas considerações sobre os resultados da pesquisa.

## IDENTIFICANDO O PROBLEMA SOCIAL QUE APRESENTA UM ASPECTO SEMIÓTICO

Nascida da Linguística Crítica anglo-saxã, Norman Fairclough (2012, p. 307) enquadra a Análise do Discurso Crítica como “perspectiva teórica” sobre a semiose que possibilita uma análise linguística apoiada em reflexões sobre o processo social. Fairclough (2012, p. 308) argumenta que a semiose “inclui todas as formas de construção de sentidos” da vida social, constituída de diversas práticas: “vemos a vida social como uma rede interconectada de práticas sociais

de diversos tipos (econômicas, políticas, culturais, entre outras), todas com elemento semiótico” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308).

As práticas sociais englobam as “perspectivas de estrutura e de ação”, já que uma prática apresenta uma “maneira relativamente permanente de agir em sociedade”, e também “um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308). Na perspectiva do realismo crítico abraçada por Fairclough, todos os momentos da prática social são permeados e mediados pela semiose, e é objetivo geral do analista observar as “relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos da prática social” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 309). Ao utilizar a “apreciação crítica explicatória” de Bhaskar (1986<sup>3</sup> *apud* FAIRCLOUGH, 2012, p. 311-312), a ADC sempre parte de um problema social concreto, sendo, portanto, “uma forma de ciência social crítica”, com “objetivos emancipatórios e focaliza nos chamados ‘perdedores’” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312).

Como já mencionamos, a ADC pretende ser uma teoria social crítica, “projetada para mostrar problemas enfrentados pelas pessoas em razão de formas particulares de vida social” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 312). Nessa visada, as primeiras perguntas a serem feitas pelo(a) pesquisador(a) seriam: “Qual o problema?” e “Para quem este problema é grave?”. Neste estudo, conforme alinhavado na introdução, pretendemos usar essa poderosa ferramenta de análise para lançar luz sobre o trabalho docente, especificamente o problema da polarização entre “efetivos” e “contratados” nas Instituições Federais de Ensino.

A esse respeito, pode-se dizer que a questão do trabalho exercido por professores contratados se insere em uma ordem social mais ampla. No Brasil, desde 1993, é possível a contratação de professores em regimes diferentes no serviço público (professores efetivos, que prestam concurso público; e contratados regidos pela Consolidação de Leis Trabalhistas, por período de trabalho máximo de dois anos). A partir da divulgação e da concretização do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), essa diferença se acentuou. O Plano defendia a contratação de parte dos servidores federais como celetistas, dentro de projeto inspirado nas reformas mundiais realizadas em outros países, e defendia a implementação da “nova gestão pública”, com bases “modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 6) de gerencialismo do Aparelho do Estado no Brasil. Em 1995, à mesma época da divulgação do Plano Diretor, a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou o relatório “Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries”<sup>4</sup> (*apud* BALL, 2001). Esse pacote de reformas,

com incentivos e objetivos para os países, pretendia mudar a atuação do Estado, implementando o gerencialismo, a responsabilização e o controle dos resultados, e não dos processos, como era feito na forma existente, até então, de administração pública do Estado Burocrático.

Como apontado por Fairclough (2012, p. 315), “língua e semiose têm uma considerável importância na reestruturação e reescalonamento do capitalismo”. As mudanças introduzidas nos discursos que circulam na sociedade mudam a forma de representarmos o mundo, e pelo discurso podemos também apreender os novos significados identificacionais – isto é, como as identidades são negociadas pelo discurso – e acionais – significados pelos quais os discursos tendem a representar nossa forma de agir em interação social. Dessa forma, pela agenda da nova gestão pública a serviço do neoliberalismo, discursos representando o Estado como uma estrutura “pesada”, “ultrapassada”, “burocrática”, seus servidores como “preguiçosos”, entre outros, vão se legitimando na sociedade e dando margem a mudanças nas práticas sociais.

Se, na década de 1980, era inconcebível haver professores atuando em IFE que não fossem servidores públicos efetivos, devendo o governo federal prover os cargos necessários para seu bom funcionamento, inclusive realizando concursos públicos, na década de 1990 se iniciou outra etapa nas práticas desse campo. Os discursos presentes no documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado introduzem novos sentidos para o trabalho do servidor:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 7)

Como um dos pilares da Reforma do Aparelho do Estado, Bresser Pereira e sua equipe propõem, no documento, o conceito de publicização:

[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. (BRASIL, 1995, p. 12-13)

Não cabe nos limites do presente trabalho um detalhamento dessa reforma. Destacamos, no entanto, que seu discurso foi, paulatinamente, incorporado aos discursos sociais. A partir daí, legitimou-se a ideia de que a educação pode ser publicizada – ou seja,

o Governo a “subsídia”, exercendo o papel de regulador, controlador, gerente à distância. A IFE em foco em nossa pesquisa, por exemplo, tornou-se uma autarquia, com “liberdade” administrativa dentro dos preceitos legais. Entretanto, os subsídios governamentais para esse tipo de instituição não são suficientes, e essas instituições se utilizam do recurso de contratação de professores por contrato de trabalho temporário para suprir a demanda de docentes. Dessa forma, justificada, em princípio, como forma de suprir professores em licenças para estudo ou médicas, cargos de alta gestão, entre outros, no caso de professores contratados substitutos, e para suprir a expansão da rede, no caso dos contratados temporários, essa contratação de professores nas IFEs vem crescendo no país. Na IFE em que ocorreu a pesquisa, chega a ultrapassar os 20% permitidos por lei em alguns dos seus *campi*. Isso ocorre também porque os concursos públicos autorizados e realizados não conseguem suprir a demanda por professores, tanto devido a situações como aposentadoria, exonerações, licenças pessoais, como também pela expansão da rede e da oferta educacional.

Afinal, em que tais considerações contribuem para a definição do problema social em tela? Respondemos a essa pergunta a partir de alguns desdobramentos da contratação de professores. Em primeiro lugar, argumentamos que essa forma de contratação se caracteriza como estratégia de flexibilização do trabalho docente, flexibilização que diminui o custo-professor para o Estado e que aprofunda um

[...] mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis. (MANCEBO; FRANCO, 2003, p. 193<sup>5</sup> *apud* MANCEBO, 2007, p. 407-408)

Essa situação é apontada também por Faria (2010, p. 22) como representante da “flexibilidade funcional”, ou seja, como formas de trabalho sem contratação ou com contrato temporário, com menores garantias, as quais geram insegurança.

Além disso, o contrato de trabalho é um problema não apenas para o professor contratado, que se encontra em situação funcional com menores garantias, menores possibilidades de escolha, é também para a instituição, já que esta precisa renovar periodicamente seu corpo de professores, recebê-los, introduzi-los na cultura institucional, nos aspectos estruturais da atividade docente (TARDIF; LESSARD, 2005), para que os alunos não sejam penalizados com a troca constante.

Sobre os aspectos simbólicos (problemas linguísticos com impacto na vida social) dessa questão da própria existência de professores contratados, um primeiro aspecto do problema

é a existência do exercício de atividade social por professores em condições diferenciadas em relação a outros docentes: situação de *estar* contratado exercendo a docência *versus ser* efetivo. Aí se coloca também uma questão de semiose: a diferença de denominação entre professor contratado/efetivo representa diferença de estilo, para os próprios professores, quanto a suas “maneiras de ser, identidades” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 310). Como afirmam Resende e Ramalho (2011, p. 142): “a categorização influencia os modos como as pessoas agem e pensam sobre uma dada situação, por isso a preocupação com a questão da classificação é essencial”.

No plano interacional, tem-se muitas vezes configurado um “estigma” (GOFFMAN, 1988). Em termos goffmanianos, estigma é uma marca de diferença que se torna relevante em encontros interacionais. Tais como marcas corpóreas, comportamentais ou de origem, argumentamos que “estar contratado” é marcado em relação a ser efetivo, e essa marca se faz presente nas múltiplas interações entre alunos e professores, professores e professores, direção/coordenação e professores. Tal marcação não está isenta de conotações negativas que identificam contratados como professores menos experientes e mais vulneráveis e relações de poder e assimetrias institucionais, construídas e reproduzidas discursivamente.

Podemos agora especificar o problema específico sobre o qual nos debruçamos em nosso trabalho nos seguintes termos: como os professores contratados, com menor poder dentro da instituição, representam-se e às suas práticas profissionais como professores contratados frente aos interesses, demandas e projetos institucionais? De que maneira suas estratégias discursivas reforçam ou manejam o estigma institucional da contratação?

No presente trabalho, analisaremos essas questões, como anunciamos, conforme construídas em textos de autoavaliação escritos por professores contratados de uma instituição federal. Esses textos, escritos pelos docentes sempre ao final do ano letivo, compõem, no caso dessa instituição, o processo de avaliação com fim de renovação ou rescisão do contrato de trabalho.

## IDENTIFICANDO OBSTÁCULOS PARA A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

No enquadre de análise de práticas sociais proposto por Fairclough, após identificar-se problema social foco o da pesquisa, bem como sua contraparte semiótica, é preciso refletir sobre os obstáculos para resolução. Segundo o autor, “os obstáculos são, também, parte de um problema de dominação ou de influência nas formas de interação,

do uso da linguagem” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 313). Interação, para Fairclough, tem sentido amplo – ocorre tanto em contextos de interação sincrônica e face a face quanto em artigo de jornal, por exemplo, em que a comunicação é mediada e assíncrona. De acordo com Bakhtin (2000), todo enunciado é um elo na cadeia de muitos outros enunciados, relacionados dialogicamente. As autoavaliações escritas pelas professoras, que analisaremos, a seguir, são exemplares desta segunda forma de interação, que tem origem em enunciador localizado sócio-historicamente e dirigida a um interlocutor também posicionado no tempo-espaço, passível de atitudes responsivas ativas, e, portanto, de uma análise dos seus significados acionais (gêneros discursivos), representacionais (discursos recrutados) e identificacionais (estilos de escrita), com vistas a iluminar os mecanismos que naturalizam certas relações de poder.

As seções seguintes, dedicadas à análise de dados, focalizam três desses textos. Escritos por professoras substitutas ao final de 2014, para compor sua avaliação como contratadas, os textos respondiam à seguinte proposta: “Relate sua experiência como Professor Contratado<sup>6</sup> do Colégio X avaliando seu desempenho e especificando as dificuldades que encontrou, bem como os pontos positivos de sua experiência no Colégio”.

Acerca dos aspectos interacionais presentes na autoavaliação, pode-se destacar que ela pode ser entendida com base na noção de encontro misto (GOFFMAN, 1988). Para Goffman, o encontro interacional (mesmo que assíncrono) entre uma identidade estigmatizada – em nosso contexto, o professor contratado, lado mais fraco na balança de poder – e uma hegemônica – os profissionais de educação responsáveis por manter ou rescindir o contrato de trabalho, o lado mais forte – gera uma série de estratégias discursivas de manejo da relação de poder de forma a anular ou, ao menos, amenizar os conflitos potenciais causados pela assimetria entre os participantes. As duas primeiras respostas aqui analisadas foram escritas por professoras que atuavam no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da instituição. Já a terceira autoavaliação foi escrita por uma professora de 5º ano do Ensino Fundamental da mesma instituição. Veremos, no entanto, que a forma como respondem suas autoavaliações e se posicionam como contratadas é bastante diferente entre si. Pretendemos ancorar essas diferenças no exame dos recursos léxico-gramaticais empregados para manejar o estigma, contornar as delicadezas interacionais que envolvem uma autoavaliação por parte de alguém em contrato precário.

A esse respeito, como defendem Resende e Ramalho (2011, p. 108), uma das formas pelas quais podemos depreender o obstáculo

a ser superado acerca do problema social em foco é pela análise de textos, que concretizam a prática social:

A análise detalhada e intensiva de textos como elementos de processos sociais é, nos termos de Chouliaraki & Fairclough (1999), um processo complexo que engloba duas partes: a *compreensão* e a *explicação*. Um texto pode ser compreendido de diferentes maneiras. [...] Parte da análise de textos é, portanto, análise de compreensões, que envolvem descrições e interpretações. A outra parte da análise é a *explicação*, que se situa na interface entre *conceitos* e *material empírico*. Trata-se de um processo no qual propriedades de textos particulares são “redescritas” com base em um arcabouço particular, com a finalidade de “mostrar como o momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação. (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999,<sup>7</sup> p. 67 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 108)

Para realizar o exame do texto, nos utilizaremos de categorias analíticas típicas da Análise de Discurso Crítica, que são

[...] formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas. Por meio delas, podemos analisar o texto buscando mapear conexões entre o discursivo e o não discursivo, tendo em vista seus efeitos sociais. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 111-112).

Assim sendo, selecionamos *categorias analíticas* que nos permitem apreender as semelhanças e diferenças entre as representações das professoras e seus modos de lidar com as questões de poder presentes na sua atuação como docentes contratadas. As categorias analíticas selecionadas para este fim são as seguintes: *estrutura genérica, transitividade, interdiscursividade, identificação e avaliação*. Na próxima seção, definiremos brevemente cada uma dessas categorias, procedendo na sequência a análise nos excertos selecionados.

### ***As estratégias discursivas da professora Gabriela***

Conforme lembram Resende e Ramalho (2011), a estrutura de um texto está associada ao gênero textual, e esse a um significado acional. Cada gênero, “como modo de interação”, implica uma atividade específica, “ligada a práticas particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 126). Os gêneros se relacionam com o que as pessoas fazem e com suas respectivas finalidades (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 126). Sobre as finalidades, ou propósitos, esses se concretizam nos textos em movimentos retóricos: “movimentos discursivos, com um propósito particular pontual, que servem aos propósitos globais de gênero e que se distribuem de maneira não sequencial e não obrigatória” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 127).

Fairclough afirma que gêneros podem variar de acordo com o seu nível de abstração. Os pré-gêneros seriam categorias mais abstratas, utilizadas na “composição de outros tipos de texto” (FAIRCLHOUGH, 2003<sup>8</sup> *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 63). A narrativa é um pré-gênero presente nas autoavaliações, como se verá no texto da professora Gabriela, reproduzido a seguir.

A minha experiência como professora contratada do colégio X tem provocado em mim um grande crescimento profissional. Me sinto muito feliz em realizar meu trabalho que faço com afinco e dedicação.

Dessa forma, trabalhar nessa renomada instituição de ensino constitui, a meu ver, motivo de honra e prazer. Avalio meu desempenho como professora substituta e professora mediadora (bidocente) como experiência positiva, pois me realizo profissionalmente enquanto desenvolvo minhas tarefas pedagógicas.

Além do mais, tenho tido a oportunidade de fazer cursos nesta área e de me capacitar para melhor exercer minha função.

Também tenho recebido a orientação e supervisão do NAPNE, que tem realizado um trabalho gabaritado nesta área de educação especial, que tem como principal objetivo promover a inclusão com efetividade.

Enfim, me sinto muito feliz em fazer parte da equipe de contratados. (Texto 1 – autoavaliação da professora Gabriela)<sup>9</sup>

A professora redige seu relato de avaliação predominantemente no presente durativo, recurso útil para se apresentarem esforços e sentimentos como permanentes e em curso:

(1)<sup>10</sup> A minha experiência como professora contratada do colégio X *tem provocado* em mim um grande crescimento profissional.

(2) Além do mais, *tenho tido* a oportunidade de fazer cursos nesta área e de me capacitar para melhor exercer minha função.

(3) Também *tenho recebido* a orientação e supervisão do NAPNE, que *tem realizado* um trabalho gabaritado.

Por outro lado, Resende e Ramalho (2011, p. 143) sinalizam que a grande concentração de verbos no presente é um recurso que opera ideologicamente na medida em que faz omitir os processos, contribuindo para estratégias de reificação daqueles. No caso de Gabriela, o relato parece afirmar que são honra e prazer trabalhar no colégio – seu passado como professora fica obscurecido pela presente atuação como docente contratada. Pressupostos em seu discurso são as crenças que privilegiam a qualidade e a tradição da instituição, com as quais a professora se alinha.

Quanto à transitividade, Resende e Ramalho (2011, p. 140) afirmam que essa categoria permite analisar “como o/a locutor/a representa aspectos do mundo”, e as escolhas gramaticais no sistema



da transitividade “permitem analisar quem faz o quê, a quem e em que circunstâncias”. A transitividade está relacionada ao significado representacional do discurso. Para Halliday (2004, p. 172<sup>11</sup> *apud* RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 139-140), por exemplo, a categoria descreve processos “materiais, pelos quais se representam ações, eventos; os mentais, que representam percepções, emoções; e os relacionais, que identificam, caracterizam os participantes”.

A esse respeito, nota-se que a professora Gabriela utiliza a voz ativa em poucos momentos, e sempre mediante uso de verbos que indicam processos mentais, ligados à avaliação, que analisaremos à frente:

(4) Me sinto muito feliz em realizar meu trabalho que faço com afino e dedicação.

(5) Enfim, me sinto muito feliz em fazer parte da equipe de contratados.

(6) Avalio meu desempenho como experiência positiva.

Em outros momentos, os processos materiais parecem incidir sobre ela, ou seja, outros agentes são mais ativos na situação:

(7) Além do mais, tenho tido a oportunidade de fazer cursos nesta área e de me capacitar para melhor exercer minha função.

(8) Também tenho recebido a orientação e supervisão do NAPNE, que tem realizado um trabalho gabaritado nesta área de educação especial, que tem como principal objetivo promover a inclusão com efetividade.

Nos excertos apresentados, os agentes da prática social foram deslocados da professora para a experiência na escola (1), ou para a oportunidade (7) ou para o NAPNE (8). Esse deslocamento da ação para entidades impersonalizadas, como experiência e oportunidade (THOMPSON, 1995) ou para outro grupo de atores sociais, o NAPNE, aliado a verbos que representam processos mentais, têm como efeito uma subalternização da professora em relação ao colégio, à instituição. Gabriela se sente privilegiada por aprender tanto durante sua experiência profissional e parece expressar que mais “sofre” a ação da escola sobre ela do que vice-versa, o que tem efeito sobre a categoria identificacional – apresenta-se como “professora-quase-aluna”. Essa forma de se construir pode funcionar como poderoso recurso estratégico no que se refere à prática discursiva da autoavaliação: ao elogiar a instituição e apresentar-se como aprendiz, Gabriela está manejando a sua posição de contratada e mobilizando supostas expectativas de assimetria em relação a ela.

Acerca da identificação relacional, Resende e Ramalho explicam que essa categoria

[...] diz respeito à identificação de atores sociais em textos em termos das relações pessoais, de parentesco ou de trabalho que têm entre si. Esse tipo de identificação

é ‘relacional’ no sentido de que depende das relações sociais estabelecidas e das posições sociais que os atores sociais ocupam. (RESENDE, 2009<sup>12</sup> *apud* RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 131)

A identificação – o significado identificacional – relaciona-se ao estilo, a forma pela qual o locutor identifica-se aos demais atores no discurso. A professora Gabriela identifica a instituição (“renomada instituição de ensino”) a si mesma na relação com a instituição como professora “contratada” (1), pertencente “à equipe de contratados” (5). Outra instância mencionada é o NAPNE, órgão que a orienta, supervisiona e realiza “trabalho gabaritado” na área de educação especial (8). A identificação por nomeação dá ainda mais força à competência da outra equipe de atores sociais, na qual a professora exerce a função de mediadora, precisando, porém, de supervisão e orientação. A identificação da professora como a que é orientada constrói sua subalternidade em relação à renomada instituição reforçando a naturalização da relação de poder. Por outro lado, pode ser a forma pela qual a professora está *jogando o jogo*, de forma estratégica (FAIRCLOUGH, 2012, p. 316), para conquistar a complacência de quem detém o poder de avaliá-la.

A avaliação – outra categoria analítica – nos indica aspectos que estão em consonância com as demais. Segundo Resende e Ramalho (2011, p. 119),

[...] avaliações são significados identificacionais que podem ser materializados em traços textuais como afirmações avaliativas, afirmações com modalidades deodônticas, avaliações afetivas e presunções valorativas. A *avaliação* é, em princípio, uma categoria identificacional, moldada por estilos.

Afirmção avaliativa é uma avaliação explícita (por exemplo: “Adoro! Que bom, etc.”) ou com o “elemento avaliativo” pressuposto (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 119). Uma afirmação com modalidade deodôntica indica avaliações em termos de obrigações e necessidades. Avaliações afetivas referem-se aos processos mentais afetivos. Essas todas são avaliações explícitas. Ocorre frequentemente também, nos textos, um tipo de avaliação implícita, a presunção valorativa, em que algumas palavras denotam a avaliação (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 120).

A professora Gabriela registra várias avaliações explícitas. Por exemplo, é explícita em sua avaliação abaixo:

(9) Dessa forma, trabalhar nessa *renomada* instituição de ensino constitui, a meu ver, *motivo de honra e prazer*. Avalio meu desempenho como professora substituta e professora (bidocente) como *experiência positiva*, pois *me realizo* profissionalmente enquanto desenvolvo minhas tarefas pedagógicas.

No excerto 9, a professora utiliza-se de qualificadores e expressões positivas para categorizar a instituição e seu trabalho. Gabriela lança mão também de avaliação deontológica no excerto 7 (a oportunidade de fazer cursos e se capacitar, pois é necessidade para melhor atuação). Embora não explicita a relação da instituição com os cursos, fica subentendido que, de alguma forma, foram oportunizados pelo colégio. Outra avaliação aparece como *presunção valorativa*, conforme o excerto 8 – “tem recebido a ‘orientação’ e ‘supervisão’ do NAPNE”, com seu trabalho “gabaritado”. Embora a avaliação seja implícita, a professora parece estar satisfeita com esse apoio a seu trabalho.

Finalmente, lançaremos foco afora na categoria analítica *interdiscursividade*. Conforme Resende e Ramalho (2011, p. 142), essa categoria nos permite investigar “discursos articulados em textos e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas”. Pela observação e análise do discurso e da seleção lexical, pode-se apreender a presença de diversos projetos e campos sociais.

Quando a professora registra que é “motivo de ‘honra’ e ‘prazer’” trabalhar “nesta renomada instituição” (9), traz pressuposta a ideia de que há instituições de ensino com maior ou menor “nome”, o que se pode ligar a *status*, reconhecimento social, e, portanto, que há diferenças entre as diferentes instituições. Também há uma pequena influência de discurso pedagógico relacionado à área da educação especial (“promover a inclusão com efetividade”) que demonstra a concepção de Educação Especial da escola com a qual a professora se alinha, dadas as diferentes disputas sobre as possíveis concepções da área. Outro discurso que se faz presente é o do campo da teoria do Capital Humano. Quando a professora fala em fazer cursos e se “capacitar para melhor exercer sua função” (7), traz para o campo pedagógico termos e crenças do campo econômico. Como advoga Schultz (1961, p. 2), “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem aumentar o leque de opções disponíveis para si”, aumentando seu patrimônio. Dessa forma, em seu texto de autoavaliação, a professora ratifica e se alinha com a ideia de que uma boa profissional precisa investir em sua própria capacitação, fato com o qual os professores de vários países também se alinham, conforme constata Tardif e Lessard (2005, p. 137).

Por meio da análise das categorias destacadas, é possível perceber que as estratégias utilizadas pela professora para “equilibrar” a balança do poder, em sua autoavaliação, reforçam e naturalizam as relações de poder, uma vez que a professora centra a ação na escola e seus órgãos, colocando-se como aquela que se beneficia da experiência, falando muito pouco dos ganhos que a instituição tem com sua atuação profissional. Como já se disse, na avaliação construída

por Gabriela, a instituição de renome faz com que a professora se desenvolva profissionalmente, em contato com seus gabaritados membros, com quem ela se relaciona como aprendiz-professora e em processo de capacitação. Como parte de suas estratégias discursivas, destacamos também que a professora optou por omitir as “dificuldades apresentadas”, presentes na proposta da tarefa (“Relate sua experiência como Professor Contratado do Colégio X, avaliando seu desempenho e *especificando as dificuldades que encontrou*, bem como os pontos positivos de sua experiência no Colégio”).

Antes de tecermos conclusões mais gerais sobre essa análise, passaremos à análise do Texto 2.

### ***As estratégias da professora Ana***

Diferentemente da professora Gabriela, a professora Ana optou, na redação de seu texto, por modalidade retórica com marcas narrativas. O uso de enunciado que sobrepõe ações verbais organizadas cronologicamente, característico da narrativa, contrasta sua percepção quanto à atuação em momentos diferentes com relatos sobre sua trajetória da escola.

Quando fiz a prova do concurso para o Colégio X estava passando por um momento de frustração profissional, pensando em desistir do magistério devido a algumas experiências desagradáveis que tinha presenciado. Que bom que eu não desisti! Pois ver e participar da educação que eu acredito é fantástico.

Apesar de estar aqui há pouco tempo (+- 3 meses) pude participar de ações que fazem os alunos pensarem, se expressarem e viverem de forma plena aquele conhecimento.

Fui agraciada com a mediação de dois alunos que vieram no momento certo (concluí a Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial) e que me trazem desafios diários e estímulo para continuar me aprimorando (estou fazendo o curso de Mediação Escolar, oferecido pelo Colégio X). A educação especial sempre me despertou atenção e a cada dia levanta mais questionamentos que me levam à pesquisa desse assunto tão amplo e ao mesmo tempo tão específico. Acredito que o fator imprevisibilidade é o que torna, para mim, esta vertente da educação tão admirável e surpreendente.

Ao longo desses três meses surgiram dúvidas e dificuldades, mas estas foram sanadas com a ajuda da equipe (NAPNE, Direção, SESOP, Coordenação de Turno, docentes...) e que resultou na solução total e/ou parcial daquela problemática.

Espero aprender a cada dia com o Colégio X e continuar crescendo pessoalmente e profissionalmente. (Texto 2 – autoavaliação da professora Ana)<sup>13</sup>

Os excertos de 10 a 12 apresentam marcadores temporais que estabelecem contraste entre dois ou mais episódios cronologicamente

organizados. Esse tipo de relato narrativo permite à professora evidenciar sua mudança de “estado” desde sua entrada na instituição:

(10) *Quando fiz a prova do concurso para o Colégio X, estava passando por um momento de frustração profissional, pensando em desistir do magistério devido a algumas experiências desagradáveis que tinha presenciado.*

(11) *Apesar de estar aqui há pouco tempo (+- 3 meses), pude participar de ações que fazem os alunos pensarem, se expressarem e viverem de forma plena aquele conhecimento.*

(12) *Ao longo desses três meses surgiram dúvidas e dificuldades, mas estas foram sanadas com a ajuda da equipe (NAPNE, Direção, SESOP,<sup>14</sup> Coordenação de Turno, docentes...) e que resultou na solução total e/ou parcial daquela problemática.*

Além disso, nota-se também mistificação de sua experiência na escola, a partir do uso de uma “virada narrativa tipicamente literária” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 128):

(13) *Fui agraciada com a mediação de dois alunos que vieram no momento certo (concluí a Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial) e que me trazem desafios diários e estímulo para continuar me aprimorando (estou fazendo o curso de Mediação Escolar, oferecido pelo Colégio X).*

Essa estrutura retórica permite que a professora apresente a sua experiência no colégio de forma inusitada, em espécie de relato de redenção: a escola foi a solução de seus problemas frente a sua decepção com o trabalho docente. O efeito disso é uma subversão dos propósitos da avaliação: a professora passa a avaliar a utilidade da escola para a realização de seus projetos pessoais. É a instituição que está a serviço de sua vida e expectativas; a professora é “agraciada”. A escola serviu para redimi-la de situação desagradável, contribuiu para sua persistência na profissão. Os alunos especiais “vieram no momento certo” (13) para sua vida profissional. Parece que a experiência no Colégio X foi uma “graça” – no sentido de bênção divina, inesperada, gratuitamente dada – para sua vida.

Por outro lado, considerando-se que a identidade é construída em nossas relações, inclusive a identidade profissional, esse relato também aponta uma possibilidade: a de que a professora tenha percebido outras possibilidades de estar e ser professora, diferentes de experiências negativas presenciadas. Talvez estar em outro contexto institucional, em suas palavras, o “da educação em que acredita”, a auxilie na construção de outra identidade profissional e identificar fatores sociais e econômicos que interferem nesse ser professor, que não se constrói de forma isolada do contexto em que trabalha. Então, sobre a identificação relacional, a professora apresenta posicionamento

mais ativo e menos hierarquizado que sua colega Gabriela. No excerto 13, apesar da impressão de que os alunos estão a serviço de sua “redenção” no magistério, a professora se constrói como quem se relaciona com eles de forma interativa, pois eles lhe “trazem desafios diários e estímulo para continuar [se] aprimorando”. No excerto 11, a professora agiu com demais membros da instituição para dar cabo a “ações que fazem os alunos pensarem, se expressarem e viverem de forma plena aquele conhecimento” e não se colocou como subalterna, mas como uma igual na ação – ao não nomear os demais sujeitos, ofuscando-os, destacou sua própria ação. E, no excerto 13, indica que contou com a “ajuda da equipe” para sanar dificuldades e dúvidas. A professora busca, dessa forma, construir discurso em que sua identidade se mostre menos fragilizada e dependente de outros.

Resende e Ramalho citam Castells (1999, p. 23<sup>15</sup> *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 77) e três formas possíveis de construção de identidades em contextos de poder: *identidade legitimadora*; *de resistência*; e *de projeto*. Enquanto a primeira legitima a dominação, a segunda se constrói por atores em contexto de dominação e é um foco de resistência. Já “a identidade de projeto é construída quando atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui recurso para mudança social” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 78). A esse respeito, vejamos o excerto 14:

(14) Que bom que eu não desisti! Pois ver e participar da educação que eu acredito é fantástico.

Nota-se que a professora legitima o projeto de educação que vivencia atualmente como seu projeto para o magistério, em detrimento de projetos identitários anteriores.

No excerto 10, a professora faz afirmação avaliação negativa explícita: “estava passando por um momento de frustração profissional, pensando em desistir do magistério devido a algumas experiências desagradáveis que tinha presenciado”. Ela preferiria abrir mão da profissão a continuar compactuando com situações presenciadas. A sequência é uma avaliação positiva: “que bom que eu não desisti!” (14). A ênfase se dá no ponto de exclamação e na expressão “que bom”. Ana não chega a se constituir a partir de uma identidade de resistência; ela se coloca, ao contrário, como alguém que, embora se liberte da realidade incômoda, só o faz a partir do momento em que o contexto educacional é compatível com suas representações sobre um ideal da educação: “Pois ver e participar da educação que eu acredito é fantástico” (14).

Quanto à categoria transitividade, essa professora apresenta-se mais como agente do que como aquela que sofre as ações da instituição. Há mais verbos que indicam processos materiais (“*fiz* a prova”, “*ver* e *participar* da educação que acredito”, “pude *participar* de ações”, “*me trazem* desafios”, “*concluí* a Pós-graduação”, “estou *fazendo* o curso de Mediação Escolar oferecido pelo Colégio”). Assim, ela se constrói mais como participante ativa da educação do que como alguém sujeito a desígnios alheios à sua vontade. E, quando tais desígnios são expressos, aparecem como algo positivo: “Fui agraciada” – como um processo mental positivo, indicador da graça recebida. O mesmo acontece em: “surgiram dúvidas e dificuldades, mas estas foram sanadas com a ajuda da equipe (NAPNE, Direção, SESOP, Coordenação de Turno, docentes...) e que resultou na solução total e/ou parcial daquela problemática” (14). A equipe a ajudou, indicando parceria (no lugar de tutoria, conforme se vê na análise do Texto 1). Apesar disso, são curiosas a opção de nomeação dos órgãos e a impessoalidade dos atores: NAPNE, Direção, etc. – a longa lista parece flutuar à sua volta, pronta e preparada para lhe ajudar e redimir sempre que necessária.

Quanto à interdiscursividade, a professora também traz discurso sobre a Educação Especial:

(15) A educação especial sempre me despertou atenção e a cada dia levanta mais questionamentos que me levam à pesquisa desse assunto tão amplo e ao mesmo tempo tão específico. Acredito que o fator imprevisibilidade é o que torna, para mim, esta vertente da educação tão admirável e surpreendente.

Quanto à sua formação profissional, a professora faz questão de enunciar os cursos que realizou por conta própria, demonstrando preocupação em enunciar seus investimentos em si, e que aproveita o que a escola lhe oferece, bem como aplicá-los, evidente no excerto 13, pois a professora realiza atividade de mediação de dois alunos especiais.

Dentro do campo pedagógico, ao enunciar no excerto 11 que gostou de participar de ações que fizeram os alunos “pensarem, se expressarem”, “viverem o conhecimento”, a professora demonstra alinhamento com perspectivas sócio-construtivistas da educação, que defendem a necessidade de maiores envolvimento, participação e atividade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. E, finalmente, ao enfatizar a equipe, ainda que essa possa ser também estratégia discursiva para *jogar o jogo* interacional e manejar as diferenças (GOFFMAN, 1988), a professora evidencia acreditar que a educação não se faz sozinha e na instituição escolar ser composta por equipe que providencia ajuda mútua com modelo mais “orgânico”, “abordagens colaborativas”, “partilha dos saberes empíricos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 108).

Assim, podemos dizer que essa é uma professora que se constrói como alguém que age e que age com outros, em benefício dos alunos – que devem pensar, que a estimulam, que representam a escola em que age atualmente como lugar redentor para sua identidade, reforçando, porém, a ideia de que é impossível ao sujeito alterar a situação em que vive: no fim, ela precisou ser “redimida”. A solução encontrada por essa professora foi corroborar o projeto do colégio com o qual se alinha. Entretanto, algumas escolhas lexicais também a identificam como “professora-ainda-aprendiz”: ela fez uma prova (10) e “Esper[a] ‘aprender’ a cada dia com o Colégio X e continuar ‘crescendo’ pessoalmente e profissionalmente”.

### ***As estratégias da professora Maria***

A autoavaliação escrita pela professora Maria apresenta características marcadamente diversas daquelas ressaltadas na análise dos textos de suas colegas, conforme vemos no Texto 3.

Tenho buscado sempre refletir sobre minha prática docente, atentando para a responsabilidade, capacidade, iniciativa, assiduidade e principalmente para as desafiantes e que estimulem as crianças. Afinal, entrei como regente de uma turma que já estava com uma professora há bastante tempo, no meio do ano letivo e depois de uma greve.

Entretanto, qualquer dificuldade oriunda dessa situação foi amenizada com o apoio e orientação das equipes, fator relevante em minha adaptação. Assim como a recepção da turma e compreensão dos responsáveis.

Destaco toda organização e entusiasmo dos profissionais do Colégio X como essenciais para aquilo que eu buscava encontrar: experiências no fazer da rede pública que estão distanciadas do fracasso escolar. Assim, estar aqui é a materialização do que eu imaginava para a minha trajetória como docente. (Texto 3 – autoavaliação da professora Maria)

Uma das características mais marcantes da autoavaliação de Maria é ela lançar mão de certas estratégias retóricas para trazer temas negligenciados por colegas. O texto tem início como relato no presente contínuo, que, assim como no Texto 2 apresentado neste artigo, indexicaliza ações em processo:

(16) *Tenho buscado* sempre refletir sobre minha prática docente, atentando para a responsabilidade, capacidade, iniciativa, assiduidade e principalmente para as necessidades de meus alunos. *Tenho me esforçado* para criar estratégias que sejam desafiantes e que estimulem as crianças.

Entretanto, a professora logo introduz uma oração narrativa para ressaltar elemento negativo à sua trajetória: “(17) *Afinal*, entrei



como regente de uma turma que já estava com uma professora há bastante tempo, no meio do ano letivo e depois de uma greve”.

O conectivo “afinal” apresenta tema ofuscado pelas duas professoras anteriores: a situação do início do contrato. A professora Ana, assim como a professora Maria, começou no meio do ano letivo, após retorno de greve docente. Entretanto, entre todas as autoavaliações que compõem esta pesquisa (dezoito), apenas a de Maria aborda o tema. Ela o faz logo após introdução em que ressalta tópicos importantes em sua atuação, apresenta a greve e o momento do contrato e retoma avaliações positivas. Há todo um cuidado para introduzir questão que talvez a professora considere ser delicada para ser abordada em autoavaliação, tarefa que, no entanto, enfrenta, construindo resistência explícita à questão do poder.

Esse movimento relaciona-se, no caso desse texto, com o seu significado representacional, ou seja, como o locutor escolhe representar o mundo e as lutas hegemônicas mais amplas. Maria trouxe para sua autoavaliação: um tema político, a greve; um tema institucional, o início dos contratos no meio do ano letivo; um tema relacional e pedagógico, como substituir professora no meio do ano letivo; e também, mais lateralmente, a discussão sobre o “fracasso escolar”. Ainda que não tenha sido seu objetivo discutir esses pontos, eles acabam por destacar a agenda da professora, que se apresenta conectada a discussões e pautas sobre a profissão docente, em várias dimensões. Apresenta também, ainda que de forma incipiente, sua percepção do papel da(o) docente, conforme excerto 16: um bom professor reflete sobre sua prática, pautando a reflexão sobre uma série de itens e usa estratégias que motivem e desafiem os alunos.

Quanto à transitividade, assim como a professora Ana, Maria utiliza a voz ativa: “tenho buscado sempre refletir”; “tenho me esforçado para criar”; “entrei como regente”; “destaco”; “buscava encontrar”. Desses, refletir e esforçar se referem a processos mentais. Os demais, materiais. Há apenas dois momentos em que a professora registra maior “passividade”:

(18) Entretanto, qualquer dificuldade oriunda dessa situação *foi amenizada* com o apoio e orientação das equipes, fator relevante em minha adaptação. Assim como a recepção da turma e compreensão dos responsáveis.

(19) Assim, estar aqui é a materialização do que eu *imaginava* para a minha trajetória como docente.

Tal como a colega Ana, a professora menciona a ajuda das equipes, usando, entretanto, outras escolhas lexicais: no lugar de “sanadas” (12), “amenizadas” para se referir à atuação das equipes,

dando lugar à sua própria ação, ainda que implicitamente. E menciona o papel dos responsáveis e alunos nesse processo, mostrando-se pessoa que consegue interagir.

No excerto 19, a professora conclui sua autoavaliação e utiliza-se do verbo “estar”. Embora não tenha se colocado como “professora contratada”, ou seja, não aceita a categorização imposta pela proposta da ficha de autoavaliação, a expressão “estar aqui” pode indicar que a professora tem clareza da temporalidade definida do contrato, e ela a demarca, mas deixando claro que – assim como as demais – aprecia a permanência.

Essa apreciação positiva é evidenciada pela categoria *avaliação*. Todas as orações da professora refletem algum dos tipos de avaliação, coerentes com texto em que se deve avaliar a própria atuação e apresentar dificuldades. Na primeira e segunda orações (16), realiza avaliações deontológicas; a primeira indica, por meio da modalidade – advérbio “sempre” –, grau de comprometimento com sua obrigação.

Recordemos que a categoria *avaliação* refere-se ao significado identificacional. Resende e Ramalho destacam, de Fairclough, a importância do estudo da modalidade:

[...] a modalidade é entendida como a relação entre o(a) autor(a) de um texto e a representação. A modalidade é relevante na construção discursiva de identidades, porque “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é – então escolhas de modalidades em textos sempre podem ser vistas como parte do processo de texturização de identidades (Fairclough, 2003a, p. 166)”.<sup>16</sup> (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 75)

A modalidade e a avaliação deontológica reforçam a autoapresentação da professora como profissional que reflete sobre sua prática, comprometida com o trabalho, alunos e seu aprendizado.

Em seguida, a professora apresenta duas avaliações na forma de presunções valorativas, conforme excertos 17 e 18. No excerto 17, destacamos as escolhas “já”, “uma”, “bastante”, “no meio” e “depois de uma greve”, que permitem a leitura de avaliação negativa do contexto da entrada em sala por parte da docente. Já no excerto 19, a mencionada preferência por “amenizada”, além de “apoio e orientação”, “recepção” e “compreensão”, permite apreender que, contraposto ao que foi negativo – a dificuldade –, a professora identifica pontos positivos, inclusive pela sua percepção, registro da ação de pais (compreensão) e forma pela qual foi recebida pelos alunos (recepção).

Ao final, segue uma afirmação avaliativa: “(20) Destaco toda organização e entusiasmo dos profissionais do Colégio X como essenciais para aquilo que eu buscava encontrar: experiências no fazer da rede pública que estão distanciadas do fracasso escolar”.

A professora explicita a atuação de outros profissionais na escola e que essa ação é importante para a consecução de algo que deseja encontrar. Ao final, faz avaliação afetiva (19): “estar aqui é a materialização [...]”.

Quanto à categoria *identificação relacional*, também produtora de significado identificacional, Maria parece desejar explicitar as boas relações sociais construídas com os membros da comunidade escolar: os alunos a receberam (bem), os pais compreenderam o momento difícil da entrada, e as equipes (não especificadas) a auxiliaram a amenizar quaisquer dificuldades que ela, professora com iniciativa, responsabilidade e foco nas “necessidades dos alunos”, possa ter apresentado. Aliás, o excerto 16 indica a professora se definir enquanto docente também por característica apontada por Tardif e Lessard:

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao “objeto” de seu trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8-9)

Maria busca, discursivamente, mostrar-se a seus avaliadores uma boa docente por estar atenta às necessidades de seus alunos, motivá-los e buscar o que desperte seus interesses. Essa foi uma estratégia discursiva diferente da professora Gabriela, que não trouxe a “voz” dos alunos, e também da professora Ana, para quem a função dos alunos não fica tão explícita (eles “vieram no momento certo”).

Sobre a análise do Texto 3, poderíamos resumir dizendo que a professora Maria busca se construir discursivamente como alguém que sabe o que faz (ensinar), com quem faz (equipes, pais, alunos) e por que e para que faz (o que deseja alcançar com os alunos e para a sociedade). Além disso, tem autoridade para apontar problemas institucionais e a autonomia esperada de profissional docente que – apesar de ciente de sua transitoriedade (“estar aqui”) – não deixa de se expor e manifestar opiniões, tentando equilibrar a balança do poder de forma mais autoral e simétrica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS ANÁLISES

O presente artigo buscou lançar luz sobre o trabalho exercido por professoras temporariamente contratadas em instituições federais brasileiras a partir de ângulo peculiar: o discursivo. Debruçar-se sobre o discurso dessas docentes, os modos como eles representam a si mesmas e a sua atividade, em interações sociais específicas, ajuda

a iluminar as formas pelas quais duas categorias docentes, *efetivos* e *contratados*, são muitas vezes construídas de modo assimétrico e problemático para os projetos institucionais.

As três professoras que compuseram a amostra de dados apresentam-se em um contínuo que vai desde autorrepresentações passivas e subalternizadas em relação a outros profissionais da escola até aquelas que, infelizmente em minoria no *corpus*, reivindicam para si identidades agentivas e que, mesmo diante das delicadezas da tarefa autoavaliativa, têm voz para dizer sobre sua prática e a escola de forma mais horizontalizada e menos idealizada.

Ainda que se faça ressalva, notam-se as formas como diferentes textos construídos apresentam certas recorrências. Todas as docentes-participantes procuram apresentar o Colégio X como instituição que consegue realizar educação pública “de qualidade”. Tal “qualidade” é naturalmente polemizada entre os diferentes textos. Ora se associa ao “renome” da instituição, como visto na análise do Texto 1, ora representa “experiências no fazer da rede pública que estão distanciadas do fracasso escolar”, como no Texto 3. De qualquer forma, o elogio à escola vem acompanhado de desejo de permanência justificado pelo tanto que se “aprende” com a instituição.

Os efeitos de sentido dessa equação discursiva podem ser vistos a partir de dois pontos de vista complementares. De um lado, o desejo de continuar “aprendendo” com o colégio indexaliza um apartamento de si em relação à instituição. O desejo de permanência, em poucas palavras, pressupõe não pertença. Não pertencer, isto é, não resistir às relações subalternizadas, em contexto político pautado pela nova gestão pública, em que o número de contratados por vezes ultrapassa vinte por cento do corpo docente, para além do problema óbvio da naturalização das relações de poder, significa operar em instituição cindida, possibilitando a falta de coesão e horizontalidade entre seus profissionais.

Por outro lado, nota-se também que a experiência do contrato é representada como positiva e importante pelas participantes da pesquisa. Logo, do ponto de vista de suas trajetórias individuais, há um ganho na interação delas com a instituição que não pode ser ignorado. Tardif e Lessard defendem que a construção da identidade docente, atualmente, cabe mais ao próprio professor do que a um processo de transmissão institucional, como outrora (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 50-51). Além disso, os autores afirmam que a identidade docente tem um componente de flexibilidade:

[...] sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e colegas de trabalho; sua situação

tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com outros agentes educativos. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 45)

Poderíamos, a partir disso, pensar que a relação com instituição representada como comprometida, organizada, competente, etc., talvez tenha apresentado às docentes nova forma de ser professor e de atuar em equipe, como *identidade de projeto* (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 78). Não seria exagero supor que, ao vivenciarem novas possibilidades de *ser, estar, fazer e representar*, essas docentes possam modificar outros espaços de atuação e suas próprias identidades.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão da tradução de Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-106, jul./dez. 2001.
- BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.
- FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em Pesquisa Social Científica. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.
- FARIA, G. S. S. **Organização do trabalho do professor: jornada, contrato e conflitos trabalho-família**. 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Gestão da Produção Industrial) – Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- MANCIBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2014.
- RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. C. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. C. **Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção Linguagem e Sociedade, v. 1)
- SCHULZ, T. W. Investment in Human Capital. **American Economic Review**, Pittsburgh, v. 51, n. 1, p. 1-17, mar. 1961.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

## NOTAS

<sup>1</sup> Todos os nomes são fictícios para atender aos parâmetros éticos da pesquisa.

<sup>2</sup> BHASKAR, R. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986.

<sup>3</sup> BHASKAR, R. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986.

<sup>4</sup> OECD. *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1995.

<sup>5</sup> MANCEBO, D.; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 191-204.

<sup>6</sup> A adjetivação está presente na proposta.

<sup>7</sup> CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in Late Modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

<sup>8</sup> FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

<sup>9</sup> Os nomes das professoras também são fictícios.

<sup>10</sup> Para fins de referência na análise explanatória, os excertos estarão numerados como esse, entre parênteses.

<sup>11</sup> HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Arnold, 2004.

<sup>12</sup> RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico*. Implicações interdisciplinares. Campinas: Pontes Editores, 2009.

<sup>13</sup> Reforçamos que as autoavaliações aqui transcritas não sofreram alterações em relação ao modo como foram redigidas pelas professoras participantes da pesquisa.

<sup>14</sup> Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP).

<sup>15</sup> CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

<sup>16</sup> FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

**Submetido:** 19/07/2016

**Aprovado:** 11/10/2016

### Contato:

Colégio Pedro II - *Campus* São Cristóvão I  
 Campo de São Cristóvão, 177. São Cristóvão  
 Rio de Janeiro | RJ | Brasil  
 CEP 20.921-440

ARTIGO

## OS MUSEUS COMO ESPAÇOS EDUCATIVOS

Maria da Graça J. Setton\*

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo - SP, Brasil

Mirtes Marins de Oliveira\*\*

Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo - SP, Brasil

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão acerca dos espaços museológicos como prática educativa. Concebendo-os como um lazer diferenciado, tem-se uma falsa representação de que parte da população seria incapaz de usufruir de seus acervos. Partindo de uma perspectiva histórica acerca dos museus e da teoria de Pierre Bourdieu, procurou-se observar estruturas mentais que instauram barreiras culturais para algumas linguagens e práticas. Nesse sentido, como inspiração, visitaram-se alguns acervos no intuito de apreender as estratégias de aproximação e/ou afastamento de suas exposições. Para finalizar, problematizando o envolvimento com práticas de cultura responsáveis em grande parte pela formação de um capital cultural, provocou-se a reflexão sobre as diferentes formas de apreciar e de se sensibilizar com artefatos culturais diversos.

**Palavras-chave:** Museus. Arbitrário cultural. Legitimidade cultural. Educação.

### MUSEUMS AS EDUCATIONAL SPACES

**ABSTRACT:** The purpose of this article is thinking the Museum spaces as educational practice. Conceiving them as a differentiated leisure, one has a false representation of that part of the population would be unable to take advantage of your collections. Starting from a historical perspective about the museums and the theory of Pierre Bourdieu, we sought to observe mental structures that establish cultural barriers for some languages and practices. In this sense, as inspiration, we have visited some collections in order to seize the approximation strategies and/or removal of their exhibitions. Finally, the questioning of engagement with culture practices responsible in large part for the formation of a cultural capital has provoked a reflection on the different ways to enjoy and how become sensitized with various cultural artifacts.

**Palavras-chave:** Museums. Arbitrary culture. Cultural legitimacy. Education.

---

\*Professora Titular de Sociologia pela Faculdade de Educação-USP. Coordenadora do GPS-Grupos Práticas de Socialização - FE-USP. E-mail: <gracaset@usp.br > .

\*\*Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Docente e pesquisadora do PPG Design da Universidade Anhembi Morumbi - Grupo de Pesquisa: Design de Exposições: Práticas em Arte, Moda e Fotografia (acesso para espelho: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7115284236836927](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7115284236836927)).

E-mail: <mirtescmoliveira@gmail.com > .



Fonte: O Estado de São Paulo, 2015

## INTRODUÇÃO

A intenção de realizar essa discussão nasceu da visitação a dois museus da cidade de São Paulo – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) e Museu Afro Brasil<sup>1</sup> – com duas turmas da disciplina Sociologia da Educação II, da Faculdade de Educação da USP, no segundo semestre de 2014. Tendo como objetivo demonstrar que em uma sociedade hierárquica e injusta como a brasileira podem desenvolver-se preconceitos e representações negativas acerca de aspectos da produção de cultura de alguns segmentos sociais, buscou-se identificar e analisar mecanismos objetivos e subjetivos dessa construção. Partindo de uma perspectiva histórica acerca dos museus e da teoria de Pierre Bourdieu, procurou-se observar estruturas mentais que instauram barreiras culturais para algumas linguagens e práticas. Nesse sentido, buscou-se visitar os acervos acima mencionados no intuito de apreender as estratégias de aproximação e/ou afastamento de suas exposições. Paralelo a isso, realizou-se uma visita aos estúdios da TV Cultura, em São Paulo, bem como teve-se a oportunidade de ir a uma peça teatral – *Preto no Branco*, do inglês Nick Gill, encenada no Sesc Bom Retiro, em São Paulo. Para finalizar o envolvimento com práticas de cultura responsáveis em grande parte pela formação de um capital cultural (BOURDIEU, 1979), provocou-se a reflexão sobre as diferentes formas de se apreciar e se sensibilizar com artefatos culturais diversos.

Como primeira síntese dessa empreitada pedagógica, foi-se desenvolvendo, entre os alunos, o entendimento de que havia uma falsa concepção de que estavam alheios a um código apreciativo diferenciado para a compreensão das obras expostas em museus e demais espaços visitados. Em todos eles, contudo, observou-se que necessitavam de um tipo de conhecimento prévio, disponibilizado em



sala de aula, a fim de aproveitar com maior intensidade as múltiplas ideias ali propostas. Em especial em relação aos museus, ainda que os alunos estivessem cientes de sua pequena popularidade, simultaneamente, foi-se adquirindo uma percepção crítica acerca da crença de que essa prática era sagrada e ou reservada para privilegiados. Ao contrário, como qualquer forma de mídia,<sup>2</sup> ela poderia e deveria estar entre o leque de atividades culturais e de lazer de todos, sem diferença de origem, desde que condições de socialização assim o permitissem.

Vale lembrar a recepção que tivemos no Museu Afro Brasil. Sendo o dia da Consciência Negra, uma banda de músicos angolanos fazia uma performance. Fomos convidados para dançar e cantar juntos, o que nos pareceu uma estratégia aproximativa bastante original. Por outro lado, ao entrar na exposição, certo estranhamento se instaurou no grupo. Peças de origem diversa, de beleza incomum eram apresentadas sem nenhum tipo de explicação. Essa questão permeou todo nosso trajeto por lá. Na visitação ao MASP, a impressão que tivemos foi um pouco diferente. Logo na entrada, nos encaminhamos para uma exposição acerca da Arte Iorubá. Objetos ritualísticos, de caráter religioso e social, estavam em vitrines fechadas, em um ambiente escuro, como se fossem joias sagradas. Dando continuidade à visita, fomos surpreendidos com um conjunto de obras conhecidas e reconhecidas, sendo a ênfase dada à produção europeia do Impressionismo. Mais uma vez, constatávamos a falta de um encaminhamento no trajeto e certa explicação sobre a importância histórica e artística de cada uma delas.

## JUSTIFICATIVA

Num esforço de mapear algumas estratégias objetivas que dificultam a aproximação de grandes públicos com os museus, uma incursão na história dessas instituições torna-se pertinente. Parte-se do pressuposto de que os museus, enquanto espaços educativos e socializadores, cumprem a função subliminar de transmitir, a partir de sua história e arquitetura, da apresentação de obras, seleção de acervo, entre outros aspectos, um conjunto de símbolos que prestigiam seus objetos, que, por vezes, reificam a *natureza* sacralizada das peças de sua exposição. Em outras palavras, uma atenta leitura sobre os programas educativos em museus de arte ou de ciência nos mostra uma tensão contínua. Ainda que a proposta educativa ou mesmo o desejo e a preocupação dessa dimensão sejam uma constante nos

depoimentos de seus administradores, não se consegue registrar uma tradição na área. Apenas a partir dos anos de 1980, o debate se ampliou graças ao incremento de contatos com as escolas de Ensino Fundamental e Médio (BARBOSA, 2009). Se conflitos entre curadorias e educativos nos museus parecem ser uma realidade de longa data, atualmente, pelo que se convencionou chamar de *Virada Educacional na Curadoria e na Produção Artística* (O'NEILL; WILSON, 2010), observamos novas apropriações de temáticas, processos, métodos e debates. Enfim, outro desenho do campo educacional, por parte de artistas e curadores<sup>3</sup> (MÖRSCH, 2011). Não obstante, historicamente, as curadorias – em especial aquelas organizadas em museus – tendem a focar a produção artística, a difusão das obras dos acervos e ou exposições isoladamente, sendo o processo educacional, invariavelmente, setorizado na divisão de trabalho das instituições.<sup>4</sup> Mesmo nos museus mais antigos e com empenho em divulgar coleções científicas, tais como o *Victoria and Albert Museum*, na Inglaterra, o enfrentamento entre setores educativos e curatorial, a cada exposição, é uma realidade sobre a qual se debruçar (MARANDINO, 2008; MACMANUS, 2013).

Cumprido lembrar que os museus de ciências e de artes surgiram no panorama cultural internacional à medida que países como Inglaterra, França e Espanha, entre outros, se ocupavam em colonizar amplas regiões do novo mundo. Com viagens exploratórias e de conhecimento, as expedições eram compostas por profissionais de várias áreas disciplinares que, imbuídos da tarefa de compreender o novo mundo, desenhavam e coletavam objetos e artefatos diversos. Em campos tão distintos como biologia e religião, por exemplo, os responsáveis por essas viagens trouxeram, muitas vezes na forma de pilhagem, um conjunto de materiais que aos poucos foram sendo armazenados em grandes coleções nacionais. Era uma forma de trazer à tona o poderio dos governos europeus, bem como uma estratégia subliminar de fragilizar e tornar exóticos vários dos territórios conquistados. Se a intenção inicial era apresentar o material coletado apenas para alguns privilegiados, somente em 1870, na Inglaterra, foi permitida a entrada do público nos museus. Só teriam acesso aqueles que estivessem bem vestidos e não cheirassem mal, pois ali era um lugar especial (MACMANUS, 2013, p. 13).

Com certo espanto e desconfiança, lemos as histórias relatadas pelos estudiosos dos educativos em museus. Parece ser uma tarefa árdua e por vezes inglória tentar articular dois setores envolvidos, isto é, a curadoria e os outros setores de difusão. Somada a essa tensão,

devemos lembrar ainda da participação fugaz de mais um agente, a escola, notadamente seus professores. Por certo, não devemos cobrar dos museus a tarefa de uma educação formal e sistemática. Contudo, o que caracterizaria a educação museológica seria sua capacidade de apresentar, a partir de estímulos diversos, uma realidade de cultura diferente daquela a que temos acesso cotidianamente.

À primeira vista, não nos parece impossível a tarefa. Ela serviria para desmistificar os museus como locais e espaços consagrados para poucos privilegiados. Todavia, medidas até certo ponto consensuais são muito difíceis de serem alcançadas. Iniciativas de longo prazo não parecem fazer parte das instituições museológicas. Basta lembrar que o MASP, o maior e o mais reconhecido entre os museus brasileiros, convive com crises financeiras constantes. Seus administradores mal conseguem manter e conservar o acervo.<sup>5</sup> Como pensar em algo mais inovador do ponto de vista da democratização daquele patrimônio? Tudo leva a crer que ações dessa natureza exigiriam uma política pública mais diretiva e assertiva. Por ora, ainda que se diga o contrário, os museus continuam sendo um lazer ou um negócio para pequenos grupos de estudiosos e amantes da arte, e a sensação de que eles estão distantes do nosso olhar corrobora objetivamente o mito e o fetiche de que eles são destinados para poucos. Vejamos alguns exemplos.

### **A EXPERIÊNCIA DO MODERN MUSEUM OF ART, EM NOVA YORK, E DO MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, EM SÃO PAULO**

A escolha de fazer um pequeno histórico do processo de criação do Modern Museum of Art (MoMA) e do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) responde aos propósitos de sinalizar aspectos objetivos que fundamentam sua interação restrita com o público. Ou seja, trata-se de um exercício de apresentar a origem e os interesses que mobilizaram e mobilizam os artífices de empreendimentos dessa natureza. Fundado em 1929, na cidade de Nova York, por iniciativa de três representantes de famílias de empresários locais, o MoMA logrou ser um espaço de conservação, divulgação e difusão de uma produção artística moderna e contemporânea (BIRKETT, 2012). Idealizado por Lillie P. Bliss, Abby Aldrich Rockefeller e Mary Quinn Sullivan com o objetivo de divulgar a arte realizada naquele momento, o museu foi dirigido por Alfred Barr Jr. (1902-1981), que determinou suas diretrizes curatoriais. O MoMA se destacou e serviu de modelo para empreendimentos semelhantes em várias partes do mundo, como componente da

política de propagação da cultura norte-americana no contexto da Guerra Fria, em especial pela atuação do empresário e político Nelson Rockefeller (1908-1979), filho de uma das fundadoras e um dos administradores do museu.<sup>6</sup>

A história nos conta a importância desse modelo no Brasil (TOTA, 2014). Ou seja, tal ascendência do museu norte-americano sobre os agentes culturais brasileiros sugere um olhar para as estratégias que lá se desenvolveram. Aqui nos interessa dar destaque à proposta educativa, que é premissa do MoMA, que em realidade se apresentava como um elaborado plano de divulgação de sua coleção e do *american way of life*. Vale salientar, entre outros aspectos, a pluralidade de formas de difusão de seu acervo a partir de cartilhas didáticas e explicativas, material pedagógico para professores, catálogos, exposições itinerantes que contemplavam o ambiente urbano e industrial (STANISZEWSKI, 1998). Por outro lado, muitas são as exposições que enfatizaram objetos de consumo descontextualizados de suas origens produtivas ou mesmo de seu contexto de utilização, como o exemplo da famosa mostra Machine Art (1934). Ressaltando uma estética idealista, exibiu partes de maquinarias e outros elementos industriais escolhidos a partir da categoria *beleza*, aqui compreendida da perspectiva do projeto moderno advindo da Bauhaus: ausência de adornos; a forma seguindo a função; preponderância de elementos geométricos<sup>7</sup> (STANISZEWSKI, 1998). Do ponto de vista institucional, Alfred Barr Jr., durante sua gestão (1929-1943), implementa uma política multidepartamental que amplia a noção de arte moderna e, ao mesmo tempo, de museu de arte. Em 1932, inaugura a biblioteca do museu e, em 1935, a Film Library, um tipo de departamento/serviço inédito naquela época, composto por doações e aquisições a partir do acervo dos artistas hollywoodianos, entre outros, D. W. Griffith e Douglas Fairbanks (BIRKETT, 2012).

Em 1937, é inaugurado o projeto educacional do MoMA, com o convite feito por Barr para Victor D'Amico. O museu passa a ter uma escola na qual futuros diretores foram alunos: Artur Drexler (departamento de Arquitetura e Design) e Willian Rubin (Pintura e Escultura). O projeto educacional incluía programas de apreciação artística para jovens e mesmo exposições e atividades voltadas exclusivamente para crianças, alinhando-se, assim, com um interesse sobre a dimensão educacional dos museus, típico dos anos de 1930 e 1940, nos Estados Unidos (STANISZEWSKI, 1998). Com a aposentadoria de D'Amico, em 1970, as atividades da escola foram encerradas (HUNTER, 1997).

Entusiasmados com a novidade curatorial e museológica dos Estados Unidos, setores da elite cultural brasileira sentiram-se motivados para adotar, em solo paulista, iniciativa de natureza semelhante, em virtude do sucesso em reconhecimento e visibilidade no campo cultural obtida pelos empresários envolvidos. É necessário lembrar que essa mobilização local foi contemplada pelo esforço governamental norte-americano para divulgação do *modus operandi* e produções daquele país, no árido ambiente cultural do Pós-guerra. Foi o caso específico do MASP. O Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand foi produto de um feixe de condições históricas que articulou crescimento econômico, a emergência de grupos responsáveis pelos avanços industrial e financeiro e o nascimento de profissionais que agregaram *expertises* de naturezas diversas. No caso específico aqui tratado, a criação do MASP evidenciou a consolidação de alianças entre uma elite econômica e cultural, protagonizando um movimento hegemônico nessa parte da produção/reprodução da cultura no Brasil.

Aproveitando as condições de um contexto específico, parte da elite brasileira, capitaneada por Assis Chateaubriand, revelou-se fortemente atenta aos destinos de obras de arte em um momento em que a Europa estava se recompondo da II Guerra Mundial. Na procura de um empreendimento simbolicamente reconhecido, frações daquele grupo, com apoio de um crítico e jornalista italiano, Pietro Maria Bardi, não se ocuparam apenas do investimento na indústria de transformação nos limites urbanos. Parte dela investiu notadamente em acumular prestígio e refinamento cultural apoiando iniciativas de compra e montagem de um dos acervos mais famosos do mundo das artes na América Latina.

A discussão sobre a necessidade de divulgação da arte moderna (TOTA, 2014, p. 344) é pauta para os artistas e os críticos envolvidos com aquela produção durante o ano de 1946. Ao final daquele mesmo ano, Nelson Rockefeller chega ao Brasil em sua terceira visita, dessa vez não apenas para tratar de negócios e parcerias entre Estados Unidos e Brasil, mas com projetos para o campo cultural. Para isso, traz quase 200 quilos de obras de arte que seriam distribuídas entre os museus brasileiros, para os quais o empresário e político prestava aconselhamento (TOTA, 2014). No Brasil, entre outros países, encontrou Assis Chateaubriand, o então financiador envolvido com a fundação do MASP, que se daria no ano seguinte. Apesar das boas relações entre Rockefeller, como representante do MoMA, Chateaubriand e Pietro Maria Bardi, diretor do museu, o

MASP não se enquadrou nos propósitos de Rockefeller, já que o forte de sua coleção eram as aquisições de obras clássicas europeias.

O MASP, desde seu nascimento, em 1947, e após sua mudança para uma das construções ícone da arquitetura paulista, o edifício de Lina Bo Bardi (1968)<sup>8</sup> na Avenida Paulista, destaca-se entre os museus mais visitados e prestigiados de São Paulo. Com acervo altamente reconhecido pelos *experts* de uma arte tradicional, com quase oito mil objetos de consensual valor, continua sendo de propriedade privada, mas com apoio de setores representativos da elite paulistana e brasileira e do setor público. Seu conselho diretor segue sendo proveniente das famílias mais tradicionais do Brasil e o trabalho de sua nova direção curatorial aposta em retraduzir um patrimônio cultural em uma variedade de exposições anuais. Ainda que o MASP tenha nascido sob a perspectiva de um museu educativo, se considerarmos as concepções sobre museus de Lina Bo Bardi<sup>9</sup> e, sobretudo, conserve em seu material publicitário essa dimensão, não se consagrou com esse modelo.<sup>10</sup> Seria preciso olhar para empreendimentos mais sistemáticos e com comprometimentos mais pedagógicos como os desenvolvidos pelo Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, por exemplo.

Por fim, ainda entre as estratégias de ordem objetiva que distanciam os museus de um público de massa, destaca-se aqui a forma de gestão dos museus de arte. Até hoje, a grande maioria deles é apoiada administrativamente e mantida por grandes empresas. Por exemplo, o MAM-SP tem como seus mantenedores bancos como Bradesco, Itaú, Votorantin e as empresas Gerdau, Samsung e Telefônica Vivo. Nessa linha de raciocínio, o conselho deliberativo do MASP – composto por 83 membros, grande parte deles empresários do comércio (Riachuelo) e investimentos financeiros – tem entre seus diretores estatutários figuras ligadas a altos postos do Itaú BBA, Embraer, Credit Suisse, entre outras empresas brasileiras e estrangeiras. A condução de seus propósitos, pedagógicos ou não, ainda que tenha parceria com órgãos públicos e ou educativos, não possui uma sistemática contínua. Como se pode verificar no quadro abaixo<sup>11</sup>, os museus analisados sinalizam atividades educativas grátis, visitas guiadas, ateliês, cursos de arte, entre outros, na tentativa de aproximar um público mais cativo. Contudo, devido à sua pequena visibilidade e efetividade, acabam acessando uma reduzida audiência.

### QUADRO 1 – Museus de Artes - São Paulo

Museus (dados atualizados em set/16 a partir de informações oferecidas pelos websites das instituições)	Histórico e características	Atividades educativas gratuitas	Atividades educativas pagas
<p><b>Museu de Arte de São Paulo “Assis Chateaubriand”</b></p> <p><b>MASP</b></p> <p><a href="http://masp.art.br/masp2010/">http://masp.art.br/masp2010/</a></p>	<p>Museu privado sem fins lucrativos, fundado pelo empresário brasileiro Assis Chateaubriand, em 1947. Acervo de 8.000 peças, em sua grande maioria de arte ocidental, desde o século IV a.C. aos dias de hoje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Masp Palestras sobre tópicos da coleção</li> <li>- Masp Oficinas sobre tópicos das exposições</li> <li>- Masp Seminários sobre tópicos de interesse curatorial do Museu (1 por semestre)</li> <li>- O Masp não oferece visitas guiadas, mas apoia professores interessados em fazê-las.</li> </ul>	<p>Masp Cursos</p>
<p><b>Museu de Arte Moderna – São Paulo</b></p> <p><b>MAM-SP</b></p> <p><a href="http://mam.org.br/">http://mam.org.br/</a></p>	<p>Sociedade civil de interesse público, sem fins lucrativos, fundada em 1948. Possui cerca de 5.000 obras de arte moderna e contemporânea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitas guiadas, mediante agendamento, com 25 pessoas.</li> <li>- Eventos voltados para famílias.</li> <li>- Eventos dominicais.</li> <li>- Contatos com a Arte: atividades de formação para professores e educadores.</li> <li>- Cursos (Oficinas)</li> <li>- Escolas Parceiras: parceria envolvendo apoio conteudístico e visitas. Voltado à escolas públicas e privadas.</li> <li>- Projeto Olhar de Perto: voltado para deficientes visuais e interessados. Oferece cursos, galeria tátil e audio guia.</li> </ul>	<p>Cursos</p>
<p><b>Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo</b></p> <p><b>MAC-USP</b></p> <p><a href="http://www.mac.usp.br/mac/index.asp">http://www.mac.usp.br/mac/index.asp</a></p>	<p>O Museu de Arte Contemporânea foi criado em 1963 quando a Universidade de São Paulo recebeu o acervo do antigo MAM de São Paulo, formado pelas coleções do casal de mecenas Yolanda Penteado e Cicillo Matarazzo, pelas coleções de obras adquiridas ou recebidas em doação durante a vigência do antigo MAM e pelos prêmios das Bienais de São Paulo, até 1961.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acervo: Roteiros de Visita. Material com conteúdos sobre o acervo. Distribuído online.</li> <li>- Histórias da Arte para crianças: encontros entre livros e obras – relações entre obras de artistas contemporâneos brasileiros presentes no acervo do MAC e livros sobre artistas.</li> <li>- Interarte Famílias no Museu.</li> <li>- Lazer para 3a idade.</li> <li>- Museu, Educação e Lúdico: produção e disseminação de jogos sobre obras e exposições. Parcerias com escolas e preparação de professores.</li> <li>- Poéticas Visuais em interação: Ateliês para jovens artistas e educadores.</li> <li>- Ver e Ler: projetos voltados para alunos adultos em processo de alfabetização.</li> <li>- Inclusão Socioeducativa e Cultural Viva Arte! – programa para jovens em situação de vulnerabilidade.</li> <li>- Cursos</li> </ul>	<p>Cursos</p>

Museus (dados atualizados em set/16 a partir de informações oferecidas pelos websites das instituições)	Histórico e características	Atividades educativas gratuitas	Atividades educativas pagas
<p><b>Pinacoteca do Estado de São Paulo</b></p> <p><a href="http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/">http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/</a></p>	<p>A Pinacoteca do Estado de São Paulo é um museu com ênfase na produção brasileira desde o século XIX. Fundada em 1905 pelo Governo do Estado de São Paulo é o museu de arte mais antigo da cidade. Desde 2006, a Pinacoteca é administrada pela APAC – Associação Pinacoteca Arte e Cultura. Criada em 1992, é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos. Qualificada no final de 2005 como Organização Social de Cultura. Subordinada à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciência Funcional: programa aos profissionais do atendimento ao público (atendentes e recepcionistas), à equipe de manutenção e aos prestadores de serviço (equipes de segurança e limpeza).</li> <li>- Meu Museu: projeto de visitas de grupo de idosos. Parceria com instituições.</li> <li>- Museu para todos: material de estudo disponível online.</li> <li>- Pina Família: visitas para famílias.</li> <li>- Programa de Inclusão Sociocultural, em parceria com instituições.</li> <li>- Programa Educativo para Públicos Especiais. Para atendimento de deficientes.</li> <li>- Visitas Guiadas espontâneas e agendadas.</li> </ul>	<p>Curso de História da Arte</p>
<p><b>Museu Afro Brasil</b></p> <p><a href="http://www.museuafrobrasil.org.br">http://www.museuafrobrasil.org.br</a></p>	<p>Instituição pública, subordinada à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo e administrado pela Associação Museu Afro Brasil - Organização Social de Cultura. Acervo com mais de 6.000 obras, entre pinturas, esculturas, gravuras, fotografias, documentos e peças etnológicas, de autores brasileiros e estrangeiros, produzidos entre o século XVIII e os dias de hoje. O acervo abarca diversos aspectos dos universos culturais africanos e afro-brasileiros</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Museu promove visitas guiadas agendadas e temáticas.</li> <li>- Programa de Acessibilidade Singular Plural. Atendimento de pessoas com deficiências múltiplas (visitas, oficinas, palestras, eventos e materiais de apoio)</li> <li>- Programa de Formação de Professores: voltado para professores e gestores de escolas públicas e privadas.</li> <li>- Programa de Formação e Atendimento a Organizações Sociais: voltado para história, memória e arte da perspectiva do negro.</li> <li>- Oficinas e eventos variados.</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda que existam esforços dos órgãos governamentais para viabilizar o acesso para grupos de estudantes de escolas públicas visitarem os aparelhos culturais da cidade – fornecendo preparação



de professores, atendimento na instituição e transporte –, na prática, essas ações, por questões de custo, não conseguem atender a todos os alunos. É recorrente o relato de professores de arte de escolas públicas que, depois de um semestre trabalhando com todas as salas sob sua responsabilidade a partir de determinados conteúdos relacionados à visitação, devem escolher apenas uma delas para conhecer o museu, devido à oferta restrita de transporte (SABOR, 2014).

## O MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE SÃO PAULO E A GESTÃO DE ANA MAE BARBOSA

Na tentativa de fazer um levantamento sobre as iniciativas educativas em museus, o nome de Ana Mae Barbosa surge como um marco divisório na história do ensino e da divulgação da arte no Brasil. A gestão de Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC-USP), durante os anos 1987 e 1993, foi determinante para a disseminação de suas propostas educacionais e para a instauração quase definitiva da inter-relação entre práticas de sala de aula e o interior dos museus. Durante o período, ocupou a presidência da International Society of Education through Art (InSea) – 1990 e 1993 – e, em 1991, lançou o livro *A imagem no Ensino da Arte*, no qual foram explicitados os princípios do que era então denominado pela autora como “Metodologia triangular” (BARBOSA, 2009).

O livro *A imagem no Ensino da Arte*, além de mostrar detalhes das práticas de trabalho do setor educativo do Museu, enfatizadas sob a gestão de Barbosa, buscava evidenciar os conteúdos que compunham a disciplina Arte, certamente como forma de combater as concepções que dominaram os documentos regulares do ensino artístico durante os anos de 1970 (BARBOSA, 2009). Até então, esses materiais consideravam a área não como uma disciplina, mas como uma atividade. Para isso, Ana Mae Barbosa recorreu a análises de livros de ensino de arte publicados fora do Brasil e demonstrativos de metodologias utilizadas em salas de aula (OLIVEIRA, 2010).

Além dessas ações, naquele período, Barbosa concebeu um evento de dimensão internacional, em 1989, o III Simpósio Internacional de Ensino da Arte e sua História, sediado no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (BARBOSA; SALES, 1990). Nesse simpósio, diante de especialistas internacionais, as pesquisas sobre a “Metodologia triangular” foram apresentadas e tornaram-se fundamento incontornável na formação de professores de arte desde então.

A “Metodologia triangular” foi, posteriormente, revisada pela própria autora<sup>12</sup> que, considerando um equívoco a denominação

metodologia, rebatizou-a como Abordagem triangular ou Proposta triangular (BARBOSA; CUNHA, 2010). O triângulo, nesse caso, referia-se às três ações que pautariam o trabalho de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas também, no caso do MAC, como processo educacional desenvolvido pelos educadores do museu. Seriam eles: a) a contextualização da obra; b) o fazer artístico e c) a leitura da obra de arte. De forma clara, essas ações buscavam romper a compreensão e a prática da arte em sala de aula como uma atividade sem contexto histórico, e, na qual, o ato de analisar e interpretar as obras seriam vistos como uma agressão à pureza expressiva na qual crianças e adolescentes viveriam (OLIVEIRA, 2010).

Do ponto de vista da própria autora, a abordagem foi sistematizada – e não criada – em consonância com várias outras também organizadas e disseminadas durante os anos de 1970 e 1980, marcadas pelas teorias pós-modernas. Entre elas Barbosa indica os Critical Studies (Inglaterra) e o DBAE – Disciplined Based Art Education (Estados Unidos). Critical Studies e a Abordagem triangular incorporam em sua proposta uma ampliação do campo de conteúdos no ensino de arte, ao utilizar a produção do design e da propaganda como constituintes daquele campo. A justificativa, no caso de Barbosa, era de caráter profissional e estratégico, já que considerava que uma boa formação em arte desde a infância iria resultar em profissionais capacitados no futuro, atuantes em uma economia que se pauta pelo uso intenso da imagem: televisão, cinema, internet, design, artesanato, arte, entre outros. Além dessa premissa, Barbosa indica outra, de caráter mais político: a mesma incorporação da imagem produzida fora do âmbito artístico em sala de aula permitiria uma espécie de desconstrução do discurso dominante – a arte europeia ou norte-americana –, já que, ao lado dessas produções hegemônicas, seriam analisadas outras, a da cultura popular, por exemplo (BARBOSA, 2009).

Já o DBAE (Discipline-Based Art Education) – cujos elaboradores do ponto de vista teórico foram Manual Barkan e Elliot Eisner, ainda durante os anos de 1960, nos Estados Unidos – compreende o conteúdo da arte como uma articulação de temas de quatro disciplinas inter-relacionadas: História da Arte, Crítica de Arte, Estética e Produção Artística. Esse movimento pós-moderno no ensino de arte trazia, portanto, a produção artística do circuito para dentro da sala de aula, ignorando possíveis interferências negativas nos processos de criação dos alunos, pelo contrário, considerando-os como positivas. Nesse movimento, nada mais compreensível do que

a incorporação do museu como *locus* privilegiado desse ensino, de atividade extracurricular. Dessa maneira, a visita a museus passa a ocupar o lugar central da proposta (BARBOSA, 2009).

Na realidade, o projeto de Barbosa não era direcionado em especial ao ensino de arte em um museu. Como gestora de um museu relevante – de grande porte, com coleção significativa do ponto de vista histórico, voltado para a pesquisa, na mais consolidada, respeitada e poderosa universidade da América Latina –, a autora buscou proporcionar o máximo em termos de formação aos professores das escolas públicas e privadas a partir dessa abordagem. Sua gestão estimulou contato dos professores brasileiros com vários pesquisadores internacionais, que sistematizaram, naquele período, outras tantas abordagens para o ensino de arte ou que faziam sua crítica. A ênfase nos processos de leitura da obra de arte também ampliou conteúdos teóricos no âmbito da formação daqueles professores (OLIVEIRA, 2010).

A própria Ana Mae Barbosa, em *Imagem no Ensino da Arte*, aponta para um movimento paralelo. Mais especificamente, estava em curso uma mobilização profissional e política da classe de professores de arte que encontra seu ápice nas atividades das associações de arte-educadores, estaduais e federal. Essa mobilização serviu para o fortalecimento, a consolidação e as garantias da obrigatoriedade do ensino da arte nos diferentes níveis de ensino (BARBOSA, 2009).

Em meio à gestão de Ana Mae Barbosa, os professores do MAC criaram práticas que se disseminaram em outros museus e em exposições temporárias de dimensões variadas, como exemplo, a Bienal de São Paulo. Passou-se a propor a leitura da obra de arte presencialmente. Essa leitura era realizada de forma dialogada, utilizando teorias variadas, como a semiótica, por exemplo. Logo nesse primeiro instante, a visita prosseguia nos ateliês do museu, onde desde informações históricas sobre um trabalho específico até oficinas de arte poderiam ser parte do aprendizado. Essa sequência não era fixa, poderia ser invertida. Nesses processos, muitas vezes exercícios de releitura da obra de arte podiam ser desenvolvidos: entre outros, a elaboração de artefatos nos quais referências do trabalho lido no espaço expositivo novamente apareciam (OLIVEIRA, 2010).

Durante todo o período de gestão de Barbosa no MAC, além dos eventos internacionais – simpósio e professores estrangeiros convidados –, a equipe de educadores do Museu trabalhou ativamente no apoio aos professores de escolas públicas e privadas, na preparação das visitas e ministrando cursos da perspectiva da Abordagem triangular. Contudo, após sua saída da administração

do museu, essas iniciativas foram se esmaecendo até que se dissolveram em fragmentos particulares e específicos nas práticas institucionais. Infelizmente, apesar de seu sucesso, não lograram uma política educativa sistemática, mas foram incorporadas formal ou informalmente nas escolas públicas e privadas<sup>13</sup>. Talvez por sua simbologia histórica, a Abordagem triangular serviu para forjar uma identidade do professor da área, o que pode ter adiado uma revisão crítica de seus pressupostos e desenvolvimento.

Parte desse sucesso pode ser verificado na incorporação dos aspectos contextuais (em maior ou menor grau) nas práticas educativas dos museus de arte da cidade de São Paulo, por exemplo: a oferta de eventos sistemáticos para segmentos específicos do público frequentador, como idosos, famílias, pessoas portadoras de necessidades especiais, crianças; práticas formativas voltadas para educadores; a incorporação de que parte da missão do museu é educacional, com a oferta específica de cursos nas áreas de ação da instituição. Em alguns casos, como o MAC/USP, a Pinacoteca e o Museu Afro Brasil, os materiais educacionais são disponibilizados pela rede digital para facilitar as visitas e permitir o aprofundamento de informações sobre arte, cultura e educação<sup>14</sup>.

## OS MUSEUS E O PÚBLICO

Com a expectativa de apresentar as estratégias subjetivas de distanciamento dos museus de um público mais amplo, valeria circunstanciar brevemente o debate acerca da teoria da legitimidade cultural dos museus, proposição sociológica que explicita a classificação hierárquica de diferentes tipos de cultura. Ainda que a discussão seja antiga, datando dos anos de 1960, no nosso entender, trata-se de uma leitura datada de um de seus fundadores, Pierre Bourdieu. Se desde então temos uma discussão intensa acerca das práticas de cultura legítimas e ilegítimas, pouco se avançou (BOURDIEU, 1976, 1979; LAHIRE, 2006; DONNAT, 2003; FLEURY, 2006).

Explicando melhor, um dos protagonistas da discussão, Pierre Bourdieu, desenvolveu na França, nos anos 1960, junto com sua equipe de pesquisa, uma série de análises que revelou as diferenças nas escolhas das atividades culturais de segmentos sociais daquele país. Trabalhando com um amplo levantamento das práticas de cultura das camadas populares, médias e de elite, essas iniciativas foram capazes de introduzir no debate sociológico um caráter mais heurístico acerca do agir cotidiano. Ou seja, o modelo epistemológico posto

em exercício por Bourdieu pôde ser reutilizado em várias formações sociais, comprovando o ideário de que as práticas culturais poderiam ser vistas ora como estratégias de distinção e ou marginalização cultural de amplos segmentos societários.

Em pesquisas realizadas, especificamente, sobre a frequência em museus na França e na Europa (BOURDIEU, 1969), observou-se que ela se referia a uma prática de lazer específica de segmentos bastante escolarizados, profissionais liberais bem remunerados ou empresários de grande prestígio (BOURDIEU, 1979; BOURDIEU; DARBEL, 2003). Em síntese, a ida a museus de arte e ciências (MACMANUS, 2013) e a apreciação de obras museológicas era e é uma característica das elites culturais materialmente favorecidas. Contudo, a análise não recaiu numa leitura simplista. Contrariando o senso comum, Bourdieu acrescentou que essa particularidade cultural não derivava de uma capacidade *in natura* das elites. Mas ao contrário, derivava de toda um aprendizado cultural e socializador vivenciado pelos grupos, na família e na escola, algo que as permitia ao longo do tempo formatar um modelo de apreciação, construir um traquejo cognitivo e social em ambientes artísticos que os habilitavam a manejar códigos de interpretação e compreensão.

Com material estatístico farto e bem-estruturado, Bourdieu (1979) foi capaz de colocar em xeque uma máxima ainda muito em voga. Ou seja, o gosto pela arte não é um dom ou uma sensibilidade natural. Para ele e para uma série de investigadores que fizeram uso de seu instrumental teórico, as práticas de cultura são diferentemente acolhidas pelos diversos grupos devido a uma desigual divisão de recursos e privilégios de natureza social. Por exemplo, boas escolas, em que a discussão humanística na área da literatura, poesia, música e ou artes visuais fosse enfatizada<sup>15</sup>, bem como associação a uma origem social livre das exigências materiais, contribuiriam sobremaneira para o desenvolvimento de práticas de apreciação estética de uma gama variada de objetos ou bens culturais. Em outras palavras, a sensibilidade artística, o interesse ou a necessidade pela produção artística/científica não resultariam de uma capacidade inata e ou uma dádiva especial de algumas pessoas, mas teria origem nos privilégios de nascença e de escolarização que se acumulariam ao longo da vida dos indivíduos e dos grupos.

Cabe ainda um último comentário. Ao identificar a correlação entre certas práticas no grupo mais escolarizado, tais como a visitação a museus, conhecimento de música erudita ou teatro de vanguarda, Bourdieu (1979) não as associou a uma caracterização mais nobre

ou superior a outras formas de cultura. O que ele nos legou foi uma correspondência entre essas práticas e a posse de um capital cultural, sem notadamente qualificá-las como hierarquicamente acima das outras. Na realidade, a distinção que os grupos mais escolarizados passam a ter a partir dessas práticas se realiza por um trabalho estratégico e arbitrário de reconversão dos capitais econômico e cultural em capital simbólico. Como Bourdieu (1979) pontuou, as vantagens e a valorização dos grupos mais bem-aquinhoados não procedem apenas da posse dos recursos financeiros e ou culturais, mas da capacidade de transformá-los em objeto de poder e distinção em uma eficaz operação subjetiva, homeopática e difusa de um imaginário de superioridade.

Muito já foi discorrido sobre esse tema (BOURDIEU, 1976, 1979; LAHIRE, 2006; DONNAT, 2003; FLEURY, 2006). Todavia, o que nos interessa é que, após um momento de constrangimentos acerca dessas constatações, uma série de iniciativas por parte de curadores e pedagogos foi sendo construída na tentativa de minimizar ou diminuir as desvantagens que alguns possuíam já no início do processo de visitação a museus com ou sem programas educativos (MARANDINO, 2008; CURY, 2009; ALLARD; LANDRY, 2009).

Como verificado por estudiosos da área, os museus são pouco frequentados pela população brasileira (SETTON, 1994, 2004, 2012). Aliás, a frequência a museus de arte e ciência seria privilégio dos segmentos mais escolarizados em quase todos os países pesquisados (BOURDIEU; DARBEL, 2003; MACMANUS, 2013; MARANDINO, 2008). Desse modo, considera-se que o discurso que retrata essas instituições como exclusivas auxilia subjetivamente e de maneira imperceptível na construção de um imaginário de que os artefatos ali em curso seriam de difícil apreensão e compreensão; um imaginário reforçado por uma série de aspectos objetivos de apresentação e construção arquitetônica dos prédios e dos acervos e de iniciativas curatoriais, tal como verificado nas duas visitas realizadas ao Museu Afro Brasil e ao MASP.

Por fim, pondera-se ainda que seria necessário reler com cuidado as considerações de Pierre Bourdieu acerca da posse de códigos de avaliação das obras culturais. Em linhas gerais, segundo ele, qualquer trabalho pedagógico, inclusive e especialmente o da escola, exige a pré-disposição a uma bagagem que permita o perfeito aproveitamento comunicativo (BOURDIEU, 1979; BOURDIEU; DARBEL, 2003). Ademais, o conhecimento prévio de um patrimônio cultural é requisito para o desfrute de qualquer prática de lazer. Filmes, TV, desenhos animados, documentários, blogs, Facebook, etc. ensinam uma

familiaridade com a linguagem em questão. É certo que o domínio dessas linguagens demanda formações distintas. Contudo, o que os museus de arte possuem de diferente, que exige um acervo de conhecimento mais amplo e ou mais erudito do que as outras atividades culturais? Não seria um exagero imaginar que o público não teria capacidade de se sensibilizar com os artefatos museificados? Não seria demasiado elitista conceber que a arte dos museus exige mais capacidade interpretativa do que a projeção de um filme? Não estaríamos aqui reforçando subjetivamente estratégias de assimetria entre as culturas?

### ALGUMAS SÍNTESES

O objetivo deste artigo foi problematizar criticamente a ideia de que os museus não estão abertos a qualquer tipo de público. Partiu-se do pressuposto de que os museus, enquanto espaços educativos e socializadores, cumprem a função subliminar de transmitir, a partir de sua história e arquitetura, da apresentação de obras, seleção de acervo, entre outros aspectos, um conjunto de símbolos que prestigiam seus objetos, que, por vezes, reificam a *natureza* sacralizada das peças de sua exposição. Para desenvolver o argumento, deu-se visibilidade ao processo de criação e manutenção do MoMA, – um dos primeiros museus com proposta educativa, cujo teor ideológico está colocado em sua fundação, bem como lembramos as iniciativas brasileiras que herdaram essa e outras propostas de matriz norte-americana. Para dar continuidade ao debate, perguntou-se sobre os programas educativos e os valores culturais ali revelados. O que se pôde resgatar foi uma história marcada por aspectos elitistas e pouco afeitos a uma ampliação de público. É notável que apenas em 1980 uma “virada educacional” evidencie esse debate. Nesse sentido, intentamos levantar explicitamente as várias tendências de aproximar ou afastar os reconhecidos “templos sagrados da cultura”, os museus, para uma ampla maioria da população. Tendo apresentado as tentativas educativas organizadas e postas em prática para incentivar um desembaraço cognitivo e estético para aqueles que não tiveram essas oportunidades, foram explicitadas as estratégias objetivas e subjetivas que impedem esse avanço.

Ademais, é importante apontar que uma discussão sobre concepções de cultura educativa em museus não chega à atualidade de forma homogênea nas instituições formadoras de professores, sendo assim necessário que o tópico seja, ainda que de forma ampla, enfrentado. Paralelo a isso, alertou-se que, no senso comum, é possível verificar uma visão sobre os museus de arte, modernos ou contemporâneos,

com uma aura de distanciamento que resulta em uma relação pouco participativa, crítica e democrática de seus gestores. Para muitos, o museu apresentaria um tipo de produção cultural que, independente da adjetivação, não é aquela compartilhada com o restante da comunidade na qual se inserem seus visitantes. É lamentável ter que lembrar que essa situação se mantém, mesmo com os esforços, desde a década de 1980, no sentido do desenvolvimento de estratégias para a aproximação e desaturização de seus acervos aos visitantes.

Vale salientar ainda que se resiste à armadilha de acreditar que uma forma de expressar a cultura seja melhor do que outras. Não se considera que a cultura culta seja um cultura superior a outras formas de cultura. Não obstante, trata-se de uma linguagem específica que pode trazer no seu interior um poder de crítica, de reflexão e/ou de desconstrução dos consensos culturais que devem e podem ser matéria da sociologia da educação. No caso dos museus de arte moderna ou contemporânea, cabe sinalizar a necessidade de uma apropriação, por parte do público, a respeito do circuito artístico, suas formas de produção e circulação, já que grande parte do que é exibido pelas instituições apresenta um tipo de reflexão altamente referenciada em produções artísticas históricas e nas maneiras pelas quais foi mostrada e compreendida.

Partindo desses pressupostos, a discussão aqui exposta evidenciou mecanismos objetivos e subjetivos que mais afastam do que aproximam determinados tipos de público da frequência aos museus. Entre esses mecanismos destaca-se o nem sempre eficiente e muitas vezes fragmentado trabalho educativo nessas instituições. Também podem contribuir um histórico marcado pela presença de especialistas e acadêmicos distantes do público não especializado, bem como um trabalho discursivo em geral elitista, construído e reproduzido inconscientemente por todos nós.

Em paralelo, observou-se, no breve histórico apresentado, que as atividades de organização das exposições em museus ainda se constituem em espaços restritos a uma camada de artistas e/ou intelectuais, que muitas vezes também auxiliam a consagrá-los como templos destinados apenas àqueles que creem predispor de códigos de apreciação. Na maioria das vezes sob a responsabilidade de agentes acadêmicos reconhecidos, de curadores e de parte da administração museológica, essa consagração vem reforçar a distância subjetiva e objetiva dos museus de um público mais amplo, pois poucos se sentem motivados pela tarefa pedagógica de democratizar os acervos. Falta de apoio e suporte financeiro acabam por consolidar essa situação.



Ademais, verifica-se também uma forma hermética de apresentação de seus acervos, isto é, grande parte das exposições estão afastadas do contexto de sua produção, distanciando até mesmo os vocacionados da área. Incorre-se em exposições que pouco sabem das demandas de seu público, pouco explicativas e com estratégias pouco aproximativas de seu conteúdo, fatores que corroboram um distanciamento.

Em síntese, o discurso consensual desvelado por Bourdieu (1979), de que se necessita um conhecimento prévio sobre os patrimônios museológicos, bem como todo o aparato físico e pouco didático de suas exposições, nos aponta para estratégias de distanciamento ao mesmo tempo veladas e concretas, subjetivas e objetivas. Existiria aqui certa manifestação de violência simbólica (BOURDIEU, 1998), que projeta uma forma única e correta de apreciação dos artefatos artísticos/científicos. Todavia, ao contrário, julgamos que, sem a devida identificação com seu público, toda produção de cultura, esteja nos museus ou na programação televisiva, perde sua razão de ser e não se realiza enquanto projeto educacional e ou comunicativo mediador (MARTÍN-BARBERO, 1995; SETTON, 2010; CURY, 2009).

Na tentativa de finalizar o argumento, reitera-se que a arte, como qualquer expressão de linguagem, é passível de interpretação e julgamento menos restritivos ou seletos. Todas elas podem se realizar como mediadoras de ampliação de uma percepção de mundo. Aliás, a arte exposta em museus, pelo simples recurso de despertar o estranhamento ou mesmo sensibilizar a capacidade estética de um público receptor, pode ser material crítico e reflexivo para todos, desde que seja acompanhado de uma abordagem aberta, provocativa e não seletiva. Ou seja, tal como o cinema ou a literatura, a visitação aos museus pode ser acompanhada de uma preocupação pedagógica anterior em que se estimulem a compreensão e/ou a interpretação variadas dos conteúdos propostos, por puro lazer e ou entretenimento (MACMANUS, 2003).

Desmistificar a aura dos objetos museificados, desnaturalizar uma única e/ou correta forma de apreciação de suas obras, são tarefas da sociologia da educação, a fim de desvelar estratégias subliminares de dominação cultural. Desqualificar o poder apreciativo de amplos segmentos da população corrobora subjetivamente na hegemonia e no domínio de um arbitrário cultural. Nesse sentido, refletir sobre isso é uma forma de se aproximar dos mecanismos objetivos e simbólicos que contribuem para o afastamento do público das obras consideradas legítimas, o que pode vir a democratizar o acesso à cultura artística.

Para concluir, além de um discurso crítico e pedagógico sobre a realidade dos museus, valeria registrar algumas etapas necessárias para

se alcançar uma aproximação entre o público e os acervos dos museus. Mais precisamente, para colocar em prática essa intenção, não bastaria apresentar as obras e deixá-las disponíveis para visitação. Por certo, seriam necessárias ou recomendáveis iniciativas como a) as boas-vindas ao público por pessoal especializado, b) uma sinaliza o adequada sobre trajeto a ser percorrido na visita o<sup>16</sup>, c) mediadores com conhecimento acerca do que está sendo exposto. Esses fatores poderiam garantir um ambiente favorável a uma boa experiência educativa.

Mas o que nos parece mais difícil de se conseguir   um acordo sistemático e consensual entre os agentes desse processo educativo e sensibilizador. Para os interesses deste artigo, seria necessário pontuar um trabalho conjunto e articulado entre a) um projeto expositivo e curatorial, b) a presença e a consulta constante de educadores nos próprios museus, como equipe fixa, que, além de trazer um conhecimento sobre processos de aprendizagem, trariam ainda conhecimento do público a ser atingido. E, em se tratando de um trabalho junto com crianças, c) a visita o prévia   exposi o e um trabalho de articula o de conteúdo. Nesse processo, seria fundamental um diálogo entre os professores, a equipe educativa dos museus e sua curadoria (MARANDINO, 2003; MACMANUS, 2009). Contudo, infelizmente, apenas uma política pública consistente e cont nuada poderia avançar nessa dire o.

Nesse sentido, o artigo evidenciou a proximidade entre sociologia da cultura e sociologia da educa o. Trazer para o debate o potencial educativo e emancipador da compreensão das várias linguagens sociais, entre elas as dos museus,   uma tentativa de ampliar a capacidade de autonomia cognitiva dos indivíduos em um genuíno exercício de imagina o e cria o para o novo. Ademais, exercitar a d vida sobre consensos culturais –entre eles, o consenso de que os museus exigem um conhecimento experiente sobre a arte – nos auxilia a colocar em xeque um arbitrário cultural, certa manifesta o de violência simbólica, que muitos de nós ainda reforçamos. Acreditamos em um trabalho de mobiliza o para um saber, e esse exercício pode ter início nos cursos de Pedagogia. Apostamos que a cria o de uma necessidade ou desejo cultural está presente em todos, desde que haja condi oes de socializa o a priori.

## REFERÊNCIAS

ALLARD, M.; LANDRY, A. O estado da arte da pesquisa sobre educa o museal no Canadá. In: MARANDINO, M.; ALMEIDA, A.; VALENTE, M. **Museu, lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 30-40.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M.; SALES, H. M. (Org.). O ensino da arte e sua história. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 3, 1990, São Paulo. **Anais do Simpósio Internacional Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC, USP, 1990. p. 30-40.

BIRKETT, W. B. **To infinity and beyond: A critique of the aesthetic white cube**. 2012. 87 pages. Master of Art in Museum Professions, Seton Hall University, South Orange, NJ, 2012.

BOURDIEU, P. **L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public**. Paris: Minuit, 1969.

BOURDIEU, P. Anatomy du Goût. In: BOURDIEU, Pierre. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**. Paris, 1976. p. 2-43.

BOURDIEU, P. **La distinction: critique social du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Portugal: Bertrand, 1998.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Zouk, 2003.

CURY, Marília Xavier. Uma perspectiva teórica e metodológica para a pesquisa de recepção em museus. In: MARANDINO, M.; ALMEIDA, A.; VALENTE, M. **Museu, lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 33-50.

DONNAT, Olivier. **Regards croisés sur les pratiques culturelles**. Paris: La Documentation Française, 2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. São Paulo, 24. nov. 2014. Economia e Negócios, p. A17.

FLEURY, Laurent. **Sociologie de la cultura et des pratiques culturelles**. Paris: Armand Colin, 2006.

HUNTER, Sam. **The Museum of Modern Art New York: the history and the collection**. New York: Abradele Press/H.N. Abrams in association with the Museum of Modern Art, 1997.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACMANUS, Paulette. Educação em museus: pesquisa e prática. In: MARANDINO, M.; MONACO, L. (Org.). **Educação em Museus: pesquisas e prática**. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2013. p. 20-30.

MARANDINO, Marta. **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: FE-USP, 2008.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

MÖRSCH, Carmen. **Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del "giro educativo" en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas**. 2011. Disponível em: <<http://www.mde11.org/wordpress/wpcontent/uploads/2011/09/>

Educaci%C3%B3n-cr%C3%ADtica-en-museos-y-exposiciones...-Carmen-Morsch.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

OLIVEIRA, M.C.M. História como estratégia: uma apropriação da Abordagem triangular para uma educação não conformista. In: BARBOSA, A.M.; CUNHA, F. (Org.) **Abordagem triangular**: no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortêz, 2010.

O'NEILL, Paul; WILSON, Mick (Ed.). **Curating and Educational Turn**. London: Open Editions; Amsterdam: De Appel Arts Centre, 2010.

ROSSETTI, Eduardo Pierrotti. Tensão moderno/popular em Lina Bo Bardi: nexos de arquitetura. **Arquitextos**, 032.06, v. 3, jan. 2003. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/03.032/717>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SABOR, Dora L. de C. **A fotografia no Ensino Fundamental de uma escola pública**. Número 5. 2014. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade Anhembi, Morumbi, São Paulo, 2014.

SETTON, Maria da Graça J. Professor variações sobre um gosto de classe. **Educação e Sociedade**, ano XV- abr/1994, p. 73-96.

SETTON, Maria da Graça J. **Rotary Club**: habitus, estilo de vida e sociabilidade. São Paulo: Annablume, 2004.

SETTON, Maria da Graça J. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto. 2010.

SETTON, Maria da Graça J. **Socialização e Cultura**: ensaios teóricos. São Paulo, Editora Annablume, 2012.

STANISZEWSKI, Mary-Anne. **The power of display**: a history of exhibitions installations at the Museum of Modern Art. Cambridge, Massachusetts/London, England: MIT Press, 1998.

TOTA, Antonio Pedro. **O amigo americano**: Nelson Rockefeller e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

## NOTAS

<sup>1</sup> O Museu Afro Brasil fundado por ocasião do aniversário de 500 anos do Brasil, desde seu início, tem sido administrado por um de seus incentivadores, o artista e curador Emanuel Araújo. A maior parte do acervo pertence ou foi doado à instituição por ele. Localizado no Pavilhão Manuel da Nóbrega, no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, conserva um dos maiores testemunhos da história, da tradição e da arte negra no Brasil.

<sup>2</sup> Segundo Macmanus (2013), os museus não são espaços apenas de conservar objetos, mas são lugares em que se misturam várias linguagens e em que se tem o compromisso de difundir cultura. Nesse sentido, devem se aproximar de todas as outras formas de comunicação, sejam elas de ordem imagética ou sonora. “O importante é entender o museu como local onde o curador coleta os objetos, o conservador conserva aqueles objetos e tudo isso será exposto e, portanto, o museu e a exposição têm de ser vistos como uma mídia. Como a televisão é uma mídia, uma exposição e o museu também são” (MACMANUS, 2013, p. 24).

<sup>3</sup> Os autores apontam, a partir da exposição de vários depoimentos, a crescente preocupação da curadoria e dos artistas no desenvolvimento de práticas e incorporação de um vocabulário do campo educacional. Dessa forma, são frequentes a apresentação de seminários; a indicação de que obras e curadoria resultam de pesquisas ou na solicitação de ações participativas por parte do visitante, entre outras propostas.

<sup>4</sup> A noção de curadoria no campo artístico, tal como compreendida nos dias de hoje, foi elaborada recentemente, a partir dos anos de 1960. Até então, a organização das exposições era atribuição dos diretores e dos conservadores dos museus, sempre de uma perspectiva institucional. Aquelas exposições que aconteciam fora desse circuito – em galerias comerciais ou espaços adaptados – eram organizadas pelos galeristas ou por artistas. A geração dos anos de 1960 que inaugura essa nova modalidade profissional, o curador independente, cuja função comporta uma perspectiva crítica e autoral, é formada por um pequeno grupo: Harald Szeemann, Lucy Lippard, Seth Siegelaub, Kynaston McShine, Marcia Tucker, entre outros.

<sup>5</sup> Sob nova direção. Com doação média de R\$ 100 mil, grupo de empresários e altos executivos angariou R\$ 15 milhões, em uma das maiores captações já feitas para um museu privado; objetivo era quitar dívidas antigas e dar fôlego à nova administração da instituição (ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

<sup>6</sup> Para um aprofundado contato com as múltiplas e estratégicas formas de atuação de Rockefeller na América Latina e em especial sua influência no Brasil, ver TOTA, 2014.

<sup>7</sup> *Machine Art* foi organizada pelo MoMA em 1934, com curadoria de Philip Johnson, mas não foi a única mostra em sintonia com os produtos da sociedade de consumo norte-americana. Para detalhes das atividades do MoMA desde sua fundação, ver o aprofundado estudo de Staniszewski (1998).

<sup>8</sup> O MASP antes de se fixar na Avenida Paulista ocupou o prédio dos Diários Associados, na Rua Sete de Abril, e o prédio da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP). Lembra-se aqui que até 2014 o MASP não possuía nem uma peça de arte indígena nem mesmo popular, o que tem sido debatido em 2016 no âmbito das ações do próprio Museu (ESTADO DE SÃO PAULO, 2014).

<sup>9</sup> Acerca do envolvimento educativo de Lina Bo Bardi em relação às suas premissas arquitetônicas e museais, consultar Rossetti (2003).

<sup>10</sup> Numa tentativa de resgatar essa missão, o MASP promove um conjunto de palestras para junho de 2015. Maiores detalhes no endereço: <[http://masp.art.br/masp2010/servicoeducativo\\_seminario-de-educacao.php](http://masp.art.br/masp2010/servicoeducativo_seminario-de-educacao.php)>.

<sup>11</sup> Selecionamos cinco museus que possuem acervos e propostas semelhantes, tais como: MASP, MAM-SP, MAC-USP, Pinacoteca do Estado e Museu Afro Brasil.

<sup>12</sup> Como exemplo, as diversas reimpressões e reedições de *A Imagem no Ensino da Arte* trazem comentários de Barbosa, revisando os próprios conceitos e respondendo críticas à sua elaboração. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*, lançado em 2010, buscou realizar uma revisão da abordagem e um mapeamento das formas pelas quais essa teoria foi lida e praticada.

<sup>13</sup> Dados os limites desse artigo, não será possível desenvolver outras iniciativas educativas tais como as das Bienais e do Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe. Todavia, vale salientar que todas

elas tiveram sucesso restrito e foram elaboradas e desenvolvidas em diálogo com as propostas de Barbosa. O setor educativo da Bienal consolidou-se desde a 29ª edição do evento, em 2010, com a criação de um departamento fixo. Vale lembrar que na presente década o que se denominou virada educacional na curadoria passa a evidenciar outra proposta de relação instituição/obra/visitante. Para esse tópico, consultar as publicações da artista e educadora Graziela Kunsch no endereço: [http://www.naocaber.org/wp-content/uploads/2015/01/urbania5\\_web\\_pags-juntas.pdf](http://www.naocaber.org/wp-content/uploads/2015/01/urbania5_web_pags-juntas.pdf).

<sup>14</sup>Foram coletadas informações disponíveis nos websites dos museus, portanto a amostragem não é exaustiva ou sistematizada, já que cada instituição fornece a partir suas contingências. Foram escolhidos para a amostragem museus de arte que apresentam obras modernas e contemporâneas, ainda que suas coleções não se limitem à esse foco. Desses, foram pinçadas aquelas instituições cuja localização central na cidade de São Paulo permitam fácil acesso, de modo a acolher a visitação espontânea ou planejada.

<sup>15</sup>A realidade educacional de alguns Centro Unificados de Educação (CEU) paulistas podem servir de exemplos.

<sup>16</sup>As propostas mais contemporâneas nem sempre se outorgam essa tarefa, já que parte do que o visitante pode construir em termos de conhecimento – principalmente de arte – também inclui uma elaboração de percurso próprio, ou pelo menos a desconstrução de narrativas impostas.

**Submetido:** 17/04/2016

**Aprovado:** 01/11/2016

**Contato:**

Cidade Universitária  
Avenida da Universidade, 308, Butantã  
São Paulo | SP | Brasil  
CEP: 05508-040

ARTIGO

## “VESTIR DE ANJO”: MORALIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SÃO JOÃO DEL-REI (1930-1946)<sup>1</sup>

Adélia Carolina Bassi\*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Christianni Cardoso Morais\*\*

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei - MG, Brasil

**RESUMO:** Analisamos a moralidade a partir de representações e práticas efetivadas em uma escola pública de São João del-Rei, o Grupo Escolar “João dos Santos”. Sob o ponto de vista teórico-metodológico, utilizamos os “jogos de escalas”, que possibilitam a apreensão de diferentes dimensões: do nacional ao regional, do local ao individual. Foi realizada uma pesquisa documental em fontes diversas: legislação, imprensa periódica, atas de exames da escola, jornal publicado por professores e alunos da instituição, fotografias, boletins, caderno de caligrafia e entrevistas com uma ex-aluna. No período analisado, 1930 a 1946, houve ampliação do acesso aos grupos escolares no Brasil e intensa atividade legislativa a regular o ensino religioso. Concluímos que, mesmo não sendo o ensino religioso conteúdo obrigatório nas escolas públicas, a cultura religiosa se encontrava disseminada nas atividades escolares, fosse nas aulas de caligrafia, nas festas escolares, fosse no periódico publicado por professores e estudantes. Ademais, a aula “Religião” foi acrescentada por uma professora no boletim escolar, constando de parte da avaliação. Tais indícios revelam falta de sincronia entre as prescrições legais e as práticas escolares.

**Palavras-chave:** Educação religiosa. Grupos escolares. Moralidade.

## “DRESSING LIKE AN ANGEL”: MORALITY AND EDUCATIONAL PRACTICES IN SÃO JOÃO DEL-REI (1930-1946)

**ABSTRACT:** In this paper, we analyze the morality based on representations and practices carried out in an elementary school in São João del-Rei (Minas Gerais, Brazil), the “João dos Santos”. Under the theoretical and methodological point of view, we use the “scales of games” that allow the seizure of various

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e membro do grupo de pesquisa História dos Processos Educadores da UFMG. E-mail: <adeliabassi@ufmg.br>.

\*\*Doutora em História e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: <tianimorais@hotmail.com>.

dimensions, from national to regional, local to the individual. A documentary research was carried out in several sources such as legislation, periodical press, school test minutes, journal published by teachers and students, photographs, report cards, copybook and interviews with a former student. In the analyzed period, from 1930 to 1946, there was an increase of access to the elementary school in Brazil and intense legislative activity to regulate religious education. We have concluded that, even though religious education is not compulsory content in public schools, religious culture was widespread in school activities, whether copybook classes, at parties or in periodical published by teachers and students. Even “Religion” class was added by a teacher in the report card consisting of part of the assessment. Such evidences reveal the lack of synchronicity between legal requirements and school practices.

**Keywords:** Elementary schools. Morality. Religious education.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, adotamos como objeto de estudo a formação moral que se esperava promover no ambiente escolar, partindo de uma concepção de educação mais ampla do que o ensino das habilidades de leitura, escrita e cálculo. Analisamos as práticas educativas elaboradas pelo Grupo Escolar “João dos Santos”, fundado em São João del-Rei no ano de 1908. A *moralidade* pode ser definida como a “qualidade de um indivíduo ou ato considerado quanto a sua relação com princípios e valores morais [...] [e o] conjunto de valores e princípios morais de uma sociedade” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 133). Apesar de considerarmos relevantes as concepções filosóficas sobre o conceito, procuramos mais do que identificar princípios morais que se encontram em vigor, privilegiando práticas e representações ligadas à moralidade.<sup>2</sup> Buscamos, dessa maneira, “pensar historicamente o objeto filosófico” (CHARTIER, 1990, p. 72), compreendendo como as concepções morais eram disseminadas e postas em prática em determinado contexto histórico, no espaço escolar.

A representação da moralidade como capaz de produzir vínculo social assumiu diferentes significados no decorrer da história. Podemos citar a obra *Some Thoughts Concerning Education* (1ª ed. de 1693), na qual John Locke toma a infância como o momento da vida que deve ser protegido dos maus exemplos e quando o caráter das crianças é moldado (LOCKE, 1947). Outrossim, Jean-Jacques Rousseau, no tratado *Emílio* (1ª ed. de 1762), afirma a idade infantil guardar especificidades e que, a partir dos 12 anos, a criança deveria ser considerada um ser moral, pois teria a capacidade de diferenciar os vícios das virtudes, sendo a lição de moral mais conveniente que



se lhe deve ensinar “a de nunca fazer mal a ninguém” (ROUSSEAU, 2004, p. 115). Da mesma forma, o autor inglês Adam Smith, em *Teoria dos sentimentos morais* (1ª ed. de 1759), afirma que a origem da moral se inscreve no autocontrole do comportamento. Segundo sua teoria, a origem da habilidade de autocoerção das vontades está na capacidade humana de enxergar-se por meio dos olhos dos outros. Para o autor, o homem “carece de espelho que sirva para apresentá-lo a sua vista. Tragam-no para a sociedade e será imediatamente provido do espelho que carecia” (SMITH, 1999, p. 140).

À luz dessas obras clássicas, pode-se dizer que a demanda pela moralidade dos costumes acentuou-se, sobretudo, no processo de organização da sociedade moderna. Ao mesmo tempo, torna-se claro que a preocupação com a conduta moral esteve presente no bojo do desenvolvimento das condutas civilizadas (VEIGA, 2012, p. 205).<sup>3</sup>

Ao longo do tempo, a moralidade foi reafirmada e tomou novas roupagens. No Brasil, a presença da moralidade no âmbito educacional pode ser notada já nas primeiras tentativas de organização escolar na Colônia, quando havia preocupação com a moralidade dos professores.<sup>4</sup> No período sobre o qual este artigo se debruça (1930-1946), houve intensa atividade legislativa em busca da normatização do ensino religioso nas escolas públicas. Logo após a “Revolução de 1930”, ainda no Governo Provisório, a presença da religião nas escolas foi regulada e categorizada como facultativa pelo Decreto nº 19.941, publicado em 30 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). Segundo Horta (1994), Getúlio Vargas, ao assumir o “Governo Provisório”, afirmou que, em seu “Programa de Reconstrução Nacional”, o Ministério da Educação e Saúde (criado em 1931) tinha como objetivo “sanear” a sociedade, tanto sob o ponto de vista moral quanto físico. Apesar de considerarmos a legislação relevante para compreendermos o contexto educacional, partimos do pressuposto de que nem toda modificação proposta pelas leis ocasiona mudanças na dinâmica cultural, daí a necessidade de lidar com documentos de natureza variada e produzidos em “escalas” diversas para que consigamos capturar o contexto da época.<sup>5</sup> Assim, lidamos com duas temporalidades: uma que se relaciona às determinações que pretendiam regular a cultura escolar, a partir da legislação sobre o ensino religioso; outra que se refere a questões culturais mais complexas, que tomam a moralidade como eixo estruturante das práticas educativas, em sentido mais profundo do que o escolar. No contexto em questão, a documentação revela fortes indícios sobre duas vertentes nas quais se baseava a moralidade: uma intimamente relacionada à conduta patriótica, com vistas a formar os trabalhadores

civilizados (moral laica); e outra ligada à formação religiosa (moral católica). Por vezes, tais vertentes se confundiam, tendo como ponto em comum a formação dos alunos, considerados o futuro da nação. Todavia, neste artigo, nos ateremos às práticas e representações que encontravam lastro na moral católica.

## AS DÉCADAS DE 1930 E 1940: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GRUPOS ESCOLARES

Na década de 1930, o Estado Oligárquico brasileiro entrou em crise, tendo como pano de fundo a articulação de acontecimentos internos e externos. No que se refere às questões externas, destacavam-se as implicações decorrentes da Primeira Grande Guerra (1914-1918), que obrigaram países periféricos a investir em industrialização. Quanto às questões internas, ressaltamos a insatisfação das elites regionais com o poder oligárquico, as primeiras greves operárias e as rebeliões militares (CURY, 1986).

A eleição de 1930 foi o momento usado pelas forças políticas e sociais insatisfeitas com o Estado Oligárquico para se unirem e romperem com a política vigente. A partir de frente conhecida como Aliança Liberal, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba tomaram o poder pela revolução, em resposta à derrota eleitoral. A insatisfação estava instalada desde a indicação do paulista Júlio Prestes para a sucessão presidencial, quando a chamada “política do café com leite” previa a candidatura de um mineiro para as eleições. Com a derrota nas urnas, a Aliança Liberal impediu que o candidato eleito, Júlio Prestes, fosse empossado. Outrossim, exigiu que Washington Luís, presidente em exercício, deixasse o poder. Em virtude do maior peso político dos gaúchos, foi decidido que o poder seria ocupado por Getúlio Vargas. Uma vez no poder, a Aliança Liberal permitiu a renovação política das classes dominantes, admitindo que frações sociais até então excluídas pudessem ter relativa participação política no país. Todavia, o grupo revolucionário não era homogêneo, tendo ocorrido uma intensa luta pelo controle do Estado. Além disso, a completa ruptura com a oligarquia não chegou a acontecer.

Em busca de transformação social, acreditava-se que, para que o Brasil ingressasse no mundo industrializado, era preciso escolarizar a população. Desde a década de 1920, buscava-se ampliar o acesso à escola pública e a erradicação do analfabetismo como meios de transformação social e manutenção da ordem. Caso exemplar dessa crença foi a criação da Associação Brasileira da Educação (ABE) no Rio de Janeiro, em 1924, para a qual educar o povo e desenvolver

o país eram faces da mesma moeda (CARVALHO, 1998). Na década subsequente, a escolarização das massas também significava a diminuição dos problemas sociais, uma vez que a superação do analfabetismo sobrepujaria o “atraso social” do país. Assim, de acordo com Freitas e Biccias (2009), historicamente considera-se a “Revolução de 1930” como um marco no que se refere ao tema educação subordinada ao desenvolvimento. Ainda segundo os mesmos autores, no período pós-Segunda Guerra, também houve vinculação entre educação e desenvolvimento, sendo “certo que na virada da década de 1920 para a de 1930 a palavra desenvolvimento não se apresentava com o mesmo sentido que adquiriu após a Segunda Guerra Mundial” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 62-63).

Nos anos 1920 e 1930, a construção dos grupos escolares foi reivindicada em boa parte das capitais brasileiras (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).<sup>6</sup> A forma de organização dos grupos escolares tornou-se marco definitivo, com o modelo de educação pautado na graduação em séries. A criação dos grupos escolares em Minas Gerais guarda estreita relação com a Reforma João Pinheiro (1906), que se constituiu como ampla tentativa de remodelação escolar (GOMES, 2008). Propunha maior controle dos professores pelos inspetores escolares e imprimia modificações na formação dos docentes, mas a grande novidade constituía-se no imperativo da construção de espaços próprios para a educação escolar (FARIA FILHO, 1998).

No Estado Novo (1937-1945), regime político baseado na repressão e apoiado pelos militares, a política educacional se configurou com objetivo uniformizador. Nos currículos escolares, vigoraram o ensino do civismo, da Educação Física, da História e Geografia do Brasil e festividades que celebravam as ações do regime implantado em 1930 (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 114-115).

Preparar os estudantes para a vida social era também preocupação do movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova. Entre 1930 e 1970, os princípios modernizadores defendidos pelo Escolanovismo foram responsáveis por orientações didáticas para o ensino público, formação de professores e elaboração de impressos educacionais (SOUZA, 2008, p. 80). Entre as reivindicações feitas pelo grupo denominado “Pioneiros da Escola Nova”, estava um sistema escolar público, universal e gratuito. A ambição era efetivar uma completa mudança nos modos de organização escolar, substituindo a centralidade do professor pelo interesse e as necessidades de cada aluno (SOUZA, 2008, p. 85). O que vale ressaltar é que, tanto sob o ponto de vista dos reformadores

quanto dos não reformadores, esse contexto histórico ficou marcado pelo “entusiasmo pela educação”, ou seja: a crença de que, com a ampliação da escolarização, os problemas sociais seriam superados.

## O ENSINO RELIGIOSO: ALIANÇA IGREJA CATÓLICA-ESTADO

Logo após a Proclamação da República, em 1889, houve redefinição nas relações entre o Estado e a Igreja Católica no Brasil. Articulada em torno de ideais positivistas e buscando constituir um estado laico, com a República foram decretados o casamento civil, a liberdade dos cultos e a exclusão do Ensino Religioso das escolas públicas. Apesar de podermos afirmar que a separação entre Estado e Igreja Católica sobreveio com a República, isso não quer dizer que tal afastamento tenha acontecido de forma serena e tampouco tenha havido ruptura total (GONÇALVES NETO, 2010, p. 200). Aproximações entre Igreja Católica e Estado aconteceram de forma significativa durante o governo de Getúlio Vargas. Mesmo sendo o evento da República marcado pela introdução de dispositivos legais que incorporaram princípios liberais na educação, estabelecendo seu caráter laico, durante quinze anos no poder, Vargas encontrou apoio nas forças conservadoras e, entre elas, a Igreja Católica (SOUZA, 2008). A ligação Igreja Católica-Estado na área da educação contou com a participação fundamental de Francisco Campos, nomeado em 1930 para o recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Os católicos lutaram pelo ensino religioso nas escolas públicas. Em 1931, foi publicado o Decreto nº 19.941, que o reintroduziu no ensino primário, secundário e normal de todo país. Tal dispositivo afirmava, em seu art. 1º, que “fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião” (BRASIL, 1931, p. 7.191).

O aludido decreto de 1931 não era suficiente para garantir à Igreja Católica uma posição confortável. Fazia-se necessário que o ensino religioso estivesse incorporado à Constituição, o que se tornou realidade em 1934, após as pressões exercidas pela Liga Eleitoral Católica.<sup>7</sup> Assim, a Constituição de 1934 incorporou a religião como disciplina curricular obrigatória e de matrícula facultativa em seu art. 153 (BRASIL, 1934).

Todavia, o cenário legislativo relacionado ao Ensino Religioso sofreu modificações. As pressões dos católicos não foram suficientes para manter o referido dispositivo na Constituição de 1937, a qual mencionava o ensino religioso, mas diminuiu seu alcance. Essa Carta Magna, em seu art. 133, estabeleceu que “o Ensino Religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir

objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (BRASIL, 1937).

Os interesses católicos encontraram apoio para a presença do Ensino Religioso nas leis orgânicas do ensino, principalmente a partir das reformas iniciadas por Gustavo Capanema, que assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934 e, em 1938, criou a Comissão Nacional do Ensino Primário. Em relação ao ensino religioso, o anteprojeto que o regularia jamais foi transformado em lei, e a legislação continuou sendo as regulamentações estaduais mantidas pelo decreto de 1931 e a Constituição de 1934 (HORTA, 1994, p. 121). Em 1946, o ensino religioso passou a ser considerado “disciplina dos horários das escolas oficiais, [sendo] de matrícula facultativa e [...] ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno” (BRASIL, 1946a, p. 113).

Sob o ponto de vista de uma escala regional, a relação entre a Igreja Católica e o Estado mineiro se constituiu, historicamente, como um caso particular em relação aos demais Estados da Federação. Em 1928, o presidente Antônio Carlos autorizou a introdução do ensino religioso no horário escolar de todas as escolas de Minas Gerais, Estado de grande tradição católica, o que foi regulamentado pela Lei nº 1.092, de 1929, diretamente ligada à figura de Francisco Campos, então Secretário do Interior de Minas Gerais (HORTA, 1994, p. 96). Assim determinava seu art. 1º: “nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, é permitida a instrução religiosa, dentro do horário escolar, por um espaço de tempo nunca maior de cinquenta minutos por dia, e não mais que tres vezes por semana” (MINAS GERAIS, 1929, p. 55).

Em 1935, Minas Gerais reafirmou as resoluções da Constituição Federal de 1934, a partir da publicação de duas determinações: o Decreto nº 151 (MINAS GERAIS, 1935b) e a Constituição do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1935a). Tanto o decreto quanto a Constituição mineira confirmavam o caráter facultativo da frequência dos estudantes ao ensino religioso, mas o admitia como parte integrante do currículo nas escolas de ensino público. Mesmo após a Constituição Federal de 1937, que tornou facultativo o ensino religioso nas escolas públicas do país, o Estado mineiro determinou, em sua Constituição de 1945 (MINAS GERAIS, 1945), o ensino da religião nas escolas primárias, secundárias e normais.

Em 1946, após a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529) (BRASIL, 1946b), que também garantia a licitude do ensino religioso, Minas Gerais, com o Decreto nº 2.276 (MINAS GERAIS, 1946), reafirmou a instrução religiosa, que deveria abranger também o pré-primário. Com a entrada em vigor da nova Constituição Federal, que incluía a disciplina nos horários oficiais,

Minas organizou o ensino a partir do art. 124 de sua Constituição: “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, sendo ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável” (MINAS GERAIS, 1947, p. 1).

Observamos, a partir da legislação, que, naquele contexto histórico, tanto em escala nacional quanto estadual, a regulamentação do ensino religioso revela que havia forte debate constituindo-se como verdadeiro campo de disputas. Apesar da luta entre seus defensores e detratores e, ainda, da inconstância de sua obrigatoriedade nas escolas públicas, o ensino religioso nunca foi oficialmente excluído dos currículos escolares no período de 1930-1946.

### SÃO JOÃO DEL-REI E AS TRADIÇÕES CATÓLICAS

Nascida em tempos coloniais, durante todo o século XIX, São João del-Rei foi um importante entreposto comercial, tendo como ápice de seu desenvolvimento econômico a inauguração da Estrada de Ferro Oeste de Minas, em 1881. A ferrovia ligava a cidade do interior de Minas Gerais à capital do Império, e, com ela, vieram também traços que indicavam desenvolvimento social e cultural e deixaram vestígios de progresso no novo século que se iniciava, como o telégrafo, a casa bancária, iluminação elétrica, cinema, rede de telefonia, automóveis, times de futebol, cafés, ateliê fotográfico, etc. (COSTA, 2000, p. 14).

Para as décadas de 1930 e 1940, são escassos os dados estatísticos quanto ao número de habitantes da cidade. O recenseamento realizado em 1900 apontou que a população de São João del-Rei era de 54.132 habitantes, sendo 27.185 homens e 26.947 mulheres.<sup>8</sup> A imprensa local publicou que, em 1937, a população do núcleo urbano deveria atingir 24 mil habitantes (O CORREIO, 1937, p. 1). Em 1938, com base em dados fornecidos pelo Departamento Técnico da Prefeitura Municipal, o jornal *O Correio* dava a ler que, em “conformidade com as últimas estatísticas, S. João d’El Rei possui, presentemente cerca de 75.000 habitantes, sendo que deste, aproximadamente, 30.000 pertencem ao distrito da cidade” (O CORREIO, 1938, p.39).<sup>9</sup>

Os jornais publicavam representações que remetiam à imagem de uma cidade cujas marcas do progresso não afetaram os modos de seu povo, que valorizava as tradições religiosas misturadas ao patriotismo: “cidade da Fé e da Pátria, S. João d’El-Rei é a gloriosa cathedral do Brasil. O que mais nos encanta [...] é o espírito de

brasilidade que aqui reina. Maior que a beleza das suas igrejas, epopéias de pedra, burladas de ouro, é o certo inexgotável filão de ouro das suas tradições” (A TRIBUNA, 1937, p. 1).

Era mencionada também a intolerância da população em relação aos comportamentos contrários às suas tradições. Assim, perante o catolicismo, as demais manifestações de fé eram repudiadas e suas práticas silenciadas pela imprensa local, como no caso do espiritismo. No periódico *A Tribuna*, encontramos texto que alertava sobre o perigo dessa religião, sob o título “Espiritismo fábrica de loucos”. O jornal dizia que convinha “promover uma campanha energética, pela imprensa local, contra o espiritismo que, mercê da ignorância religiosa e da fraqueza de certas mentalidades, vai passando assustadoramente, nesta pacata e acolhedora terra de S. João del-Rei” (A TRIBUNA, 1932, p. 1).

A imprensa sanjoanense não se encontrava indiferente ao debate sobre o ensino religioso nas escolas públicas, havendo nela posições favoráveis ao tema.<sup>10</sup> Em 1935, o jornal *A Tribuna* dizia que o momento se encontrava marcado por “greves, desobediências, lutas partidárias, cisão de classe”. A solução vista para tal instabilidade social passava pela educação que se apoiasse na moral religiosa: “uma educação religiosa, moral e cívica capacitar-nos à para a luta, trar-nos-á idéias fortes e dinamismo” (A TRIBUNA, 1935a, p. 1). Da mesma forma, *O Correio* publicou que a comunidade de São João del-Rei não via com bons olhos os movimentos que defendiam a escola laica: “cumprir notar que os estabelecimentos de ensino de S. João Del-Rei, ontem e hoje, rejeitam e combatem o laicismo que não considera a religião como elemento de educação” (O CORREIO, 1938, p. 1).

Os jornais ainda defendiam os benefícios do ensino religioso nas escolas da cidade por meio de notícias sobre palestras promovidas pelo Centro Pedagógico Mario Casasanta sobre o qual nos deteremos em momento posterior. A centralidade dada ao ensino da religião católica pode ser observada em palestra proferida pelo padre José Maria Fernandes, o qual versou sobre

[...] educação, sob o ponto de vista religioso, descrevendo o papel importante que representa a professora, porque si é certo, que a educação moral da criança começa no lar, onde a mãe é a primeira mestra, não é menos certo que essa educação continua na escola, onde a mestra é a segunda mãe. A moral é a base da sociedade, e a religião [...] é o primeiro elemento da educação moral. (O CORREIO, 1931b, p. 1)

Ainda em 1931, por ocasião da conferência do professor Lara Resende, promovida pelo mesmo Centro Educacional, o periódico *A Tribuna* publicou artigo no qual se afirmava que questões relativas à educação católica deviam ser discutidas pelos mestres e pais de família:

[...] dissertou sobre os costumes actuaes e os males que affligem, o nosso paiz dando como principal factor [...] a falta de ideal da nossa mocidade. *E a cura para estes grandes males deve ser ministrada pela educação catholica.* Terminou em um appello a familia sanjoanense e ao professorado no sentido de aliar a educação religiosa as utilidades dos methodos modernos. (A TRIBUNA, 1931, p. 1, grifos nossos)

A partir das representações publicadas pela imprensa, São João del-Rei era dada a ler como cidade na qual as tradições religiosas católicas eram marcantes. Ao mesmo tempo, o ensino religioso poderia, na visão dos periódicos, contribuir para o aprimoramento moral dos cidadãos, que deveriam receber tais ensinamentos também no espaço escolar. Assim, percebemos que, em escala local, os jornais publicaram debates importantes para o período pesquisado, especialmente a crença de que, sendo aliadas, escola pública e moralidade católica contribuiriam para a formação dos alunos, constituindo solução frente aos problemas enfrentados à época, o que levaria a Pátria ao bem-estar social.

## AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS EM SÃO JOÃO DEL-REI

O jornal *O Correio*, ao se referir à instrução primária pública em São João del-Rei em 1929, afirmou que existiam três grupos escolares, nove escolas urbanas e rurais, e quatro escolas anexas<sup>11</sup> em pleno funcionamento, sendo atendidos 2.728 alunos, no “districto da cidade” (O CORREIO, 1929, p. 2). Em 1931, o mesmo jornal publicou que havia 4.000 alunos matriculados em três grupos escolares e diversas escolas isoladas do município (O CORREIO, 1931a, p. 4). No fim da década de 1930, os periódicos afirmavam se encontrarem em funcionamento três grupos escolares, sete classes singulares urbanas e dois jardins de infância, que atendiam ao número aproximado de mil crianças, além de dois ginásios e uma escola normal (O CORREIO, 1938, p. 37).

Havia em São João del-Rei, ademais, uma instituição que atendia “às urgentes necessidades da nossa infancia desvalida” (A TRIBUNA, 1935b, p. 1), bastante característica àquele momento histórico em que a questão da infância pobre e degenerada ganhava contornos de problema público. Segundo os periódicos, fora fundada no final da década de 1920,<sup>12</sup> sob o nome Escola de Preservação “Pe. Sacramento”:

[...] localizada no arrabalde de Mattozinhos, na vasta praça de Chagas Doria e confiada á intelligencia e dedicação do nosso illustre conterraneo dr. Mario Cunha, incansavel continuador da ordem, disciplina e affecto ali implantados e mantidos pelo professor Lara Resende, um dos mais bellos exemplos do educador [...]. A escola de preservação, do nome de um saudoso benemerito filho desta



terra, apesar de sua curta existencia, é um estabelecimento que faz horna a S. João d'EL-Rey, e uma obra grande e bella do benefico governo do sr. Antonio Carlos. Os alumnos, em numero de 81 deixavam transparecer em seus semblantes infantis franca alegria. (O CORREIO, 1930, p. 1)

A imprensa local evidenciava, ainda, a existência de uma organização destinada à discussão e incentivo a ações educacionais, aludida anteriormente neste artigo. Fundado em setembro de 1930, o Centro Pedagógico Mario Casasanta<sup>13</sup> promovia eventos destinados ao debate sobre educação. Nas conferências, buscava adquirir visibilidade, principalmente pela presença de autoridades locais, como o prefeito, médicos, membros do clero, além de professores e pais de alunos dos grupos escolares (O CORREIO, 1931b, p. 1). Tal instituição acompanhava o movimento nacional em prol da educação, e, segundo a imprensa:

Prosseguindo na *elevada tarefa de trabalhar em prol da causa da Educação em geral*, tem o Centro Pedagógico Dr. Mario Casasanta, desta cidade, desenvolvido bastante actividade para a consecução dos fins nobilissimos que tem. Uma vez por semana, ás sextas-feiras, sempre se encontram os membros da Directonia, sendo cada vez em casa de um deles, para conjunctamente tratarem dos interesses da associação e da causa que a mesma propugna. (O CORREIO, 1931c, p. 2, grifos nossos)

Sobre a história do Grupo Escolar “João dos Santos”, as poucas informações que pudemos localizar apontam para a evidência de que, em 1881, foi fundada escola tomada como a origem do grupo escolar em tela. A escolha do nome, por iniciativa de João Batista dos Santos, teve como objetivo “honrar e perpetuar a memoria de seu pai, [o qual] creou, n’uma casa de propriedade deste, com maior apuro provida e alfaiada do que as aulas publicas, a escola denominada de João dos Santos” (BLAKE, 1895, p. 352).<sup>14</sup> Recortes de jornais sem exata identificação, guardados no arquivo da escola, indicam que a instituição, no período imperial, possuía o nome de Escola São João, e recebeu o nome de João dos Santos em 1908. Colocando à parte a questão não solucionada sobre os primórdios da instituição, o que pudemos comprovar é que foi o primeiro grupo escolar da cidade, inaugurado em 1908. Em 1918, suas instalações passaram a funcionar em prédio especialmente construído e que até hoje ocupam, na avenida atualmente denominada Eduardo Magalhães.

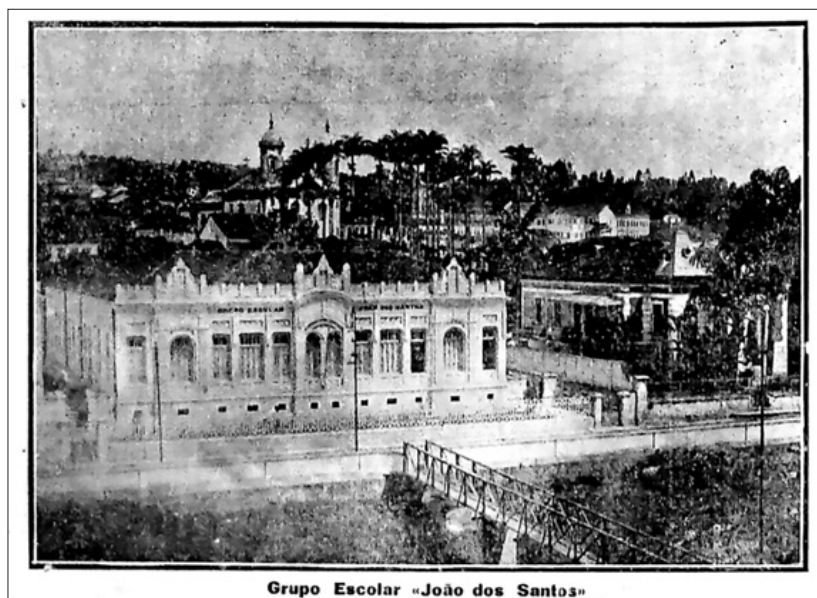
Em 26 de julho de 1937, professores e alunos do Grupo Escolar “João dos Santos”, responsáveis pelo jornal elaborado naquela instituição e intitulado *A Voz da Escola*, buscaram recuperar a história de sua fundação em coluna especialmente dedicada ao tema:

Comemoramos hoje o vigesimo nono aniversario do nosso Grupo. Instalou-o o Senhor Antonio Gomes Horta vindo especialmente para este fim. Era presidente do Estado o dr. João Pinheiro, sendo secretário do interior o dr. Carvalho de

Brito. Chamava-se Grupo Escolar de S. João del-Rei, tomando tempos depois o nome de “João dos Santos”, nome da primeira escola singular da cidade, em homenagem ao pai do Visconde de Ibituruna [...]. A 27 de agosto de 1908 tomou posse da diretoria o Sr. Lindolfo Gomes. O Grupo funcionava com oito cadeiras. (A VOZ DA ESCOLA, 1937c, p. 1)

A Figura 1 (fotografia), a seguir, mostra a fachada do prédio do “João dos Santos”, construído em área central da cidade, com a arquitetura caracterizada pela imponência e grandiosidade, o que fazia com que a instituição apresentasse “acomodação, conforto e bela aparência, ideias do habitante e do habitar da/na cidade moderna” (FARIA FILHO, 2000, p. 49).

**FIGURA 1** – Fachada do Grupo Escolar “João dos Santos”, década de 1920



Fonte: O CORREIO, 1929, p. 2.

Seguindo as orientações da Reforma João Pinheiro, outros grupos escolares foram estabelecidos em São João del-Rei. O segundo deles, fundado em 1925, recebeu o nome de “Maria Teresa” em “homenagem à fundadora do Asilo Maria Teresa, destinado ao recolhimento e educação de crianças desvalidas” (O CORREIO, 1931a, p. 4), e iniciou efetivamente suas atividades em 1927. Passou por constantes mudanças devido às más condições dos prédios que ocupava. Era apresentado pelos periódicos como instituição que não possuía espaço favorável ao ensino. As más instalações desse grupo escolar renderam críticas à administração local durante todo o ano de 1933, quando contava apenas oito anos de existência. Tais críticas se estenderam ao ano posterior:

Enquanto os alumnos dos demais grupos sahem de um único predio, de um predio onde são satisfeitas as exigências rigorosíssimas de hoje, dos actuaes processos pedagogicos de educação infantil, os alumnos do arruinado Maria Thereza, sahem de varias casas e de diferentes ruas, de casas particulares, adaptadas, á ultima hora, de modo incompleto, para efeito de funcionamento. (A TRIBUNA, 1934, p. 1)

Apesar das denúncias de más condições, as atividades do Grupo Escolar “Maria Tereza” continuaram em locais considerados à época improvisados até 1939, quando passou a ocupar o prédio onde até hoje funciona. Tal construção também guarda as características arquitetônicas dos grupos escolares das primeiras décadas do século XX. Esse debate sobre a necessidade de serem salubres os espaços escolares se encontra inserido em movimento de escala maior, conhecido como Higienismo, que se caracterizou pela prescrição de práticas consideradas saudáveis que muito influenciaram a educação, indicando inclusive a necessidade de “edificação própria e apropriada para funcionar como escola” (GONDRA, 2000, p. 527).

Em 1929, a cidade ganhou outro grupo escolar, denominado “Aureliano Pimentel”, em homenagem ao professor sanjoanense Aureliano Pereira Corrêa Pimentel. Já em 1930, a instituição possuía “a frequencia legal de 428 alumnos [...] 14 professoras de classe, 2 estagiarias substituitas, 2 professoras de trabalhos e 1 de gymnastica e canto” (O CORREIO, 1930, p. 1).

Quanto ao número de alunos atendidos pelo “João dos Santos”, na década de 1930, *A Voz da Escola* dizia que “o nosso grupo prosperou sempre, contando hoje 1.065 alunos divididos em 3 turnos por causa da insuficiencia de salas. O corpo docente atual consta de 20 professoras efetivas, 4 professoras contratadas, 3 estagiarias efetivas e 14 contratadas” (A VOZ DA ESCOLA, 1937c, p. 1). Nos documentos disponíveis no arquivo da escola, entre os anos de 1937 e 1946, contabilizamos 7.232 alunos (GRUPO ESCOLAR, 1932-1940, 1941-1953).<sup>15</sup>

No contexto local, várias instituições educativas funcionavam em São João del-Rei, e o entusiasmo com relação a elas se encontrava em conformidade com o contexto histórico vivido. Ao Grupo Escolar “Maria Tereza” restava a representação de espaço escolar arruinado, impróprio ao ensino, ao contrário do “João dos Santos”, que funcionava em local privilegiado, prédio monumental arquitetado conforme critérios que se inseriam nas normas da Reforma João Pinheiro.

## A MORALIDADE CATÓLICA NO GRUPO ESCOLAR “JOÃO DOS SANTOS”

Nos periódicos pesquisados, a publicação de artigos fortemente ligados à religião católica era corriqueira. Assinalamos

que apenas *O Porvir* (1934-1940) se originava diretamente de uma instituição confessional, o Colégio Santo Antônio. Os demais periódicos, *O Correio* e *A Tribuna* (que depois assumiu o nome de *Diário do Comercio*), se apresentavam como órgãos de comunicação leigos. Mas possuíam colunas com textos exclusivamente católicos, como “Secção Religiosa” (em *O Correio*) e “Secção Catholica” (em *A Tribuna/Diário do Comercio*). Como demos a ler, os jornais locais defendiam o ensino religioso nas escolas e publicavam notícias acerca de palestras promovidas pelo Centro Pedagógico Mario Casasanta. Todavia, não encontramos publicações sobre as práticas morais católicas do grupo escolar em outros jornais, apenas no periódico *A Voz da Escola*. Dessa maneira, fez-se necessário recorrer a variadas fontes para que pudéssemos acessar indícios sobre as práticas escolares. Entre os demais documentos pesquisados, destacamos a Figura 2, um boletim escolar de 1940, que evidencia a presença do ensino religioso no Grupo Escolar “João dos Santos”. O boletim traz o campo Religião, adicionado a lápis, além de campos referentes a Linguagem, Aritmética, Global, Aplicação, Aproveitamento, Frequência, Faltas, Higiene, Pontualidade e Procedimento.<sup>16</sup>

FIGURA 2 – Boletim do Grupo Escolar “João dos Santos”, de 1940

Grupo Escolar «JOÃO DOS SANTOS»  
S. João del-Rei - Estado de Minas  
Boletim da aluna: Beatriz Maria de Resende  
1940  
2º ano

MESES	Aplicação	Aproveitamento	Frequência	Faltas	Higiene	Pontualidade	Procedimento	TESTES			Assinatura do pai ou responsável	Observações
								Linguagem	Aritmética	Global		
Fevereiro	-	15	-	9	9	9	-	-	-	-	Beatriz Maria de Resende	
Março	6	5	13	-	9	10	10	5	4	-	Beatriz Maria de Resende	
Abril	6	6	22	-	9	10	10	8,5	8,5	8,5	Beatriz Maria de Resende	
Mai	7	6	21	-	10	10	9	-	-	-	Beatriz Maria de Resende	
Junho	7	7	10	-	10	10	9	9,5	9,5	8,5	Beatriz Maria de Resende	
Julho	-	4	19	-	-	-	-	-	-	-	Beatriz Maria de Resende	Trabalhou com calma, muita atenção, mas não trouxe os livros necessários.
Agosto	7	7	21	-	10	10	8	8,5	8	9	Beatriz Maria de Resende	
Setembro	7	6	20	-	10	10	7	9	8	6	Beatriz Maria de Resende	
Outubro	8	9	23	-	10	10	9	9	8	9	Beatriz Maria de Resende	
Novembro	9	9	10	1	10	10	10	-	-	-	Beatriz Maria de Resende	

Fonte: acervo pessoal de Beatriz Maria de Resende (destaque nosso para “Religião”, acrescentada a lápis).

Em entrevistas<sup>17</sup> realizadas com ex-alunos daquele grupo escolar, Beatriz, a proprietária do boletim, afirma que “não era toda professora que dava aula de Religião e que dava [...] as provas, não. Porque era tipo, *era um opcional obrigatório*, né? Tinha que ter aula

de Religião, mas cada uma fazia do seu estilo” (RESENDE, 2010, grifo nosso). A adição do conteúdo no documento foi iniciativa da professora que ministrava e atribuía notas ao ensino religioso. Importante lembrar que, em 1940, quando foi produzido o boletim, o ensino religioso era facultativo nas escolas públicas do país, segundo a Constituição Federal de 1937.

Um caderno de caligrafia produzido pela ex-aluna também traz preciosos indícios das práticas realizadas em classe.<sup>18</sup> A partir desse raro documento, percebemos que “mesmo nos exercícios de cópia e de cálculo, que aparentemente teriam finalidades específicas, é possível perceber a importância da educação moral” (MIGNOT, 2010, p. 429). Assim, encontramos um exercício de ditado que enaltecia o caráter religioso de São João del-Rei: “é uma cidade cheia de encantos. As suas ruas são largas e bem tratadas. O seu comércio é movimentado e próspero. Corre dentro da cidade o ribeirão do Lenheiro. Seu fundador chamava-se Tomé Portes del Rei. Suas igrejas são belíssimas. O seu povo é muito católico” (RESENDE, 1939-1940, p. 24).

Os católicos deveriam se dedicar a determinadas práticas religiosas, com destaque para a participação na missa aos domingos, recebimento da eucaristia, conhecimento do catecismo e recitação diária de orações. Práticas que tinham objetivo de disseminar essa vivência católica também faziam parte dos ensinamentos ministrados no Grupo Escolar “João dos Santos”. Aniversários de membros da comunidade escolar eram acompanhados de festividades ligadas à religião católica, como as comemorações oferecidas à diretora do grupo: “Houve missa em ação de graça, na Igreja Matriz [...] com o comparecimento do professorado, grande parte dos alunos de nosso grupo, tendo muitos comungado” (A VOZ DA ESCOLA, 1939b, p. 1). A frequência à missa e o recebimento da eucaristia faziam parte das obrigações que constituíam o bom praticante da religião católica. As missas apareciam como práticas relevantes até mesmo nos relatos dos alunos, encontrados na coluna “Diário”, como é dado a ler nesta passagem: “Levantei-me, tomei café, depois fui á missa das 9:15” (A VOZ DA ESCOLA, 1937a, p. 2).<sup>19</sup>

As missas estavam ligadas às práticas do grupo escolar, sendo realizadas, sobretudo, em datas que mereciam destaque, para celebrar festividades católicas ou o aniversário do próprio estabelecimento de ensino: em “comemoração do aniversario do nosso grupo no dia 26 de julho [...] houve missa, mandada celebrar pela diretoria, em intenção de todas as professoras do ‘João dos Santos’” (A VOZ

DA ESCOLA, 1937d, p. 2). A comunidade escolar recebia avisos sobre as festas do calendário litúrgico também a partir dos números de *A Voz da Escola*. A comemoração da Páscoa e festividades do calendário católico eram apresentadas com destaque na primeira página: “Crianças e professoras do Grupo Escolar ‘João dos Santos’, tomai parte na Mesa eucarística, dia 10 de junho. Preparai-vos para a Pascoa” (A VOZ DA ESCOLA, 1937b, p. 1). A comunidade escolar se reunia no grupo para se encaminhar à igreja: “pela manhã deste dia vão reunir-se no grupo todos os alunos que, incorporados, irão á Matriz onde receberão a comunhão. Será um dia de satisfação para nós [...]. Neste dia depois de nossa comunhão pediremos ao Sagrado Coração de Jesus para velar por nossas famílias e pelo nosso grupo” (A VOZ DA ESCOLA, 1937b, p. 1). Em entrevista com Beatriz, a ex-aluna recordou-se que, anualmente, a Páscoa era realizada com a celebração da primeira eucaristia dos alunos, envolvendo os demais estabelecimentos de ensino da cidade (RESENDE, 2010).

Beatriz relatou que sua primeira eucaristia fora celebrada com “uma missa campal no Largo do Rosário, com as escolas [...] E aí, o padre fazia uma celebração e tinha a Páscoa das crianças”. A Figura 3, a seguir, guarda a recordação de dia considerado especial pelos católicos, a primeira comunhão. De acordo com Philippe Ariès (1981, p. 153), “a primeira comunhão iria tornar-se progressivamente a grande festa religiosa da infância”, transformando-se ao longo dos tempos em “festa individual da criança”. Ainda conforme o mesmo historiador, no século XVIII, na França, a primeira comunhão era organizada nos conventos e colégios, mas a solenidade ganhou destaque no século XIX, quando passou a ter traje especial (ARIÈS, 1981, p. 154-155). No retrato da primeira comunhão de Beatriz (FIGURA 3), observamos o esmero com o traje da menina, cuidadosamente vestida de anjo. Historicamente, de acordo com Ariès, “a comparação de anjos com crianças tornar-se-ia um tema edificante comum” (ARIÈS, 1981, p. 138), e a devoção ao anjo da guarda foi reservada ao universo infantil. Assim, os anjos representados sob a forma de crianças povoaram a iconografia católica. Guardadas as devidas diferenças entre o trabalho de Ariès e o nosso, a fotografia de Beatriz e de seu irmão (com o uniforme escolar do “João dos Santos”) revela que, naquela grande festa infantil, buscava-se vincular a imagem da escola pública com o catolicismo naquele período. Chamou-nos também atenção a composição da fotografia, em que ambos se encontram de joelhos, em sinal de respeito:

**FIGURA 3** – Beatriz e seu irmão em sua Primeira Comunhão e celebração da Páscoa com a comunidade do Grupo Escolar “João dos Santos”, 1939



**Fonte:** acervo pessoal de Beatriz Maria de Resende.

Importante reter que, naquele contexto histórico, a aproximação entre práticas pedagógicas e ritos religiosos transformava eventos escolares em difusores da moralidade católica. Nessas ocasiões, estavam envolvidos os alunos, seus pais, professores, autoridades e o clero local. O caráter festivo dessas celebrações tornava as práticas moralizadoras ainda mais atrativas, criando maior integração entre a escola e a população da cidade.

Além dos dias festivos descritos, havia semanas inteiramente dedicadas à religião, como é o caso da Semana Catequética, realizada em 1938. Dedicada a catequistas e professoras do estabelecimento de ensino, nessa semana foram realizadas conferências e, ao término, missa como momento de formação para as crianças (A VOZ DA ESCOLA, 1938b, p. 2). A moralização poderia ser ministrada nas

missas e nos catecismos, importantes para o aprendizado das práticas e representações católicas. A aprendizagem da doutrina, por meio dos ensinamentos catequéticos, era largamente difundida, como indica o trecho transcrito a seguir, intitulado “O catecismo”:

Quem sabe o Catecismo é fácil receber as graças de Deus, porque sabendo, pratica a Doutrina de Cristo e Jesus o recompensa. Há pouco tempo houve aqui em S. João del-Rei um certame<sup>20</sup> de Catecismo. O padre Francisco Gonçalves [...] veio aqui no Grupo “João dos Santos”, convidar os meninos católicos para tomarem parte neste certame. Achamos que todos devem tomar parte nestes certames, pois o valor do catecismo é incomparável [...]. Trabalho de colaboração da classe de 4º ano. (A VOZ DA ESCOLA, 1941b, p. 2)

Os ensinamentos catequéticos orientavam a formação almejada pela moralidade católica, e a apropriação deles indicava que o católico dominava os conhecimentos básicos da religião. Sem passar pelo catecismo, não se poderia viver o rito do sacramento da primeira comunhão e, portanto, comungar nas missas. No grupo escolar, o ensino do catecismo era ministrado de forma atrativa, com base nos princípios contidos na Bíblia, como afirma a ex-aluna entrevistada: “na sala, na escola, havia aula de catecismo, que era a Religião. E ela lia [...] a Bíblia mesmo para crianças. Lia o texto, comentava. Algumas vezes, minha professora [...] fazia uma dramatização daquele texto, das parábolas principalmente, parábolas do Novo Testamento” (RESENDE, 2010). Ao rememorar as práticas ocorridas nas aulas de catecismo, a ex-aluna traz à tona a representação de que as aulas de religião eram preparadas com o objetivo de atrair a atenção dos alunos: “não era aquele catecismo decorado, que tinha nas igrejas. Ela [professora] não fazia isso não. Ela lia o texto da Bíblia [...] e a gente comentava” (RESENDE, 2010). Exemplo a partir do qual podemos afirmar que a professora de então ensinava conteúdos da religião católica utilizando-se de método mais próximo do Escolanovismo do que da escola “tradicional”, mesclando tradições que, em princípio, poderiam ser consideradas excludentes. A ex-aluna lembra, ainda, que as atividades na classe só se iniciavam após a recitação da “oração da manhã, agradecendo o dia que estava começando e pedindo a ajuda do Espírito Santo pros trabalhos naquele dia” (RESENDE, 2010). Ao final do dia “em geral, rezava também agradecendo o dia que terminou” (RESENDE, 2010).

As práticas educativas identificadas como disseminadoras da moral religiosa se baseavam, ainda, nas cópias como instrumento educativo. A partir dos textos copiados no caderno de caligrafia, nota-se a presença de representações que estimulavam o cultivo do sentimento de temor a Deus nos alunos. Entre diversas frases, destacamos: “Deus



pôs no céu uma porção de anjinhos” (cópia da frase repetida por seis vezes); “Jesus está na hóstia consagrada” (repetida três vezes); “Gosto do menino Jesus que gosta tanto de mim” (repetida por sete vezes), “Beatriz vai fazer um bonito teste – Jesus” (repetida quatro vezes). Além de cópias, encontram-se ditados sobre “a vinda de Jesus à Terra” e “Natal” (mencionando a importância da Missa do Galo). Todas as cópias de frases curtas foram escritas pela professora e repetidas em linhas subsequentes pela aluna. Em entrevista, a ex-aluna relembra que “a professora era muito religiosa [...] tinha sempre uma frase assim, com sentido religioso” (RESENDE, 2010) – indicando que a formação religiosa contida nas sentenças era uso frequente daquela professora, D. Margarida Dângelo, a mesma que inseriu o campo “Religião” no boletim de 1940 (FIGURA 2).

A crença na religião e a adoração a Deus, encaradas como dom e graça, deviam ser levadas aos que não receberam as orientações religiosas ou que desconheciam os preceitos católicos. Nas palavras do periódico escolar, “devemos ter pena das crianças pagãs e trabalhar para que elas conheçam Nosso Senhor” (A VOZ DA ESCOLA, 1939b, p. 1). De forma semelhante, em outras publicações do jornal, encontra-se manifesta a fé em Deus como atitude que levaria à salvação até mesmo em situações adversas:

Historia com as palavras: Canôa, Rio, Jacaré.

Um dia um homem estava andando de canôa. Ele foi á margem do Amazonas. Quando olhou, ele viu um jacaré que vinha no rio para o encontro dele. O homem gritou: Jesús, tome conta de meus filhos e de minha mãe. De repente um indio pula nagua e enfia um pau na boca do jacaré e mata o jacaré com gosto. (A VOZ DA ESCOLA, 1941a, p. 3)

As virtudes católicas também deveriam ser nutridas, como a caridade e a fé. Nesse contexto, tem-se claramente a moralização das condutas no sentido de coibir a proliferação dos maus sentimentos. Tais virtudes eram estimuladas pela “Associação dos Soldados de Cristo”, que apresentava uma série de deveres assumidos por um grupo de alunos do “João dos Santos”, na tentativa de cumprir deveres religiosos e morais: “1º comungar ao menos uma vez por mês, 2º rezar de noite e de manhã, 3º obedecer aos pais, aos mais velhos e ás professoras, 4º ir á missa aos domingos e dias Santos, 5º não brigar, não falar nomes feios, 6º não falar mentira, 7º estudar sempre, não ser preguiçoso” (A VOZ DA ESCOLA, 1939a, p. 3).

De acordo com os ensinamentos religiosos, os alunos também poderiam se tornar membros do clero, tido como lugar nobre e admirável:

“Sua mãe ficou muito triste porque seu filho ia para muito longe, mas depois ela ficou muito alegre por ter um filho missionário e por ele agradecer Nosso Senhor” (A VOZ DA ESCOLA, 1941a, p. 2). Narrações como essas carregam representações das marcas da religiosidade católica.

Com intuito de se formar bons seguidores, a moral religiosa propagava as práticas a serem difundidas, a fim de que os estudantes agissem de acordo com os preceitos católicos. Entre demonstrações mais explícitas, como os textos referidos anteriormente, ou mais sutis, como na formação de sentenças encontradas no caderno de caligrafia com termos e temas religiosos, destacamos: “Eu e a Marlene vae vestir de anjo”, frase escrita em exercício de concordância verbal do caderno de caligrafia de Beatriz, e utilizada no título deste artigo. Tal prática foi perpetuada na fotografia feita no dia da primeira comunhão de Beatriz, conforme a Figura 3. Vestir-se de anjo para coroar Nossa Senhora era prática que nos leva a destacar outra característica essencial que se buscava desenvolver entre estudantes (especialmente do sexo feminino): a adoração à Maria. Mãe de Jesus, considerada entre os católicos educadora e mestra, Maria era modelo de bondade e de obediência aos desígnios divinos. Assim, os alunos da instituição eram estimulados a nutrir afeição por Maria e, dessa forma, se aproximarem de Deus por meio dessa intercessora. Observamos que a devoção à Nossa Senhora se fazia presente até em periódicos locais, como no excerto a seguir, direcionado ao público infantil:

Vou contar-nos, meus netinhos, uma aparição de N. Senhora, no norte do Brasil. Em 6 de Agosto de 1836, duas meninas, Maria da Luz e Maria da Conceição, saíam a ajuntar lenha [...]. De repente Maria da Conceição, olhando para montanha proxima, viu lá em cima uma senhora, que tendo um menino nos braços, as chamava por gestos. (DIARIO DO COMERCIO, 1938, p. 4)

As publicações relacionadas a Maria também se faziam presentes ao longo dos números do periódico *A Voz da Escola*, em forma de preces e pedidos, sendo intensificadas no mês de maio, dedicado à mãe de Jesus pela cultura católica: “É neste mês que as criancinhas com grande jubilo, vão coroar Nossa Senhora, esperando mais tarde serem coroadas, no céu por nossa Mãe Imaculada [...]. Todos nós devemos visita-la, em sua igreja, fazer-lhes nossas preces” (A VOZ DA ESCOLA, 1938a, p. 1). Temas ligados à mãe de Jesus aparecem também ao longo do caderno de caligrafia de Beatriz. Entre eles, destacamos a cópia de texto de livro de leitura intitulado “O que o anjo Gabriel veiu dizer a Maria”:

O filho de Deus que devia reabrir o céu para os homens, não veio logo para a terra. Só depois de quatro mil anos mais ou menos foi que Ele quis vir ao mundo, onde deveria nacer como uma criança. Mas, para isso Ele precisava ter uma mãe. *A pessoa escolhida para merecer essa grande honra foi a Virgem Maria. Ela era a mais formosa e a mais santa dentre todas as mulheres.* São João d'El Rei, 24 de Janeiro de 1940. Beatriz Resende. (RESENDE, 1939-1940, p. 21, grifo nosso)

Segundo a ex-aluna entrevistada, nas dependências das salas de aula do grupo escolar também havia o culto a Maria, sob a forma de símbolos católicos: “a gente tinha sempre uma imagem [em cada sala de aula]. Eu me lembro que eu tinha sempre uma Nossa Senhora do Carmo” (RESENDE, 2010).

Todos esses indícios nos levam a considerar que, ao lançar mão de práticas que tinham como objetivo a formação do sentimento de devoção a Maria, a moralidade religiosa enfatizava comportamentos esperados para a formação dos estudantes. O Grupo Escolar “João dos Santos”, com seu cotidiano permeado por práticas religiosas, pode ser compreendido como disseminador de preceitos caros à Igreja Católica. Ao mesmo tempo, a Igreja encarava o ensino religioso institucionalizado elemento norteador do projeto de assegurar sua presença na sociedade e na ativa formação das novas gerações.

A partir desses indícios, a disseminação da moralidade católica no grupo escolar “João dos Santos” parece ter sido bem-sucedida e livre de conflitos. Não conseguimos documentos escritos sobre as tensões vividas no interior da escola. A principal fonte escrita que versa sobre o cotidiano do “João dos Santos” é o jornal *A Voz da Escola*, produzido pela comunidade escolar. Alunos, principalmente os do 4º ano, e professoras (redatoras) assinavam os textos publicados. Encarregado de divulgar as mais variadas informações sobre o grupo escolar, o jornal sofria, sem dúvida, censura por parte das redatoras, criando, outrossim, silenciamento de temas indesejáveis. Mas havia sim conflitos naquele contexto escolar, os quais foram rememorados pelos entrevistados. As fontes orais relatam que os objetivos principais dos estudantes deveriam ser realizar suas atividades escolares e se comportar de acordo com a moralidade da época; caso contrário, seriam severamente repreendidos. As cópias encontradas no caderno de caligrafia deveriam ser repetidas, e, segundo a ex-aluna Beatriz, essa era uma forma de censura aos maus comportamentos: “as professoras, às vezes até como castigo pra menino [...] repreensão por mau comportamento na sala de aula, uma tarefa não bem feita, ela copiava aquela frase, como se aquilo fosse fixar, né? [risos] O erro dele, devia ser compensado” (RESENDE, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, na primeira metade do século XX, os grupos escolares eram tidos como *loci* de progresso e mudança, ao contrário das antigas escolas isoladas, que nas representações se tornavam símbolo de educação a ser superada. Vivia-se o que se convencionou chamar, historicamente, de “entusiasmo pela educação”. Entre 1930-1946, a escola primária foi tomada como imprescindível para a consolidação do regime político da Era Vargas, que se firmou pela via do autoritarismo. Nesse período, apesar de não constituir um programa educacional estruturado, o ensino da moral se intensificou, na medida em que o caráter autoritário do regime de Getúlio Vargas foi se definindo. Mesmo não sendo o ensino da religião católica de caráter obrigatório, nos currículos escolares observa-se o ensino da moral com abertura para o catolicismo. No que se refere à legislação que regulava o ensino religioso, após intensos debates e mudanças, tanto em escala nacional quanto estadual, o caminho encontrado pelos legisladores foi o que podemos chamar de “posição mediadora”, que tentava agradar tanto aos católicos quanto aos que defendiam a escola laica. Assim, conforme a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946a), o ensino religioso passou a ser de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa.

Sob o ponto de vista regional, consideramos que a história política de Minas Gerais no período republicano foi permeada por particularidades, o que “diferencia o caso mineiro em relação aos outros Estados, nos quais a relação entre Estado e Igreja Católica estava muito mais aberta ao conflito do que à conciliação” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 56). A atuação marcante de Francisco Campos, que, desde a década de 1920, ocupou importantes postos à frente de políticas educacionais, e sua forte relação com os católicos podem ajudar a compreender a presença da moralidade católica nas escolas públicas mineiras. Mesmo em períodos posteriores a Francisco Campos, Minas Gerais reafirmou, em diversos dispositivos legais, a instrução religiosa em escolas públicas.

Em escala local, a imprensa de São João del-Rei acompanhava os debates em favor da educação religiosa. Apesar de viver ares modernizadores e do progresso material, a cidade que nascera nos setecentos cuidava de manter os vínculos com seu passado. A imprensa local apresentava São João del-Rei como marcada por tradições que deveriam ser preservadas e continuadas pelas novas gerações. Como evidenciamos, as discussões sobre educação e

moralidade que marcaram o Brasil entre 1930-1946 tiveram lugar no debate público estabelecido na imprensa local de São João del-Rei, cidade que se dizia marcada por tradições católicas. E, o que mais nos interessa, as práticas moralizadoras católicas estiveram presentes naquele contexto, tendo sido bem-sucedidas no cotidiano de sua principal instituição educativa: o Grupo Escolar “João dos Santos”.

Naquele tempo, os grupos escolares se tornaram instituições que despertavam admiração e fascínio da sociedade, por sua imponência e representações que os colocavam como responsáveis pelo progresso da nação. O Grupo Escolar “João dos Santos” se inseria, portanto, nesse contexto de ampliação do acesso ao ensino escolar institucionalizado, atendendo aos padrões higiênicos do período, sendo tomado como escola exemplar na cidade.

A educação ambicionada, segundo a imprensa local, amparava-se na formação moral voltada para a disseminação de comportamentos desejáveis, como garantia de bem educar a infância e protegê-la até mesmo das más influências da família. A moral religiosa e suas características eram temas contemplados nas classes do grupo “João dos Santos”. As práticas católicas, como ir à missa e receber a eucaristia, saber o catecismo, rezar todos os dias, ajudar ao próximo, vestir-se de anjo para coroar Nossa Senhora, etc., constituíam-se como meios para a consolidação dos fiéis e a busca de novos adeptos ao catolicismo. Tais práticas vividas até no interior do grupo escolar recebiam apoio da imprensa local, que colocava nas mãos do ensino religioso a tarefa de combater os maus costumes herdados em casa ou recebidos na rua. Esse cenário indicava a valorização do catolicismo e a aproximação referida entre religião e escola pública.

As práticas católicas tinham o objetivo de estabelecer e manter valores considerados importantes. O Grupo Escolar “João dos Santos” aliava-se às demais forças para se tornar disseminador de práticas e representações que, de maneira variada, procuravam estimular o que era desejável e se empenhavam em coibir o que era considerado reprovável. Assim, ao cultivar características morais valorizadas pelo catolicismo e pela cultura escolar daquele contexto, as crianças deveriam se transformar em bons católicos, bons estudantes e, futuramente, bons pais de família e trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

A TRIBUNA. São João del-Rei, ano XVII, n. 1.067, 12 abr. 1931.

A TRIBUNA. São João del-Rei, ano XVIII, n. 1.128, 10 jul. 1932.

A TRIBUNA. São João del-Rei, ano XX, n. 1.210, 18 fev. 1934.

A TRIBUNA. São João del-Rei, ano XXI, n. 1.268, 4 abr. 1935a.

A TRIBUNA. São João del-Rei, ano XXI, n. 1.286, 18 ago. 1935b.

A TRIBUNA. São João del-Rei, ano XXIII, n. 1.317, 4 abr. 1937.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano VII, n. 44, 21 abr. 1937a.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano VII, n. 45, 25 maio 1937b.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano VII, n. 46, 26 jul. 1937c.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano VII, n. 47, 25 maio 1937d.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano VIII, n. 50, 31 maio 1938a.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano VIII, n. 53, nov. 1938b.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano IX, n. 54, abr. 1939a.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano IX, n. 58, set./out. 1939b.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano XI, n. 70, set. 1941a.

A VOZ DA ESCOLA. São João del-Rei, ano XI, n. 71, out./nov. 1941b.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BASSI, Adélia Carolina. **Fragmentos do mosaico escola-cidade-nação: moralidades no Grupo Escolar “João dos Santos” (1930-1946)**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

BLAKE, Augusto Victorino A. Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 7.191, 6 maio 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937. Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1946. Promulgada em 18 de setembro de 1946. 1946a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 113, 4 jan. 1946b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CARVALHO, Marta. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: Edusf, 1998.

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

COSTA, Alexandre José Gonçalves. **Frades na cidade de papel**: a ação social Católica em São João del-Rei: 1905-1925. 2000. 307 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

DIARIO DO COMERCIO. São João del-Rei, ano I, n. 234, 18 dez. 1938.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010)>. Acesso em: 18 ago. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Editora UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FIGUEIREDO, Candido. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Vol. 1-2. 4. ed. Lisboa: Portugal-Brasil, 1926.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação Brasileira (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Antonia Simone Coelho. *Álbuns de Pesquisa* [manuscrito]: práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950). 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. A secularização da sociedade brasileira. In: CARVALHO, Carlos Henrique; GONÇALVES NETO, Wenceslau (Orgs.). **Estado, Igreja e educação: o mundo ibero-americano nos séculos XIX e XX**. Campinas: Alínea, 2010. p. 199-222.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550.

GRUPO ESCOLAR “JOÃO DOS SANTOS”. **Atas de exames e promoções**. São João del-Rei, 1932-1940. (Arquivo do Grupo Escolar “João dos Santos”).

GRUPO ESCOLAR “JOÃO DOS SANTOS”. **Boletim anual**: notas mensais. São João del-Rei, 1940. (Arquivo pessoal de Beatriz Maria de Resende).

GRUPO ESCOLAR “JOÃO DOS SANTOS”. **Termos de promoção**. São João del-Rei, 1941-1953. (Arquivo do Grupo Escolar “João dos Santos”).

GUIMARÃES, Paula David. **“Tudo presta a quem tudo precisa”**: discursos sobre a escolarização da infância pobre veiculados pela *Revista do Ensino* de Minas Gerais (1925-1930). 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LOCKE, John (1693). Some thoughts concerning education. In: PENNIMAN, Howard R. (Ed.). **On politics and education**. Toronto: D. Van Nostrand Company, 1947. p. 205-388.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Janelas indiscretas: os cadernos escolares na historiografia da educação. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 425-446.

MINAS GERAIS. Lei nº 1.092, de 12 de outubro de 1929. Permite a instrução religiosa, dentro do horário escolar, nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado. **Leis e Decretos de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929. p. 55-56.

MINAS GERAIS. Constituição do Estado de Minas Gerais de 1935. Promulgada em 30 de julho de 1935. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 1, col. 1, 31 jul. 1935a. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=CON&num=1935&comp=&ano=1935>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 151, de 29 de julho de 1935. Dispõe sobre o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução primária, secundária, profissional e normal. **Leis e Decretos de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1935b. p. 383-384.



MINAS GERAIS. Constituição do Estado de Minas Gerais de 1945. Promulgada em 29 de outubro de 1945. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 2, col. 1, 30 out. 1945. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=CON&num=1945&comp=&ano=1945>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 2.276, de 10 de agosto de 1946. Dispõe sobre o ensino religioso nos estabelecimentos de ensino do Estado. **Leis e Decretos de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1946. p. 552-553.

MINAS GERAIS. Constituição do Estado de Minas Gerais de 1947. Promulgada em 14 de julho de 1947. **Minas Gerais Diário da Assembléia**, Belo Horizonte, p. 1, col. 1, 15 jul. 1947.

O CORREIO. São João del-Rei, ano III, n. 43, 18 jun. 1929.

O CORREIO. São João del-Rei, ano IV, n. 194, 15 jul. 1930.

O CORREIO. São João del-Rei, ano V, n. 256, 28 ago. 1931a.

O CORREIO. São João del-Rei, ano V, n. 265, 31 out. 1931b.

O CORREIO. São João del-Rei, ano V, n. 235, 4 abr. 1931c.

O CORREIO. São João del-Rei, ano XI, n. 579, 13 nov. 1937.

O CORREIO. São João del-Rei, ano X, n. 616, 16 ago. 1938.

O PORVIR. São João del-Rei, ano XII-XVIII, 1934-1940.

PRIMEIRA Comunhão. Fotografia em papel, 10 cm x 15 cm, 1939. (Arquivo Pessoal de Beatriz Maria de Resende).

RESENDE, Beatriz Maria de. Caderno de caligrafia. São João del-Rei, 1939-1940. (Arquivo pessoal de Beatriz Maria de Resende).

RESENDE, Beatriz Maria de. Entrevista concedida a Adélia Carolina Bassi, São João del-Rei, 27 out. 2010.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1762). **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SMITH, Adam (1759). **Teoria dos sentimentos morais**. (Ou: Ensaio para uma análise dos princípios pelos quais os homens naturalmente julgam a conduta e o caráter, primeiro de seus próximos, depois de si mesmos). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. **O professor na trama da escola**. 2012. 291 f. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

WARLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de modernidade e impactos na formação de professores: a realidade brasileira em análise. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 2, p. 67-81, 2003. Disponível em: <[http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/479/1/artigo4\\_flavia.pdf](http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/479/1/artigo4_flavia.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2011.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artigo traz resultados obtidos com a dissertação de mestrado de Bassi (2012), defendida no Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei

<sup>2</sup> Baseamo-nos em Chartier, que caracteriza a cultura enquanto prática. As representações referem-se “às estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio, um ser apreendido constitutivo da sua identidade” (CHARTIER, 1990, p. 23). As representações são entendidas como práticas culturais que enfatizam a existência de uma rede de relações entre os sujeitos. Podem ser as mais variadas possíveis, pois se encontram em embate, mas ao mesmo tempo possuem características comuns, uma vez que se inscrevem em determinado contexto histórico.

<sup>3</sup> Essa constatação é feita por Veiga (2012) a partir da perspectiva teórica de processo civilizador desenvolvida por Norbert Elias (1993, 1994). O sociólogo alemão propõe que a modificação das relações sociais esteve fortemente atrelada ao desenvolvimento da autocoreção dos comportamentos, pela rejeição da violência e desenvolvimento dos sentimentos de vergonha e pudor.

<sup>4</sup> No período colonial havia exigência de informações sobre as condutas dos candidatos às cadeiras de ensino, bem como a vigilância dos costumes e a boa educação dos mestres régios (FONSECA, 2009, p. 62\* *apud* VEIGA, 2012, p. 206 – \*FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009).

<sup>5</sup> Dadas as especificidades da documentação disponível, trabalhamos conforme Jacques Revel (1998): procurando mudar de posição e observar diferentes dimensões, combinar perspectiva de análise que apreendesse as configurações históricas mais panorâmicas (o nacional, o regional), assim como as mais próximas (o local, o individual), observar as semelhanças entre essas diversas “escalas”, mas sem deixar de considerar as tensões existentes entre elas.

<sup>6</sup> Havia sido implantados em São Paulo nas últimas décadas do século XIX (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27).

<sup>7</sup> A Liga Eleitoral Católica (LEC) era uma “instituição suprapartidária” criada, em 1932, a fim de instruir e congregar o eleitorado católico. Além disso, asseguraria aos candidatos apoio eleitoral dos fiéis, desde que se comprometessem com os princípios sociais da igreja e os defendessem na constituinte (HORTA, 1994, p. 111).

<sup>8</sup> Utilizamos a publicação de 1905: *Synopse do Recenseamento de 31 de dezembro de 1900*, p. 41.

<sup>9</sup>Tais afirmações não puderam ser corroboradas a partir de outras fontes, e dificilmente podem ser confirmadas.

<sup>10</sup>Os jornais trazem debates ocorridos na esfera pública e guardam íntima ligação com o contexto em que foram produzidos. Todavia, como indica Chartier (1990, p. 17), “a investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”. Os periódicos pesquisados trazem representações carregadas de estreita relação entre a cidade e as manifestações religiosas católicas. No entanto, não podemos afirmar que entre essas representações publicadas pela imprensa e as práticas sociais havia correspondência direta.

<sup>11</sup>As Escolas Anexas eram cursos implantados em associação às Escolas Normais, para a prática dos futuros professores (WARLE, 2003, p. 72).

<sup>12</sup>Em 1927, o Código de Menores foi promulgado no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, a infância era tomada como impulsionadora do progresso, futuro da nação, e, portanto, cabia ao Estado elaborar políticas de assistência à infância, especialmente para as crianças desvalidas (GUIMARÃES, 2011, p. 32).

<sup>13</sup>Mário Casasanta foi político e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Esteve à frente da Inspeção Geral da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais entre os anos 1928 a 1931 (SAVIANI, 2007, p. 236).

<sup>14</sup>O que sabemos sobre João dos Santos Pinto é que foi um imigrante português que exercia o ofício de comerciante em São João del-Rei. Seu filho, João Batista dos Santos, nasceu em 1828, em São João del-Rei. Foi médico e político no Império. Em 1882, recebeu o título de Barão e, em 1889, tornou-se o Visconde de Ibituruna. Formou-se no Rio de Janeiro, tendo sido sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (BLAKE, 1895, p. 352).

<sup>15</sup>Os dois códices pesquisados trazem denominações distintas: “Atas de exames e promoções” (de 1932 a 1940) e “Termos de promoções” (de 1941 a 1953). Tais documentos contêm ora a contagem dos estudantes presentes no início do período letivo, ora o número de matriculados. O número de alunos, portanto, pode variar, já que a documentação da escola não revela precisamente o total de inscritos na instituição e tampouco os efetivamente frequentes.

<sup>16</sup>Segundo o *Novo dicionário da língua portuguesa*, “aplicação” refere-se à “Acto ou efeito de aplicar [...] Concentração de espírito: *Estudar com aplicação*” (FIGUEIREDO, 1926, p. 164, grifos do original). “Aproveitar” significa “tirar proveito de. Tornar proveitoso, tornar útil” (FIGUEIREDO, 1926, p. 167). “Falta” significa “acto ou efeito de faltar [...] Culpa, pecado” (FIGUEIREDO, 1926, p. 861), o que sugere que havia aferição dos maus comportamentos mediante notas de *faltas* contidas no boletim. “Frequência” é definida como “repetição, amudada de actos ou sucessos [...] Acto de frequentar, *ter boa frequência na escola*” (FIGUEIREDO, 1926, p. 913, grifos do original). “Procedimento” ou “acto ou efeito de proceder. Modo de viver, comportamento” (FIGUEIREDO, 1926, p. 495), remete-nos à avaliação da conduta do aluno em sala de aula.

<sup>17</sup>Para a pesquisa de mestrado na qual se baseia este artigo, foram realizadas entrevistas em 2009 e 2010 com quatro ex-alunos do Grupo Escolar “João dos Santos” que estudaram na instituição entre 1930-1940, sendo três do sexo feminino. Baseamo-nos em Thompson (1992) e criamos roteiro de entrevista, ao mesmo tempo flexível. Todas as entrevistas foram realizadas nas

casas dos idosos, gravadas em áudio e depois transcritas. Uma das participantes faleceu antes de concluirmos as entrevistas. As memórias dos idosos se mostraram fontes frágeis, devido ao olhar romantizado que lançavam sobre suas infâncias. D. Beatriz Maria de Resende revelou memórias menos idealizadas e disponibilizou documentos do período em que fora aluna, como fotografias de eventos da escola, boletins e um caderno de caligrafia. Assim, esses documentos puderam ser contrastados com suas memórias, e utilizamo-nos em maior medida das informações concedidas por ela. Nascida em 1932, cursou do 1º ao 4º ano primário no “João dos Santos”, entre 1939-1942, tendo sido professora da mesma escola nas décadas de 1950-1970.

<sup>18</sup> Produzido entre 8 de setembro de 1939 e 11 de março de 1940, revestido por capa dura, com 24 x 16cm de dimensões, possui 47 páginas não numeradas, incluindo a contracapa, a qual foi preenchida. Contabilizamos 55 exercícios, e, apesar de ser fabricado para o treino caligráfico, serviu a variados conteúdos, da 1ª a 2ª série, quando Beatriz possuía 7 e 8 anos de idade.

<sup>19</sup> Não podemos afirmar que esse texto tenha sido escrito por algum estudante do grupo escolar, assim como outros que o jornal escolar publicava e citamos. Mesmo que o tenha sido, os textos dos estudantes passavam pelo crivo das professoras antes de serem publicados. Assim, não lidamos com produções “expontâneas” dos estudantes que nos permitam investigar suas formas de apropriação da moralidade difundida. Tal perspectiva deve ser considerada também para o caderno de caligrafia que utilizamos como documento ao longo do artigo.

<sup>20</sup> O certame tratava-se de espécie de campeonato envolvendo perguntas e respostas.

**Submetido:** 25/04/2016

**Aprovado:** 21/02/2017

**Contato:**

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)  
Departamento das Ciências da Educação  
Campus Dom Bosco  
Praça Dom Helvécio, 74, Fábricas  
São João del-Rei | MG | Brasil  
CEP 36.307-232

ARTIGO

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO EM DISPUTA:  
ANÁLISE DOS DISCURSOS DO MATERIAL DIDÁTICO  
DO PROJÓVEM CAMPO - SABERES DA TERRA

Mara Edilara Batista de Oliveira\*

Universidade Federal Fluminense (UFF), Angra dos Reis - RJ, Brasil

**RESUMO:** A Educação do Campo, hoje, é mais do que uma demanda dos movimentos sociais: ela se transformou num espaço em disputa. Essa disputa se dá, principalmente, pelo poder/controlado do modelo formativo que essa educação irá ofertar. Entre essas ações estão o Projóvem Campo e seus respectivos espaços de formação, com destaque para o material didático. Como um dos instrumentos formativos mais importantes, o material didático sempre esteve em disputa, especialmente pelo controle do que será levado a cabo por meio dele, instrumento tão valioso para a formação dos sujeitos no campo. Compreendendo que Estado, capital internacional, movimentos sociais e pesquisadores da Educação do Campo disputaram conceitualmente – e, nesse sentido, ideologicamente – o sujeito que seria atendido por esse programa, acreditamos que não tenha sido um processo simples e, diante disso, temos como objetivo, neste artigo, evidenciar os discursos privilegiados nesses livros didáticos, os quais, por sua vez, acabam por negar outros.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Material didático. Uso do discurso.

COUNTRYSIDE EDUCATION AS SPACE IN CONTEST: ANALYSIS OF THE DISCOURSES OF  
TEACHING MATERIAL OF *PROJOVEM COUNTRYSIDE* PROGRAM: KNOWLEDGE OF EARTH

**ABSTRACT:** Countryside Education nowadays is more than a demand of social movements: it turned into a space in dispute, part of the Brazilian Agrarian Question. This dispute is mainly for power/control of training model that this education will offer in various areas/rural territories it will cover after it became a National Public Policy. Among these actions are the *Projóvem Countryside* Program and their respective training spaces, highlighting the use of didactic material. As one of the most important formative instruments,

---

\*Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR, Curitiba). Professora e pesquisadora do Instituto de Educação de Angra dos Reis. Departamento de Geografia e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense - UFF. E-mail: < [edilaramara@gmail.com](mailto:edilaramara@gmail.com) > .

the didactic material has always been disputed, especially by the control that will be carried out through it, so valuable instrument for the formation of guys in the countryside. Understanding that State, international capital, social movements and countryside education researchers has disputed conceptually – and, in this sense, ideologically – the guy who would be served by this program, we believe that it has not been a simple process, so that we, in this article, highlight the privileged speeches contained in these textbooks, which, for your time, they deny others.

**Keywords:** Rural Education. Teaching material. Use of speech.

## INTRODUÇÃO

O Projovem Campo – Saberes da Terra<sup>1</sup>, que nasceu como um projeto-piloto em 2005 ainda com o nome de Saberes da Terra, foi avaliado pelo MEC e os demais órgãos responsáveis, em 2007, como um projeto que poderia ser transformado em um programa social, pondo em prática o disposto na LDB Nacional, para, assim, ser implantado nas demais regiões e estados do país.

Muitas das organizações sociais, os pesquisadores e os demais sujeitos que lutavam por Educação do Campo o viram, inicialmente, como resposta a essa demanda, que ecoava no campo há quase uma década: a construção de um projeto político educacional que trouxesse as especificidades do campo e atendesse à necessidade histórica de uma educação construída *por e a partir* dos sujeitos do campo, respeitando seus saberes e suas formas de vida.

Desde 1998, nessa perspectiva da construção de uma Educação do Campo, já estava em andamento o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera –, que vinha ofertando educação e formação para crianças, jovens e trabalhadores rurais das áreas de assentamentos de Reforma Agrária e, mais tarde, de acampamentos de luta pela terra. Esse programa foi uma conquista dos movimentos sociais organizados no campo no Brasil, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST –, por ter sido esse movimento pioneiro na organização da educação na luta pela terra, respeitando os saberes construídos em movimento, em luta (CALDART, 2004).

No entanto, não existia uma política, nem mesmo um programa específico, que desse conta da diversidade dos sujeitos do campo no Brasil, o que mantinha as taxas de analfabetismo gritantes nos espaços rurais. Ademais, além das organizações relacionadas com a reforma agrária, surgiram outras, com essa mesma bandeira: buscar uma educação específica nessas áreas. Ficava claro, portanto, que essas taxas não decorriam somente das áreas de Reforma Agrária, visto que o camponês,

em toda a sua diversidade, necessitava de escolas e de uma educação específica para a recriação de suas formas de vida e da sua autonomia.

O ProJovem Campo, num primeiro momento, foi visto por pesquisadores e estudiosos da Educação do Campo – os quais possuem um histórico de luta reconhecido nesse âmbito – sob a perspectiva de atender a toda essa diversidade de sujeitos no campo, diversidade essa que ia além dos sem-terra ou de acampados e assentados de Reforma Agrária. Porém, sabe-se que o Pronera não conseguia e nem tinha como objetivo atender a essa diversidade de grupos, já que era voltado especificamente para as áreas de Reforma Agrária.

Entretanto, em um contexto mais amplo de análise, pelo viés da interpretação da Questão Agrária brasileira atual, entendemos que, apesar do discurso de incorporação da demanda por Educação do Campo “desde baixo”, a implantação do programa teve objetivos que divergiram dessa proposta. Consideramos que, na prática, o ProJovem Campo atende muito mais a uma demanda “desde cima”, ou seja, uma demanda internacional de um padrão de desenvolvimento que homogeneiza o homem do campo como agricultor familiar, inserindo-o numa lógica de mercado, a qual vem se mostrando, muitas vezes, mais opressora que outras formas de subordinação capitalista no espaço agrário.

Essas formas de subordinação são, também, formas de controle social que encontram na educação um dos campos mais propícios, pois perpassam por formas de subjetivação política desses sujeitos. Neste artigo, buscamos desvendar os conflitos da questão agrária gerados no interior da disputa pelo controle dessas formas de apropriação, que passam diretamente por disputas da formação/educação desses sujeitos sociais.

Para isso, analisaremos os conflitos da Questão Agrária atual por meio dos conflitos diretos no âmbito do que, hoje, chama-se “Educação do Campo”, que nada mais é do que a luta concreta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade, parte de um processo histórico. Mais concretamente, para evidenciar esses conflitos e essas formas de dominação na prática, analisaremos o material didático do ProJovem Campo, a partir da metodologia de análise do discurso. O intento é desconstruir as formas de discursos “desde cima”<sup>2</sup>, mostrando o que eles escondem ao marginalizar discursos “desde baixo”<sup>3</sup>. Entretanto, ao utilizar a metodologia de análise do discurso de Foucault (1987), o que desvendaremos e colocaremos para debate será: o que o discurso presente nos livros didáticos do ProJovem Campo esconde? O que é omitido? O que deixa de ser evidenciado ao escolher determinados sujeitos e determinadas formas de produção, e não outras?

## A ATUALIDADE DA QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA: ESPAÇOS EM DISPUTA

Em suas análises sobre o campo brasileiro, Graziano da Silva (1997) considera a questão agrária como um tema ultrapassado. Para esse autor, os conflitos no interior da questão agrária brasileira foram resolvidos na construção de um “novo rural”, como o autor declarou em seu texto intitulado *O Novo Rural Brasileiro*: “o meio rural brasileiro se urbanizou nas duas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado e, de outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural” (SILVA, 1997, p. 1). Um “novo rural” no qual os conflitos no campo cessariam frente ao modelo de desenvolvimento do capital, o que, por fim, homogeneizaria esses espaços.

Entretanto, não foi isso que ocorreu. Na prática, os conflitos se acirraram e a entrada do século XXI é marcada por conflitos que vão além da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Outras bandeiras são levantadas, as quais estão ligadas diretamente às formas de vida camponesa. Em resposta, o aparelho estatal amplia suas amarras com a criação de um conjunto de políticas que seguem não só a lógica do controle do capital, mas também a lógica do controle territorial<sup>4</sup> (as duas lógicas, nesse caso, mais se encontram do que divergem). E a apropriação da Educação do Campo e seu modelo formativo teria papel central na formação de novos e velhos sujeitos da questão agrária: camponês *versus* agricultor familiar.

Na entrada do século XXI, esse projeto de desenvolvimento para o campo tinha dois grandes eixos de atuação: de um lado estavam o agronegócio e os investimentos voltados para a grande indústria de exportação, que tem como base as monoculturas, principalmente de soja, de milho e de cana-de-açúcar para a produção de biocombustíveis, e eucalipto para a produção de celulose – as quatro maiores *commodities* no Brasil. Do outro lado estava a consagração de uma agricultura familiar, construída por programas de governo, como o PRONAF, garantindo, por meio dela, a produção familiar, que viria a subsidiar, por exemplo, grandes empresas alimentícias de carnes (principalmente de suínos e aviária), produção de hortas orgânicas com selo verde, polpa de frutas para a produção de sucos engarrafados, entre outras.

Em ambos os projetos, o camponês que não garantisse o modelo de produção exigido, quantidade e forma de produção (adesão ao “pacote tecnológico”<sup>5</sup> da Revolução Verde), estava excluído desse circuito e, portanto, “dos olhos” do Estado. O camponês, nesse sentido, tinha duas escolhas: a primeira era se inserir de forma precária no mercado, de modo a garantir a produção para grandes indústrias



sob formas exploratórias desumanas e, muitas vezes, sucumbindo ao endividamento com o crédito do próprio Estado – o que, além de tudo, os forçava a se tornarem agricultores familiares, perdendo quase que totalmente sua autonomia camponesa; ou a segunda era manter-se fora desse circuito de produção, com certo grau de autonomia em relação ao Estado e às classes dominantes, mas sem nenhum incentivo financeiro para a reprodução das suas formas de vida. Nesse último caso, ele continuaria sendo o camponês que, historicamente, na formação do espaço agrário brasileiro, foi sendo excluído diante do modelo de desenvolvimento desigual e resistindo por meio de processos de autonomização.

Nesse modelo de desenvolvimento desigual do capital no Brasil, a estrutura fundiária não foi alterada e, tendo sido freada a Reforma Agrária, que havia se ampliado na década de 1990, manteve-se a concentração de terras, agora revestida pelo agronegócio, e a propriedade camponesa subsistiu por meio do modelo da agricultura familiar, ou seja, subordinando sua lógica para subsidiar o mercado. Por meio da compra da produção da agricultura familiar, as empresas estabeleceram contratos e se instalaram nas proximidades dessas comunidades camponesas, passando a extrair mais-valia absoluta dos seus produtos.

A estratégia desses grandes empresários era simples: por meio de contrato para a compra e a venda dos produtos dos pequenos agricultores familiares, não se fazia mais necessário que as empresas comprassem terras para produzir, pois esses camponeses possuíam suas próprias terras. Outro ponto importante nesse processo, que pesa em desvantagem para os agricultores familiares, é que esses empresários não necessitavam contratar mão de obra com carteira assinada, desobrigando-se do pagamento de todos os direitos assegurados por essa forma de contratação, visto que, na lógica do mercado, eles estavam comprando “apenas” o produto.

Com toda a lógica de produção captada pela Revolução Verde, outro processo vantajoso para os grandes empresários é que estes vendiam suas próprias sementes e genes para os camponeses, garantindo que a produção se mantivesse nos seus padrões. A venda de todo o “pacote tecnológico” para a produção regulava, também, a forma produtiva e a quantidade da produção estabelecida por contratos, extraíndo toda a autonomia camponesa e garantindo o ganho total das empresas.

Todo esse processo se dá com o subsídio direto do Estado e por suas instituições que, escalarmente, garantiam a implantação de programas que eram peça-chave para viabilizar a produção do pequeno agricultor, como o PRONAF ou o Banco da Terra<sup>6</sup>. É o Estado, portanto, que financiava indiretamente a produção das

grandes empresas instaladas no campo, além de promover vários incentivos e financiamentos diretos já existentes para essa categoria.

Para completar a lógica do desenvolvimento desigual, que utiliza formas de controle na produção do espaço agrário, apenas negar acesso à educação dos sujeitos do campo não era mais suficiente para o capital. Esse modelo de desenvolvimento necessitava também de um modelo de educação para essas áreas rurais, de modo a formar mão de obra específica para novos e velhos sujeitos na entrada desse novo século, que marcava grandes transformações no espaço agrário e que, ao mesmo tempo, mantinha velhos padrões de exploração das forças produtivas.

Agora as formas de dominação tinham que se ampliar a outros âmbitos das formas de vida desse campesinato, chegando à subjetividade do ser social e, nesse sentido, a educação e seu modelo formativo tinham papel central na apropriação e no controle dessas subjetividades.

Para cada um desses dois eixos do modelo de desenvolvimento para o campo – um eixo que inclui o camponês como agricultor familiar para o mercado e outro que o exclui expulsando-o e expropriando-o de suas terras –, havia um modelo de educação a ser ofertado pelo Estado. O que se observa na segunda década do século XXI é que, em nenhum desses modelos implantados, havia uma proposta de educação para a recriação e para a autonomia do camponês; em nenhum desses modelos a Educação do Campo foi ou é prioridade.

O que ficou desse modelo de desenvolvimento para o campo hoje, enquanto política pública, foram duas propostas, que são muito próximas e que se complementam, e muito pouco, ou nada, trazem do paradigma da Educação do Campo em suas bases. De um lado está uma educação mais técnica, que tem como objetivo formar mão de obra para um trabalho mais especializado, que serve ao agronegócio – educação esta que é financiada e institucionalizada pelo Governo por meio de programas como, por exemplo, o PRONATEC Campo. E, de outro lado, está um modelo de educação que privilegia a inserção da mão de obra no mercado de alimentos, fruto da agricultura familiar, a qual, para o Estado, não necessita ser tão especializada. No entanto, ela resulta no apagamento da luta e no apaziguamento dos conflitos, criando esse novo sujeito, o agricultor familiar. Como programa de governo que veio subsidiar essa formação, podemos dar como exemplo o Projovem Campo.

Sendo assim, é nessa segunda década do século XXI que podemos ver as consequências da implantação desse modelo de desenvolvimento neoliberal no campo, que, em parte, logra os objetivos da lógica de dominação do capital, mas, por outro lado, não consegue captar tudo para a sua dinâmica, fazendo com que alguns aspectos fujam do seu controle.

A péssima notícia para os teóricos que declaravam o fim do campesinato e a urbanização do campo é que isso não ocorreu, pois, para a própria lógica do desenvolvimento do capital, fez-se necessário manter a produção no campo nos dois eixos levantados acima, o que tem como consequência imediata a resistência, os conflitos e as ações de autonomia em contraposição a esse modelo de desenvolvimento.

Assim, nesse processo de quase duas décadas, as formas de dominação de poder do capital tiveram que se reconfigurar escalarmente várias vezes, restabelecendo novas instituições de controle, construindo novas estruturas escalares ou, às vezes, negociando espaços em disputa com estruturas escalares de poder “desde baixo”.

As lutas sociais no campo criaram seus próprios sujeitos. São, portanto, processos de subjetivação política que criam identidades próprias, com bandeiras outras. O fim da primeira década do século XXI é marcado pela conquista de direitos e de políticas públicas que consagram a luta por meio do reconhecimento das identidades coletivas, como aquelas associadas aos Povos e Comunidades Tradicionais. É o caso, por exemplo, da criação da Comissão Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT –, em 2006, e da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT –, em 2007, por meio do Decreto nº 6040 da Constituição Federal, a qual apenas se consolida nessa segunda década, garantindo a implantação de projetos e financiamentos para esses territórios.

Nessa segunda década, os movimentos sociais de luta pela terra tiveram a mais baixa representatividade em ocupação e desapropriação de terras, se considerado o recorte temporal desde a década de 1980 até os dias atuais. Entretanto, no decorrer desses anos, foram construindo seus territórios e levantando bandeiras para além da luta pela terra. A luta pela agroecologia se amplia na luta pela Soberania Alimentar e, com isso, surgem programas como o PNAE e o PAA<sup>7</sup>.

Esses programas, no entanto, apresentam problemas e limites na sua implantação, como, por exemplo, recursos muito limitados em relação ao que é distribuído ao PRONAF ou descontinuidade do seu funcionamento, visto que, muitas vezes, são suspensos por problemas nas contas das prefeituras ou das associações dos produtores. Porém, mesmo que persista essa insegurança na chegada dos recursos (MONTENEGRO GÓMEZ, 2015), esses programas têm se apresentado como importantes políticas na busca da soberania alimentar do país.

A Educação do Campo, que já havia sido bandeira de luta desde a década de 1990, ganha seu espaço, adentra as universidades e ganha organizações próprias, que constroem processos de autonomização por meio dessas experiências. Consolidam-se agora,

dentro das universidades em todas as regiões do país e em diversas áreas do conhecimento, os cursos dos movimentos sociais, via Pronera. Segundo o MST (2010, p. 24),

Por meio de parcerias com universidades públicas, trabalhadores e trabalhadoras rurais do MST estudam em 50 instituições de ensino. Há aproximadamente 100 turmas de cursos formais e mais de 5 mil educandos nessas instituições. São cursos técnicos de nível médio (como Administração de Cooperativas, Saúde Comunitária, Magistério e Agroecologia), cursos superiores e especializações (como Pedagogia, Letras, Licenciatura em Educação do Campo, Ciências Agrárias, Agronomia, Veterinária, Direito, Geografia, História).

Esses cursos formam professores e professoras das Escolas Itinerantes, das escolas de assentamentos rurais do Movimento e formam, também, quadros para a coordenação dos setores em suas diversas escalas. Com isso, a educação marca um papel central da organização escalar do Movimento. Mesmo em um momento político de recuo de ocupações de terras e de prédios públicos, assim como de mobilizações em geral, essas organizações vão se reestruturando, reconfigurando suas escalas por meio dessas outras bandeiras e se ampliando, ao contrário do que se previa sobre o seu fim.

Sendo assim, não podemos nos esquecer da resistência e da recriação campestre, que também se apropria de programas do Governo para transformá-los em espaços de autonomias relativas. Esse é o caso da apropriação do Pronera pelos movimentos sociais que, de 1998 a 2011, promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos (II PNERA, 2015).

A configuração da questão agrária na atualidade, a partir desses confrontos e da ampliação das formas de dominação do agronegócio, além dessas ações que mostram a existência de projetos outros de agricultura e de sociedade, mostra-nos que os processos educativos são centrais. A disputa pela subjetivação de quem mora no campo, de quem produz comida, de quem não tem terra e de quem não possui muitas formas de se manter no campo com autonomia é chave nas estratégias de dominação capitalista.

Para exemplificar esse processo, neste artigo, focamos o Projovem Campo, que entra nessa disputa para forçar uma Educação do Campo “desde cima”, desvirtuando e marginalizando a Educação do Campo “desde baixo”. Especialmente, escolhemos no material didático veiculado pelo programa em 2009 aspectos concretos, como, por exemplo, a forma de produção e de autorreconhecimento enquanto sujeito do campo.

Partiremos desses elementos na busca por desconstruir discursos. Para isso, tentaremos adaptar as formas de análise sobre o uso do discurso em Foucault (1987) visando desconstruir a construção textual presente nesse material didático. Compreende-se que há o privilégio de um ou outro conceito, tema ou concepção política na produção desse material e que, portanto, torna-se necessário desvendá-lo na busca de colocar outro discurso em debate: o da Educação do Campo retomando o seu projeto político.

### **A ANÁLISE DOS DISCURSOS NO MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO PROJovem CAMPO – SABERES DA TERRA: A MARGINALIZAÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE REPRODUÇÃO SOCIAL NO CAMPO**

*“O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história.”<sup>8</sup>*

É perceptível o papel central que a educação possui nas formas de controle e de poder na busca de um modelo de desenvolvimento a ser estabelecido e ampliado. Os programas e as políticas no âmbito da Educação do Campo têm servido para a apropriação e o controle das formas de vida nesses espaços rurais.

Realizamos uma análise dos *Cadernos Pedagógicos dos Educadores e Educandos do Projovem Campo – Saberes da Terra* buscando levantar elementos em torno da questão agrária atual, tendo como foco a construção e a recriação dos “novos” sujeitos e da “nova” forma de produção na construção desse “novo rural”, elementos centrais da atualidade da questão agrária.

Interessa-nos, portanto, analisar as partes em que esse material trata de moldar o camponês, categorizando-o em agricultor familiar, bem como observar em que fragmentos há esforços em promover a substituição de uma agricultura familiar camponesa<sup>9</sup> por uma agricultura familiar de mercado. Trata-se de analisar as construções discursivas criadas para a apropriação do Estado, por meio de programas e políticas sob uma lógica do capital.

Nesse sentido, estamos entendendo que o material didático é peça-chave na formação dos sujeitos atendidos pelo Programa. Sendo assim, uma análise cuidadosa dos elementos e dos discursos nos ajuda não só a desvendar as formas de apropriação do Estado das demandas da classe trabalhadora rural, como também nos revela os discursos construídos “desde cima”, que são os principais embates da questão agrária hoje.

Em uma análise cuidadosa das obras de Michel Foucault relacionadas aos estudos de análise do discurso, Fischer (2001, p. 199)

nos fala sobre essa metodologia e sobre o seu uso em um contexto de relações de poder, como o que se apresenta na construção deste artigo.

A conceituação de discurso como prática social já exposta em “A Arqueologia”, mas que se torna bem clara em “Vigiar e punir” e na célebre aula “A Ordem do discurso”, sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. E, mais tarde, nos três volumes de sua História da sexualidade, o pensador mostra explicitamente que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes.

Analisar o uso do discurso contido no material didático do Projovem Campo sob a ótica da lógica do capital na produção de saberes para a implementação do seu modelo de desenvolvimento é o nosso objetivo nesta breve construção analítica. Segundo Foucault (1990, citado por FISCHER, 2001, p. 198),

Para analisar os discursos precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso.

Estamos, dessa forma, a partir da leitura dos *Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo*, tentando entender os elementos discursivos da questão agrária no Brasil hoje, que são reproduzidos de forma escalar e que reduzem as possibilidades de construção de autonomia por meio de ações do Estado, buscando, insistentemente, o sentido dos conceitos e das práticas indicadas nesses materiais didáticos-pedagógicos.

O discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse mais que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo. (FISCHER, 2001, p. 200)

Sendo assim, o espaço discursivo delimitado nesta breve análise é: o que os Cadernos Pedagógicos “falam” sobre o sujeito e a forma de produção para o modelo de desenvolvimento do campo hoje no Brasil? Essa delimitação foi selecionada no interior do campo discursivo dos documentos políticos, usados pelo Estado para uma formação específica da classe trabalhadora rural, o qual promove também o apaziguamento dos conflitos da questão agrária hoje. Essa tarefa teve como fim atingir o objetivo de desvendar as formas de apropriação do Estado da Educação

do Campo e do seu modelo formativo para ampliar suas formas de subordinação ao modelo de desenvolvimento do capital.

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1987, p. 56)

Estamos, portanto, em busca desse “mais” nos discursos criados nas “falas” do material didático desse Programa. Sem ter o interesse de esgotar a metodologia da análise de discurso elaborada por Foucault, questionaremos os fatos imediatos desse discurso, desconstruindo-os e recompondo-os a partir de outros discursos, os da Educação do Campo, que visa construir outros saberes, a partir de outras bases. Como nos propõe o próprio Foucault (1987, p. 30):

E eu mesmo de minha parte, nada farei se não isso: certamente tomarei por marco inicial unidades inteiramente formadas (como a psicopatologia, ou a medicina, ou a economia política); mas não me colocarei no interior dessas unidades duvidosas para estudar-lhes a configuração interna ou as secretas contradições. Não me apoiarei nelas senão para me perguntar que unidades formam; com que direito podem reivindicar um domínio que as especifiquem no espaço e uma continuidade que a individualize no tempo; segundo que leis se formam; sobre o pano de fundo de que acontecimentos discursivos elas se recortam; e se, finalmente, não são, em sua individualidade aceita e quase institucional, o efeito de superfície de unidades mais consistentes. Aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente; para saber se não é preciso reconstruir outros; para recolocá-los em um espaço mais geral que, dissipando sua aparente familiaridade, permita fazer sua teoria.

Desnaturalizar conceitos, temas e elementos postos nesse espaço discursivo; questionar os enunciados desse material didático; perguntar-se por que o sujeito desse material é o agricultor familiar, e não o camponês; por que a agricultura familiar de mercado como forma de produção, e não a agroecologia camponesa; quais os interesses desses discursos? Tais questionamentos partem da descrição de acontecimentos do discurso e colocam uma questão principal: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro, em seu lugar?” (FOUCAULT, 1987, p. 31).

De qualquer forma trata-se de reconstituir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que ainda do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma. [...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade da situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa. (FOUCAULT, 1987, p. 31)

Esse é o nosso intento na análise que segue: desvendar o que esse discurso “desde cima” esconde ao não evidenciar outros. “Percorrer o interstício das linhas escritas” (FOUCAULT, 1987, p. 31) nesses Cadernos Pedagógicos, fixar os limites dessa teoria de um “novo rural” e estabelecer correlações com a luta por Educação do Campo, recuperando seus fundamentos na atualidade da questão agrária brasileira.

## **A MARGINALIZAÇÃO DE OUTRAS FORMAS DE REPRODUÇÃO SOCIAL NO CAMPO: O USO DE UM DISCURSO QUE ESCONDE OUTROS**

Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra: sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, só se constrói a partir de um campo complexo de discursos. (FOUCAULT, 1987, p. 52)

Em uma primeira leitura, ou em uma leitura “despercebida”, os *Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo* se mostram como um rico material didático-pedagógico, repleto de boas leituras e imagens, bem redigido e formulado. Apresenta coerência em seus objetivos, respeita a diversidade de gênero e de etnia e traz boas indicações de atividades a serem realizadas com os alunos.

Mas o que devemos questionar é para quem serve esse material? A quem serve seu discurso? Na prática, em uma pesquisa realizada em comunidades que atenderam a turmas do Projovem Campo na Paraíba<sup>10</sup>, o que se evidencia é a reclamação frequente de professores e alunos do programa sobre o distanciamento entre o nível de compreensão exigido do aluno para interpretar o material e o nível de compreensão dos alunos matriculados no programa, em sua maioria jovens que passaram pela primeira fase de um Ensino Fundamental deficiente e concluído há bastante tempo, tornando-se semianalfabetos ou analfabetos funcionais.

Além disso, em uma segunda leitura mais atenta e analítica, percebemos que esse material está sobrecarregado de um discurso que é político e ideológico, o qual procuraremos desconstruir com o objetivo de descobrir os discursos que são negados ao se privilegiarem outros. Nas palavras de Foucault (1987, p. 31), “de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui”.

A análise desse material didático nos proporciona a possibilidade de visualizar, na prática, como se dão as formas de controle por meio da educação, da formação e de documentos do próprio Estado. Várias são as ferramentas utilizadas, em uma lógica multidimensional, para



impor um modelo de desenvolvimento de reprodução ampliada do capital. Esse material didático é, como costumamos dizer, apenas a “ponta” desse processo, que é muito mais amplo.

Iniciemos, pois, com a apresentação do eixo articulador dos Cadernos Pedagógicos: a **Agricultura Familiar** e a **Sustentabilidade**. Esse eixo articulador está formado por cinco eixos temáticos, a saber: Agricultura Familiar; Sistemas de Produção; Cidadania; Economia Solidária; e Desenvolvimento Sustentável. Esses são, portanto, os enunciados centrais do discurso desse material didático-pedagógico, e é a partir deles que se derivará um leque de temas encobertos de um campo discursivo do modelo de desenvolvimento do capital para o campo. Interessa-nos, dentre esses temas, os referentes à construção do “novo” sujeito, o agricultor familiar, e sua forma de produção, visto que esses são processos de apropriação de subjetividades dados através da dominação.

Dito de outra forma, estamos desvendando, no material didático, o discurso que se apropria de processos de subjetivação política, ou seja, do processo de tornar-se sujeito enquanto camponês, a qual é uma categoria eminentemente política, em contraposição à análise do sujeito transformado e apropriado pelo modelo de desenvolvimento do capital.

Em uma olhada mais geral no documento, faz-se interessante observar que tanto o eixo articulador como seus eixos temáticos, já citados acima, coincidem com os objetivos e os parâmetros de um “novo” modelo de desenvolvimento rural, o que pode ser observado, por exemplo, nas diretrizes do Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais, um dos maiores programas no campo hoje operacionalizados pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA:

As estratégias de apoio ao desenvolvimento sustentável dos territórios rurais têm como diretrizes para a sua implementação nos territórios:

- Adotar a abordagem territorial como referência conceitual para a promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável;
- Compreender o território como espaço socialmente construído, lugar de manifestação de diversidades culturais e ambientais que expressam limites e potenciais para a promoção do desenvolvimento rural sustentável;
- Entender o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais como um processo que articula, de maneira integrada, as dimensões sociocultural, político-institucional, econômica e ambiental;
- Valorizar ações que estimulem a participação da diversidade de atores sociais nos processos de elaboração, planejamento, implementação e gestão do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, considerando as dimensões de gênero, etnia, geração e raça. (BRASIL, 2004)

Esses objetivos também estão traçados por instituições internacionais como o Banco Mundial, uma das principais instituições de controle da estrutura escalar “desde cima”. Segundo Vilela (1997, p. 4):

Uma importante concepção, a respeito da agricultura brasileira, está posta de forma clara e objetiva pelo Banco Mundial, desafiando o pensamento analítico dos sociólogos e economistas rurais. Como uma das mais importantes instituições multilaterais concebem - no contexto de uma nova divisão internacional do trabalho - um projeto de agricultura nacional para o Brasil? Não resta dúvidas de que o “pano-de-fundo” destas análises passa pelo processo de globalização, tanto do ponto de vista dos limites e possibilidades de uma política nacional quanto da sua inserção na nova divisão internacional do trabalho, mais conhecida como pós-fordista. Assim, torna-se necessário ampliar os horizontes da reflexão para além das fronteiras nacionais e pensar como a agricultura do terceiro mundo entra no novo “regime alimentar”.

Tendo isso claro, partimos para as análises dos sujeitos e de sua forma de produção na perspectiva desse material didático. Logo na apresentação do material para o aluno, no Caderno 01 do Educando, desenha-se a sua perspectiva de formação, de construção de um “novo” sujeito, de uma “nova” forma de produção, a qual, na concepção desse material, está atrelada à agroindústria, aos sistemas de cultivo e de criação, extrativismo e aqüicultura:

Os estudos aqui propostos serão desenvolvidos de maneira muito interessante. Será uma grande pesquisa didática (docente e discente) desenvolvida ao longo de dois anos letivos. Essa pesquisa pretende construir uma nova noção de AGRICULTURA FAMILIAR SUSTENTÁVEL. Mas, ao tempo em que se constrói a nova noção de Agricultura Familiar Sustentável, quer garantir a todos/as os/as participantes do **ProJovem Campo – Saberes da Terra** o certificado de Ensino Fundamental, uma iniciação profissional em cinco ocupações (**Sistemas de Cultivo, Sistemas de Criação, Extrativismo, Aqüicultura e Agroindústria**). (BRASIL. MEC, Caderno 01 do Educando, 2010, p. 13)

Ainda na apresentação desse material, aparece o desejo de formação de uma família rural capitalizada:

Esperamos que esta coletânea de leituras ajude no equacionamento dos problemas que a Agricultura Familiar vive no Brasil e contribua para que a capitalização da família rural garanta um futuro brilhante a todas e todos vocês. (BRASIL. MEC, Caderno 01 do Educando, 2010, p. 11)

O que observamos em seguida é que o termo “camponês” não aparece de modo central no material, nem enquanto sujeito social no campo, nem como uma identidade política. O termo utilizado para os sujeitos dos *Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo* é “agricultor familiar”.

A problemática a ser pesquisada no Eixo Temático 1 será a identidade cultural da Agricultura Familiar, das agricultoras, dos agricultores familiares e dos

jovens membros dessas famílias. Identidade, nesse eixo, é vista especialmente nas dimensões de gênero, de geração e de etnia, bem como nas relações entre o campo e a cidade. Dimensões da configuração cultural da Agricultura Familiar e de seus membros. (BRASIL. MEC, Caderno 01 do Educador, 2010, p. 58)

No material didático, o agricultor familiar é entendido, segundo as formulações de seus principais ideólogos, como Ricardo Abramovay (citado por BRASIL, 2010):

Se quisermos combater a pobreza, precisamos, em primeiro lugar, permitir a elevação da capacidade de investimento dos mais pobres. Além disso, é necessário **melhorar sua inserção em mercados que sejam cada vez mais dinâmicos e competitivos**. (BRASIL. MEC, Caderno 03 do Educando, 2010, p. 149, grifo nosso)

A Agricultura Familiar aparece com essa concepção do “novo rural” no campo:

A agricultura familiar não é uma categoria social recente, nem a ela corresponde uma categoria analítica nova na sociologia rural. No entanto, sua utilização, com o significado e abrangência que lhe tem sido atribuído nos últimos anos, no Brasil, assume ares de novidade e renovação. (BRASIL. MEC, Caderno 03 do Educando, 2010, p. 147)

Como forma de produção, a Agricultura Familiar é considerada, no material didático, como um caminho natural ao desenvolvimento:

A opção pela Agricultura Familiar se justifica pela sua capacidade de geração de emprego (da família e de outros) e renda a baixo custo de investimento. A sua capacidade de retenção da população fora dos grandes centros urbanos é fator fundamental na construção de alternativas de desenvolvimento. Sua capacidade de produzir alimentos a menor custo e, potencialmente, com menores danos ambientais, impulsiona o crescimento de todo o entorno socioeconômico local. (BRASIL. MEC, Caderno 01 do Educando, 2010, p. 72)

O discurso do material relaciona a Agricultura Familiar às atividades produtivas de monocultivo, como a cana, o café e o milho, e às relações de assalariamento no regime de produção do agricultor familiar:

Catende-Harmonia<sup>11</sup> vem desenvolvendo projetos em parceria com diversas organizações no sentido do estímulo a novas atividades produtivas no âmbito da agricultura familiar e da diversificação dos derivados da cana, combinando sustentabilidade ambiental e justiça social às iniciativas.

Atualmente 4 mil trabalhadores utilizam produtivamente cerca de 5.100 hectares em culturas agrícolas e animais em regime de agricultura familiar. Esse mesmo contingente utiliza produtivamente cerca de 5.250 hectares em regime de produção assalariada na plantio da cana, do café e do milho. (BRASIL. MEC, Caderno 04 do Educando, 2010, p. 87)

As relações de trabalho aparecem como forma de produção e geração de renda: “As relações de trabalho na Agricultura Familiar,

considerando suas especificidades de produção, geração de renda e possibilidades de sua reorganização para construção da sustentabilidade solidária” (BRASIL. MEC, Caderno 01 do Educando, 2010, p. 11).

A diversidade camponesa e as diversas identidades no campo são substituídas por uma cultura única, que é a do agricultor familiar:

Também será muito interessante pensar diferentes formas para que sejam apresentadas as manifestações culturais características de sua região, sem esquecer dos produtos - cultivos, criações, artesanatos, entre outros - desenvolvidos pelos agricultores e agricultoras familiares do estabelecimento, assentamento, comunidade, etc. (BRASIL. MEC, Caderno 04 do Educador, 2010, p. 58)

O sujeito agricultor familiar aparece sempre atrelado às relações de produção, comercialização e mercado: “Refletir sobre as relações entre os modos de produção, seus processos de circulação, comercialização, consumo e suas implicações na vida dos/as agricultores/as familiares” (BRASIL. MEC, Caderno 04 do Educador, 2010, p. 63).

Ainda, ao analisar o trecho que contém o relato de um Técnico em Agropecuária, o material acrescenta elementos à perspectiva do sujeito agricultor familiar vinculado diretamente à lógica de mercado:

O fragmento da intervenção de Antônio Carlos no vídeo é significativo para a introdução da discussão sobre Sistemas de Produção e Agriculturas Familiares. O Técnico traz na sua fala uma reflexão importante sobre a forma como os agricultores familiares muitas vezes vão sendo organizados, a partir de uma lógica de mercado, no sentido da especialização do seu sistema produtivo. (BRASIL. MEC, Caderno 02 do Educando, 2010, p. 28)

Por meio do material, o aluno é posto a refletir sobre as atividades do agricultor familiar:

Refletir sobre as atividades de cultivo, de criação animal, de aquicultura e extrativistas que os/as agricultores/as familiares desenvolvem, relacionando-as com a organização mais geral do seu sistema família-estabelecimento e com sua sustentabilidade econômica e ecológica;

Conhecer os processos de beneficiamento da produção familiar, bem como refletir sobre a influência das grandes agroindústrias que estão instaladas na região. (BRASIL. MEC, Caderno 02 do Educando, 2010, p. 74)

Os dois modelos de desenvolvimento ficam claros no recorte abaixo. De um lado está o agronegócio, do outro, a agricultura familiar. Essa combinação é apontada como a única possível dentro de um projeto de desenvolvimento no campo.

A partir desse momento, os/as educandos/as podem elaborar quadros apontando as especificidades e diferenças entre os modelos produtivos da agricultura familiar e do agronegócio na apropriação dos recursos naturais, no sentido de identificar as características, contradições, avanços, conquistas e limites de ambos os projetos de

desenvolvimento, os pontos de conflito entre eles e os impactos ambientais por eles gerados no ambiente local. (BRASIL. MEC, Caderno 05 do Educador, 2010, p. 76)

Acrescenta-se a isso a regulação de instituições de controle “desde cima”, em escala internacional, como a FAO, ou nacional, como o INCRA, as quais reconhecem esses dois “claros” modelos de campo para o Brasil, naturalizando-os:

Este segundo enfoque tem escolhido a agricultura familiar como um dos seus pilares chaves. Uma pesquisa realizada pela FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação) e pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), cujo objetivo principal era estabelecer as diretrizes para um “modelo de desenvolvimento sustentável”, escolheu-se como forma de classificar os estabelecimentos agropecuários brasileiros a separação entre dois modelos: “patronal” e “familiar”. Os primeiros teriam como característica a completa separação entre gestão e trabalho, a organização descentralizada e ênfase na especialização. O modelo familiar teria como característica a relação íntima entre trabalho e gestão, a direção do processo produtivo conduzido pelos proprietários, a ênfase na diversificação produtiva e na durabilidade dos recursos e na qualidade de vida, a utilização do trabalho assalariado em caráter complementar e a tomada de decisões imediatas, ligadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo.<sup>12</sup> (BRASIL. MEC, Caderno 03 do Educando, 2010, p. 148)

No centro do seu discurso está também a adequação desses sujeitos e a sua forma de produção às políticas e aos programas do Governo Federal, como se essa fosse a única solução para a recriação dos sujeitos no campo: a sua inserção a territórios construídos pelo Estado e as políticas direcionadas a eles, homogeneizando espaços, como é o caso dos Territórios da Cidadania.

Foram definidos conjuntos de municípios unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais que tenham identidade e coesão social, cultural e geográfica. Maiores que o município e menores que o estado, os Territórios da Cidadania conseguem demonstrar, de uma forma mais nítida, a realidade dos grupos sociais, das atividades econômicas e das instituições de cada localidade, o que facilita o planejamento de ações governamentais para o desenvolvimento dessas regiões. (BRASIL. MEC, Caderno 05 do Educando, 2010, p. 116)

Sobre as políticas e os programas, mostra uma visão reduzida do Governo Federal, acrescentando, ainda:

O Governo Federal nos últimos anos tem desenvolvido importantes políticas de juventude no país. O Guia de Políticas Públicas de Juventude (2006) enfoca os Programas governamentais. Destaca-se, no que se refere à juventude do campo, o Programa PRONAF Jovem, Programa Minha Primeira Terra e o Saberes da Terra.

A institucionalização da política nacional de juventude é um elemento histórico no Brasil, considerando-se que até então, no Brasil, ainda não havia esse registro de elaboração, articulação e implementação de políticas públicas de juventude integradas. (BRASIL. MEC, Caderno 05 do Educando, 2010, p. 146)

Esses são alguns dos recortes dos *Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo* (BRASIL, 2010) que nos dão um panorama razoável para conhecer o discurso político-ideológico ali contido. Nesses recortes, percebemos um discurso central em torno do elemento principal que queremos desvendar na construção discursiva do material: o discurso do desenvolvimento. Para esse material, o desenvolvimento é algo indiscutível e o único caminho a ser seguido. Esse desenvolvimento se divide, no material, em dois projetos possíveis: o do agronegócio e o da agricultura familiar.

Com isso, esse discurso constrói um “ideal” de campo, no qual ambos os projetos e todos os sujeitos podem conviver harmonicamente e sem conflitos. Nesse sentido, dentro da construção discursiva desse modelo produtivo, a questão agrária estaria resolvida.

Os elementos, na nossa análise, os quais relacionam-se ao sujeito e à sua forma de produção no campo, apresentam-se nessa construção discursiva a partir da negação do uso de conceitos políticos da luta pela terra, como agroecologia e campesinato, os quais não aparecem como temas centrais nesse material.

Incorpora-se a esse discurso a ideia de um “novo regime alimentar”, que tem como sujeito produtivo o agricultor familiar inserido na lógica do mercado, sendo ele capaz de realizar uma suposta forma sustentável de produzir. Esses elementos compõem o eixo central da construção discursiva desse modelo de desenvolvimento no material e relegam a um segundo plano a diversidade de sujeitos e de suas formas produtivas.

Falamos de suposta forma sustentável do agricultor familiar porque, com a sua entrada no mercado, mesmo em suas terras, esses sujeitos devem seguir parâmetros produtivos designados pelas empresas. Lembremo-nos, por exemplo, do modelo de contratação por compra e venda do produto, modelo “carro-chefe” da agricultura familiar de mercado.

Podemos dar como exemplo a seguinte situação: a família que passa a criar frangos de granja para a Sadia, hoje BRF S. A., sendo essa uma das alternativas do camponês ao ingressar em programas da agricultura familiar do Governo, para se inserir nessa forma produtiva, essa família deixa a sua forma de criar galinhas em galinheiros e, em certos momentos, à solta no quintal, para criar frangos de granja em um galpão fechado, em condições de total insalubridade para esses animais e para seus cuidadores, os quais serão membros dessa família. Nessa forma de criação de animais, também se deixa de alimentá-los com a sobra de alimentos da casa, principalmente de verduras, como é mais comum, e passa-se a alimentá-los com ração, o que altera o seu organismo, proporcionando um rápido crescimento das aves.

Nesse pequeno exemplo, no qual poderíamos continuar citando inúmeras mudanças sofridas pelo camponês no simples processo de

deixar de criar galinhas para criar frangos de granja, podemos observar claramente a perda de autonomia na produção e o distanciamento da forma produtiva camponesa. Esta é usurpada pela lógica do mercado. Nesse mesmo sentido, a educação proposta por esses programas vem naturalizando essas formas de produção e transformando-as em única alternativa para esses sujeitos, que invariavelmente devem se tornar agricultores familiares capitalizados. Isso, no entanto, é uma forma encoberta de selecionar apenas uns poucos que vão conseguir triunfar e descartar muitos que ficarão à disposição como mão de obra barata.

A substituição do uso do termo camponês pelo termo agricultor familiar não só marca as transformações das políticas educativas no Brasil na entrada do século XXI, como também direciona as normas para o pequeno agricultor e suas formas de vida por meio de outras ações do Estado. Autores como José Eli da Veiga (1996), Ricardo Abromovay (1999) e José de Souza Martins (2001) entraram em uma disputa conceitual para a apropriação da “nova” categoria de agricultor familiar.

Essa linha de pensamento veio sobrecarregada de uma leitura mais técnica desse “novo sujeito”. Porém, em seu discurso, ela vem encoberta de sentidos políticos que respondem à nova postura da demanda internacional de mercado, mostrando, assim, que o camponês que não está inserido no mercado não receberá os mesmos benefícios do Estado e, sem “nenhuma” outra saída, ele deve se integrar a esse modelo. Programas como o ProJovem Campo estão aí para mostrar que esse é o “único” caminho possível, discurso este que se naturaliza por meio do seu material didático.

Dessa forma, para as organizações em torno da Educação do Campo, definir as categorias de camponês ou agricultor familiar é um campo em disputa, que tem gerado conflitos no âmbito da questão agrária brasileira. Para os pesquisadores e os movimentos sociais organizados:

No caso da Educação do Campo, manter a contradição instalada significa continuar sua trajetória sendo fiel ao seu percurso original de vínculo com os “pobres do campo” e com suas organizações e lutas sociais. Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que recolocam a perspectiva de construção social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para “além do capital”. É disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de uma outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura do negócio. (CALDART, 2008, p. 76)

Dessa forma, usar determinado termo para identificar os sujeitos do processo formativo desse material pedagógico também implica escolher um dos lados nesse espaço em disputa. Negar o sujeito camponês por

meio da substituição desse termo por agricultor familiar é uma questão política que está em debate no interior da questão agrária hoje.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Manter a luta dos movimentos sociais viva, e assim a contradição vivida pelos seus sujeitos incorporada dentro da proposta educativa e formativa da Educação do Campo, é dizer não a um modelo de agricultura familiar construído pelo Banco Mundial e as demais instituições internacionais. É também resistir e continuar construindo processos de subjetivação política por meio da autonomização dos próprios sujeitos.

Entendemos, segundo Caldart *et al.* (2012), que uma verdadeira Educação do Campo deve ter como base uma formação que negue as estruturas de uma agricultura familiar de mercado e os ditames do capital; que valorize o camponês e seus saberes; e que tenha como centro das discussões a agroecologia e a justiça social, conformando uma questão agrária em que esses elementos estão em disputa na construção discursiva, nas estruturas escalares “desde cima”, mas também “desde baixo”.

Sobrecarregar esse material didático com conceitos prontos e naturalizados, como se esses não fossem espaços em disputa da questão agrária atual, apontando determinadas questões como resolvidas e apaziguando os conflitos, significa esconder o visível, por meio de conceitos fetichizados, revestidos de uma falsa “boa intenção”. Significa construir um processo formativo que se distancia de um saber para a emancipação e a formação humana.

O material didático do ProJovem Campo joga com a apropriação de conceitos e temas-chave da questão agrária hoje, transformando-os em formas de subordinação por meio do uso do discurso. O objetivo, com essas formas de apropriação do Estado, é construir e reconstruir o capital e suas formas de controle escalarmente “desde cima”, não deixando espaços para a construção de ações de autonomização “desde baixo”. Mas tem também, sob uma lógica territorial do poder que, em primeira instância, faz-se necessária para a reprodução do capital, o objetivo de se apropriar das subjetividades desses sujeitos “desde baixo”, que são construídas em processos de luta e resistência camponesa, limitando suas formas de vida, de trabalho, de saberes e de reprodução social a um modelo específico, vinculado à agricultura familiar.

Entretanto, o projeto político da Educação do Campo também possui o seu discurso e é ele que deve ser retomado e recolocado nos materiais didáticos das propostas educativas para o campo, com o objetivo de alterar as bases estruturais montadas pelo capital no



campo. O projeto da Educação do Campo deve ser retomado visando à reapropriação das demandas da classe trabalhadora apropriadas pelo Estado e transformando-as em ações voltadas para as autonomias relativas, por meio de uma organização escalar de poder.

É nesse sentido que reconhecemos a necessidade de desconstruir o discurso de desenvolvimento hegemônico, apontado pelo Estado por meio de seus programas e políticas. Para isso, é preciso colocar em seu lugar um outro discurso, que está atrelado à reconstrução da política no campo por meio da educação, renovando, assim, a questão agrária brasileira sob uma ótica da construção de estruturas escalares de poder e de contrapoder e de ações de subordinação e de autonomia.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Reforma Agrária (Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária)**, v. 28, n. 29, n. 1, jan./ago., 1999.

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 21, n. 01, p. 43-56, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT. **Referências para o apoio ao desenvolvimento territorial**, 2004 (Mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. **Projeto-Base Projovem Campo – Saberes da Terra**. Programa Nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Brasília: MEC/Secad; Setec, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Caderno Pedagógico Educadoras e Educadores. Agricultura Familiar Identidade, Cultura, Gênero e Etnia. **Coleção Cadernos Pedagógicos Projovem Campo-Saberes da Terra**. Coordenação: Armênio Bello Schmidt, Sara de Oliveira Silva Lima, Wanessa Zavarese Sechim – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, 2009, p. 35-64.

CALDART, Roseli Salette. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FAO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO; INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Diretrizes de Política Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Versão resumida do Relatório Final do Projeto UTF/BRA/036. Brasília, mar. 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 3. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução de Carlos Szlak. Coordenação de Antônio Carlos Robert Moraes. São Paulo: Annablume, 2005.

MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge Ramón. Reconversión silenciosa de la producción y comercialización campesina: lectura multiescalar de las políticas públicas implementadas en Brasil. **Revista Geonordeste**, São Cristóvão, v. 26, n. 1, p. 124-149, jan./jul. 2015.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2001.

MST. **Lutas e conquistas: reforma agrária**: por justiça social e soberania popular. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2010.

II PNERA – **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária**. INCRA. PRONERA. UNESCO. UNESP. IPEA. Secretaria de Assuntos Estratégicos. MDA. 2015.

SILVA, José Francisco Graziano da; STOLCKE, Verena. (Org.). **A Questão Agrária**: Weber, Engels, Lênin, Kautsky, Chayanov, Stalin. São Paulo: editora brasiliense, 1981.

SILVA, José Francisco Graziano da. O novo rural brasileiro. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, maio 1997. p. 43-81.

VEIGA, José Eli da. Agricultura familiar e sustentabilidade. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, v. 13, n. 3, 1996, p. 383-404.

VILELA, Sérgio Luís Oliveira. Qual política para o campo brasileiro? (Do Banco Mundial ao Pronaf: a trajetória de um novo modelo?). In: **CONGRESSO DA SOBER**, 35, Mimeo. Natal, 1997.

## NOTAS

<sup>1</sup> Em 2008, o Programa Saberes da Terra foi incorporado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, objetivando “promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão” (BRASIL, 2009, p. 6). Desde 2008, o Programa teve 19 projetos aprovados em diferentes estados do Brasil. O funcionamento desses projetos em cada estado ocorreu, a partir de então, por meio de uma parceria entre MEC/SECAD, Instituições de Ensino Superior, Governos dos Estados e Prefeituras Municipais. Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo, as metas para o atendimento do ProJovem Campo – Saberes da Terra foi de 224 mil jovens agricultores(as) familiares, sendo 35 mil para a edição 2008, 24 mil, em 2009, 80 mil, em 2010, e 85 mil, em 2011.

<sup>2</sup> Estamos falando do Capital e suas diversas facetas no momento histórico atual, como em sua espacialidade no rural. Estamos falando do agronegócio, dos grandes empresários no campo hoje, das grandes corporações que controlam o acesso às sementes e às formas de produção.

<sup>3</sup> Referimo-nos aos subordinados ao capital em suas variadas formas e processos de subordinação no campo. São os camponeses expropriados de suas terras, os sem-terra, os camponeses excluídos do acesso aos recursos do Estado, as comunidades tradicionais esquecidas e, quando reconhecidas, colocadas à margem da história. São todos aqueles sujeitos do campo a quem se nega o direito de construção de sua própria autonomia.

<sup>4</sup> Em uma lógica territorial do poder, segundo Harvey (2005, p. 34), o homem de Estado refere-se a esse como sujeito construtor de uma lógica territorial do poder) procura vantagens coletivas, vendo-se restringido pela situação política e militar de seu Estado, sendo em algum sentido responsável perante uma comunidade de cidadãos ou, o que é mais frequente, perante um grupo de elite, uma classe, uma estrutura de parentesco ou algum outro grupo social.

<sup>5</sup> O “pacote tecnológico” da Revolução Verde envolve tecnologias como: mecanização, uso de variedades vegetais geneticamente melhoradas (para obtenção de alto rendimento), fertilizantes de alta solubilidade, pesticidas, herbicidas e irrigação (ANDRADES; GAMINI, 2007).

<sup>6</sup> O Banco da Terra, programa de crédito fundiário do Ministério do Desenvolvimento Agrário, financia aos pequenos empreendedores rurais a compra de imóveis rurais e a implantação de obras de infraestrutura básica, como construção ou reforma de residência, disponibilização de água para consumo humano e animal, construção de estradas, rede interna de eletrificação, abertura, recuperação ou construção de vias de acessos internos e construção ou reforma de cercas. Os beneficiários do programa contam também com o crédito produtivo concedido pelo Pronaf (Disponível em: <<http://www2.prsc.mpf.mp.br/conteudo/servicos/noticias-ascom/ultimas-noticias-antiores/2003/abr/banco-da-terra-sc>>. Acesso em: 6 out. 2014).

<sup>7</sup> O Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE é um programa do governo federal que tem por objetivo oferecer alimentação saudável aos milhões de estudantes das escolas públicas de todo o Brasil. Tem como principal objetivo a melhoria das condições de aprendizagem, ensinar práticas alimentares saudáveis aos alunos por meio de ações de educação alimentar e de alimentos que supram as necessidades nutricionais. O Programa de Aquisição de Alimentos-PAA tem por objetivo a aquisição de produtos da agricultura familiar, com a finalidade de atender à demanda de alimentos de populações em condição de insegurança alimentar. Os participantes, agricultores enquadrados no PRONAF, devem preferencialmente estar organizados através de grupos formais (cooperativas e associações) (MONTENEGRO GÓMEZ, 2015, p. 130)

<sup>8</sup> FOUCAULT, 1987, p. 146.

<sup>9</sup> No texto “Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas”, Chayanov (1981) nos aporta importantes elementos a serem considerados em uma análise da produção familiar camponesa e uma produção capitalista. O autor explica: “o produto do trabalho indivisível de uma família, e por conseguinte a prosperidade da exploração familiar não aumentam de maneira tão marcante quanto o rendimento de uma unidade econômica capitalista influenciada pelos mesmos fatores, porque o camponês trabalhador, ao perceber o aumento da produtividade do trabalho inevitavelmente equilibrará os fatores econômicos internos de sua granja, ou seja, com menor auto-exploração de sua capacidade de trabalho. Ele satisfaz

melhor as necessidades de sua família, com menor dispêndio de trabalho, e reduz assim a intensidade técnica do conjunto de sua atividade econômica”. Chayanov continua o seu texto resgatando elementos que diferenciam a unidade de produção de base camponesa. Para ver mais sobre os posicionamentos desse autor, ver: SILVA; STOLCKE, 1981.

<sup>10</sup> Esse artigo é parte da pesquisa realizada durante a construção da nossa tese de doutorado intitulada “As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia: o PROJÓVEM campo – saberes da terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária”, defendida em março de 2015 na UFPR-Curitiba, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, sob a orientação do professor Dr.º Jorge Ramón Montenegro Gómez.

<sup>11</sup> O material estava apresentando a experiência da Cooperativa de Produção Agroindustrial Catende-Harmonia. Catende-Harmonia constitui uma das mais importantes experiências em economia solidária e autogestão do Brasil. Segundo o Caderno 04 do Educando, a Catende-Harmonia vem desenvolvendo projetos em parceria com diversas organizações no sentido do estímulo.

<sup>12</sup> Cf. FAO; INCRA, 1994.

**Submetido:** 18/05/2016

**Aprovado:** 29/05/2017

**Contato:**

Mara Edilara Batista de Oliveira  
Rua Marques de Barbacena, 38, ap 101. Verolme  
Angra dos Reis | RJ | Brasil  
CEP 23.510-050

ARTIGO

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO BRASIL, NA ESPANHA E EM PORTUGAL: UMA LEITURA DAS ESTRUTURAS CURRICULARES VIGENTES EM 2013

Rita de Cassia Gromoni Shimizu\*

Departamento de Geografia (IGCE)/Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro - SP, Brasil

João Pedro Pezzato\*\*

Departamento de Educação (IB)/Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro - SP, Brasil

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo discutir as estruturas curriculares de 10 cursos de formação de professores de Geografia em instituições de três nacionalidades: cinco brasileiras, uma por região – sendo que uma delas teve dois *campi* analisados –; uma da região da Galícia (Espanha); e uma da região do Minho (Portugal). Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, baseada em análise documental (obtida em 2013) e em referenciais teóricos do campo dos estudos curriculares e da formação de professores. O estudo baseou-se na metodologia qualitativa, com análise de conteúdo. Apesar da relevância apontada nas contribuições teóricas do campo da formação de professores, tanto no Brasil, como na Espanha e em Portugal, as iniciativas de interdisciplinaridade, articulação teoria-prática, interação entre a universidade e o campo de estágio, inserção da pesquisa e de tecnologias voltadas ao ensino na formação inicial para a docência apresentaram-se de maneira pontual, não permeando todos os documentos analisados.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação de professores. Geografia.

### GEOGRAPHY TEACHER EDUCATION IN BRAZIL, SPAIN AND PORTUGAL: READOUT OF THE CURRICULUM FRAMEWORKS PREVAILED IN 2013

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss the curriculum frameworks of 10 Geography teacher graduation courses and concern institutions of three nationalities, in other words, one institution per Brazilian region, one institution from the Galicia region (Spain), and one institution from the Minho region (Portugal). It concerns a qualitative survey, based on documental analysis (obtained in 2013), and in the theoretical references in the fields of curriculum studies and teacher education. The qualitative methodology,

\*Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp, Rio Claro), tendo realizado Doutorado Sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela (USC, Galícia, Espanha), com bolsa PDSE/CAPES. E-mail: <rgromoni@rc.unesp.br > .

\*\*Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (IB – Unesp, Rio Claro) e em Geografia (IGCE – Unesp, Rio Claro). E-mail: <jpezzato@rc.unesp.br >

with content analysis, was the methodological option. Despite the relevance pointed in the theoretical contributions of the teacher education field in Brazil, as well as in Spain and Portugal, the interdisciplinary attempts, articulation of theory and practice, interaction between university and internship field, insertion of the survey and technologies towards teaching, in the initial academic teaching education, presented themselves in a precise manner, not permeating all the analyzed documents.

**Keywords:** Curriculum. Geography. Teacher education.

## INTRODUÇÃO

A tese de doutorado que deu origem a este artigo teve como objetivo efetuar a leitura curricular da formação de professores de Geografia no Brasil, na Espanha e em Portugal, partindo da hipótese de que a construção e a implementação das propostas formativas das licenciaturas em Geografia encontram-se balizadas em concepções regulatórias, ou seja, visando prioritariamente ao controle burocrático.

A partir do referencial teórico utilizado, o objeto de estudo foi composto de uma instituição por região brasileira, uma instituição da região da Galícia (Espanha) e uma instituição da região do Minho (Portugal).

Foram selecionados os cursos das seguintes instituições brasileiras: Universidade Estadual Paulista (Unesp – *campi* de Rio Claro e de Presidente Prudente) – região Sudeste; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – região Sul; Universidade Federal de Goiás (UFG) – região Centro-Oeste; Universidade Federal de Roraima (UFRR) – região Norte; e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – região Nordeste. Foram selecionadas duas universidades europeias: a Universidade de Santiago de Compostela (USC, Espanha) e a Universidade do Minho (UMinho, Portugal).

No contexto brasileiro, os seis cursos selecionados oferecem duas opções aos ingressantes: licenciatura e bacharelado. A licenciatura, foco da pesquisa, habilita o graduado a exercer a profissão de professor de Geografia para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), enquanto o bacharelado possibilita o credenciamento no Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), assegurando seu registro profissional e sua participação no mercado de trabalho como geógrafo, apto a desenvolver atividades de consultoria, pesquisa e projetos.

No contexto europeu, a estrutura é um pouco diferente, principalmente após o Processo de Bolonha, que desencadeou diversas mudanças no sistema de ensino, conforme se observa no Quadro 1.

**QUADRO 1** – Sistemas de ensino no Brasil, na Espanha e em Portugal

IDADE	BRASIL	ESPAÑA	PORTUGAL
0	Educação Infantil	Educação Infantil (1º Ciclo)	
1			
2			
3		Educação Infantil (2º Ciclo)	Educação Pré-Escolar
4			
5			
6	Ensino Fundamental	Educação Primária	Ensino Básico (1º Ciclo)
7			
8			
9			
10		Educação Secundária Obrigatória	Ensino Básico (2º Ciclo)
11			
12			
13		Ensino Básico (3º Ciclo)	
14			
15	Ensino Médio	<i>Bachillerato</i> ou Formação Profissional	Ensino Secundário
16			
17			
18			Ensino Pós-Secundário

Fonte: SHIMIZU, 2015.

Nesse sentido, na Universidade de Santiago de Compostela e na Universidade do Minho, a formação do professor de Geografia passou, em virtude do Processo de Bolonha, a ser realizada no mestrado, após a graduação. Assim, foram analisados os dois cursos de mestrado da USC e da UMinho, uma vez que é nesse nível que ocorrem a formação pedagógica e a certificação profissional para a docência.

Sendo assim, na tese em questão, foram analisados oito cursos de licenciatura em Geografia e dois cursos de mestrado voltados ao ensino de Geografia, a partir de oito projetos político-pedagógicos, 10 estruturas curriculares e 306 planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos mencionados. No presente momento, por se tratar de um artigo, serão divulgados os resultados concernentes à análise efetuada das estruturas curriculares.

## REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vive-se, nos dias atuais, um contexto de profundas transformações, que implicam em inúmeras mudanças sociais, bem como numa expansão acelerada da tecnologia e dos meios de comunicação. Diante de tantos desafios, da chamada globalização, faz-se necessária, em todas as áreas do conhecimento, uma formação que consiga acompanhar essas demandas e, portanto, ela deve ser permanente e contínua.

No panorama da formação de professores, o cenário não é diferente. Aliás, em se tratando de uma área tão complexa quanto relevante, esse assunto tem sido amplamente discutido e pesquisado, com o consenso de que essa formação não deva ocorrer somente durante a formação inicial, desenvolvendo-se durante toda a vida profissional do docente, pois, conforme destaca Cavalcanti (2006, p. 121), “os cursos de formação inicial representam uma intervenção muito débil das concepções do aluno, se comparada com a influência que eles têm em toda sua vida escolar”.

No entanto, não se pode negar a importância da formação inicial e a necessidade de constantes reflexões a respeito de como essa formação ocorre no âmbito das universidades, pois, conforme estabelece o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

No Brasil, para atuar no Ensino Fundamental ou Médio, há essa exigência da LDB, enquanto que, para atuar no Ensino Superior, exige-se a formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado). Já, no contexto europeu, a formação no chamado 1º ciclo (licenciatura) possui duração mínima de três anos (180 a 240 ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System, ou Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos), confere o grau de licenciado e é totalmente voltada a atender às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, a estrutura curricular é composta na sua totalidade de disciplinas específicas de Geografia, sem foco à área pedagógica, pois esse é o objetivo da formação no 2º ciclo (*máster*), com duração de um a dois anos (60 a 120 ECTS), devendo totalizar 300 ECTS para concluir o 2º ciclo, conforme previsto na legislação:

Para atuar no ensino de educação secundária obrigatória e de *bachillerato* será necessário possuir o título de Licenciado, Engenheiro ou Arquiteto, ou o título de graduação equivalente, além da formação pedagógica e didática em nível de pós-graduação. (ESPANHA, 2006, art. 94, tradução nossa)<sup>1</sup>



Outro aspecto a ser considerado é que, numa análise dos diversos períodos históricos, percebe-se a existência de dois modelos de formação que Saviani (2009, p. 148-149), ao fazer um estudo específico do caso brasileiro, define da seguinte maneira:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar;
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Embora, em determinados momentos, tentou-se articular esses dois modelos, mesmo que timidamente nas legislações, o que se percebe é que, na prática, a implantação ou a formalização dessas mudanças sempre valorizou um modelo em detrimento de outro; e, na maioria das vezes, essa valorização sempre esteve atrelada ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, conforme destacado por Saviani (2009).

Essa desvalorização do modelo pedagógico-didático da formação de professores, também se constitui num problema não resolvido na Espanha e em Portugal, conforme destacam os seguintes artigos:

No entanto, não se deve esquecer que ainda persiste em muitos alunos e professores da própria universidade a idéia de que a melhor formação do futuro professor deve se basear em uma formação consistente em Ciências Sociais, e não em Didática das Ciências Sociais, acrescida de práticas docentes em um centro de ensino. (MUÑOZ, 1997, p. 108, tradução nossa)<sup>2</sup>

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. (ALARCÃO *et al.*, 1997, p. 8)

Isso pode indicar que a opinião dos pesquisadores brasileiros e europeus é convergente quanto à preocupação com o aspecto pedagógico-didático, no que concerne à necessidade de integração dos conhecimentos, reconhecida como fundamental para a formação de professores.

Porém, mesmo reconhecendo a necessidade de integração dos dois modelos, o dilema está em como promover a articulação, no caso da formação de professores, dessas dimensões, com vistas a uma formação com qualidade, pois, segundo Alarcão *et al.* (1997, p. 9), a competência do professor “não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal”. Além disso, apesar das diversas mudanças legais

em que persistem a falta de articulação entre teoria e prática e entre pesquisa e ensino, em geral “os conteúdos pedagógicos são atribuídos às disciplinas de conteúdo específico sem articulação com as dos conteúdos da ciência de referência” (PEZZATO, 2012, p. 35).

Nesse aspecto, torna-se primordial destacar o que Cunha (2006, p. 496) sempre vem apresentando em suas pesquisas sobre inovações curriculares, ou seja, que mesmo se confirmando a necessidade de articulação entre teoria e prática, nos currículos a teoria sempre precede a prática e assume condição superior sobre aquela, assumindo que:

[...] o conhecimento válido é apenas o que passou pelo crivo do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e passou a ideia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica.

Relacionado a isso, há outro aspecto amplamente discutido nas pesquisas nacionais e internacionais que diz respeito à estrutura fortemente disciplinar dos currículos, e isso não ocorre de maneira diferente no currículo de formação de professores.

Fala-se muito da necessidade de se romper com o modelo disciplinar, ou seja, aquele que contempla a organização das disciplinas na forma de grades curriculares, sem que haja relação entre aquelas e estas. Na maioria das vezes, são de responsabilidade de departamentos diferentes que, por sua vez, quase nunca se relacionam. No entanto, o modelo que prevalece nos currículos pode ser o mesmo, conforme descrito por Moreira (2001, p. 60), ou seja:

[...] a dispersão encontrada no conjunto de disciplinas pelas quais os departamentos se responsabilizam deve dificultar a reunião de pesquisadores e de estudantes em torno do estudo de temas relevantes, impedindo, conseqüentemente, o desenvolvimento de projetos mais densos e significativos.

Há que se pontuar também que as legislações preveem, mesmo que timidamente, a inserção da pesquisa na formação de professores, e, entre os estudiosos dessa área, tanto nacionais como internacionais, é consenso o importante papel da pesquisa no ensino, como forma de o professor produzir conhecimento, com o conseqüente aprimoramento de sua prática e desenvolvimento profissional.

No caso brasileiro, o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2002a) prevê que a formação de professores deva contemplar a articulação teoria-prática e a inserção da prática, considerando: “III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender

o processo de construção do conhecimento”. Nesse contexto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 94-95) destacam que:

[...] particularmente as DCN, indicam que um dos problemas a ser enfrentado nos cursos de licenciatura se refere ao tratamento dispensado à pesquisa. [...] A ideia é ressaltar a importância da pesquisa na construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade.

Paoli (1998), Cunha (1996, 2013), Tardif (2005) e Severino (2008) também são contundentes ao discorrer sobre esse tema em artigos de épocas distintas, destacando que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa deve ser o critério básico para o reconhecimento do *status* universitário e, portanto, deve orientar a estrutura e a organização das instituições educacionais de nível superior.

Porém, conforme salientam André (2006) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), quando se pretende inserir a pesquisa na formação de professores, ficam visíveis as carências concernentes às habilidades de análise, de interpretação dos dados coletados e, sobretudo, a capacidade de elaboração de textos e documentos. Esses problemas estão presentes, porque, conforme destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 97):

É comum ouvir que amiúde os alunos chegam ao ensino superior apresentando um nível baixo de conhecimento e com inúmeras dificuldades, entre as quais a falta de domínio da língua para, por exemplo, analisar, interpretar e redigir textos.

Ainda segundo esses autores, essa falta de domínio da língua interfere em todas as atividades, de maneira geral, chegando a levar os alunos a uma atitude de desânimo perante os estudos, pois as atividades escolares, geralmente, envolvem pesquisas, trabalhos escritos e seminários, que sempre dependem das ações de ler, interpretar e analisar textos e documentos. Isso se confirma, ainda, nas palavras de Khaoule e Souza (2013, p. 94), quando afirmam que outras barreiras enfrentadas pelos alunos em formação “também se vinculam à dificuldade de compreensão da linguagem dos textos acadêmicos, da erudição dos autores e da descontextualização dos conteúdos”.

Christofoletti (1997), em artigo sobre as perspectivas para a organização curricular no ensino de Geografia, separa as disciplinas em quatro conjuntos: núcleo básico, disciplinas complementares, disciplinas de formação metodológica e disciplinas de formação técnica. Nesse último grupo, o autor destaca a necessidade de domínio das linguagens verbal, matemática e informatizada, pois, em sua opinião, ao lado da produção do conhecimento, há a necessidade

de se promover o ensino e a difusão dos resultados obtidos. Ele ainda acrescenta que “não se deve desprezar o arsenal disponível em outras línguas ocidentais, tais como em francês, alemão, espanhol e italiano” (CHRISTOFOLETTI, 1997, p. 13).

Os autores Dionísio, Pereira e Viseu (2011) destacam a “presença ausente” da leitura e da escrita nos currículos e acrescentam que se torna imprescindível, em muitos países europeus, que a formação (também inicial) de professores de todas as disciplinas, seja capaz de proporcionar conhecimento e recursos didáticos sobre os processos de leitura e escrita.

Outra dimensão a ser analisada na formação de professores diz respeito à possibilidade de se ter acesso à formação que inclua as tecnologias, com vistas a atender às demandas do contexto atual, e isso está previsto nos incisos VI dos artigos 2º e 7º das DCN (BRASIL, 2002a):

Art. 2º: [...] VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; [...].

Art. 7º: [...] VI – as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação.

Contudo, a inserção das tecnologias na formação de professores implica em importantes transformações culturais que exigem postura de adaptação dos docentes, conforme descreve Cunha (2006, p. 491):

A ampliação e democratização do acesso às novas tecnologias vêm afetando o estatuto do saber e, conseqüentemente, propondo importantes transformações culturais. Provocam necessidades que culminam num refazer de relações que professores e alunos estabelecem com o conhecimento. [...] Não resistem nem concorrem com as tecnologias.

É conveniente destacar que todas essas reflexões apresentadas sobre a formação de professores se aplicam também à formação de professores de Geografia. Entretanto, torna-se necessário fazer algumas considerações relacionadas às características específicas dessa área.

Inicialmente, os conhecimentos geográficos foram considerados de suma importância para a construção da nacionalidade, tendo a disciplina o objetivo de disseminar o patriotismo. Além disso, possui característica que a distingue das outras disciplinas, ou seja, antes de se consolidar como área de ensino ou pesquisa em nível superior, ela já era disciplina obrigatória nos currículos do ensino primário e secundário. Isso significa dizer que a Geografia ensinada nas escolas era de responsabilidade de professores que não possuíam

formação na área, e a formação de professores de Geografia, em nível universitário, só teve início em 1934 com a implantação do curso de Geografia na Universidade de São Paulo (USP).

É preciso considerar, ainda, uma das dificuldades na formação inicial de professores de Geografia, segundo Cavalcanti (2006, p. 116):

[...] para a formulação de seu trabalho docente, as referências mais diretas são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto a Geografia acadêmica quanto a didática da Geografia e, de outro, a própria Geografia escolar já constituída. Sabe-se que a Geografia que se ensina nas escolas de educação básica, ou seja, a Geografia escolar, não é a mesma que se ensina e que se investiga na Universidade.

Esse distanciamento existente entre a Geografia das universidades e a Geografia das escolas tem trazido sérias implicações para as práticas docentes, uma vez que falta ao futuro professor embasamento que sustente a sua prática em sala de aula. Nas palavras de Cavalcanti (2006), os avanços da Geografia científica são importantes referências para a construção da Geografia escolar, mas são insuficientes para a formação do professor.

Para Krahe e Franco (2005, p. 274), esse distanciamento se deve, entre outras coisas, ao fato de que o professor da especialidade “ignora o que se desenrola nas aulas das pedagógicas e vice-versa, ocasionando uma formação fragmentada, quando deveria ser no mínimo de complementaridade, ainda que o ideal fosse o de integralidade”.

Também, conforme destacam Steinke e Carvalho (2013), faz-se necessário o fortalecimento dos conteúdos estruturantes do conhecimento geográfico, sem os quais se inviabiliza o processo formativo no ensino básico, uma vez que, em qualquer situação didático-pedagógica, o professor terá que dispor dos elementos conceituais que fundamentam a ciência geográfica, mas, na licenciatura, “muito mais que oferecer disciplinas didático-pedagógicas, é preciso preparar o futuro docente para atuar na docência do ensino básico de Geografia” (STEINKE; CARVALHO, 2013, p. 83).

Para Lestegás (2002, p. 184, tradução nossa), uma das alternativas para superar esse distanciamento é entender que a Geografia escolar não é mera tradução da Geografia científica, ou seja:

Aceitar que a geografia escolar não é a tradução simplificada de uma geografia científica, mas uma criação particular e original da escola que atenda aos objetivos sociais que são específicos, é uma das condições básicas que podem permitir um ensino renovado da geografia a serviço da problematização do conhecimento e da construção da aprendizagem significativos, funcionais e, além disso, úteis aos alunos.<sup>3</sup>

Há um consenso entre os pesquisadores de que a fragmentação do conhecimento geográfico é importante para o aprofundamento

do conhecimento, mas também contribui para o distanciamento entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 161):

Além da dicotomia entre geógrafos físicos e geógrafos humanos, há no interior dessas “duas geografias” aqueles que se aprofundam no conhecimento da climatologia, da geomorfologia, da geografia urbana, da geografia agrária, etc. [...] Essa fragmentação é importante porque se faz o recorte para aprofundar o conhecimento em determinada área, mas não pode ser tomada como parâmetro para o ensino fundamental e médio.

Silva (2008, p. 218) afirma que muitas são as críticas à fragmentação das Ciências Humanas e atribui a isso o corporativismo epistemológico, no qual:

[...] cada departamento ou área de saber se emancipa das demandas sociais tanto quanto da relação com outras áreas afins ou não e, do mesmo modo, dentro de um só curso, cada disciplina defende suas fronteiras; é abordada e estudada separadamente em relação às outras.

Entretanto, esses autores destacam que a Geografia, devido às suas múltiplas dimensões como área de conhecimento, possui grandes possibilidades para inserir a interdisciplinaridade no ensino universitário e a transversalidade no Ensino Básico. Na universidade, vai depender de “atitude interdisciplinar” do professor-pesquisador, pois, ao selecionar e disponibilizar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina, poderá contribuir com um objeto de estudo em interação com os professores das demais disciplinas. No Ensino Básico, poderá contribuir com os temas transversais (Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Temas Locais), conforme o planejamento das escolas.

Contudo, para Silva (2008), assumir essa atitude interdisciplinar é o grande entrave que ocorre na universidade, onde prevalecem as “ vaidades intelectuais, narcisismos, interesses políticos, ostracismos e dificuldades materiais ou psicológicas de todo tipo” (SILVA, 2008, p. 222). Portanto, em sua opinião, “mais que romper com uma dispersão de conteúdos, é importante romper com a dispersão/isolamento entre os indivíduos” (SILVA, 2008, p. 223).

Outra questão sempre em discussão nas pesquisas sobre formação de professores de Geografia diz respeito à falta de identidade da licenciatura, tendo em vista que, apesar das modalidades de bacharelado e licenciatura apresentarem estruturas separadas, acaba prevalecendo a estrutura do bacharelado, e as disciplinas são ministradas conjuntamente para alunos das duas modalidades, ignorando-se as diferenças de necessidade.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 91-93) afirmam entender como positivo o processo de elaboração das DCN, principalmente no que concerne ao fato de a licenciatura ter conquistado “terminalidade e integralidade”, conforme se observa no texto a seguir:

Na universidade pública, bacharelado e licenciatura têm-se constituído, no decurso da história, como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si. Nesse caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário. [...] Assim, o processo de elaboração das DCN para os cursos de graduação consolidou o direcionamento da formação para três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissional e licenciatura. Nesse sentido, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado, constituindo, portanto, um projeto específico, com um currículo próprio que não se deve confundir com o bacharelado ou com o modelo antigo que ficou caracterizado como “modelo 3+1”.

Estando envolvido com a área geográfica, Christofolletti (1997, p. 17) antecipou-se, numa “previsão” de futuro, quando apresentou suas preocupações quanto aos critérios para a organização da estrutura curricular no ensino de Geografia. A partir de sua reflexão a respeito da estrutura conceitual da Geografia e da natureza de seu objeto, o autor apresentou suas propostas para a licenciatura e o bacharelado, enfatizando a necessidade de se ter uma estrutura diferenciada para cada modalidade, tendo em vista, que essa separação seria de fundamental importância no futuro. De acordo com suas palavras:

Na organização curricular deve-se esclarecer se o contexto é para o bacharelado ou para a licenciatura. [...] *Essa distinção é fundamental, não tanto para o elenco nominativo das disciplinas curriculares, mas para a dosagem e composição do conteúdo programático a ser ministrado.* Embora na atualidade os cursos de graduação em Geografia ofereçam a mesclagem desses dois direcionamentos, dentro em breve surgirá a necessidade de uma separação estrutural e funcional, sem empecilhos para que o interessado possa circular e absorver a potencialidade de ambas as estruturas. (CHRISTOFOLETTI, 1997, p. 17, grifo nosso)

Cinco anos após a publicação do artigo de Christofolletti (1997), o artigo 7º das DCN (Resolução CNE/CP nº 1/2002) passa a estabelecer que:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria. (BRASIL, 2002b)

Embora esteja prevista na legislação essa estrutura com identidade própria, na prática isso ainda não se consolidou. Pezzato

(2012, p. 24), ao discorrer sobre o panorama da formação de professores de Geografia no contexto brasileiro, num resumo sobre as legislações brasileiras, acrescenta que elas:

[...] explicitam a necessidade de rompimento da concepção linear da organização curricular dos cursos de licenciatura, apontam para a necessidade da promoção de maior flexibilidade na organização curricular dos cursos do ensino superior. Contudo, entre o discurso e a prática há grande diferença.

E é nesse contexto que o presente artigo se insere, ou seja, busca identificar: como estão organizadas as estruturas curriculares dos cursos selecionados; como estão distribuídos os conteúdos referentes ao conhecimento específico da Geografia e da docência; se é possível identificar algum tipo de articulação entre teoria e prática; se há a inserção da pesquisa; e se as estruturas contemplam a introdução de novas tecnologias ou possibilitam o domínio das linguagens.

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Tendo em vista a natureza dos dados, optou-se por pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1999) e André e Ludke (1986), utilizando-se de entrevistas, análise documental e análise de conteúdo, segundo Bardin (2009).

Partindo-se dos referenciais teóricos, iniciou-se a análise documental, ou seja, após a definição das universidades que fariam parte do contexto da pesquisa, buscou-se efetuar o levantamento das informações em seus *sites*, com vistas a obter as informações que estivessem disponíveis.

No que concerne às instituições, no caso da USC, a trajetória para formação é a licenciatura em *Xeografía e Ordenación do Territorio* (4 anos) e o *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria* (2 anos). Já na UMinho a trajetória para formação é a licenciatura em Geografia e Planeamento (3 anos), 10 ECTS em História e o Mestrado em Ensino de História e Geografia (2 anos).

As estruturas curriculares analisadas referem-se àquelas vigentes em 2013, e foram acessadas no *site* dos cursos ou, ainda, quando necessário, foram consultados os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos brasileiros, a Memória e o Dossiê dos cursos europeus.

Durante a análise, buscou-se entender como estão organizadas as estruturas curriculares dos cursos, e o primeiro ponto observado é aquele sobre a existência de um modelo disciplinar com visível separação entre os conteúdos específicos de Geografia e os conteúdos pedagógicos, conforme destacado por Saviani (2009). E, a partir disso,



procurou-se identificar o “peso” dos núcleos que compõem as estruturas curriculares, bem como as disciplinas que compõem as estruturas.

### *Núcleos que compõem a estrutura curricular*

Adotando a categorização elaborada por Pezzato (2012), e também levando em consideração as orientações contidas nas DCN para o curso de graduação em Geografia (BRASIL, 2001)<sup>4</sup> sobre a organização dos conteúdos curriculares básicos e complementares da licenciatura em Geografia em cinco núcleos, foram utilizadas as tabelas disponíveis em Shimizu (2015), que apresentam separadamente as estruturas curriculares dos cursos da UFRR, UFPE, UFSC, Unesp/RC, Unesp/PP, UFG, USC e UMinho com as respectivas cargas horárias (CH), bem como as porcentagens de carga horária de cada disciplina (%) em relação ao total.

As tabelas a seguir apresentam, de forma sintetizada, as cargas horárias de todos os cursos (Tabela 1), bem como as respectivas porcentagens (Tabela 2), visando facilitar a visualização das informações e possibilitar a análise.

**TABELA 1** – Carga horária total das estruturas curriculares dos cursos analisados, vigentes em 2013

NC	UFRR	UFPE	UFSC	Unesp RC	Unesp PP	UFG	USC		UMinho	
							Licenc.	Máster	Licenc.	Mestrado
EBG	1.410	1.020	1.548	1.260	1.140	896	1.296		1.680	
ECG	510	120	306	360	360	384	240		240	
ETL	600	780	576	360	360	512		294		585
EST	300	390	414	420	405	416		200		415
TCC	60	90				128	72	150		
OL		300	216	240	360	320	288		240	45
AC		200	200	210	200	200				
<b>TOT</b>	<b>2.880</b>	<b>2.900</b>	<b>3.260</b>	<b>2.850</b>	<b>2.825</b>	<b>2.856</b>	<b>2.540</b>		<b>3.205</b>	

NC = núcleos dos conteúdos; EBG = conteúdos específicos básicos para a Geografia; ECG = conteúdos específicos complementares para a Geografia; ETL = conteúdos específicos teóricos para a licenciatura; EST = estágios; TCC = trabalho de conclusão de curso; OL = opções livres; AC = atividades complementares.

Fonte: SHIMIZU (2015).

**TABELA 2 –** Porcentagem dos conteúdos na carga horária total dos cursos analisados, vigentes em 2013

CONTEÚDOS	UFRR	UFPE	UFSC	Unesp RC	Unesp PP	UFG	USC	UMinho
Específicos para a Geografia (EBG + ECG)	66,67%	39,31%	56,87%	56,84%	53,10%	44,82%	60,47%	59,91%
Específicos para a docência (ETL)	20,83%	26,90%	17,67%	12,63%	12,74%	17,93%	11,57%	18,25%
Estágios (EST)	10,42%	13,45%	12,70%	14,74%	14,34%	14,57%	7,87%	12,95%
TCC	2,08%	3,10%				4,48%	8,74%	
Opções livres		10,34%	6,63%	8,42%	12,74%	11,21%	11,34%	8,89%
Atividades complementares		6,90%	6,13%	7,37%	7,08%	7,00%		
	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Obs.: as porcentagens referentes à USC e à UMinho contemplam os totais da licenciatura e do mestrado.

Fonte: SHIMIZU (2015).

### *Conhecimentos específicos da Geografia e da docência*

Diante das Tabelas 1 e 2, é possível perceber que, para a maioria dos cursos, prevalece a formação de professores de Geografia a partir dos conhecimentos específicos da Geografia, com índices acima de 50% de sua carga horária total, oscilando entre 53,10% (Unesp/PP) e 66,67% (UFRR). As duas exceções são a UFPE e a UFG com índices inferiores, ou seja, 39,31% e 44,82%, respectivamente.

No caso da UFPE, a estrutura é composta por 26,90% de conhecimentos específicos para a docência, e os estágios, TCC, optativas e AC perfazem um total de 33,79%, o que demonstra, em princípio, certo equilíbrio entre os conhecimentos específicos da área de conhecimento e os conhecimentos relacionados à docência. Porém, como o rol de optativas é composto por 17 disciplinas – das quais nove são relacionadas aos conteúdos específicos de Geografia, e sete, aos conteúdos específicos complementares, e apenas uma relacionada ao conteúdo pedagógico (Avaliação do Livro Didático em Geografia) –, se os 10,34% de disciplinas optativas forem cumpridas na área de conhecimentos específicos de Geografia, já volta a desequilibrar e a se igualar ao quadro das demais universidades.

No que concerne à UFG, apesar da estrutura contemplar 44,82% de conhecimentos específicos para a Geografia, os conteúdos específicos para a docência perfazem apenas 17,93% da carga horária total do curso,

e 37,36% do total são relativos aos estágios, TCC, optativas e AC. Isso também demonstra o prevalemento dos conteúdos específicos sobre os pedagógicos. Além disso, a carga horária de disciplinas optativas a ser cumprida é de 320h, que correspondem a 11,21% da carga horária total do curso. Da mesma forma, das 33 disciplinas oferecidas como optativas, 30 referem-se aos conteúdos específicos básicos e complementares da Geografia, e apenas três estão relacionadas aos conteúdos pedagógicos (Cultura, Currículo e Avaliação; Metodologia de Ensino de Geografia III; Psicologia da Educação II).

Uma vez que a maioria das disciplinas optativas possui caráter de formação específica de Geografia, pode-se concluir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais voltadas à atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida, conforme também já havia sido observado nas pesquisas sobre os cursos de Pedagogia (GATTI; NUNES, 2009).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) destacaram que, no decorrer da história da universidade pública, bacharelado e licenciatura constituem-se como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si e que a licenciatura sempre aparece numa situação de inferioridade, caracterizando-se como curso complementar e secundário.

### *Estágios e atividades complementares*

A carga horária dos estágios aparece de maneira equilibrada entre os cursos brasileiros, muito provavelmente para atender à exigência legal, variando de 10,42% (UFRR) a 14,74% (Unesp/RC), e varia de 300h a (UFRR) a 420h (Unesp/RC).

Na USC, o estágio ocorre durante o *máster*, nas disciplinas chamadas Prácticum 1 e Prácticum 2, com carga horária de 200h, acrescidas de 410h de trabalho autônomo do aluno, denominado “tutoria”. E, na UMinho, a carga horária total do estágio, que ocorre também em nível de mestrado, perfaz total de 1.260h, sendo 415h de “contacto” e 845h destinadas ao trabalho autônomo do aluno, incluindo a redação do relatório.

Na USC e na UMinho não estão previstas atividades extras e/ou complementares nas estruturas curriculares, pois elas já contemplam alta carga horária de trabalho autônomo dos alunos.

No Brasil, as atividades complementares foram regulamentadas por meio do Parecer CNE/CES nº 492/2001 (BRASIL, 2001) e da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002b), que estabelecem 200h para outras formas de atividades acadêmicas, científicas e culturais.

Na UFRR, a Resolução nº 4/2012-CEPE/UFRR dispõe sobre as atividades complementares e prevê que elas devem propiciar o aproveitamento dos

[...] conhecimentos adquiridos pelo discente, dentro ou fora do ambiente acadêmico, através de estudos e práticas independentes presenciais e/ou a distância, com a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional. (UFRR, 2012, p. 1)

Além disso, em seu parágrafo único, determina que a carga horária de atividades complementares a ser cumprida pelo discente no curso “é aquela estabelecida no seu PPP, cabendo ao Conselho de Curso/Núcleo Docente Estruturante estabelecê-la quando o mesmo se mostrar omissos” (UFRR, 2012, p. 1).

Embora o PPP do curso tenha sido aprovado em 2014, portanto, posterior à data da resolução de 2012, não contempla tal informação e, no item referente a esse assunto, consta apenas que:

Os alunos do curso de Geografia terão contato com atividades de pesquisa científica a partir de participação no projeto de pesquisa dos professores do curso, na forma de bolsas de iniciação científica (PICI, PIBIC) na qual terão contato com novas metodologias, com a rotina do trabalho científico, participação de salões, simpósios e congressos apresentando trabalhos e tendo contato com pesquisadores de áreas afins. (UFRR, 2014, p. 27)

Porém, o referido documento não apresenta a carga horária destinada às atividades complementares e nem a forma como elas serão consideradas.

Nas demais universidades brasileiras, a carga horária destinada às atividades complementares corresponde entre 4,71% (UFSC) e 7,37% (Unesp/RC) da carga horária total do curso. Conforme pôde ser observado na Tabela 1, todas contemplam as 200h estipuladas pela legislação.

Na USC, o artigo 12.8 do Real Decreto nº 1.393/2007 estabelece que podem também ser reconhecidos, no máximo, 6 ECTS em outras atividades:

De acordo com o artigo 46.2.i) da Lei Orgânica 6/2001 de 21 de dezembro das universidades, os alunos poderão obter reconhecimento acadêmico em créditos pela participação em atividades culturais, desportivas, de representação estudantil, voluntariado e de cooperação até um máximo de 6 créditos do total estrutura curricular cursada. (ESPANHA, 2007, p. 44.040, tradução nossa)<sup>5</sup>

Na USC, o reconhecimento dos créditos de tais atividades está vinculado à participação dos estudantes nos órgãos colegiados, atividades desportivas da universidade (incluindo alunos com alto rendimento em

Jogos Olímpicos, campeonatos, etc.), atividades culturais da universidade (teatro, coral, grupo de dança, etc.) e também atividades de voluntariado. No ano letivo 2013-2014, em torno de 200 alunos realizavam serviço voluntário nas entidades, e, segundo a responsável pela Oficina de Voluntariado: “o serviço voluntário é uma forma de preparação para o trabalho e as empresas valorizam essas atividades”.

Em síntese, ao se fazer paralelo com a pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) sobre os cursos de Pedagogia, nesse caso também fica pouco claro o que seriam as “atividades complementares”, na maioria dos cursos analisados.

### *Trabalhos de conclusão de curso (TCC)*

A carga horária destinada ao TCC varia entre 2,08% (UFRR) e 8,74% (USC), o equivalente a 60h e 150h, respectivamente.

Tanto na UFSC como na Unesp/RC, Unesp/PP e UMinho, não há a obrigatoriedade de TCC para a licenciatura, o que novamente registra o distanciamento existente entre ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores. E, nesse aspecto, conforme destaca Pezzato (2012, p. 36):

A ação profissional de um professor que tem a experiência da pesquisa e passa a compreender-se como produtor de conhecimento, e não meramente como reprodutor de um conhecimento produzido externamente ao seu âmbito de atuação, pode produzir novos significados para a prática docente.

A valorização da pesquisa no curso de formação de professores pode ser observada nos relatos da entrevista realizada, em janeiro de 2014, com a Coordenadora do Mestrado da UMinho, Profa. Dra. Maria do Céu Melo Esteves Pereira, quando diz que:

*E, portanto, nesse estágio, os alunos, além das aulas, têm que, nas suas próprias aulas, fazer uma espécie de um projeto de investigação em que o modelo é um projeto de investigação-ação [...]. De fato, na nossa universidade, sempre pensamos num professor como investigador pelas suas práticas, defendemos aqui os valores do professor reflexivo, investigador transparente, produtor de pensamento crítico, etc. (Profa. Dra. Maria do Céu Melo Esteves Pereira, 2014)*

### *Opções livres*

A carga horária das disciplinas optativas varia de 216h (UFSC) a 360h (Unesp/PP), e representam de 6,35% (UFSC) a 12,74% (Unesp/PP) da carga horária total dos cursos. Na Tabela 3, pode ser observado o número de disciplinas optativas que cada curso oferece, segundo a área de conhecimento.

**TABELA 3** – Número de disciplinas optativas vigentes em 2013 nos cursos analisados, segundo a área de conhecimento

CONHECIMENTOS	UFRR	UFPE	UFSC	Unesp RC	Unesp PP	UFG	USC	UMinho
Específicos básicos para a Geografia	2	9	29	23	25	26	10	5
Específicos complementares para a Geografia	2	7	11	21	6	4	2	6
Subtotal	4	16	40	44	31	30	12	11
Específicos para a docência	-	1	3	5	2	3	-	4
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>43</b>	<b>49</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>12</b>	<b>15</b>

Obs.: Os cursos de formação de professores da USC e da UMinho compreendem a graduação e o *máster*.

Fonte: SHIMIZU, 2015.

É conveniente destacar que a UFRR não especifica em seu PPP ou na estrutura curricular, tampouco nas informações disponíveis no *site*, a carga horária de disciplinas optativas a ser cumprida para integralização curricular. As informações disponíveis no PPP são a carga horária total do curso, de 2.880h, conforme distribuição apresentada na Tabela 1, e o rol de quatro disciplinas optativas oferecidas.

Conforme observado na Tabela 3, a UMinho oferece quatro disciplinas optativas relacionadas aos conteúdos específicos para docência, sendo duas delas na licenciatura e duas no mestrado. A USC não oferece optativas no mestrado.

### ***Disciplinas que compõem a estrutura curricular***

Outro aspecto analisado foi a composição das estruturas em todos os cursos. Foram mescladas as 306 disciplinas em análise, e efetuada a classificação por agrupamento (SHIMIZU, 2015).

Considerando uma média de 38 disciplinas por universidade, constatou-se que as estruturas curriculares, tanto as brasileiras como as europeias em questão, possuem basicamente a mesma estrutura – 50% da composição –, ou seja, 19 disciplinas aparecem em pelo menos cinco das oito universidades em foco, a saber:

**Disciplina comum a todas as estruturas:** Do total de disciplinas de cada estrutura, 11 são comuns a todos os cursos, ou seja, 9 do conteúdo específico da Geografia e 2 do conteúdo específico da docência: Biogeografia, Cartografia, Climatologia, Geografia Agrária/Rural, Geologia/Pedologia, Geografia Regional, Geografia Urbana,

Geomorfologia, as Teorias e Métodos da Geografia, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais/Organização Escolar.

Convém destacar que ocorrem diferenças apenas em suas nomenclaturas ou subdivisões, ou seja, no caso da Cartografia, por exemplo, aparecem Cartografia I, II, Básica, Geral, Avançada, Temática, etc. No caso da Climatologia: Climatologia I, Dinâmica, Fundamentos de Climatologia – e, na UMinho, a disciplina intitulada Geografia Física I é aquela que se dedica aos conteúdos da Climatologia, conforme observado em plano de ensino.

**Disciplina comum a sete universidades:** Duas disciplinas aparecem em sete das oito universidades; isso porque, na estrutura da UFG, não constam disciplinas pertencentes à Geografia Econômica, e, na estrutura da UMinho, não consta a disciplina Didática.

**Disciplina comum a seis universidades:** Cinco disciplinas aparecem em seis das oito universidades. As disciplinas relativas a Geoprocessamento/Sistemas de Informação Geográfica não constam da estrutura da UFSC e da Unesp/RC; aquelas relativas à Hidrogeografia/Recursos Hídricos não constam nas estruturas da Unesp/PP e da UFG; Geografia da População não consta na Unesp/RC e na Unesp/PP; Quantificação em Geografia/Estatística não compõem a estrutura da UFPE e da UFSC; e, por último, Teoria Regional/Regionalização não constam na UFPE e na UFG.

**Disciplina comum a cinco universidades:** Somente uma disciplina aparece em cinco universidades, como é o caso da Geopolítica/Geografia Política.

Todas essas disciplinas comuns às estruturas já haviam sido incluídas no rol proposto por Christofolletti (1997, p. 10), “apenas como direcionamento global e sem a intenção de ser completo”. O autor apresentou uma proposta de estrutura curricular dividida em núcleo básico, núcleo complementar, formação metodológica, formação técnica, além das disciplinas “subsidiárias” e pedagógicas. Destacou, ainda, que “o aspecto mais relevante encontra-se representado pelo conteúdo programático inserido e ministrado nessas disciplinas e não em seu rótulo” (CHRISTOFOLETTI, 1997, p. 10).

Entre as demais disciplinas, ocorre considerável diversificação de temas, ou seja, há, pelo menos, 11 disciplinas que aparecem somente em uma universidade, como é o caso de Libras (UFG), Língua Estrangeira (UFRR), Trabalho de Campo Integrado (Unesp/RC), Projeto de Integração Disciplinar (Unesp/PP), Seminários Temáticos (UFRR), História e Memória (UMinho), Cartografia Escolar (UFSC),

Tecnologia Educativa (UMinho), Fundamentos de Prática de Ensino (Unesp/RC), Aprendizagem e Ensino de História/Geografia e Ciências Sociais (USC) e Avaliação da Aprendizagem (UFPE).

Conforme mencionado, Christofolletti (1997), Dionísio, Pereira e Viseu (2011), e Khaoule e Souza (2013) já enfatizavam a importância do domínio da linguagem, na leitura e na escrita, considerando a necessidade de se promover a difusão dos resultados obtidos na produção de conhecimento. Contudo, ainda se observa essa carência nos cursos analisados.

### ***Inserção das tecnologias nas disciplinas analisadas***

Outro aspecto em análise nos planos de ensino foi a inserção das tecnologias voltadas ao ensino; porém, isso ainda ocorre de maneira muito tímida. Percebe-se que algumas disciplinas utilizam laboratórios de informática em ações pontuais, como, por exemplo, utilização da internet para consulta de censos, acesso a banco de informações, etc. Raras são as disciplinas que abordam aspectos das tecnologias no ensino propriamente dito.

É conveniente destacar que esse aspecto já havia sido mencionado em pesquisa realizada por Pezzato, Shimizu e Russo Cury (2013), quando se constatou a inexpressiva presença de trabalhos relacionados à reflexão sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos trabalhos apresentados no “GT Currículo” (reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – ocorridas no período de 2003 a 2012).

Aspecto nítido nos conteúdos dos planos de ensino é que as disciplinas relacionadas à Cartografia/Geoprocessamento/Sensoriamento Remoto e à Estatística/Quantificação são as que, de maneira geral, abordam aspectos da tecnologia em seus conteúdos, inclusive com a inserção de ferramentas e *softwares* direcionados ao tema.

Além disso, com exceção da UMinho, que possui em sua estrutura curricular a disciplina Tecnologia Educativa, o tema relacionado à informática na educação está presente nas disciplinas Estágio Supervisionado II e III (Unesp/RC), Método e Análise de Material Didático em Geografia (UFRR) e Didática, Currículo e Organização Escolar (USC, *máster*). Além dessas, a disciplina Sociologia (Unesp/RC) também aborda o tema referente ao paradigma da tecnologia da informação, voltado às redes interativas e à comunidade eletrônica.

Em face da atual realidade, conforme já apontado por Christofolletti (1997), fica evidente a necessidade de inserção das tecnologias nas estruturas curriculares, de maneira mais contundente,



com vistas a possibilitar um diálogo entre a formação de professores ocorrida nas universidades e o cenário existente nas escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise indicou certo distanciamento entre o que as pesquisas da área apontam como direcionamento e “mínimo necessário” para a formação de professores e o que de fato prevalece nas instituições analisadas, mesmo levando em consideração as suas distintas realidades.

No que concerne às estruturas curriculares dos cursos de formação de professores de Geografia em estudo, ficou evidente a permanência de modelo fragmentado de conhecimento, fortemente disciplinar e voltado a uma estrutura curricular de especialidades. Assim, fica cada vez mais nítida a dicotomia entre os conteúdos específicos da Geografia e os conteúdos específicos da docência com o prevalecimento da formação de professores de Geografia a partir dos conhecimentos específicos de Geografia, tanto no que concerne às disciplinas obrigatórias como às optativas.

Em geral, os cursos se desenvolvem a partir de um tronco comum, com planos de ensino comuns, disciplinas comuns, estrutura comum ao bacharelado. Tanto que as formações na USC e na UMinho são primeiramente técnicas, e a licenciatura fica caracterizada como especialização profissional. Dessa forma, no geral, fica bem restrita a formação voltada à atuação na docência.

Apesar das raras iniciativas, ainda falta priorizar a formação do professor voltada à Geografia escolar, ou seja, no caso das instituições brasileiras, as disciplinas relacionadas à docência necessitam de eixo norteador às futuras práticas.

Diante da análise das cargas horárias, pode-se afirmar que o bacharelado permanece como prioridade de formação, e a licenciatura se constitui como periferia dos cursos, ficando claro um ponto nevrálgico desses cursos: formar professores não é a prioridade das propostas analisadas.

Apesar das novas diretrizes para o Ensino Superior buscarem apontar a intenção de alterar o formato “3+1”, ou seja, três anos de disciplinas de conteúdo específico e um ano de disciplinas pedagógicas, o que se percebe é que, na maioria dos cursos analisados, a carga horária privilegiada permaneceu. A carga horária das disciplinas específicas chega a ser três vezes maior que a das pedagógicas. Porém, o que muda, por força da legislação em vigor, é a distribuição das disciplinas ao longo do curso, não estando as pedagógicas concentradas no último ano de formação.

Assim, persiste a concepção dos modelos curriculares anteriores, ou seja, a prioridade é dada à formação técnica, e não à do professor.

Tanto nas instituições brasileiras como nas europeias, com raras e pontuais exceções, a interdisciplinaridade é outro aspecto praticamente inexistente e continua sendo o grande desafio para os cursos em questão. Não se observa, nos documentos analisados, relação entre as disciplinas, sejam elas teóricas/práticas ou específicas/pedagógicas, geralmente, apresentadas de maneira isolada e sem conexão para os alunos, durante o curso.

Entende-se que, na graduação, em especial, nas licenciaturas brasileiras, é primordial uma visão menos fragmentada da realidade, principalmente, no caso de o licenciado optar por seguir a carreira de professor nos Ensinos Fundamental e Médio.

A partir das implicações do Tratado de Bolonha, na Europa, a formação profissional ocorre em dois momentos distintos: primeiro, em nível de graduação, direcionada a uma profissionalização técnica. Em segundo momento, ocorre, em nível de pós-graduação, a formação didático-pedagógica direcionada à docência. Nesse contexto, a articulação entre os conteúdos da ciência de referência com os pedagógicos fica minimizada.

Da mesma forma, a inserção da pesquisa ainda aparece de maneira tímida nesses cursos de formação de professores e, geralmente, caminha dissociada do ensino. Nem todos os cursos utilizam a possibilidade de desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC) na licenciatura, como forma de incentivar e promover a pesquisa. Das universidades analisadas, somente UFG, UFSC e UFPE possuem a disciplina TCC como obrigatória, em um ou dois semestres, demonstrando o interesse em articular ensino e pesquisa na formação inicial.

Na carreira acadêmica das universidades, atualmente, é evidente a valorização cada vez maior da pesquisa em detrimento do ensino, e, mesmo as teorias apontando para a importância da pesquisa articulada ao ensino, não conseguem caminhar juntos de forma a estimular o ensino com pesquisa e proporcionar o “enriquecimento” do trabalho em ambos os sentidos. Nos casos analisados, todos os cursos estão lotados em instituições que possuem programa de pós-graduação, mas, mesmo assim, são raras as iniciativas de projetos que visem articular graduação e pós-graduação.

Apesar de os estágios obrigatórios integrarem as estruturas, raras são as informações a respeito de como e onde eles são realizados ou se há alguma articulação entre universidade e escola.

As atividades complementares aparecem somente nas estruturas brasileiras, conforme determina a legislação, mas, na maioria das

universidades analisadas, não há especificações quanto à distribuição de carga horária e quanto à forma como elas ocorrem. À exceção desse quadro, encontra-se o PPP da UFSC, que contempla a participação em atividades de pesquisa e sua posterior apresentação no Seminário de Iniciação Científica ou na Semana de Pesquisa e Extensão da UFSC, além da participação em sessão de defesa de doutorado, mestrado ou trabalho de conclusão de curso de graduação como forma de articulação entre ensino-pesquisa e entre graduação-pós-graduação.

Outros três aspectos que merecem olhar mais atento, em face da atual realidade, estão relacionados ao domínio das linguagens e das TIC. O primeiro aspecto refere-se à ausência, nas estruturas, de saberes relacionados à Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), que, apesar da determinação das legislações, só consta nas estruturas curriculares da UFPE e da UFG, com 60h e 64h, respectivamente. A UFSC também possui Libras I e Libras II, porém, no rol de optativas do curso, enquanto as demais universidades analisadas não as possuem como obrigatórias ou optativas.

O segundo aspecto diz respeito à importância do domínio da língua portuguesa e de um idioma estrangeiro, pois, embora também esteja contemplado na legislação, constata-se, nas universidades brasileiras, que a UFRR é a única que apresenta, em seu núcleo complementar, duas disciplinas obrigatórias em idioma estrangeiro, a escolher entre inglês, francês ou espanhol; e a UFPE, no rol de optativas, possui a disciplina Português Instrumental. Já, nas universidades europeias, para finalização dos cursos, há a exigência de segundo idioma, cuja formação é de responsabilidade das próprias universidades.

O terceiro aspecto está voltado à inserção das tecnologias para o ensino, pois, apesar de constar nos documentos a utilização de laboratórios de informática em ações pontuais ou a abordagem da tecnologia em algumas disciplinas, raras são as que abordam aspectos das tecnologias no ensino propriamente dito. Somente a UMinho possui, em sua estrutura curricular, a disciplina Tecnologia Educativa.

A inserção desses conhecimentos visa possibilitar diálogo entre a formação de professores ocorrida nas universidades e o cenário existente nas escolas. Esse distanciamento, além de causar prejuízo para a formação, não traz contribuição para o ensino.

O quadro exposto demonstra que a integração teoria-prática, a articulação ensino-pesquisa, a interdisciplinaridade e a importância do modelo didático-pedagógico, entre outros aspectos, são as principais demandas para a formação de professores, mas isso também evidencia que muitas mudanças são necessárias para que se consiga chegar a uma formação próxima da ideal.

Muitas mudanças são necessárias nessa realidade educacional, mas por onde se deve começar? Será que esses cursos estão respondendo às finalidades para as quais foram criados? Não seria conveniente voltar os olhares às políticas públicas de formação de professores? Sabe-se que qualquer mudança nesse sentido envolverá relações de poder, mas também de nada adiantarão reformas que só se voltem a incluir ou excluir disciplinas, mudar seus nomes ou cargas horárias, se não houver processo de reflexão e transformação da essência do curso.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel *et al.* **A formação de professores no Portugal de hoje**. Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. 1997. 34 p. Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf)>. Acesso em: 28 out. 2013.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Ensinar a pesquisa... Como e para quê? In: SILVA, Aida M. M. *et al.* (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 221-233.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-52.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1999.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 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: 20 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 492/2001. **Diário Oficial da União**, seção 1e, p. 50, 9 jul. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 31, 9 abr. 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 9, 4 mar. 2002b.
- CAVALCANTI, Lana de S. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida M. M. *et al.* (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 109-126.
- CHRISTOFOLETTI, Antonio. Perspectivas e critérios para a organização da estrutura curricular no ensino da Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 1997.
- CUNHA, Maria I. da. A Didática como Construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida M. M. *et al.* (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 485-503.

CUNHA, Maria I. da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio 1996.

CUNHA, Maria I. da. Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior. **InterCambios**, Montevideu, n. 2, p. 13-21, dez. 2013.

DIONÍSIO, Maria de L. T.; PEREIRA, Maria do C. M. E.; VISEU, Floriano A. V. A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 94-114, jan./abr. 2011.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

ESPAÑA. **Real Decreto 1393/2007**, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disponível em: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M. R. (Org.) **Formação de professores para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das Licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 158 p. (Coleção Textos FCC, 29).

KHAOULE, Anna M. K.; SOUZA, Vanilton C. de. Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Orgs.). **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 87-105.

KRAHE, Elizabeth D.; FRANCO, Maria E. D. P. Inovações curriculares na formação de professores: em busca de um novo referencial. In: MOREIRA, Jacira C. de; MELLO, Elena M. B.; COSTA, Fátima T. L. da (Org.). **Pedagogia Universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p. 268-287.

LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. Concebir la Geografía Escolar desde una Nueva Perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de la A.G.E.**, Madrid, n. 33, p. 173-186, 2002.

MOREIRA, Antonio F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 60-77.

MUÑOZ, María I. V. La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales de Enseñanza Secundaria: análisis crítico de sus perspectivas y de su realidad. In: FERNÁNDEZ, A. S. (Coord.). **La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales**. Espanha: Diada Editora, 1997. p. 107-115.

PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 22, p. 27-52, 1988.

PEZZATO, João P. **Formação docente e Geografia Escolar**: um estudo de caso entre Brasil e Espanha. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 86 p.

PEZZATO, João P.; SHIMIZU, Rita de C. G.; RUSSO CURY, Íara L. Trends of researches related to curriculum in Brazil in the last 10 years. In: EUROPEAN CONFERENCE ON CURRICULUM STUDIES, 2013, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 802-812.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 383 p.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 3, p. 7-39, abr. 2008.

SHIMIZU, Rita de C. Gromoni. **Leitura curricular da formação de professores de Geografia: Brasil, Espanha e Portugal**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

SILVA, Sérgio P. Currículo interdisciplinar: resgate da dialética todo-parte. In: MENDONÇA, Marcelo R. **Formação continuada, interdisciplinaridade e inclusão social**. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2008. p. 215-238.

STEINKE, Valdir A.; CARVALHO, Ane C. A. As dimensões da formação de profissionais em geografia no Brasil: reflexões introdutórias. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Orgs.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 69-86.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 325 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 14/2012**, de 17 de maio de 2012. Dispõe sobre as normas gerais das atividades complementares como componente curricular nos cursos de graduação da UFRR. Boa Vista-RR, 2012. Disponível em: <<http://ufr.br/depgeob/phocadownload/atividades.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Geografia**. Boa Vista-RR: UFRR, 2014.

## NOTAS

<sup>1</sup> Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado. (ESPAÑA, 2006, art. 94)

<sup>2</sup> No obstante, no se debe olvidar que todavía persiste en muchos alumnos y profesores de la propia universidad la idea de que la mejor formación del futuro profesorado se debe basar en una formación profunda en Ciencias Sociales, que no en didáctica de las Ciencias Sociales, completada con prácticas docentes en un centro de enseñanza. (MUÑOZ, 1997, p. 108)

<sup>3</sup> Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos.

<sup>4</sup> Parecer CNE/CES n° 492/2001.

<sup>5</sup> De acuerdo con artículo 46.2.i.) de la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de universidades, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursados. (ESPAÑA, 2007, p. 44.040)

**Submetido:** 24/05/2016

**Aprovado:** 29/07/2016

### Contato:

Universidade Estadual Paulista (Unesp)  
Avenida 24-A, 1515 - Bela Vista  
Rio Claro | SP | Brasil  
CEP 13.506-900

ARTIGO

## FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: DAS LICENCIATURAS À CONSTITUIÇÃO DE PEQUENOS GRUPOS DE PESQUISAS COMO ASSOCIAÇÕES LIVRES

Nataly Carvalho Lopes\*

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos - SP, Brasil

Washington Luiz Pacheco de Carvalhotor\*\*

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru - SP, Brasil

**RESUMO:** Buscamos desenvolver aspectos de pesquisa que se debruçou sobre o acompanhamento de um grupo de professores no que denominamos Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP) em escolas públicas de educação básica. Esse acompanhamento propiciou elementos que foram interpretados de acordo com a teoria da ação comunicativa, o que possibilitou a compreensão de um modelo de formação. O trabalho foi orientado de acordo com a pesquisa participante, cuja potencialidade se configurou no processo colaborativo de interação universidade-escola, que propiciou a formação e transformações em ambas as esferas. Dessa junção, resultaram relações entre os agentes da universidade e da escola que foram homogêneas. Por fim, pudemos inferir que os processos de interação que se propõem formativos e investigativos podem passar por momentos de problematização, ação comunicativa e consenso, para que a universidade se aproxime dos ideais de igualdade para com os professores da educação básica.

**Palavras-chave:** Ação comunicativa. Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP). Pesquisa participante.

### INITIAL AND CONTINUED TEACHER TRAINING: FROM LICENSEES TO THE CONSTITUTION OF SMALL RESEARCH GROUPS AS FREE ASSOCIATIONS

**ABSTRACT:** We sought to develop aspects of the research that focused on the monitoring of a group of teachers in what we called Small Research Groups (PGP) in public high schools. This accompaniment provided elements that were interpreted according to the communicative action theory, which made possible the understanding of a teacher training model. The work was oriented

\*Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Docente Pesquisadora na Universidade Federal de São Carlos *campus* Araras e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da mesma universidade. E-mail: <natalylopes@cca.ufscar.br > .

\*\*Doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Docente Pesquisador da Universidade Estadual Paulista *campus* Ilha Solteira e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Unesp *campus* Bauru. E-mail: <wlpcarvalho@gmail.com > .

according to the participant research, whose potentiality of this research modality was configured in the collaborative process of university-school interaction, that provided the formation and the transformations in both spheres. From this junction, relations between the university and the school agents were homogeneous. Finally, we can infer that the processes of interaction that are proposed formative and investigative can go through moments of problematization, communicative action and consensus, so that the university approaches the ideals of equality with the teachers of basic education.

**Keywords:** Communicative action. Small Research Groups (PGP). Participative research.

## INTRODUÇÃO

A área que discute a formação de professores de ciências tem sido tema de intensos debates, por isso a demanda crescente de divulgação de ações e pesquisas que decaiam sobre o trabalho crítico de formação docente. Nesse sentido, dedicamo-nos a delinear um problema específico, sobre como um determinado curso de licenciatura contribuiu para que os professores formados nele buscassem por lugares de formação continuada. Tais espaços visavam a articular universidade e escola, os quais denominamos Pequenos Grupos de Pesquisa (PGP), e buscamos caracterizá-los com o conceito de associações livres, de Jürgen Habermas.

Procuramos partir de uma situação particular, aquela em que diversos ex-alunos da licenciatura em Física da Unesp, *campus* Ilha Solteira-SP, propuseram-se a continuar vinculados à universidade, de modo que iniciaram a proposição e a manutenção desses PGPs nas escolas públicas de educação básica onde trabalhavam. Essa situação nos levou a diversos questionamentos, tais como: *quais os elementos que propiciaram esta vontade de continuar vinculados à universidade? Como estes PGP poderiam ser conduzidos de modo a serem espaços formativos e associações livres?* Assim, as discussões em torno dessas perguntas nos propiciaram a compreensão de aspectos relevantes para a formação inicial e continuada de professores. Principalmente, levando em consideração a importância da ação comunicativa em todos os processos de formação, a necessidade de que os professores sejam membros de associações livres, das nuances que tornam a parceria entre universidade e escola processo democrático, como as contribuições da pesquisa participante descritas neste trabalho, e, finalmente a busca por temas do mundo da vida, que possibilitam a existência das associações de professores.

Desse modo, o trabalho que desenvolvemos abrangia estes três pilares: a) sobre a compreensão de um determinado curso de licenciatura, nos contextos das pesquisas para a formação de



professores de ciências; b) da importância da ação comunicativa e da constituição de associações livres, dois conceitos de Habermas e; c) da busca por temas do mundo da vida ou da investigação temática, que se aproximavam da escolha, da compreensão e do desenvolvimento de uma questão sociocientífica. Embora esse último tema seja negligenciado neste artigo, propomos uma busca por compreender as relações entre a formação inicial e continuada desses agentes que denominamos ex-alunos, e que influenciaram professores em suas escolas, professores pós-graduandos e professores universitários a formarem grupos. Assim, esperamos poder levantar mais discussões sobre experiências inovadoras e potenciais para que, efetivamente, possamos desenvolver programas longitudinais de formação de professores, e não somente abandoná-los à solidão profissional que se instala após a primeira graduação.

### **DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCUSSÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA**

De acordo com as discussões propostas por Jürgen Habermas, é possível que delimitemos tanto um contexto problemático e em crise, quanto uma proposta para a formação de professores para a superação dos problemas que permeiam essa temática. Segundo Prestes (1996, p. 11), a reconhecida crise na educação reproduz a mesma crise gerada na modernidade e na racionalidade, “a tradição clássica do pensamento pedagógico estremece diante das incertezas humanas e vê-se sitiada pelos mais variados apelos decorrentes da especialização do saber e da complexificação da sociedade”. Nesse contexto, as associações livres aparecem como uma possibilidade de ação efetiva de transformação da realidade escolar, a partir das reflexões e das análises que são possíveis mediante a interação entre professores, comunidade e universidade, como discutiremos mais adiante.

Essa teoria crítica nos leva a discutir a formação contínua dos professores para a situação oposta àquela que caracteriza o solipsismo do professor na escola. Isso, diante do argumento apresentado por Estrela (2010), de que o sofrimento dos professores está ligado a um contexto de solidão e, simultaneamente, aos sofrimentos ético e organizacional. Essa ideia está vinculada à de que “os professores são os únicos produtores das suas práticas, isolando-se das diferentes crises que atravessam o sistema escolar, ideia perturbadora das suas subjectividades” (ESTRELA, 2010, p. 32).

Dessa forma, compreendemos que muitos questionamentos podem ser suscitados diante dos problemas que rondam a educação

no Brasil, entre eles, os que relacionam o processo de formação inicial e continuada de professores, que não pode ser definida em termos lineares, rasos e desarticulados. Diante da formação inicial, concordamos com a posição de Alves (2010, p. 27), que afirma que os cursos de licenciatura devem propiciar:

Que o aluno tenha condições de fazer escolhas, como por exemplo: de optar em dar ou não continuidade à sua formação acadêmica por meio da pesquisa; de continuar inserido em um grupo ou ater-se à individualidade apenas. É preciso oferecer-lhe a condição de escolha e de encaminhamento na vida profissional.

Essa discussão também foi realizada por Diniz-Pereira (1999, p. 118), ao propor “uma nova cultura institucional das licenciaturas”, que “deve ser entendida como a capacidade de as universidades, especialmente as públicas, responderem, de maneira qualitativa, aos desafios propostos pela nova conjuntura política e socioeconômica brasileira”. Essa nova cultura está diretamente relacionada à ideia de que os cursos de formação de professores se reformulem para que os professores sejam capazes de atuar como agentes transformadores do ensino básico no Brasil.

Para essa reformulação no pensamento e na ação de formar professores, podemos levar em consideração o que coloca Habermas (1989), de modo que não existe forma de vida sociocultural que não esteja, ao menos, implicitamente orientada para o prosseguimento do agir comunicativo com meios argumentativos. E é essa vontade de se comunicar que deve ser resgatada até mesmo naqueles cépticos, que se colocam como observadores ou que se opõem, *a priori*, à comunicação. Como os exemplos das instituições públicas que não se abrem ao diálogo e formulam currículos e propostas dogmáticas, sem a devida participação pública. Esses atores são os que mais estão sujeitados ao sistema, cuja necessidade de busca pelo agir comunicativo é ainda mais importante. Ao contrário disso, recentemente, pudemos assistir à construção colaborativa da nova Base Nacional Comum Curricular, mas cujas discussões foram suprimidas após as reviravoltas políticas do país, a partir de 2016.

Esse agir comunicativo está sempre situado no mundo da vida, que deve ser constituído sob as tradições culturais comuns e que coexistam com a sociedade. Todos os processos devem ser interpretados cooperativamente, os atos de fala devem ser transparentes e não se encerram até o entendimento e o consenso. Nesses termos, a sociedade como mundo da vida: a) supõe a autonomia dos sujeitos, b) independe da cultura, e c) pressupõe a transparência da comunicação.

Segundo essas definições, a escola pode ser pensada como o mundo da vida, na medida em que restabelece a possibilidade de comunicação entre seus agentes, em um espaço onde predomina a

autonomia e a busca incessante por entendimentos. Esses elementos poderiam ser os primeiros passos para que os professores se lançassem nas atividades voltadas para a compreensão dos problemas relacionados às escolas e às esferas mais amplas, que influenciam as práticas escolares. Nesse sentido, a ação comunicativa:

Refere-se à interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e de ação que (já sejam com meios verbais ou com meios extraverbais) estabelecem uma relação interpessoal. Os atores buscam entender-se sobre uma situação de ação para poder assim coordenar de comum acordo seus planos de ação e com isso, suas ações. O conceito aqui central, é de *interpretação*, se refere primordialmente à negociação de definições da situação suscetíveis de consenso (HABERMAS, 1996, p. 124).

No campo da educação, a definição de ação comunicativa representa a possibilidade de compreender como os sujeitos agem nos mundos da vida e do sistema e como os diálogos podem ser voltados para que todos compreendam os temas relevantes e suas relações de interesse e poder. Além disso, podemos buscar, por meio do mundo da vida, consensos sobre a formação que se espera, assim como as metodologias e os conteúdos correspondentes.

Ainda em atenção aos conceitos que orientaram este trabalho, Chapani (2010, p. 27) define as esferas públicas habermasianas como “um conceito basilar da teoria social de Habermas”, cujas principais características são “a universalidade e igualdade de participação, a racionalidade na busca de entendimento e a publicidade crítica”. Para Habermas (1987), as esferas públicas funcionam institucionalmente, na esfera da opinião pública que é formada pela arte, pela imprensa e pelos meios de comunicação. Esses meios possibilitam a reprodução da cultura e a participação do público na integração social, mediada pela opinião pública. O agente dessa esfera “é o público enquanto portador da opinião crítica; a sua função crítica é que se refere à ‘publicidade’ (publizitat) como, por exemplo, o caráter público dos debates jurídicos” (HABERMAS, 1984, p. 14).

Assim, as associações livres

subverteram de fato os limites do direito burguês de associação: a sua meta declarada é a transformação dos interesses privados de muitos indivíduos em um interesse público comum, a representação e demonstração do interesse da associação como sendo confiavelmente universal (HABERMAS, 1984, p. 234).

Por isso, a importância da formação dos grupos e da compreensão das questões de seu interesse com relação às mudanças, “nisto, as associações certamente não dispõem de amplo poder político apesar de seu caráter privado, mas exatamente por causa dele, sobretudo elas podem deixar-se controlar por ela” (HABERMAS, 1984, p. 234).

Nesse sentido, os PGP's nas escolas funcionam em dois âmbitos: a) como associações livres, “são especializados na geração e propagação de convicções práticas, ou seja, em descobrir temas de relevância para o conjunto da sociedade, em contribuir com possíveis soluções para os problemas, em interpretar valores, produzir bons fundamentos, desqualificar outros” (HABERMAS, 1996 p. 110); e b) posicionados em discussões nas esferas públicas, interferem na política da escola, interagem com a pesquisa e no desenvolvimento de ações da academia, encontram brechas e possibilidades nos currículos provenientes do estado e nas ações das secretarias da educação e influenciam âmbitos como a sociedade local.

Para Kemmis (1993) o professor deve ser aquele responsável pela constituição de comunidades críticas, para o questionamento dos âmbitos político, cultural e social, “dentro e entre escolas, em organizações profissionais e, em alguma medida, dentro da administração educativa estatal. Também pode exercer certa influência na formação de comunidades críticas nas escolas locais e nas comunidades, grupos que impliquem a professores, pais, administradores escolares e outras pessoas interessadas” (KEMMIS, 1993, p. 22). Para Contreras (2002, p. 160) isso representa que

[o]s professores devem exercer um papel ativo, organizando-se junto com os pais e mães e outros setores da comunidade, com o objetivo de excluir do poder aquelas instituições e grupos políticos e econômicos que exercem uma influência excessiva e prejudicial sobre o currículo e a política escolar.

Assim, propomos que a profissionalização docente possa ser imersa em esferas de debate que incluam, primordialmente, os agentes mais diretos. Nesse caso, os agentes envolvidos são os próprios professores, que são “capazes de avaliar em plena consciência, o trabalho de seus pares” (CONTRERAS, 2002, p. 6). Esses agentes vivenciam e compartilham problemas, possibilidades, experiências, entre outros elementos que compõem o mundo da vida.

## O CONTEXTO DE FORMAÇÃO

O grupo de pesquisa “Avaliação Formativa e formação continuada de professores”, do qual participam os autores desta pesquisa, vem se desenvolvendo ao longo de 10 anos, com um histórico de investimento na análise e na proposição de situações de formação de professores com três aspectos em comum:

Amparo de um programa institucionalizado de formação; um convite para que os formandos invistam na formulação e desenvolvimento de um problema de

pesquisa com apelo na sua experiência prévia; e manutenção de um grupo que se encontra semanalmente, para apresentação e a discussão dos trabalhos, em suas diferentes etapas (ORQUIZA-DE-CARVALHO *et al.* 2009, p. 2).

O histórico dessa proposta de formação começou com dois professores de Física, com interesses e envolvimento na pesquisa em ensino de ciências, que se inseriram na comunidade educacional da cidade desde 1998, anos antes da criação do curso de licenciatura em Física, na Unesp *campus* Ilha Solteira (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005).

A partir deste ano, algumas fases podem ser descritas até o momento mais sistematizado que congrega o grupo de pesquisa em educação em ciências, que denominamos de grande grupo de pesquisa e que congrega ex-alunos, professores da universidade, professores das escolas de educação básica e pós-graduandos. A primeira fase foi caracterizada pelo esforço dos professores da IES em se inserir nos contextos das escolas públicas da cidade de Ilha Solteira, situação a qual possibilitou o desenvolvimento do conceito de pequenos grupos de pesquisa (PGPs). O segundo momento foi justamente a implantação do curso de licenciatura em Física, em 2002, com o desenvolvimento de monografias de conclusão de curso os primeiros Encontros de Prática de Ensino de Física (Enpefis) e, recentemente, o modelo do Enpefis que congrega o encontro de ex-alunos, o encontro dos pequenos grupos de pesquisa e de grandes grupos de pesquisa de outras IES, desde 2008.

Um aspecto importante desse curso de licenciatura em Física é a condução dos estágios supervisionados nas escolas, que propiciam a vivência docente e a busca por um problema de pesquisa, que os licenciandos perseguem até a elaboração da monografia de conclusão de curso. Esse processo está orientado para o desenvolvimento dos aspectos da subjetividade e da autoria dos futuros professores, que se tornam justamente as componentes que se relacionam com a autonomia, a criação e o agir crítico dos professores nas escolas quando imersos no processo de enfrentamento dos problemas escolares. Destacamos que essa proposta de formação inicial não é prática exclusiva do curso ao qual nos referimos, mas cujas bases teóricas e práticas têm sido exploradas contundentemente no campo da pesquisa em ensino de ciências.

Assim, o desenvolvimento, ainda na graduação, dessas pesquisas em educação em ciências é um dos elementos que contribuem para essa formação diferenciada dos ex-alunos, uma vez que refletem sobre os problemas educacionais, aproximam as discussões sociais da ciência, refletem sobre sua futura prática docente e são localizados no contexto educacional, sempre construindo a pesquisa coletivamente. Além desse fator, o processo de formação na graduação, com os estágios e a experiência prática como componente

curricular nas disciplinas vão constituindo um agente particular, que tem como premissa a associação com os pares.

Assim, a história mais recente desses PGPs, que podemos descrever como uma segunda fase, teve início com a primeira reunião dos ex-alunos da licenciatura em Física, da Unesp *campus* Ilha Solteira, em dezembro de 2008. A compreensão sobre o que motivou esses agentes a se reunirem na universidade e, depois, nas escolas se refere a uma importante contribuição da teoria da ação comunicativa na formação inicial de professores – a vontade intrínseca dos agentes em formar grupos e se associar a outros professores, e que acarretou o tema de discussão deste trabalho, sobre a formação contínua de professores.

A partir de 2009, os PGPs estruturaram-se com a presença do ex-aluno, como coordenador, com os professores e os gestores da escola, um pós-graduando do grupo de pesquisa e um docente orientador da universidade. Os interesses de estudo desses PGPs estiveram ligados à formação de professores, questões sociocientíficas (QSC) e avaliação em larga escala.

Dessa forma, nossos registros foram iniciados em meados de 2011, já com o financiamento do projeto “Observatório da Educação” (Obeduc), da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes). Essa agência possibilitou a legitimação institucional dos PGPs, além do trânsito entre agentes das escolas e da universidade, de modo que pudemos acompanhar semanalmente o PGP situado na cidade de Arealva/SP. Esses grupos também puderam se encontrar em esferas públicas, como o Enpefis, e constituíam um polo de PGPs geograficamente próximos.

Nesse sentido, esse projeto é uma das vias de entrada da universidade na escola e vice-versa. Entretanto, a principal marca dessa relação é a existência de um professor pertencente ao grupo de ex-alunos. Esse agente, normalmente, transita com facilidade na escola e na universidade, por ser formado para se agregar com seus pares, em grupos.

Dessa forma, optamos por acompanhar o PGP da cidade de Arealva-SP, por diversas questões, como ser uma cidade próxima a Bauru, onde a pesquisadora reside, por se tratar de um dos primeiros PGPs a se constituir, por ter reuniões periódicas e por ter optado em discutir as questões sociocientíficas, tema de interesse da pesquisadora. Além disso, trata-se de um PGP que se articula bem com os demais e cujo coordenador esteve presente na I reunião de ex-alunos.

## O PAPEL DA PESQUISA PARTICIPANTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Habermas (2012), o mundo da vida que não é intersubjetivamente partilhado é acrítico e não problematizado.

Dessa forma, o envolvimento de profissionais de diferentes âmbitos educacionais poderia desencadear demandas por comunicação, devido aos elementos não partilhados, possibilitando a problematização. Por outro lado, os próprios professores das escolas, sem a participação dos pesquisadores universitários poderiam realizar pesquisas, considerando problemas da escola. Entretanto, a riqueza do trabalho entre universidade e escola se estabelece exatamente na construção de conhecimento abrangendo diferentes âmbitos educacionais, o que potencializa a ideia de formação por meio da ação comunicativa. Isso poderia representar o alargamento das questões específicas da sala de aula para contextos mais amplos, que permitissem observar nitidamente diversas imposições e possibilidades.

Para caracterizar devidamente o contexto que buscávamos, optamos por delinear a pesquisa qualitativa do tipo participante. Gajardo (1986, p. 45) delimita os processos da pesquisa participante nos seguintes aspectos: a) são baseados nas necessidades de grupos social e politicamente marginalizados; b) o ponto de partida, o objeto e a meta da pesquisa são o processo de aprendizagem dos que fazem parte da pesquisa; c) há a interação entre o pesquisador e o grupo que é interpretado; d) busca a comunicação horizontal entre os participantes, inclusive na orientação da pesquisa; e e) utiliza o diálogo como meio de comunicação mais importante no processo conjunto de estudo e coleta de informação. Julgamos esse último aspecto o mais marcante na pesquisa participante, já que esse tipo de pesquisa rompe com o “monopólio” do conhecimento, com a participação ativa dos envolvidos na compreensão da situação estudada.

Nesse contexto, a potencialidade da pesquisa participante está em que o processo colaborativo da interação universidade-escola propicia a formação e as transformações em ambas as esferas, pois “todos os participantes mudam, quer sejam mudanças em práticas, teorias ou expectativas em relação a si próprios e/ou aos outros, e essas mudanças não são iguais para todos, quer em qualidade, quer em intensidade” (MIZUKAMI, 2003, p. 210). Na visão de Mizukami (2003), a pesquisa compartilhada envolve planejamento, ensino, interação com os alunos e rotina burocrática compartilhados, não apenas a interação no sentido do diálogo, “ouvir para ver” do pesquisador.

Assim, para delimitar o assunto que propomos neste trabalho, elegemos a pesquisa participante como aquela que se aproxima dos propósitos da teoria da ação comunicativa, além de representar a nossa vontade em desenvolver processos de formação de professores intersubjetivamente. Para tanto, propomos dois momentos de interpretações: aquele em que os ex-alunos expressam

a vontade de constituir grupos de formação e alguns momentos em que podemos analisar aspectos da ação comunicativa nesses grupos. Ademais, a pesquisa é participante e *com* os professores, uma vez que os participantes também desenvolveram papéis de pesquisadores e possuem seus trabalhos publicados em outras instâncias.

Para as interpretações que buscamos, escolhemos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) como o instrumento que compreende e relaciona os argumentos que desenvolveremos com a utilização das transcrições das falas dos agentes da pesquisa, em diversas situações de discurso. A partir dessa teoria, desenvolvemos eixos temáticos para as interpretações e as inferências possíveis a partir das falas dos participantes da pesquisa.

## MOTIVAÇÕES QUE LEVARAM OS EX-ALUNOS DE VOLTA À UNIVERSIDADE

Os diálogos que interpretamos nesta parte da pesquisa dizem respeito à transcrição da gravação em vídeo da primeira reunião dos ex-alunos do curso de licenciatura em Física da Unesp *campus* Ilha Solteira, no IV Enpefis, em 2008. A utilização desse instrumento foi importante, uma vez que o vídeo possibilita não somente o registro das vozes, mas também as expressões e as ações dos agentes envolvidos. Estavam presentes os professores da universidade, da escola, licenciandos de outros anos do curso e os ex-alunos que compuseram uma mesa-redonda.

Para a constituição da mesa-redonda, foram reunidos cinco ex-alunos: o *ex-aluno A* professor mestre em ensino de ciências, que atualmente<sup>1</sup> é doutorando em ensino de ciências e coordenador do PGP de Ribeirão Preto, o *ex-aluno E* que é professor mestre em Biofísica molecular e atualmente é professor da rede pública estadual, do ensino básico e do ensino superior particulares, a *ex-aluna N* professora mestre em ensino de ciências, que atualmente é doutoranda e autora deste trabalho e dois professores da rede pública estadual de ensino, o *ex-aluno B*, já formado mestre em ensino de ciências e coordenador do PGP de Arealva e outro, o *ex-aluno AG* que é mestrando na mesma área e coordenador do PGP de Birigui.

O contexto de comunicação propiciado pelo primeiro encontro de ex-alunos pode ser considerado como uma esfera pública, de acordo com as definições que utilizamos previamente, ao caracterizar os PGPs como associações livres e as esferas públicas como a reunião de diversas associações, em discussão pública que visa à ação. Assim, esse contexto acarretou a formulação de um eixo temático, no qual exploramos aspectos dos atos de falas dos



ex-alunos que justificam a sua necessidade em restabelecer o diálogo com a universidade e a formação de grupos como ação fundamental para a formação continuada desses agentes.

*Fiquei pensando sobre meu próprio processo formativo aqui na pós-graduação. Às vezes, penso que me falta a práxis efetiva, penso que estou longe da prática e muito inserida na reflexão. (Ex-aluna N)*

*Esta é uma visão que trago comigo desde o ano passado, quando ingressei no estado como professor e tive um choque de ideais, o que me angustiava, pensei até em mudar de profissão, mas no final do ano quando fui convidado pela professora “L” para falar como ex-aluno da profissão de professor e encontrei outros ex-alunos, os quais estavam encontrando praticamente os mesmos problemas, percebi que o caminho seria expor nossas dificuldades e tentar encontrar saídas para as mesmas. (Ex-aluno A)*

Os atos de fala apresentados são de dois ex-alunos em situações profissionais diferentes. A primeira, como aluna de mestrado em educação para a ciência, expõe a preocupação com a falta de prática docente decorrente da inserção na pesquisa acadêmica. Essa situação é comum aos pesquisadores da área que se apoiam nas escolas para fazer pesquisas, mas não se inserem como membros dela, por isso, compreendem pouco sobre a organização formal ou informal das escolas. De acordo com essa reflexão, a pesquisa participante e a constituição de associações livres nas escolas são potenciais para que se efetive a imersão de professores da universidade e da escola em um processo intersubjetivo e horizontal de pesquisa e formação.

O segundo ex-aluno expôs a situação já caracterizada, de acordo com Hubermann (1992), sobre o choque de realidade que os professores iniciantes têm ao ingressar nas escolas. Esse autor relata como os jovens professores passam a se preocupar mais em sobreviver nas escolas do que com suas práticas. De acordo com a fala do ex-aluno A, a possibilidade do diálogo também é a possibilidade de enfrentar os problemas.

Assim, passamos a compreender como o curso de formação inicial é fundamental para inserir os agentes na ação comunicativa. Para tanto, a universidade pode estar aberta ao diálogo, além de fomentar a existência da comunicação nas escolas de forma que, “todo aquele que se engaja seriamente em uma argumentação, passou pelos processos de socialização, tem livre acesso à participação, há direitos iguais, confiança na veracidade dos participantes, vontade genuína, comprometimento” (ARAÚJO, 2004, s/p).

Em outra fala, é possível compreender como a união de professores em grupos corresponde ao fortalecimento das discussões sobre as tensões e as angústias da prática docente. Isso também corresponde à contramão da solidão profissional e à saída dos intelectuais de suas “torres de marfim” (GIROUX, 1997).

*É muito interessante a ideia de aproximar um formando e um ex-aluno atuante no ensino público e/ou particular. Além da troca de experiências na elaboração dos TCCs<sup>2</sup>, ajudará aos futuros professores a adquirirem o que eu chamo de “pedagogia de sala de professor”, que são os problemas que encontramos quando entramos em sala de aula e quais as atitudes que cada professor toma diante de tais problemas. (Ex-aluno E)*

*Eu vejo o grupo dos ex-alunos como um ambiente para expor nossas dificuldades e nossos objetivos, com o intuito de discutir e refletir com o grupo dos ex-alunos e todos os participantes do Enpefis. (Ex-aluno A)*

A interação descrita nos atos de fala anteriores reflete os processos formativos que ocorrem durante a ação comunicativa. As trocas de experiências e a exposição das dificuldades possibilitam encontrar apoio nos diversos mecanismos da interação, como a pesquisa do professor, a constituição de referenciais teóricos, estudos coletivos, análises sobre as práticas, entre tantas outras opções que os professores podem encontrar ao se reunirem em associações. Essa situação condiz com a teoria de Habermas, na qual a ação comunicativa pode ser uma saída para a solidão profissional.

Na sequência do encontro, os ex-alunos iniciaram seus atos de fala com a narração de suas carreiras. Esse momento foi importante para constituir os contextos segundo os quais os ex-alunos produzem seus atos de fala. Após a explanação sobre suas carreiras, os ex-alunos apontaram as suas dificuldades e os aspectos que acarretaram as suas presenças no encontro. Nas falas a seguir, podemos observar a situação já relatada por Huberman (1992), sobre o choque de realidade que os professores iniciantes encontram na escola. Por outro lado, mesmo tratando-se de jovens professores, eles reconhecem o papel da sua formação inicial na prática docente e relataram como sempre procuraram interagir com os demais professores da escola.

*Lembro que logo depois da minha primeira aula eu cheguei em casa desolado. Acho que tinha, acho que tudo aquilo que eu tinha acreditado desmoronou. Eu falei que eu não queria mais aquilo, que eu nunca mais queria pisar em uma sala de aula, que... Então, diante de você não saber qual professor você é, você se remete aos tempos que você era aluno, principalmente aluno dos cursos de física, e você passa a ensinar aquilo que você aprendeu enquanto você era aluno... Você chega, eu pedi lá, eles me deram uma caixinha, um giz. Nem livro eu tinha. E foi assim. Coordenador não veio falar comigo, direção. Teve o planejamento, mas é uma coisa também pra inglês ver, parece, é um espaço perdido. Assim como os HTPCs<sup>3</sup> são. (Ex-aluno A)*

*Bom, vou ser breve como foi meu primeiro ano de trabalho. Primeiramente, cheguei super animado na escola. [...] E eu fui diminuindo meu ritmo de animação pra trabalhar, aí fui, que nem o Ex-aluno A falou, você acaba caindo no tradicional. Você é aquele professor tradicional, você não inventa mais. Daí eu cheguei em um ponto que eu tava indo lá passar a matéria na lousa, passava a matéria na lousa, acabava de passar, aluno copiava e explicava. Pensei, nossa minha aula tá horrível, né, pra mim. Encostava na lousa*

*e pensava “o que que eu to fazendo aqui, meu Deus”. Essas pessoas, 40 pessoas aqui só esperando eu passar pra copiar. [...] É uma luta árdua mesmo, mas os momentos, por exemplo, de HTPC que nós temos as reuniões lá, só recados né. Não se discute nada, só recados, só cobranças. Ah, vai ter tal curso você tem que fazer. Online, não sei, você tem que fazer. Mas o que eu vejo é que alguém tem que ir lá, tem que ajudar, tem que por a mão na escola pública e mudar. Porque o que nós vemos não chega, não chega lá na escola pública. Pelo menos na que eu estou trabalhando não chega. (Ex-aluno AG)*

*A minha primeira angústia no estado foi a falta do ambiente universitário. Foi algo que eu conversei com o Ex-aluno AG, foi algo que eu conversei com o Ex-aluno A, que a gente manteve contato por MSN. Ninguém vê a escola como local de conhecimento. Ali é uma obrigação social que o aluno é obrigado a fazer. [...] E também não me foi mostrada ainda essa questão do conhecimento, porque a própria atitude do professor é cumprir um horário e ir embora. Então to colocando culpados. Se existe um culpado aqui é a visão de escola que existe na sociedade. Porque pra mim essa visão de escola que os alunos e professores têm é um reflexo da sociedade. (Ex-aluno B)*

*Mesmo assim o meu maior medo é estar no mestrado, e de repente me vir a pergunta, que de repente eu to olhando pro ensino, mas não to diretamente dentro dele. O dia que eu cheguei em Bauru e me deparei com uma escola central, a maior escola da cidade, aí me veio o choque. Pra mim foi um choque cultural, porque eu sou do interior e sou de cidade pequena, estava acostumada com outra coisa. E aí eu acho que a gente acaba não tendo essa realidade toda, entender? Por mais que a gente esteja lá na prática, ainda é uma situação que não é geral. (Ex-aluna N)*

Em todos os atos de fala, é possível reconhecer as angústias dos professores ex-alunos ao ingressarem na prática docente e, de certa forma, um pessimismo inicial. Essas angústias se referem ao mundo da vida nas escolas, que é possível conhecer apenas quando imersos naquele ambiente. Então, emergem as demandas, os problemas, os conflitos e os imperativos sistêmicos que limitam o agir dos jovens professores, mesmo que eles cheguem empenhados às escolas e queiram praticar o que aprenderam na formação inicial.

Ainda diante dessas críticas, os ex-alunos discursaram a respeito de como compreendem a importância da formação inicial em suas práticas pedagógicas. Os atos de fala a seguir remontam ao reconhecimento de elementos dessa formação inicial que possibilitaram aos ex-alunos transitar com mais facilidade pelo ambiente escolar e retomar o diálogo com a universidade.

*Mas passado o choque, assim, eu vejo hoje em dia ainda que o ensino público ainda tem muitos problemas assim, problemas gritantes assim. Mas uma comparação que eu vejo assim, eu converso com alguns outros professores lá que são ingressantes, que vieram de outras escolas também. Uma diferença que eu vejo assim entre eu e eles é assim, que talvez valha a pena colocar aqui, é que assim o preparo que eu tive no curso de licenciatura de física me fez ver que por mais que existam problemas eu ainda não posso ficar de mãos atadas, né. Então, na medida que existe aqueles problemas, então, o que eu posso fazer diante daquilo. (Ex-aluno A)*

*E uma coisa que sempre ficou muito comigo, que o curso deixou muito comigo me acompanhando era a importância de sempre tentar buscar informações sobre a área de educação. Ai aquelas coisas, né, você fica, você dá 60 aulas por semana, faz mestrado e ainda fica lendo de madrugada os livros lá. E eu acho que nós aqui, vocês principalmente professores aqui da universidade pública, eu sei que tem muitos trabalhos voltados pra escola pública. Mas compete a um aluno que tá saindo de um curso de licenciatura ter uma certa responsabilidade social com a realidade da escola pública. (Ex-aluno E)*

*Que você sente, e também tava na fala da ex-aluna N, você sente necessidade de estudar, você sente necessidade de um referencial teórico, você começa a fazer uma prática puramente prática. Você dá aula, dá aula, dá aula, dá aula, dá aula chega em um momento que você fala “poxa, eu estudei tanto! E onde que tá entrando agora essa questão?”. Então esse é um ponto que eu me identifiquei com a fala dos colegas aqui. A gente tem que entrar pra, tem que ser um pouco de altruísmo. Tem que ser altruísta na minha opinião. Tem, você tem que chegar, imaginar soluções, buscar e não é só reclamar não. A gente... nesse ponto é praxis. (Ex-aluno B)*

Assim como buscamos defender desde o início deste trabalho, o fortalecimento e o aprimoramento dos professores ocorrem na constituição de associações. Entretanto, fica expresso nas falas apresentadas, que a consciência da necessidade de se associar parte da formação inicial voltada para a ação comunicativa. O primeiro indício dessa afirmação é que a *ex-aluna N* revela como descontentamento não praticar aquilo que aprenderam na universidade: “Aprende a estudar, a ir atrás. E eu acho que a lição do Enepfis é essa, é a questão de, você por mais anseios e angústias que você tenha depois, eu acredito que todo mundo que tá formando aqui na Ilha Solteira tá saindo com a pulga atrás da orelha”.

Para compreender melhor a questão que levantamos sobre a necessidade de constituição de associações livres para a interação entre universidade e escola e para a formação de professores, elegemos a constituição de eixos temáticos, com a necessária ação comunicativa e elementos derivados desse agir. Assim, os atos de fala a seguir se referem aos momentos nos quais os ex-alunos expuseram a necessidade de se comunicar:

*E com relação a uma parte da mobilização, eu acho interessante. A minha fuga é conversar com os colegas. Eu mantenho contato através da internet com o Ex-aluno A e com o Ex-aluno AG. Então nossa fuga é trocar mensagem pelo MSN mesmo. E muitas vezes, a tentativa que eu venho no último encontro de estudo, o pessoal de Bauru foi também realmente procurar uma solução. Então eu vim pedir socorro. Então eu peço socorro para os colegas e quando dá eu venho pra universidade também. (Ex-aluno B)*

*Agora, com relação às discussões, eu discuto muito pouco com o Ex-aluno A e, na escola, tem uma professora que no momento tá se doutorando que eu debato muito com ela, converso muito com ela. Ela tem uma idade próxima a mim assim, a gente fica lá debatendo, debatendo e vendo o que a gente pode fazer pra tentar melhorar a situação, mas falta muito esse contato com a universidade, né. (Ex-aluno E)*

*A minha também não é diferente da dos outros aqui. Estamos no mesmo problema e é difícil mobilizar pra ter uma discussão, uma reflexão em cima do como melhorar, como fazer diferente. Então a gente acaba desabafando como? Trocando e-mail mesmo. Ó eu fiz isso, que você acha, legal, né. O gerador... Você lembra? Mas aí o outro tá mal também, tá achando que não tá legal. Você manda e-mail pro cara, “não, vamos fazer diferente?”. Tenta fazer isso, só isso. Agora reunião dos professores na minha escola falta muito isso, eu acho. Se tivesse isso poderia ser melhor o ensino lá. (Ex-aluno AG)*

*E é engraçado que a relação que eu tenho com ela (a outra professora de Física da escola) é, por melhor que seja a gente não consegue trabalhar junto. Ainda não conseguimos trabalhar juntos. Eu queria muito, ela quer muito, a gente gostaria de fazer as coisas juntos. [...] Talvez valeria a pena pensar um pouco mais porque que isso acontece, mas é uma coisa muito engraçada. Que você tem dois professores de física numa escola relativamente pequena, professores compromissados, competentes pra trabalhar juntos ali, mas que não conseguem trabalhar juntos. Não sei. (Ex-aluno A)*

No eixo de análise no qual é expressa a vontade dos alunos em se comunicar, podemos encontrar o que Habermas chama de “vontade ontológica de entendimento”. Nos atos de fala anteriores, podemos observar como os ex-alunos buscam se comunicar com os pares da escola e da universidade e como a inexistência dessa comunicação acarreta frustração. Ressaltamos ainda que os fatores que atravessam a comunicação estão relacionados às atividades burocráticas da escola, como o número elevado de aulas, os temas adversos dos ATPCs, a falta de tempo e de espaço para a interação entre os professores entre tantos outros, que caracterizam perfeitamente o que Habermas denominou de invasão sistêmica.

Diante do exposto, ressaltamos a importância da instauração desses espaços e de momentos propícios da comunicação docente, para os quais os projetos propostos pela universidade e por outras instituições possam ser direcionados. Essa ideia nos remete ao que cita Orquiza-de-Carvalho (2005), ao propor que o lugar dos projetos não pode ser somente na escola ou somente na universidade e que eles devem ser um dos meios da interlocução entre universidade e escola, uma vez que ambas as instituições visam à melhoria do ensino de ciências, mas precisam buscar consensos sobre os problemas a serem debatidos e as maneiras comuns de solucioná-los.

## **INTERAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PGPS**

Nos atos de fala anteriores, compreendemos como há a necessidade de superarmos as pesquisas que apenas denunciam determinadas realidades, para desenvolvermos propostas que visem a alternativas para os problemas educacionais. Por isso, foi necessário

compreender como a formação contínua poderia ocorrer após o início desses PGPs nas escolas, como proposta aos anseios expressos pelos ex-alunos. Nesse item, apresentamos breves interpretações da pesquisa que se desenvolveu em um PGP.

O PGP de Arealva/SP constituiu-se na “Escola Estadual Sebastião Inoc Assumpção”, com a participação de um ex-aluno do curso de Física que também é mestrando<sup>4</sup> (Ex-aluno B), dois pós-graduandos do mesmo programa, uma doutoranda (Pesquisadora) e um mestrando, cerca de seis professores da escola, com a colaboração e a comunicação com os gestores, um diretor e um coordenador pedagógico da escola.

Nos atos de falas subsequentes, podemos observar como os professores adquiriram essa compreensão de que os processos de formação não podem ser imediatos.

*B, o interessante seria assim, se você pudesse conhecer um pouquinho das classes do primeiro B, daí a gente vai trabalhar com os dois seguimentos ou só com um. (Prof. AF)*

*Você fala... (Ex-aluno B)*

*Pra gente já colocar uma coisa concreta. (Prof. AF)*

*É, eu acho. Concordo com a AF, quanto antes, melhor. (Prof. HLZ)*

*É o seguinte, eu sempre tô pensando pra gente se estruturar bem é... a gente tem a proposta de fazer sequências didáticas e também de trabalhar com habilidades e competências, então pra gente fazer algo bem organizado com relação a isso, de trabalhar com competências, habilidades e envolver a realidade do aluno, mesmo que seja pra gente estudar esse semestre pra começar o ano que vem, porque a gente tem quatro anos de projeto, mas se a gente fizer uma coisa forte, estruturada, que mexa até com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola a gente vai ter algo que vai acabar o projeto, mas que vai continuar. (Ex-aluno B)*

A compreensão desse ex-aluno sobre o processo formativo é demonstrada em sua busca por conter as ações imediatas. Compreendemos essa situação como o inverso das ações instrumentalizadas do estado que envia, a cada momento, novas propostas para as escolas, sem preparar os professores e os gestores para a utilização ou crítica aos materiais. Ou seja, ações formativas são mais duradouras e concretas que propostas que são modificadas a cada nova administração estatal e têm um fim prematuro.

Embora também nos questionemos sobre como os agentes tomam consciência desse processo formativo, ele fica caracterizado pelos diversos conhecimentos que são mobilizados e construídos no grupo. Para o PGP de Arealva, os conhecimentos produzidos estão relacionados às pesquisas desenvolvidas pelos professores, sobre os desafios empregados na constituição de novos currículos, a partir das sequências didáticas e pela própria discussão coletiva da prática.

Em continuidade a essas discussões, no sétimo encontro do PGP, enquanto os professores sugeriam uma ação supostamente imediatista para o trabalho com os alunos, o coordenador ex-aluno defendeu a necessidade de o grupo se preparar para as ações, compreendendo a complexidade do processo proposto. Essa ponte entre a proposta da universidade e a escola ocorre nesses momentos de inteligibilidade. O ator que caminhou nesse sentido, em quase todos os momentos foi o ex-aluno.

*(Trecho inaudível) o que eu tava pensando, essa formação com o outro como uma forma de tentar produzir esse questionamento (trecho inaudível) interdisciplinar, por quê? Então, uma resposta particular, que pode ou não representar a opinião do grupo, mas é o seguinte, as nossas atividades estão sendo uma... atividades interdisciplinares no momento em que elas estão sendo construídas positivamente. As sequências didáticas apresentadas pela professora S e pela professora AF, são apresentadas no pequeno grupo de pesquisa e os nossos estudos particulares, um sobre a participação em reuniões, estudo de artigos que tratam do relacionamento entre agrotóxicos e suicídio, tudo isso soma-se algo de conhecimento e as realidades vão sendo modificadas e adicionadas a essas informações de todo o grupo. Então o professor F traz o conhecimento, eu trago o conhecimento, a professora AF, a professora S, a professora H. Todo mundo vai compartilhando e essa sequência didática vai sendo transformada com o decorrer das reuniões. (Ex-aluno B)*

Nos atos de fala anteriores, o ex-aluno apresentou aspectos da intersubjetividade com o compartilhamento de conhecimentos, estudos e práticas dos agentes do PGP. Essas expressões representaram a ação comunicativa que possibilitou que os agentes pudessem se formar em conjunto. Como temos discutido, essa situação seria impossibilitada na solidão profissional desses professores. Portanto, reforçamos a potencialidade da formação de professores em associações livres que, neste caso, começou a ser caracterizada também pela liberdade de temas a serem discutidos.

Inseridos nos aspectos formativos, a comunicação oral dos trabalhos e das práticas pessoais representou um momento importante de formação representada pela experiência na argumentação. Essas situações foram representadas por diversos episódios nos quais os integrantes do grupo apresentaram seus trabalhos, para o próprio grupo e para agentes externos, como nas reuniões do grupo, nos Enpefis e nos congressos.

Expressar os entraves da ação comunicativa também é um elemento importante para o trabalho que desenvolvemos, pois temos indicado até o momento, como a interação universidade-escola, a formação de professores e o mundo da vida podem ser trabalhados de modo a constituir associações livres. Entretanto, devemos expressar como podem ocorrer situações que comprometem o mundo da vida e, assim, limitar as ações das associações.

Dessa forma, Habermas infere sobre as invasões sistêmicas que corrompem o mundo da vida e impedem a ação comunicativa, mas precisamos entender como essas invasões sistêmicas ocorrem no microcosmo escolar. Dessa forma, um dos elementos que representou essa situação se refere à relutância que muitos agentes da escola têm em participar do PGP e das atividades propostas pelo grupo, como indicado nos atos de fala a seguir:

*Mas isso é normal em todos os ambientes. Infelizmente, tem pessoas que reclamam, mas não querem mudar, eles não pensam, é uma ajuda que...* (Prof. FL)

*E é interessante o que tá acontecendo em Arealva com as QSC, porque o Ex-aluno B conseguiu um espaço no HTPC né, daí...* (Mestrando)

*Aconteceu meio torto, mas acabou sendo legal.* (Ex-aluno B)

*Ficou legal, porque tem essa coerência entre o discurso né tipo, o professor que vai lá, ele quebra o diálogo, mas no pessoal, ele quer que alguma coisa melhore, mas também não faz nada pra melhorar, então, eu acho assim que quando o Ex-aluno B colocou esse episódio do HTPC, aí sim ele coloca essa categoria de vontade de formar grupos, quando o professor começa a perceber a incoerência do próprio discurso que ele apresenta, aquela vontade começa a aparecer né. Começa a desenvolver, por que eu to assim sabe? Eu acho que é assim que tem a maior importância do que tá acontecendo no HTPC (recentemente chamados ATPC), que é muito importante o que vai ficar...* (Mestrando)

*Porque os HTPCs são desperdiçados, é uma tortura estar ali, mas também não se fala nada, não se produz nada de bom é sempre uma cobrança, uma tristeza.* (Professora PGP Birigui)

*Porque os professores não estão ali porque querem, estão ali porque precisam ficar, tem que cumprir.* (Ex-aluno B)

*Textos impostos, sem sentido nenhum, não pode questionar.* (Professora PGP Birigui)

Os atos de fala anteriores revelam uma situação comum nas atividades de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) das escolas, que pontuam que esse tempo é usado apenas para comunicados ou discussões sobre a escola, que pouco contribui com a prática e com a formação de professores. Nesse sentido, durante um período, o PGP de Arealva assumiu esse horário e realizou algumas atividades sobre as QSCs com os demais professores da escola, que não participam do PGP. Entretanto, muitos desses professores foram relutantes quanto às atividades e procuraram o diretor da escola para proibir a atuação do PGP durante as ATPCs.

Com essa situação, os agentes do PGP começaram a questionar o porquê da não participação dos professores da escola no grupo, e o que o Ex-aluno B apontou foi que os professores participavam da ATPC por uma obrigação sistêmica e não por vontade. Mas a vontade é que deve ser o fator principal da participação no PGP.

Outro elemento importante sobre como a ação comunicativa fica impossibilitada é a burocratização da escola. A burocratização,



de modo geral, já havia sido denunciada por Habermas como uma das expressões das invasões do sistema no mundo da vida. A seguir, podemos acompanhar atos de fala nos quais os professores descreveram a necessidade de informar a secretaria de educação acerca dos projetos da escola.

*É... porque como a gente já tá acostumado a fazer projeto, você já vai, já coloca o tema, já coloca todos os textos que vai ler, todos os livros e o final, a avaliação do projeto né. Então, eu acho que eu tô naquele modelo tradicional né. (Professora AF)*

*Eu acho assim, eleger os livros e os textos que vai trabalhar é uma coisa que cabe ao professor mesmo né? Você pode até falar pro aluno ir fazer uma busca no Google, ele vai fazer, mas não tem o fim pedagógico que o professor quer. (Pesquisadora)*

*Acho que o problema maior é esse né professora AF, a gente não consegue levar sem identificar... vai dar problema, vai parecer que a gente levou pra passear. (Professor FL)*

*É uma coisa que não precisa ser resolvida hoje né, que o PGP tem que andar em paralelo com esse projeto né, mas a gente vai vendo essas coisas. (Pesquisadora)*

*É, eu acho assim, a gente pode conversar lá na escola né ex-aluno B, um dia a gente pode até vir aqui na secretaria conversar com a Sílvia, nós podemos combinar nós três e vir conversar com a Sílvia, com a supervisora. Daí se você tiver disponibilidade, você pode até ir com a gente lá. (Professora AF)*

*Conversar sobre a possibilidade de... (Ex-aluno B)*

*Então, de fundamentar, nós falaremos com o diretor sobre a possibilidade da criação de uma disciplina, mas daí seria projeto. (Professora AF)*

*E aquela disciplina de apoio? (Pesquisadora)*

*O DAC, mas o DAC já fechou. (Professora AF)*

*E não abre de novo? (Pesquisadora)*

*É que o DAC é... já tem aquela oficina da abril. (Professora AF)*

Nesses atos de fala, pudemos compreender como os projetos propostos nas escolas nem sempre deixam de acontecer por falta de vontade dos envolvidos ou por motivos locais das escolas. O que ocorreu, no caso do trabalho proposto com as QSCs no PGP de Arealva, foi a impossibilidade de que os temas fossem trabalhados com os alunos fora das aulas das disciplinas. Mesmo quando os professores se dispuseram a levar os alunos em esferas públicas, como a associação de agricultores da cidade, deveria haver uma autorização superior da secretaria regional de educação, ou os professores poderiam ser acusados de burlar as aulas na escola.

Dessa forma, consideramos esse aspecto um limitante das situações de discussões que gostaríamos de constituir como associações livres, principalmente pelas características principais desse agrupamento, de que deva ser desvinculada de instituições e que possa se autorregular. Isso pode ser percebido quando os professores relatam como os projetos

devem se enquadrar em disciplinas próprias, como as disciplinas de apoio curricular (DAC) ou ser submetidos a análise no período correto.

Essa situação também pode ser retratada na padronização dos currículos e nas propostas pedagógicas que pouco têm a ver com o mundo da vida e agem segundo fins estratégicos. Isso reforça o argumento contrário às reformas e às propostas curriculares que partem dos governos, o que, para Habermas, também se configura como a perda da liberdade e da ação dos professores.

Por um lado, a maioria dos professores apresenta vontade de fazer parte do grupo, que é uma situação prevista por Habermas, com a vontade ontogênica de entendimento. Por outro lado, há elementos pessoais que acabam fazendo o papel de sistema e invadem o mundo da comunicação, mas que não devem ser deixados de lado ao se proporem projetos, pois sem articular as vontades e as disponibilidades das pessoas, os projetos acabam.

Diante dessas constantes interferências no funcionamento do PGP, a proposição, a discussão e a definição coletivas de normas foram necessárias para “proteger” os horários reservados para as conversas dos professores. Nesse sentido, o agir normativo apareceu nos atos de falas e se referiu aos mundos objetivo e social e esse modelo de ação

mune os atores não apenas de um “complexo cognitivo”, mas também de um “complexo motivacional” que possibilita um comportamento adequado à norma. Além disso, *o modelo de ação passa a vincular-se de um modelo de aprendizado da internalização de valores* (HABERMAS, 2012, p. 172, grifos nossos).

Esse tipo de agir busca meios de manter a organização e as regularidades das reuniões do grupo, para que ele não seja a todo momento invadido pelas demandas sistêmicas e, com isso, distancie-se dos elementos que o caracterizam como associação livre.

Esses aspectos puderam ser compreendidos até esta parte do trabalho graças ao olhar para as ações que ocorreram no PGP, tanto para caracterizá-lo como associação livre, como para compreendermos os elementos que atravessaram e impediram a ação comunicativa. Assim, ressaltamos a importância da experiência que realizamos, cujas ações normativas e comunicativas fortaleceram a associação livre e permitiram que as situações-limites da escola e das vidas dos professores fossem discutidas amplamente, para que então, pudessem propor projetos de intervenção nas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema sobre a formação de professores foi proposto de acordo com o isolamento desses profissionais quando inseridos na escola,

sobre como a realidade da escola pode chocar os professores iniciantes e sobre a inexpressividade desses atores nas propostas e na elaboração de leis e currículos educacionais. Para essas discussões, propomos a teoria da ação comunicativa com dois propósitos: analisar a situação do ponto de vista de uma teoria da sociedade e propor um meio de formação contínua de professores, de acordo com o agir comunicativo em associações livres.

Na primeira etapa das análises, apresentamos situações que contam a pré-história dos pequenos grupos de pesquisa nas escolas, sob a coordenação de ex-alunos. Tais situações possibilitaram a proposta de importantes temas para a compreensão de como foi iniciado o agir comunicativo dos pequenos grupos. A mesa-redonda composta pelos ex-alunos possibilitou a primeira visão da universidade para dentro das escolas antes da instauração desses PGPs, com o projeto Observatório da Educação.

Essas também são discussões importantes que apontam para a importância da formação inicial, pois esse momento do processo formativo dos ex-alunos foi o que constituiu essa tradição cultural e a vontade de se comunicar. Também houve a evidência de que a formação inicial não permitiu que esses ex-alunos ficassem apenas imersos na escola, sem questionar seus mecanismos. Além da vontade intrínseca dos seres humanos em se entender, como relata Habermas, a comunicação sempre foi a saída desses ex-alunos, desde a graduação, para compreender e modificar aspectos problemáticos que encontravam na escola e na prática docente.

Nesse sentido, a interação universidade-escola foi uma das primeiras formas de comunicação desses ex-alunos após saírem da licenciatura, mas essa interação teve que ocorrer também nas escolas, com a constituição dos PGPs. A compreensão sobre a pesquisa participante foi ocorrendo aos poucos e, até o momento em que acompanhamos esse grupo, os professores começavam a aderir à pesquisa, por compreender o seu papel formativo, assim como o seu papel de divulgação do trabalho realizado na escola.

A pesquisa participante foi um modelo de interação, cujas finalidades foram sendo traçadas pelos agentes do PGP, em termos dos interesses de pesquisa de cada agente. Mas a novidade em relação ao referencial teórico discutido foi a inserção desse tipo de pesquisa na associação livre e mediada pela ação comunicativa. Dessa junção resultaram relações entre os agentes da universidade e da escola que foram homogêneas. Esse resultado responde de modo argumentado ao principal “medo” dos proponentes da pesquisa participante, o de que não consigamos, de maneira alguma, ultrapassar as diferenças que se colocam entre pesquisador e comunidade de pesquisados.

Além disso, tanto as pesquisas como as propostas de sequências didáticas realizadas pelos professores constituíram elementos que caracterizaram o cultivo das personalidades individuais desses atores, mesmo na interação. Essa situação já era prevista por Habermas como um dos fins da ação comunicativa.

Mesmo que esses agentes representem a pequena parcela da esfera escolar que se dispõe a dedicar tempo e esforço para as discussões dessas questões, é sempre importante relacionar a formação de professores com os discursos da possibilidade, da impossibilidade e das tensões. De modo que a falta de vontade política, os imperativos burocráticos aos professores e o isolamento deles não irão desaparecer da escola imediatamente, mas podemos criar essas associações que visam às possibilidades provenientes da liberdade de criação dos professores.

Por isso, não podemos estagnar as pesquisas que visam interpretar as relações entre universidade e escola, mas sim problematizar sempre os métodos com todos os envolvidos, como pôde ser observado na constante ação normativa do PGP. Ou seja, todo processo de interação que se propõe formativo e investigativo deve passar por momentos de problematização, agir comunicativo e consenso, ou a universidade não se aproximará dos ideais de igualdade com os professores da escola.

Ressaltamos que esses aspectos das associações livres somente são possíveis na escola pública, que possui o potencial de autorregulação e manutenção das esferas públicas. Essa proposição também foi relatada por Gomes (2007, p. 59-60), de modo que “Habermas diria que a escola deveria ser efetivamente um espaço público de acesso ao saber, capaz de interagir comunicativamente com os diversos setores que compõem a estrutura de uma sociedade”. E isso foi o que pudemos observar, pois o setor privado de educação pode entender ações nas associações livres como um perigo às suas estruturas sistêmicas, de modo a coibir essas representações.

Além disso, sugerimos a continuidade das discussões sobre a pesquisa participante, na qual todas as etapas das pesquisas são acertadas com os agentes que constituem o grupo. Essa situação representou a confiança e a igualdade entre os professores, no sentido de que houve o reconhecimento do trabalho intersubjetivo e a consciência de grupo, em que todos os envolvidos são considerados internos. Portanto, podemos afirmar que a ação comunicativa e a constituição de associações livres, na qual interagem professores de diversas instituições, têm sido importantes para que esses grupos se mantenham ativos e preocupados com a formação contínua de professores. Situação incomum aos cursos de formação isolados nos quais não há continuidade alguma.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. A. P. **A formação inicial de professores de Física e a construção de uma identidade**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Bauru, 2010.
- ARAÚJO, I. L. **A teoria da ação comunicativa de J. Habermas**. Fundació Càtedra Iberoamericana: Universitat de las Illes Balears, 2004. Disponível em: <<http://fci.uib.es/Servicios/libros/veracruz/ines/>>. Acesso em 11 jan. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 1977.
- CHAPANI, D. T. **Políticas públicas e história de formação de professores de ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas**. 2010. 421 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Bauru, 2010.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.
- ESTRELA, M. T. **Profissão Docente: dimensões afectivas e éticas**. Portugal: Areal Editores, 2010.
- GAJARDO, M. **Pesquisa Participante na América Latina**. Tradução de Tânia Pellegrini. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007. 160 p.
- HABERMAS, J. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, 1976.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural na esfera pública**. Tradução de Fábio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa, II: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus Humanidades, 1987, 618 p.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, J. **Racionalidade e comunicação**. Tradução de Paulo Rodrigues. Lisboa: Edições 70, 1996.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 1.
- HUBERMANN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- KEMMIS, S. La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores. **Investigación en la escuela**, Sevilla, v. 8, n. 19, p. 15-38, 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 201-232.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M. **A educação de professores como formação cultural**: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola. 2005. 263 f. Tese (Livres Docência na disciplina de metodologia em ensino de Física) – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Unesp, Ilha Solteira, 2005.

ORQUIZA-DE-CARVALHO, L. M. *et al.* Possibilidade de ação comunicativa na formação de professores de ciências e matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE CIÊNCIAS – ENPEC, 7., 2009, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis, 2009, p. 1-12. Disponível em: <posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vienpec/pdfs/1611.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2013.

PRESTES, N. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1996.

## NOTAS

<sup>1</sup> As descrições aqui realizadas se referem ao período de constituição de dados para a pesquisa, que corresponde, principalmente ao ano de 2012.

<sup>2</sup> Trabalhos de Conclusão de Curso, que no curso de licenciatura em Física de Ilha Solteira são, obrigatoriamente, sobre educação em ciências. Esses trabalhos são defendidos anualmente, perante uma banca de professores da universidade, nos Encontros de Prática de Ensino de Ilha Solteira Enpefis.

<sup>3</sup> Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Comunicado Cenp (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), de 6 de fevereiro de 2009. Estipula 60 minutos semanais de discussões coletivas, de professores e gestores nas escolas. Atualmente, foi substituído pelas ATPC – Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo.

<sup>4</sup> Do curso de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências, Unesp *campus* Bauru.

**Submetido:** 15/06/2017

**Aprovado:** 05/09/2016

### Contato:

Nataly Carvalho Lopes  
Departamento de Ciências da Natureza,  
Matemática e Educação, Centro de Ciências Agrárias,  
UFSCar - Campus Araras  
Rodovia Anhanguera, KM 174  
Araras | SP | Brasil  
CEP 13.600-970

ARTIGO

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS

Magda de Mattos\*

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis - MT, Brasil

Filomena Maria de Arruda Monteiro\*\*

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá - MT, Brasil

**RESUMO:** Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que objetivou compreender o processo de desenvolvimento profissional docente de um grupo de enfermeiras a partir de sua inserção na educação superior. Para tanto, foram utilizados, como referenciais teóricos, os estudos que abordam a formação como desenvolvimento profissional docente, com foco nos conhecimentos e nas aprendizagens necessários à docência da educação superior. Os dados da pesquisa foram coletados e analisados considerando a abordagem qualitativa como pressuposto metodológico. Para a coleta dos dados, foram utilizadas narrativas orais de seis enfermeiras docentes de uma instituição pública federal de educação superior. Os resultados apontaram que se tornar docente da educação superior engendra um movimento contínuo e permanente de reflexão e ressignificações pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais. Portanto, entende-se que um diálogo entre investigação, reflexão e formação docente pode conduzir a mudanças nas atitudes e nas práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento profissional docente. **Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional da docência. Docentes de Enfermagem. Educação superior.

### PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION IN NURSING: RE SIGNIFYING EXPERIENCES

**ABSTRACT:** This article is an excerpt from a doctoral thesis aimed at understanding the teacher's professional development process of a group of nurses from their inclusion in higher education. Therefore, theoretical studies addressing the training as a professional development of teachers were used, focusing on knowledge and learning necessary for the teaching in higher education. The

---

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora do curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis - MT. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas na Atenção Interdisciplinar em Saúde. E-mail: <magda\_roo@hotmail.com> .

\*\*Doutora em Educação e pós-doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Formação Docente. E-mail: <filarruda@hotmail.com> .

survey data were collected and analyzed based on qualitative approach. The data were collected using oral narratives of six nursing teachers from a public higher education institution. The results have showed that teaching in higher education engenders a continuous and permanent movement of reflection and personal reinterpretation, not only professionally or institutionally, but also at an organizational sense. Therefore, a dialogue between research, reflection and teacher training can lead to changes in attitudes and teaching practices that strengthen the professional development of teachers.

**Keywords:** Professional development of teaching. Nursing faculty. Higher education.

## INTRODUÇÃO

Por diversas razões, cada vez mais estamos lendo, escrevendo e refletindo sobre os meandros que envolvem o processo de desenvolvimento profissional docente e, em particular, no que concerne à educação superior, aqui entendida como uma ação complexa (SOARES; CUNHA, 2010) que demanda uma gama de conhecimentos necessários para se aprender a aprender a ensinar.

A complexidade que abarca a docência universitária fundamenta-se na garantia das aprendizagens dos discentes, na correlação consistente e recíproca entre ensino e pesquisa, envolvendo uma gama de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao exercício docente (SOARES; CUNHA, 2010). Nesse sentido, o caracterizador distintivo do trabalho docente, respeitando os diferentes contextos históricos, “é a ação de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 94), que aqui é concebida como uma ação intencional e relacional, engendrada por conhecimentos da docência. Assim sendo, o propósito da ação docente está diretamente imbricado com as aprendizagens, não somente dos discentes, mas também com as do professor e da professora, para ensinar.

O contexto histórico da educação superior no Brasil tem revelado que, se por um lado, ao longo dos últimos anos do século XX e início do século XXI, vivenciamos avanços no que tange ao crescimento do número de instituições de ensino superior (IES) e conseqüente aumento do acesso, por outro lado, políticas públicas destinadas à formação de professores não têm sido uma das prioridades nas agendas governamentais. Nesse sentido, empreender uma busca pela formação docente da educação superior engendra visualizar o mundo com um olhar crítico, mais apurado e exigente, e menos passivo e imparcial. Em outras palavras, estar aberto às mudanças necessárias para entender o movimento do exercício da docência.

A formação docente para a educação superior, no que tange ao amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)



(BRASIL, 1996), em seu artigo 66º explicita que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Diante do que está legalmente instituída, a LDB faz menção apenas à preparação para a docência, e não à formação.

Assim sendo, a formação é entendida e assumida, no presente estudo, enquanto desenvolvimento profissional que proporcione, ao docente universitário, a possibilidade de mudança, inovação, crescimento e aprendizagem em sua atuação, efetivada ao longo da vida profissional. Para tanto, embarcar em um processo de formação envolve a reflexão e a ressignificação pessoal e profissional dos conhecimentos necessários e aprendizagens da docência, ou seja, “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167).

Desse modo, as experiências vivenciadas na prática docente e que se tornaram significativas no desenvolvimento profissional são ressignificadas durante o processo de formação docente. Essa dinâmica pressupõe um processo criativo por parte do docente na atribuição de novos significados a partir do que já lhe é conhecido, conferindo um novo sentido sobre o contexto de sua atuação profissional (MONTEIRO; FONTOURA; CANEN, 2014).

Vaillant e Garcia (2012, p. 29) destacam o conceito de formação, vinculando-o à capacidade e vontade pessoal de mudanças. Ou seja, “é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos”. Não significa, por ora, que a formação docente esteja calcada apenas na dimensão pessoal para os processos de formação, implicando também outras dimensões, como as profissionais, o contexto institucional e organizacional.

Nesse sentido, pensar o processo de formação docente envolve a trajetória e experiência pessoal e profissional de cada sujeito, além de um processo contínuo e permanente de aprendizagens, com compromissos individual, coletivo e institucional. Em sentido amplo, refletir sobre a formação docente implica na compreensão das trajetórias formativas, entendidas como uma rede de relações na qual as reflexões e ressignificações das experiências e conhecimentos são essenciais para esse processo, mas também enquanto possibilidade de desenvolvimento profissional, tomando como ponto de partida a inserção docente em programas de formação, envolvendo saberes e fazeres docentes (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013).

Às pesquisas que alicerçam a formação e a constituição da docência universitária, Isaia e Bolzan (2011) descrevem os diferentes movimentos, pelos quais os docentes transitam no processo de

aprender a tornar-se professor. O primeiro movimento é caracterizado pela preparação à carreira docente e corresponde às vivências e experiências prévias à entrada na carreira no magistério superior propriamente dita. O segundo movimento corresponde à entrada efetiva na docência universitária, que geralmente ocorre de forma circunstancial e, para uma pequena parcela dos docentes, trata-se de uma escolha pessoal. Nesse período, há uma mescla de sentimentos, como a solidão pedagógica, insegurança, utilização do conhecimento do conteúdo e ausência do conhecimento pedagógico. O terceiro movimento é caracterizado pelas marcas da pós-graduação, que abrem novas perspectivas ao docente, como a função de pesquisador. E, por fim, o quarto movimento, caracteriza-se pela autonomia docente, compreendido como amadurecimento pessoal e profissional.

Não obstante, tem-se observado um contingente significativo de docentes oriundos do exercício da prática profissional se inserindo na docência universitária, como nos cursos de bacharelado, que é o caso também de Enfermagem. Assim, o professor e a professora que exercem a docência da educação superior se constituem tendo, como base de conhecimento, a profissão paralela que exercem ou exerciam no mundo do trabalho (CUNHA, 2006).

Nessa perspectiva, entende-se a docência universitária em saúde como prática social complexa e interdisciplinar (BATISTA, 2005). Com isso, sugere-se a necessidade de novas aprendizagens ao docente, visto que a suficiência de conhecimentos está para além daqueles específicos, pois, com a responsabilidade de fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007), torna-se imprescindível somar, aos conhecimentos de conteúdo, aqueles pedagógicos, condição necessária ao exercício da docência.

De todo modo, a realidade da prática docente nos cursos da área da saúde e neste estudo, da enfermagem, a necessidade de formação para o exercício da docência encontra-se numa encruzilhada. Se, por um lado, exige-se, do docente universitário dos cursos da saúde e enfermagem, um conhecimento específico da área, por outro, tem se intensificado as reflexões acerca da necessidade de uma formação pedagógica para exercer a docência. Para tanto, ao se tomar o exercício da docência como prática social, a profissionalização docente deve ser encarada como uma estratégia para se repensar a dinâmica da educação em saúde e, assim, reconhecer o professor e a professora como agentes fundamentais e transformadores da educação superior (BATISTA, N.; BATISTA, S., 2004).

Destarte, a formação pedagógica do enfermeiro e da enfermeira tem sido defendida pela categoria e oficializada nas

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF). Não obstante, como profissionais da saúde e da educação, os docentes de Enfermagem atuam não somente no contexto acadêmico, mas também nos serviços de saúde, visto que nos últimos são realizadas atividades práticas exigidas pelas DCN/ENF. Desse modo, para que discentes de Enfermagem consigam aprender as funções essenciais ao exercício da profissão de enfermeiro e enfermeira, como promover e cuidar da saúde, prevenir agravos e educar, faz-se necessário que sejam acompanhados, em seu processo de ensino e aprendizagem, por docentes com conhecimentos para além das habilidades técnicas.

Em estudo realizado por Pereira *et al.* (2012), que analisaram as práticas pedagógicas alternativas e inovadoras existentes em duas escolas de Enfermagem, uma no estado de Mato Grosso e outra no estado do Rio de Janeiro, constatou-se a presença de docentes motivados e confiantes no seu papel de formadores, contribuindo para estimular a criação de subjetividades singulares e desejantes nos discentes de Enfermagem, uma vez que os docentes de Enfermagem se tornam exemplos a serem seguidos. Ainda no citado estudo, foram evidenciados avanços nas mudanças de paradigmas de assistência à saúde e na formação dos profissionais de enfermagem, contudo, alertam que a apropriação dessas mudanças não é realizada igualmente para todos os sujeitos envolvidos nesse processo, alertando, ainda, que, dentro de um espaço coletivo, as diversidades e singularidades são esperadas.

Sob essa mesma perspectiva, Mattos *et al.* (2013) defendem a necessidade de formação do docente em Enfermagem por meio da articulação dos conhecimentos específicos aos didáticos e pedagógicos, enfocando a construção de novos olhares para o processo saúde e doença e atualização sobre as formas de organização dos serviços de saúde. Noutras palavras, a educação em Enfermagem, no século XXI, exige docentes capazes de aprender a aprender a ensinar, fomentando, nos discentes, a importância da prática social e política no seu fazer e ser profissional, bem como nas ações educativas como um dos caminhos possíveis para promover a saúde, prevenir agravos e melhorar as condições de saúde da população.

O corpo de conhecimento necessário aos docentes para o processo de ensinar e aprender é caracterizado, por Shulman (2005), como a base de conhecimento para o ensino e foi agrupado, por Mizukami *et al.* (2010), em três principais categorias:

- *Conhecimento de conteúdo específico* se refere aos conteúdos específicos da disciplina que o professor e a professora ensinam.

- *Conhecimento pedagógico geral* se refere ao conhecimento de teorias e princípios relacionados aos objetivos, metas e propósitos educacionais de ensino e aprendizagem, de manejo de classe e interação discente/docente, de estratégias instrucionais, de conhecimento curricular e de outros conteúdos.
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo* é desenvolvido no decorrer do exercício profissional e representa a construção de um novo conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento, como o do discente, do currículo, do conteúdo pedagógico, entre outros. Esse conhecimento é construído constantemente pelo docente e considera-se específico da docência.

No processo de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, o docente estabelece uma relação de protagonismo, uma vez aprendido no decorrer do desempenho profissional (MIZUKAMI, 2004). Desse modo, é no exercício diário do ensino que os professores e professoras estabelecem uma relação de aprendizagem, proveniente do conhecimento dos conteúdos específicos e dos conhecimentos pedagógicos, imprescindíveis para ensinar e aprender.

Em relação ao conjunto de conhecimentos necessários à docência, como no caso da educação superior, a área específica de atuação proporciona os conhecimentos de conteúdo com os quais se adentra na carreira docente. Os demais conhecimentos vão sendo construídos à medida que o docente se depara com a complexidade que abarca a docência. Entende-se que a construção e a consolidação dos conhecimentos pedagógicos gerais e de conteúdo devem se dar na reflexão da própria prática e entre pares, na relação que se estabelece entre os docentes e as instituições de ensino, na formulação de políticas públicas que intensifiquem os programas de formação e desenvolvimento profissional.

Desse modo, aprender a aprender a ensinar é um processo complexo e resulta de um conjunto de aspectos, como a relação entre o pensamento e a ação docente, a construção das aprendizagens no âmbito coletivo e compartilhado, nas relações que se estabelecem permeadas de movimentos construtivos pelos quais os docentes vão se desenvolvendo profissionalmente. Sob esse aspecto, importa destacar a relação entre as aprendizagens e o desenvolvimento profissional, que é cíclico, de caráter contínuo e permanente ao longo do exercício da docência.

Diante do exposto, este estudo teve por objetivo compreender o processo de desenvolvimento profissional docente de um grupo de enfermeiras a partir de sua inserção na educação superior.

## A PESQUISA E SEU DESENVOLVIMENTO

A proposta metodológica escolhida para este estudo se situa na abordagem qualitativa, que possibilita a aproximação entre o fenômeno a ser estudado e o pesquisador. A pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006), respeitando-se o contexto histórico e sua aplicação nas disciplinas das ciências sociais e humanas.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa apresenta, em suas características, a atenção ao contexto em que se dá a experiência humana (SANDÍN ESTEBAN, 2010), sendo representada por meio dos sentidos e significados relativos à experiência de quem a constrói. Assim, entende-se de que não é possível ter acesso direto às experiências vivenciadas pelas pessoas, uma vez que trabalhamos apenas com “representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (GALVÃO, 2005, p. 330). Desse modo, faz-se importante o papel do pesquisador na interpretação das experiências.

No estudo, adotaram-se as principais características da pesquisa qualitativa como um guia metodológico, em que o fenômeno a ser estudado é a experiência humana interpretada e ressignificada (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Para os autores, o melhor modo de representar e entender uma experiência é por meio das narrativas sobre o que passaram os sujeitos. Ainda, foi adotada, enquanto opção como técnica de pesquisa, por permitir desvelar as experiências vivenciadas, que revelam, por meio da subjetividade e da singularidade, transformando os sujeitos da experiência. Ademais, toda experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011).

O grupo de participantes deste estudo foi composto por seis enfermeiras docentes, que atendiam aos critérios de inclusão: (a) ser enfermeira docente concursada e lotada no curso de graduação em Enfermagem; (b) estar em atividade na docência por, no mínimo, dois anos; e (c) ter exercido a atividade de enfermeira por, pelo menos, um ano anteriormente ao exercício da docência.

Importa destacar que, considerando os aspectos éticos e legais que regem a pesquisa com seres humanos, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Júlio Müller, da Universidade Federal de Mato Grosso, sob nº 11814712.5.0000.5541. Quanto à denominação das participantes, todas optaram por manter seus nomes verdadeiros.

Os dados foram coletados no período de março a novembro do ano de 2013, que consistiu em diferentes etapas: inicialmente, foi realizada a caracterização das docentes, por meio de um instrumento com questões abertas e fechadas. A abordagem às docentes foi realizada individualmente, na própria instituição de ensino, e, após o convite e descrição da pesquisa, foi-lhes entregue o questionário do estudo. Ressalta-se que as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na etapa de realização da narrativa oral, utilizou-se a entrevista gravada e transcrita, posteriormente, empregando-se a dinâmica de, após as entrevistas, realizar as transcrições e, em seguida, devolvê-las às participantes do estudo para leitura, com liberdade para suprimir ou acrescentar informações que achassem pertinentes. A pergunta norteadora foi: “Diante de sua vivência como docente, que aspectos (conhecimentos, habilidades, atitudes e aprendizagens) consideras importantes para o seu trabalho?”.

A utilização das narrativas fundamentou-se em Oliveira (2011), ao afirmar que a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite, aos docentes, compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, sejam do passado ou presente, e que possibilita a criação de novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e novas reflexões.

Nessa perspectiva, Cunha (1997) enfatiza que a pessoa que narra fatos importantes e vivenciados em sua vida reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos sentidos, em outras palavras, o que se encontra nas narrativas são representações das experiências anteriores que, ao serem memoradas, produzem novos significados.

Considerando os dizeres das autoras, reitera-se a opção pela utilização das narrativas neste estudo, devido ao seu caráter também formativo, possibilitando o entrelaçamento necessário para a investigação e formação da mesma ação. Ainda, no que concerne ao processo de formação e desenvolvimento profissional docente, Cunha (1997) destaca que na mesma proporção em que o docente elabora sua narrativa, seja verbal ou escrita, também reconstrói sua experiência de maneira reflexiva, proporcionando, assim, uma autoanálise de sua prática profissional.

No processo de análise das narrativas orais, o objetivo foi o de conhecer, da forma mais coerente possível, a realidade experienciada na trajetória de vida e formação desse grupo de enfermeiras docentes, cujas histórias se entrelaçavam entre a dimensão pessoal,

profissional, institucional e organizacional, para compreender, por meio da interpretação, o sentido e as ressignificações de se tornarem professoras da educação superior.

Díaz (2009) define a interpretação como um processo em que se desenvolve a explicação e compreensão da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica. Para Bolívar (2002), o resultado da análise das narrativas não deve se tornar um mero informe objetivo e neutro das vozes das participantes do estudo, mas, sim, expressar as significações de uma determinada experiência vivida. Assim, no processo de análise, o olhar do pesquisador percorre um movimento de percepção e interpretação do objeto de estudo.

### O QUE DIZEM AS ENFERMEIRAS DOCENTES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS À DOCÊNCIA

Como o estudo se fundamentou na compreensão do processo de desenvolvimento docente na educação superior, e baseado na questão norteadora, inicialmente, as docentes relataram como avaliavam as experiências prévias no exercício da enfermagem e como ressignificaram tais experiências para o exercício da docência:

*Eu acredito que minha experiência profissional de quase três anos antes de iniciar como docente foi imprescindível para a minha prática atual. Eu não falo simplesmente de algo teórico, do que está nos livros, eu consigo resgatar muitas situações da minha atuação como enfermeira assistencial [...]. (Renata)*

*[...] as experiências que a gente tem na vida profissional ela contribui muito no momento de você atuar como docente, porque a sua aula não fica ali truncada na coisa do teórico [...]. (Luciane)*

No que concerne às experiências vivenciadas durante as atividades como enfermeiras, as participantes foram unânimes em expressar a sua importância para o exercício da docência. Nesse sentido, o valor da experiência e a sua aplicabilidade são evidenciados nos relatos, podendo ser entendidos como a ressignificação dos conhecimentos específicos em relação aos outros tipos de conhecimento.

Vale considerar, também, as expressões utilizadas pelas enfermeiras docentes, como experiência profissional, resgatar, contribuir e atuação, que possuem por significado o fazer e executar, na prática, as atividades da enfermeira. Essa articulação entre teoria e a prática proporcionou-lhes a garantia de perceber “as facilidades e dificuldades de desenvolver as atividades específicas como enfermeira” e, conseqüentemente, “torna o ensino muito mais fácil e prazeroso”, nas palavras das professoras Jânia e Renata, respectivamente.

Retornando aos estudos de Isaia, Maciel e Bolzan (2010), quanto aos movimentos pelos quais o docente transita na atividade de aprender a aprender a ensinar, é passível de observação que as enfermeiras docentes valorizaram e centraram seus conhecimentos nos conteúdos específicos, evidenciando a falta de domínio pedagógico, características que compõem o segundo movimento construtivo da docência. Tais atributos também foram reiterados nas falas:

*[...] eu preciso ter pelo menos um conhecimento profundo, não é prévio mais, pois estou no nível superior pelo menos da disciplina que eu estou ministrando [...]. (Liliam)*

*[...] hoje eu dou aula de saúde da mulher após ter trabalhado quase três anos em uma maternidade. (Renata)*

Diante das narrativas, o que se observa é a relação que as enfermeiras docentes atribuem ao papel a ser desempenhado na função de ensinar, ancorado em transmitir conteúdos disciplinares e conhecimentos das próprias professoras. Nesse sentido, parecem defender, na docência em Enfermagem, a importância do conhecimento de conteúdos.

Em se tratando dos conhecimentos necessários à docência, Mizukami *et al.* (2010) relacionam um conjunto de diferentes tipos mobilizados e necessários ao exercício da docência. Assim sendo, o primeiro tipo de conhecimento mobilizado pelas enfermeiras docentes, ao se inserirem na docência, é o decorrente da matéria a ser ensinada, elaborado com a experiência profissional na atividade de enfermeiras.

Retomando as narrativas das enfermeiras docentes, se percebe que, no decorrer do exercício da docência, a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem centrado na figura de uma professora que domina um conhecimento específico vai sendo modificada e aponta para a percepção de que a aprendizagem deve considerar os conhecimentos dos discentes, trazendo outro patamar para o diálogo, como relatam:

*Você tem que saber ouvir, saber valorizar o que o aluno te diz, o que ele te passa e junto com o grupo construir o conhecimento. (Carla)*

*[...] hoje o conhecimento eu vejo mais como uma troca de saber, de diálogo, de encontro, de dívida, obviamente, eu estou sempre em processo de leituras, de construção, de aprendizagens porque eu acho que a gente precisa, eu me vejo como mediadora desse conhecimento [...] a troca de conhecimentos com os alunos ou com os colegas de trabalho ela contribui muito para a nossa formação docente. (Luciane)*

Como tem destacado Imbernón (2012), o processo de comunicação é um aspecto chave do ensino, ou seja, ao dar voz ao conhecimento do discente, torna-se possível o intercâmbio e respeito pelas ideias do outro, contribuindo para a aceitação da diversidade cultural e das diferenças. Assim, no processo de ensino e aprendizagem, existe uma intencionalidade comunicativa.



A percepção de que são necessárias mudanças na forma de pensar e agir no processo de aprendizagem discente implicou, portanto, em rever concepções e crenças do significado de ser professora, cuja tarefa foi, na visão de uma das participantes do estudo, ao mesmo tempo doloroso e complexo:

*[...] um dia, no mestrado, estava muito cansada e uma professora me viu montando slides [...] eu acho que ela percebeu aquela angústia toda e ela sentou no meu lado e perguntou: o que você está fazendo? [...] eu falava muito em slide. Quem disse que só tem que dar aula assim? (Resposta da professora). Depois numa disciplina no mestrado a gente trabalhou as metodologias do ensino e aprendizagem e as diferentes práticas pedagógicas e eu fui enxergando isso, apesar de que não era a minha área de pesquisa no mestrado, eu falei: Meu Deus, eu tenho que usar esse mestrado academicamente também, para eu ser uma docente diferente, e essa desconstrução foi muito dolorosa, porque eu tive que desconstruir as crenças, os valores que eu tinha sobre a docência, ao mesmo tempo, porque eu tinha que fazer isso dando aula, o que foi até positivo, porque eu fui transformando, então, eu pude aplicar outras práticas pedagógicas, outras metodologias a partir disso. (Luciane)*

No relato acima, talvez se tenha o retrato mais fiel de como as enfermeiras iniciaram a carreira docente, com as imagens e as crenças arraigadas de que a professora é a detentora do saber e que a prática pedagógica se sustentava no modelo tradicional. Por outro lado, demonstrou, também, como é possível mudar a forma de pensar e agir no exercício da docência, quando a professora encontra dispositivos de apoio, como enfatizam Vaillant e Garcia (2012). Por fim, em se tratando de uma atividade complexa como a docência da educação superior (SOARES; CUNHA. 2010), pressupõe-se que os docentes se comprometam com um processo de mudança, necessário para o desenvolvimento profissional (DAY, 2001).

Diante da percepção docente, de que é necessário desconstruir crenças e lançar mão de estratégias instrucionais para conduzir as aulas e criar condições de aprendizagem, o discente passa a ser autônomo no processo de aprendizagem, como se observa na fala da professora: “[...] proporcionar ao acadêmico a sua autonomia, uma pessoa com autonomia, não o professor impondo, mas é algo que tem ser trabalhado acho que os dois, tanto o docente quanto o discente” (Jânia).

Promover a autonomia discente significa, entre outros aspectos, a capacidade docente de promover meios de aprendizagens, possibilitando o alcance de tal feito. Assim, o entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber que deixou de ser socialmente pertinente e profissionalmente característico da função em causa (ROLDÃO, 2007) também foi percebido pelas enfermeiras docentes que passaram a dar um novo sentido às ações e reflexões sobre o processo de aprender a aprender a ensinar. Sendo assim, a legitimação da ação docente de ensinar está justamente na disposição,

para fazer com que o outro, nesse caso, o discente, aproprie-se de um saber necessário. A referência à autonomia do discente sugere que a professora estimule a participação do aluno em seu processo de aprendizagem, o que se torna um desafio para ambos. Assim, as professoras entendem que possibilitar a autonomia do discente nesse processo implica na ampliação dos conhecimentos docentes:

*[...] enquanto professora, eu devo estar sempre estudando [...] cada semestre é um novo semestre, cada aula é uma nova aula, cada vez que você senta para discutir aquele tema é um novo olhar, é uma nova abordagem que vem, é uma coisa que você quer enriquecer, é uma coisa a mais que você quer que os alunos aprendam, então eu acho que é sempre estar estudando. (Carla)*

*[...] eu tenho bastante preocupação nesse sentido, se o que eu estou ensinando se realmente o aluno está aprendendo, porque senão, não tem muita fundamentação o meu trabalho e é óbvio que tem a responsabilidade do aluno em querer aprender, isso eu particularmente venho aprendendo muito com o tempo. (Débora)*

Com mais evidência, outros elementos vão sendo mobilizados no processo de aprender a ser professora. Com isso, a percepção das enfermeiras docentes acerca da docência é a de uma atividade em permanente desenvolvimento, uma atividade em construção. Destarte, no exercício da docência, a atividade permeada pela complexidade, o cotidiano do trabalho das enfermeiras docentes, envolve a construção de um repertório próprio de aprender a aprender a ensinar e se fazer professora. O estudar, aqui, possui o tom da ação contínua de busca pelas aprendizagens docentes, para não perder de vista a finalidade maior, que é a aprendizagem dos discentes. Roldão (2005, 2007) alerta para a função principal do docente, a saber: proporcionar meios que estimulem a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a autora destaca a ação de ensinar como uma ação inteligente e mediada pelos conhecimentos da docência.

O exercício da docência pressupõe, também, a interação pessoal e profissional, que ganha destaque como um dos pilares para o aprendizado do discente e do docente. Como tem afirmado Day (2001), uma das principais tarefas dos professores é desenvolver, nos alunos e alunas, uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida, e, para tanto, os próprios docentes devem demonstrar o seu compromisso pela aprendizagem permanente. Ademais, no decorrer da carreira, o docente passa por uma série de estágios de desenvolvimento profissional (DAY, 2001), assim, na medida em que vão vivenciando as experiências com a docência, as enfermeiras vão percebendo quais são as suas necessidades de aprendizagem, como, por exemplo, os citados a seguir:

*[...] essa coisa da avaliação é outra coisa assim, que a docência cobra [...] então avaliar o outro depende também dessas coisas que eu disse até agora, depende de como você olha o outro,*

*como você entende o outro, de você respeitar os momentos pessoais que aquele aluno vivencia [...] porque aquele é o momento do aprendizado e por mais que tenha problemas precisa trazer, precisa conduzir, então a avaliação para mim hoje é o ponto negro da docência, eu estou achando muito difícil avaliar, aqueles instrumentos fechados [...].* (Luciane)

*De que jeito que eu posso avaliar esse aluno? Aquilo que a Universidade nos oferece, ela exige uma nota, será que isso daí é viável para o aluno eu ter que dar uma nota para ele ou eu posso simplesmente dar um conceito? Essa nota de zero (0) a dez (10) vai fazer a diferença ou eu posso ter outras maneiras de avaliar?* (Liliam)

Nas narrativas docentes, emerge uma nova cultura quanto ao papel dos processos avaliativos dos discentes, assumindo uma concepção de suporte para a aprendizagem dos alunos. Considerando-se que uma das exigências institucionais é a atribuição de notas, isso tem incomodado algumas professoras, que tentam buscar por outros meios possíveis de avaliação, além da nota. Entende-se que toda a carga que recai sobre as professoras como avaliadoras da aprendizagem decorre de uma história que envolve a avaliação discente e traz à tona aspectos relacionados a juízos de valor, visto ser produto final do desempenho do docente e dos alunos e alunas, vislumbrando a necessidade de encontrar procedimentos avaliativos coerentes com a proposta de ensino.

Desse modo, o exercício da docência fundamentada em um propósito claro, como a responsabilidade e o compromisso com a ação de ensinar, contribui para uma avaliação mais consistente e coesa na direção de uma perspectiva formativa e de desenvolvimento discente. Portanto, a avaliação deve ser pensada e realizada de forma contínua e com diferentes instrumentos e possibilidades criativas afinadas com o próprio processo de ensino (GATTI, 2003).

Assim, importa retornar ao estudo de Pereira *et al.* (2012) acerca das práticas pedagógicas alternativas e inovadoras realizadas por docentes de Enfermagem, ao alertar que a sensibilidade para captar a necessidade dos alunos e alunas para modos alternativos de aprendizagem é uma tarefa que engendra um esforço maior no ato de ensinar, especialmente aos professores em início de carreira, do que para os professores experientes. Com isso, as enfermeiras docentes construíram um caminho de autoanálise e autogestão, o que vem a contribuir na percepção das docentes que consideraram caminhar em conjunto com os discentes e que constroem o conhecimento compartilhando e somando experiências. Por isso, enfatizaram o respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes, dando-lhes vozes, criando motivações e segurança para o planejamento de disciplinas em conjunto. Nesse momento, percebe-se a transição do

papel de professoras transmissoras de conhecimento para professoras mediadoras e gestoras da aprendizagem dos estudantes, atribuindo um novo significado à docência em Enfermagem.

## A BUSCA PELA FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de desenvolvimento docente impôs um ritmo de busca por novos conhecimentos que, entre suas características, destacam as necessidades individuais, as crenças e os valores docentes, o contexto e, também, a necessidade do apoio institucional. No entanto, as narrativas expõem que a busca pela formação continuada foi por opção pessoal:

*[...] senti uma imensa necessidade de entrar no mestrado, tanto que eu fiz o máximo que eu pude para entrar, e hoje eu estou tendo um conhecimento muito maior, e conhecimento adquirido é algo que não tem explicação da grandeza disso, do saber, de tanto que você se sente bem em ter a oportunidade de também estar aprendendo. (Liliam)*

*[...] O aprendizado é contínuo e acho que isso é fundamental, tudo o que eu aprendi, tudo o que eu vivi não é suficiente, pois as coisas mudam, é o que eu busco, busquei o mestrado depois de ser docente, busquei o doutorado e o conhecimento a cada dia. (Débora)*

*[...] o mestrado tem me ajudado bastante a refletir sobre essa questão do processo, esse processo pedagógico, de como ensinar, então, eu tenho refletido bastante sobre a minha prática, como eu falei, não estou pronta, preciso melhorar muito, preciso modificar algumas coisas, algumas condutas, alguns procedimentos, algumas metodologias, mas eu vejo que é um processo, hoje eu me vejo muito mais madura do que antes, mas eu ainda tenho um longo percurso pela frente. (Renata)*

*[...] a minha vida caminhou dessa forma, eu passei no concurso e eu ainda não tenho o mestrado, estou trabalhando para isso agora, tomara que dê certo dessa vez, mas eu acredito que tudo em nossa vida é de acordo com a maturidade, com o tempo de cada um, eu digo maturidade profissional e maturidade emocional. (Carla)*

Durante a captura das narrativas orais, observou-se que, das seis docentes, apenas Jânia tinha curso de mestrado (em Saúde Coletiva), anterior à sua inserção na docência da educação superior. Luciane e Débora concluíram o mestrado no exercício da docência (em Enfermagem e em Ciências Ambientais e da Saúde, respectivamente), Renata e Liliam estavam cursando o mestrado (em Educação e em Atenção à Saúde, respectivamente) e Carla em processo de seleção para o mestrado. Débora, nesse período, estava iniciando o curso de Doutorado (DINTER) em Ciências Naturais.

Dos relatos, a primeira observação que se faz é que apenas a professora Renata ingressou em curso de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação, as demais em cursos específicos da área de conhecimento em ciências da saúde. Expressões como maturidade

pessoal e profissional, aprendizado contínuo, modificar e melhorar foram utilizadas pelas professoras para demonstrar as motivações que as levaram a buscar por formação continuada docente. Somente nas palavras da professora Renata, apareceram termos como processo pedagógico, metodologia e ensinar, e isso, talvez, se deva justamente por ela estar cursando mestrado na área da educação, o que lhe daria, por certo, uma visão mais abrangente dos aspectos relacionados, especificamente, ao se fazer professora e ensinar.

Ao se pensar na lógica de que um dos espaços institucionalizados de formação para a docência da educação superior são os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por que as enfermeiras docentes não optaram por cursos de mestrado na área da educação? Talvez uma das reflexões possíveis seja a ideia da relação linear de qualidade entre a pesquisa e o ensino, levando a uma concepção de que os programas de pós-graduação *stricto sensu* nas áreas específicas, ao formar doutores e mestres, os qualificam para a docência (CUNHA, 2009) e, por conseguinte, atrelam o ensino à condição de pesquisador; dito em outras palavras, quem sabe pesquisar sabe ensinar.

É possível levar em conta, também, a própria política institucional de ingresso à carreira docente da educação superior, ao exigir a titulação de doutor e, em algumas situações, a de mestre, de acordo com as necessidades e exigências das instituições de educação superior, que geralmente privilegiam conhecimentos das áreas específicas.

Certamente, há outras razões que permitam compreender os motivos e os movimentos que levaram as enfermeiras docentes para os programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da saúde, e não na de educação. Nessa perspectiva, é possível falar de questões salariais e dos programas de avaliação institucional, aqui se inclui a cobrança pela produção e publicação científicas. A atual política pública institucional provoca, no docente, a responsabilização por seu desenvolvimento profissional, como uma demanda individual (CUNHA; ZANCHET, 2010), levando à ideia de que é o próprio docente quem deve decidir o momento e como se inserir em programas de formação, desresponsabilizando as instituições de educação superior da ausência de programas efetivos e permanentes de formação profissional para a docência.

Santos, Cunha e Monteiro (2007) já alertavam, em estudo, para as dificuldades de efetivação do desenvolvimento profissional docente na educação superior, em virtude da insuficiência de debates, em âmbito acadêmico, e de políticas públicas com foco na formação docente universitária.

Nesse sentido, as professoras demonstraram a capacidade de construir novos conhecimentos no processo de aprender a aprender a ensinar e que as experiências profissionais se inter-relacionam com a aprendizagem profissional, possibilitando o reconhecimento da necessidade de outros conhecimentos para o exercício da docência, como a busca pelos cursos *stricto sensu* de mestrado e doutorado, embora a ênfase não tenha sido na área da educação.

## TORNAR-SE DOCENTE

O processo de desenvolvimento profissional docente vai se constituindo no contexto da atuação profissional, no ambiente de trabalho e na sala de aula, ancorado nas reflexões sobre as aprendizagens da docência. É possível dizer que, no decurso da trajetória formativa, as enfermeiras docentes vão construindo a imagem que desejavam ser: profissionais dotadas de conhecimentos e centradas no aprendizado discente e nas aprendizagens da prática como docente. Nessa perspectiva, os professores necessitam de tempo e oportunidade de aprendizagens, de maneira que possam repensar seus papéis em sala de aula e mudar suas práticas pedagógicas, para que possam desencadear, nos alunos, aprendizagens significativas, possibilitando um processo de desenvolvimento profissional docente de forma evolutiva (MIZUKAMI *et al.*, 2010).

Ancoradas nas vivências práticas do exercício da docência e nas reflexões e ressignificações que envolvem o processo de aprender a aprender a ensinar, as enfermeiras docentes enfatizaram:

*[...] eu vim de uma realidade talvez muito expositiva e hoje eu tento mudar isso para outros métodos, onde faz com que o aluno seja mais crítico, mais participativo e isso também é um crescimento para o professor, porque também está tentando crescer nessa nova metodologia. (Liliam)*

*[...] hoje sei que não estou pronta, sei que isso é um processo, e ainda estou em fase de construção, eu acho que a gente nunca vai estar pronta [...] então eu tenho refletido bastante sobre a minha prática, como eu falei, não estou pronta, preciso melhorar muito, preciso modificar algumas coisas, algumas condutas, alguns procedimentos, algumas metodologias, mas eu vejo que é um processo, hoje eu me vejo muito mais madura do que antes, mas eu ainda tenho um longo percurso pela frente. (Renata)*

*[...] hoje eu consigo inclusive acreditar que, sim, eu nasci para isso, eu desenvolvo essas habilidades no dia a dia, isso é um processo de construção e eu vou cada vez me aprimorando e conseguindo melhorar e dá confiança em mim mesmo, hoje para mim é tranquilo, estou feliz, quero ser docente, [...] é isso que eu quero e vou terminar de construir minha carreira e no final acho que eu vou olhar para trás e dizer com certeza, olha eu hoje consigo ver que eu fui uma formadora de opiniões, eu transformei a realidade na vida de algumas pessoas e eu acho que isso é o que vale. (Luciane)*

*Eu não consigo ensinar sem aprender e não consigo aprender e não ensinar, eu acho que esse é o meu papel aqui dentro da Universidade, eu acho que é uma troca, eu vou sempre aprender alguma coisa quando vou dar uma aula, quando eu vou para o estágio, quando tem uma reunião dentro da equipe de professores, então essa aprendizagem está muito ligada ao ensino, então, eu só ensino aprendendo e aprendo ensinando [...]. (Débora)*

Foi possível ponderar que as narrativas elencadas demonstraram o processo de reflexão no qual as docentes se encontravam ao avaliarem a própria prática profissional, demonstrando que estavam construindo a concepção de processo e se colocando num movimento de ressignificação dos saberes. Tal avaliação conduziu ao desenvolvimento profissional docente. Dedicção, interesse, motivação, responsabilidade para com o aluno e a aluna têm por significado a constituição da docência, cujo aprendizado para o seu exercício foi e ainda está sendo lapidado na trajetória de vida e formação. Para tanto, as experiências boas ou ruins, incertezas, dificuldades, preocupações, motivações e convicções vivenciadas pelas enfermeiras docentes no processo de se fazer professoras, foram fundamentais para o seu desenvolvimento profissional.

Em se tratando da base de conhecimentos para a docência (MIZUKAMI *et al.*, 2010), as enfermeiras docentes demonstraram o domínio de conhecimento dos conteúdos, com os quais iniciaram o exercício da docência na educação superior. Com a prática profissional na docência, foram percebendo as dificuldades e limitações quanto aos conhecimentos específicos da docência e, com isso, passaram a mobilizar diferentes mecanismos para a incorporação de novas aprendizagens, como utilizar os aprendizados do curso de mestrado para planejar, organizar e conduzir o ensino. Ainda, as professoras se utilizaram de experiências em sala de aula para compartilhar conhecimentos e inserir o discente no planejamento e na avaliação do ensino.

Como Imbernón (2012) defende, a aprendizagem faz parte de nossa vida. Noutras palavras, vivenciar uma experiência, analisar a realidade, ponderar possíveis soluções e planejar ações fazem parte das aprendizagens no decorrer da vida.

Ainda em relação às aprendizagens da docência, depreende-se, no processo de desenvolvimento das enfermeiras docentes, a construção de outros conhecimentos, como os relacionados às políticas de ensino, às estratégias de ensino para gerenciar a sala de aula e conduzir os discentes ao aprendizado, de organização do currículo, do conhecimento sobre os alunos e alunas, com destaque à interação com os pares, como fonte de aprendizagem docente. Nesse sentido, é possível dizer que os conhecimentos são plurais e que foram adquiridos em diferentes momentos e lugares ao longo da trajetória

pessoal e profissional das professoras e, como já mencionado por Day (2001, p. 160), desenvolver-se profissionalmente implica em mudanças e novas aprendizagens e, portanto, “os adultos aprendem quando lhes são proporcionadas oportunidades regulares para a reflexão, com base nas experiências vividas”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de compreender o processo de desenvolvimento profissional docente de um grupo de enfermeiras a partir de sua inserção na educação superior. Com relação às aprendizagens, no que concerne à dimensão pessoal no desenvolvimento profissional das enfermeiras docentes, foi possível destacar as seguintes aprendizagens: a satisfação com o trabalho docente, demonstrado por meio do sentimento de realização pessoal e profissional, a superação das limitações pessoais em busca de uma segurança profissional, o saber ouvir os alunos e alunas e a preocupação com as situações de ensino, demonstrada pelo interesse na aprendizagem discente.

Ao analisar os elementos do desenvolvimento pessoal, entende-se que a capacidade com que cada uma das professoras se percebeu como pessoa e como profissional determinou o seu modo de ser docente da educação superior. Assim, as experiências que foram vivenciadas e ressignificadas pelas professoras conduziram-nas a um crescimento individual e profissional.

Já na dimensão profissional do desenvolvimento docente, pode-se elencar, entre os elementos, que, para as professoras, significaram transformações no processo de aprender a ensinar e ensinar: o domínio dos conhecimentos de conteúdo e o desenvolvimento dos demais conhecimentos no decorrer da experiência prática profissional e a partir de reflexões de suas ações pedagógicas. É fato que a dinâmica de construção dos conhecimentos para a docência é variável de professora para professora, pois as motivações pessoais e profissionais, as experiências vivenciadas, o contexto universitário, as oportunidades de formação, entre outros aspectos, influenciaram nesse processo. Assim, demonstraram aprendizagens em relação ao papel docente e se encontraram como mediadoras no processo, ao verbalizarem que a construção do conhecimento e aprendizagens deve ser compartilhada entre alunos, alunas e professoras, ou seja, consideram o discente como sujeito do processo educativo.



Ressalta-se que, no estudo, buscou-se demonstrar que as seis enfermeiras docentes, participantes da pesquisa, são seres singulares e com particularidades que vivenciaram experiências únicas ou, por vezes, semelhantes. Portanto, é preciso considerá-las enquanto sujeitos pertencentes a um contexto histórico, social, político e cultural, não sendo possível dissociar esses aspectos de suas trajetórias pessoais e profissionais no processo de desenvolvimento profissional docente.

Assim, na recolha dos dados, em que as narrativas orais revelaram sentimentos, preocupações e motivações do período de iniciação na carreira docente, ficou evidente que todas estão abertas e ávidas por novos conhecimentos que possam contribuir para as aprendizagens docentes e, para tanto, sugerem que a própria instituição disponibilize programas de formação/inserção aos docentes em início de carreira.

Não há, pois, como desenvolver-se profissionalmente como docente de Enfermagem sem a reflexão crítica de suas práticas pedagógicas, entendidas para além da sala de aula, no trabalho docente. Portanto, entende-se que um diálogo entre investigação, reflexão e formação docente pode conduzir a mudanças nas atitudes e práticas pedagógicas que fortalecem o desenvolvimento profissional docente na educação superior.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, set. 2005.

BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena. A docência em saúde: desafios e perspectivas. In: BATISTA, Nildo Alves; BATISTA, Sylvia Helena (Org.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Senac São Paulo, 2004. p. 17-31.

BOLÍVAR, Antonio. “¿ De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa em educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 40-65, maio 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na educação superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 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: 31 ago. 2017.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EdUFU, 2011. 250 p.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 110-128, maio 2009.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÍAZ, Cruz Mayz. Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? **Educere**, Mérida, v. 13, n. 44, p. 55-66, jan./mar. 2009.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, maio/ago. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan/jun. 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Org.); BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Col.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 187-200.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 28 maio 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.

MATTOS, Magda de *et al.* Desafios atuais para a formação nos cursos de graduação em enfermagem: reformulando projetos pedagógicos. In: MATTOS, Magda de; VERONESI, Camila Lucchese; JÚNIOR, Aristides José da Silva (Org.). **Enfermagem na educação em saúde**. Curitiba: Prismas, 2013. p. 229-239.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da; CANEN, Ana. Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 637-654, maio/ago. 2014.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EdUFRN, 2010. p. 155-187.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, maio/ago. 2011.

PEREIRA, Wilza Rocha *et al.* Práticas pedagógicas, processos de subjetivação e desejo de aprender na perspectiva institucionalista. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 962-968, nov./dez. 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinamentos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Rosilene Maria; CUNHA, Vera Lucia Fernandes da; MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Professores universitários dos cursos de licenciatura em ciências exatas da UFMT: do desempenho discente à escolha dos sujeitos da pesquisa. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 2-12.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2010, 134p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2013.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: EdUTFPR, 2012.

**Submetido:** 07/04/2016

**Aprovado:** 17/04/2017

**Contato:**

Magda de Mattos  
Universidade Federal de Mato Grosso  
Campus Universitário de Rondonópolis  
Avenida dos Estudantes, nº 5005, Vila Aurora  
Rondonópolis | MT | Brasil  
CEP 78.735-901

## ARTIGO

OS ÁLBUNS ILUSTRADOS DO SERTÃO PAULISTA:  
A MODERNIDADE ENCARNADA (1900-1930)<sup>1</sup>

Raquel Discini de Campos\*

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia - MG, Brasil

**RESUMO:** O artigo analisa os álbuns ilustrados publicados no Estado de São Paulo, em cidades pelas quais passava a Estrada de Ferro Araraquarense, entre os anos de 1900 e 1930, com ênfase no escrutínio do *Album de Araraquara 1915*. Discute a confecção de tais álbuns como uma estratégia das elites do interior, visando tornar conhecidos os vastos “sertões” em relação ao restante do país e do mundo. À luz da historiografia cultural francesa, bem como da Análise do Discurso, constata que tais suportes nasceram para ser a síntese gloriosa de um determinado tempo/espaço, tendo se transformado em verdadeiros “documentos monumentos”. Considera que em meio à utopia de representação total da realidade levada a cabo pelos artífices daqueles álbuns, a temática educacional ganhou contornos peculiares, consoantes ao processo civilizador em curso nos confins paulistas, particularmente no que concerne a um modo épico de retratar os sujeitos e as instituições escolares daquele rincão.

**Palavras-chave:** Álbuns ilustrados. História da Educação Paulista. Impressos e História da Educação.

THE ILLUSTRATED ALBUMS FROM COUNTRYSIDE OF SÃO PAULO: INCARNATED MODERNITY  
(1900-1930)

**ABSTRACT:** The present paper analyses the illustrated albums published in the Estado de Sao Paulo newspaper in cities served by Araraquara's railroad, from 1900 to 1930, focusing on the scrutiny from the *Album of Araraquara 1915*. It also discusses the making of such albums as strategies developed by the elites of the countryside. Such group aimed to make their region acclaimed in relation to the rest of the country and the world. Through Cultural French Historiography, as well as Discourse Analysis, we were able to find that those publications were born to be a glorious synthesis of a specific time and space, having turned in truly documents-monuments through the years. It

\*Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara). Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE-UFU). Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação e História Regional (UFU – USP, Ribeirão Preto). E-mail: <raqueldiscini@uol.com.br > .

considers that, in the midst of the utopia of total representation of reality carried out by the producers of those albums, the educational theme has acquired peculiar contours, consonant to the civilizing process in progress in the São Paulo countryside, particularly in what concerns an epic way of portraying individuals and school institutions in that corner.

**Keywords:** History of Education in São Paulo. Illustrated albums. Publications and History of Education.

## O SERTÃO, OS ÁLBUNS

Muito já se escreveu sobre o processo de incremento capitalista pelo qual passou o Estado de São Paulo na virada dos séculos XIX/XX. Temas como a cafeicultura, a imigração, o desenvolvimento das cidades e lavouras, a construção de uma malha ferroviária (até então inexistente ligando os sertões do território à capital, ao porto de Santos e aos demais Estados brasileiros), a urbanização e a racionalização de espaços públicos, a arquitetura da simbologia bandeirante, bem como os diversos projetos de modernização em voga no período, são assuntos há tempos explorados pela historiografia (MILLIET, 1941; MONBEIG, 1984).<sup>2</sup>

Particularmente no que diz respeito à História da Educação, pesquisas demonstraram que um dos temas privilegiados para os grupos sociais que monopolizavam os espaços consagrados do poder/fazer no Estado era a Educação. Políticos, juristas, médicos, engenheiros, advogados, educadores, cientistas e letrados em geral, entre outros grupos, acreditavam que a arquitetada modernização de São Paulo e do país se daria por intermédio do binômio *educação e saúde*, signos que se apresentavam como expressão máxima do progresso a ser alcançado em nível nacional (CARVALHO, 1989; HILSDORF, 2003; NAGLE, 2009).

Não por acaso, iniciativas como a criação dos grupos escolares, jardins de infância, escolas normais e de ensino profissionalizante, ginásios e faculdades tiveram grande acolhida em terras paulistas – ou mesmo se originaram por lá, como é o caso dos famosos grupos escolares. O próprio modelo de ensino primário, mais tarde adotado em boa parte do país, foi pioneiramente instituído nos grupos por Caetano de Campos, em 1893.

Tal modelo era pautado pela constituição de classes seriadas, o que se juntava à designação de funcionários específicos para cada função exercida dentro da escola. Como exemplo, temos o cargo de diretor, emparelhado, na dinâmica interna a cada escola, à existência de um professor para cada série. Objetivava-se racionalizar tanto o acesso quanto a permanência dos alunos nas escolas, bem como as avaliações – geralmente pontuais – de rendimento, isto é, de quanto

os conteúdos abordados em sala poderiam ter sido assimilados – de acordo com medida pressuposta ao trabalho docente e discente (CARVALHO, 1989; MONARCHA, 2009; SOUZA, 1998).

Pode-se afirmar algo equivalente quanto às ações concernentes à saúde. Campanhas de esclarecimento em relação à transmissão, cura e profilaxia de doenças deram o tom aos mais variados discursos e práticas observados no período. Assim vêm à luz: a fundação de postos de higiene; santas-casas; institutos de pesquisas, tidos como órgãos voltados para o conhecimento científico das enfermidades que afligiam a população; a criação de comissões e inspetorias médicas que, voltadas à formação de educadores sanitários, constituíram, entre outras ações, a marca de movimentos que, no interior da esfera da saúde, marcam a interseção entre a saúde e a educação no período. Tais empreendimentos, os quais fizeram parte do amplo projeto de intervenção social elaborado pela corporação médica de então – mas não apenas por ela – encontraram terreno fértil em solo paulista (MONARCHA, 2009; ROCHA, 2009). Trata-se de um discurso heterogêneo, já que instalado no limiar entre a saúde e a educação, e também devido ao modo de processamento junto a distintas realidades socioeconômicas.

A região da *Araraquarense*, em especial, mostrou-se espaço privilegiado para o desenrolar desse processo de transformação física, social, étnica, política e cultural ocorrida no Estado. Ela foi uma das últimas fronteiras a ser preenchida pelo que Monbeig chamava de “marcha pioneira”, ou seja, o fenômeno de ocupação de terras até então desabitadas ou ocupadas pelos índios. Também ficou conhecida como *Araraquarense* em função da identificação da região geográfica dos trilhos da estrada de ferro que saía de Araraquara, a partir de 1898, chegando até Catanduva, em 1910, São José do Rio Preto, em 1912, Mirassol, em, 1933 e, finalmente, Presidente Vargas, atual Rubineia, já na fronteira do Estado de São Paulo com os Estados de Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, em 1952.

Estudos realizados sobre aquele tempo e espaço demonstraram que proliferaram nas cidades da região iniciativas relacionadas à publicação de impressos de variadas envergaduras e diferentes matizes ideológicos: livros regionalistas, jornais diários, boletins associativos, revistas bimestrais ou semestrais (católicas, integralistas, comunistas, liberais), estudos históricos, etnográficos e almanaques, num processo intenso (e extenso concomitantemente) de peculiar difusão de ideias. Da mesma forma, foram observadas as relações entre tal processo de disseminação de periódicos e as práticas sociais de publicação em nível regional – bem como as suas relações com o desenrolar contraditório dos projetos de modernidade em curso (CAMPOS,

2004; 2009). A *palavra* (o discurso) era contraditória, o ator histórico era contraditório – já que passamos ao largo de qualquer ilusão de transparência ou de homogeneidade para o sujeito e seu discurso. Nesse quadro, despontam os álbuns ilustrados.

Entre as práticas levadas a efeito e entre os textos postos em circulação na região, tomavam seu lugar, portanto, os álbuns ilustrados. Artefatos materiais e simbólicos poderosos, eles foram concebidos para serem peças propagandísticas das regiões em que eram confeccionados, mas igualmente para se tornarem espécies de documentos fundadores das cidades de onde se originaram, desde aqueles tempos e além das datas com que se registravam. *Caminhas* contemporâneos, os escrivães, fotógrafos e editores do século XX que construíram os álbuns também se debruçaram sobre um “novo mundo” e, tal qual escribas de outras frotas, procuraram mapear, quantificar, contar e perenizar aquilo que viam e viviam.

Do ponto de vista historiográfico em geral, e da historiografia da Educação em particular, os álbuns constituem um *corpus* documental raro, valioso e inédito. Um levantamento realizado sobre eles demonstra que, apesar de serem citados como fontes secundárias para a realização de trabalhos científicos diversos, bem como utilizados como “provas” para a legitimação das narrativas oficiais sobre a história daquelas plagas, jamais foram tomados como *objetos* de pesquisa.<sup>3</sup> Da mesma maneira, as questões educacionais reiteradamente destacadas em suas páginas nunca foram interpretadas à luz da historiografia educacional contemporânea.

Procurando olhar para tais álbuns, respeitado seu incontestável estatuto de “documento/monumento”, conforme definição clássica de Le Goff (2003), e procurando contemplá-los segundo a “operação historiográfica” (CERTEAU, 2011) sustentada por eles, desenvolveremos nossas interrogações sobre o que são tais documentos na correlação estabelecida por eles com o homem de um tempo-espço determinado, o que reverbera na contemporaneidade. Por conseguinte, os álbuns são tomados como artefatos atravessados por relações de força desde o momento em que foram concebidos e postos em circulação, até os dias atuais, vez que atualmente se constituem como vestígio de determinado recorte ou visada do sujeito sobre o mundo de então. Assim, procuramos discutir como o passado está presentificado no tempo e na relação estabelecida com o leitor contemporâneo – na medida em que o passado se presentifica nesses documentos, que parecem terem sido fadados ao destino de monumentos. O modo de construir discursivamente os álbuns certamente remete a um estilo grandioso de dizer – um épico urbano.



Por intermédio da leitura feita de tais textos, buscamos rearticular fragmentos dos tempos de outrora, procurando ouvir a voz de um material mantido tão eloquente quanto silenciado, tão presente quanto esquecido. Vimos confirmando os álbuns (objetos) em documentos, alterando até seu estatuto, já que, como bem indicou o pesquisador jesuíta, “o historiador trabalha sobre um material para transformá-lo em História” (CERTEAU, 2011, p. 45).

Amalgamamos tanto a forma de registro (os álbuns) quanto o problema da pesquisa desenvolvida: afinal, quais são os significados inerentes à circulação desses impressos naquele tempo/espço? Especialmente no que concerne à História da Educação, quais são os sujeitos e as práticas envolvidos no modo do parecer e do ser – isto é, observadas as estratégias de mostrar-se e de dissimular-se, próprias ao enunciador de qualquer texto, e respeitadas as coerções desse gênero discursivo, feito para narrar o bom, o belo, o grandioso, sem que isso não anule o documento como “arena de conflito” (BAKHTIN, 2009).<sup>4</sup>

Como se depreendem nos álbuns as imagens daqueles que narram e inevitavelmente dialogam com o leitor e intérprete cravado na contemporaneidade? Buscamos, para isso, partir da materialidade tanto do suporte (álbum), com atenção dada ao verbal, como dada às fotografias que se constituem, em conjunto e sincretizadas ao verbal, numa narrativa de impacto sensível – testemunhas plásticas sobre o processo de transformação do homem no tempo-espço relativo ao interior paulista daqueles tempos. Partimos, enfim, da hipótese de que tais álbuns, significativos veículos de promoção das regiões em que foram confeccionados e por onde circularam, funcionaram como espaço favorecedor da visibilidade das elites e camadas médias regionais – o que supõe o silenciamento imprimido a outros grupos sociais. Procuramos verificar, ainda, se a função do álbum era relevantemente propagandística: fazer crer nos ideais de um grupo social, de um Estado do Brasil, de um modo de vida urbano em ascensão – como o que era natural e único. Compreendemos que, por aí, é possível verificar estratégias próprias às narrativas sobre o passado paulista, bem como contemplar projeções sobre o presente/futuro: isso, não apenas do Estado de São Paulo, mas também da nação.

Assim, entendemos que os projetos dos grupos que lançaram e consumiram tais álbuns estão *encarnados* no próprio projeto dos álbuns, que era o de levar um modelo de civilização muito característico para além das fronteiras da região onde foram produzidos – e ainda atrair investimentos e dar visibilidade para a zona pioneira em ascensão. De um documento intenso, em termos de impacto como estratégia discursiva, entendemos haver ampla extensão de propósitos, do

sujeito que arquitetou tais álbuns – para que fosse dado a ver um universo de ações bem-sucedidas, silenciador de polêmicas sociais.

Vale destacar que pesquisas anteriores já demonstraram que os grupos que puseram em circulação os álbuns foram os responsáveis pela criação e manutenção de ambiente intelectual muito próprio na *Araraquarense*. Invariavelmente, foram tais grupos que editaram os jornais e revistas da região, produziram a literatura regional, encenaram as peças teatrais locais, proferiram as palestras e conferências (médicas, estéticas, jurídicas, educacionais) nos mais variados espaços de sociabilidade, fundaram as associações profissionais, beneficentes, clubes, etc. (CAMPOS, 2004, 2009).

A esse respeito, Miceli (2001) indicou que podemos pensar nos grupos sociais como *formações* em que indivíduos estabelecem relações sociais estáveis, construídas ora em torno de amizades, ora em razão de parentesco ou em função da simples sensação de pertencimento. Bontempi Jr. (2012, p. 9), por sua vez, enfatiza que

[...] esses grupos não são dados objetivamente ou projetados mecanicamente a partir de sua condição econômica, mas que são construídos por suas ações e relações, permanecendo em constantes disputas por espaços de poder. Nessas lutas, um dos artefatos de persuasão e combate vêm a ser os discursos pelos quais tais grupos organizam a realidade social à luz de seus valores, convicções, saberes especializados e projetos a serem financiados pelo Estado.

Ao falar em grupos, cravamos o ator que está pressuposto aos álbuns e encarnado semanticamente neles, como um ator individual e social – no social, o ator coletivo, responsável ética e esteticamente pela edição de um álbum e pela totalidade deles. Tomamos, então, os álbuns como produtos culturais que manifestam os anseios de um grupo social, que é singular, no que diz respeito às suas características regionais, mas também é plural, no que concerne ao diálogo com projetos de outros grupos em curso na primeira metade do século XX, no Brasil e no mundo. Depreende-se, ainda, que as temáticas mais relevantes presentes nos álbuns, tais como educação, urbanização, saúde, filantropia e outras estão em diálogo com um projeto coletivo muito maior e em curso no mundo ocidental no período: o projeto liberal burguês.

Os suportes investigados foram: o *Album de Araraquara* (1915); o *Album de Rio Preto* (1918-1919); o *Album Ilustrado da Comarca de Rio Preto* (1927-1929); o *Album de Mirassol* (1900-1925) e o *Album de Mirassol* (1929). Tal seleção se deu tanto em função do espaço geográfico escolhido, a *Araraquarense*, quanto em decorrência do período de publicação: as primeiras décadas do século XX. O recorte cronológico proposto ocorreu em função das datas das publicações do material e em relação ao processo de expansão/ocupação das

zonas pioneiras paulistas, ocorrido até os anos de 1950. Tal processo, conforme demonstrou Monbeig (1984), dos anos de 1950 em diante, avançou para outros sertões: Paraná, Mato Grosso e Goiás.<sup>5</sup>

Os álbuns, se observados em conjunto, misturam grande número de fotografias sobre a região – os moradores, os ofícios, as fazendas, os animais, as plantações, os melhoramentos urbanos, os prédios antigos ou em construção, a dita *evolução* da *Araraquarense*, enfim – e em menor recorrência, estatísticas, balanços comerciais, poesia, propaganda, informação, história, memória, uma espécie de nascente colonismo social, que desponta de um diversificado número de gêneros discursivos.

Em meio aos diferentes assuntos tratados, sobressaem temáticas que evidenciam os signos do progresso em curso: melhoramentos urbanos (água, calçamento, rede de esgotos, entre outros); engenharia e arquitetura (monumentalidade dos edifícios em construção, traçados de ruas ou cidades onde antes havia mata nativa, por exemplo); personalidades regionais e estaduais (profissionais liberais, fazendeiros, políticos, mulheres e crianças representantes dos grupos mais abastados); trabalhadores em geral (alfaiates, tipógrafos, comerciantes, lavradores, etc.); educação formal da população do interior do Estado (grupos escolares e ginásios, escolas normais, técnicas e rurais, professores e alunos).

Conforme definição de Carvalho e Lima (1997, p. 19), pesquisadoras dos álbuns da capital do Estado,

O álbum é um tipo de publicação iconográfica na qual são aglutinadas, segundo um arranjo específico, fotografias que pretendem representar diversos aspectos da cidade. Trata-se de um tipo de publicação no qual a imagem visual é predominante e assume um papel ativo na construção de sentidos, articulando-se ao invés de submeter-se aos textos e legendas.

No interior do Estado, as imagens neles publicadas adquiriram, ao longo do tempo, um caráter documental inequívoco, pois são tidas por parte da comunidade da *Araraquarense* como testemunhos do que *realmente* aconteceu no passado. São reimpressas nos jornais locais nas datas comemorativas, decoram as paredes de supermercados e bares, compõem documentários sobre a história das cidades e afins.

À luz das proposições de Chartier (2007), pensamos a materialidade dos álbuns (física e discursiva) como suportes e tais suportes como elementos centrais da significação pretendida, qual seja: a *Araraquarense* seria o espaço em que a tradição dos velhos bandeirantes estava sendo ressignificada mediante empenho de modernização levada a cabo pelos pioneiros do século XX (fazendeiros, médicos, farmacêuticos, professores, políticos, letrados). Tanto da materialidade do álbum quanto da mensagem que eles constroem, extraímos, pois, a reiteração de um trabalho árduo

de autoafirmação dos homens e mulheres daquele rincão. Não por acaso, são fragmentos das conferências proferidas pelo jurista baiano Ruy Barbosa na cidade de São Paulo, em 1909, emoldurados por ricas figuras de flores, que abrem o *Album de Araraquara*.

À época, Barbosa era autoridade moral incontestada, um intelectual polímata que também partilhava do regime de verdade em franca construção no período: aquele que associava a figura dos paulistas aos predicados de bravura, audácia e coragem. Uma ideologia que, além de coligar o habitante do Estado a uma espécie de raça privilegiada em relação aos demais cidadãos brasileiros, promovia o apagamento da presença das etnias africanas em sua formação. Assim observamos no excerto em questão:

Nessa epopéia da tuba épica, viu urdir o mundo novo a estirpe dos paulistas, filhos intratraveis do cruzamento entre o gênio europeu e a energia americana, de uma constituição à prova do medo e uma atividade inacessível ao cansaço.

[...] Aqui retinem agóra todas as forjas do progresso e os rumores do porvir se orchestram na symphonia heroica da esperança; dirse-ia que das entranhas da terra se escuta o sentir da energia creadora em ondas sucessivas, sente-se o crescer da força, a exuberância da seiva, o amor da vida, na intumescencia dos seios mysteriosos que debruçam para o berço das raças predestinadas.<sup>6</sup>

Sem exceção, esse tipo de relato épico sobre os habitantes de São Paulo foi encontrado em todos os suportes analisados. É o caso, por exemplo, do exemplar de Rio Preto (1918-1919), cuja abertura é escrita, em tom dramático, pelo advogado Oiticia Lins. A morte e a desventura espreitam o paulista. O herói, no entanto, não esmorece diante das agruras cotidianamente enfrentadas. Antes disso, alimenta-se delas e segue adiante. “Quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor”, diria Pessoa sobre os desbravadores portugueses. “Lá vão eles, os sertanistas valentes e ousados, sob perigos a fazelos pensar na morte sem lhes entibiar, comtudo, a alma de ferra, em busca do Desconhecido! nos relata Oiticia Lins, sobre os pioneiros do sertão”.<sup>7</sup> E acrescenta: “Longas caminhadas, dias braseados por um sol adusto, tacteando na solidão, vadeando rios e galgando outeiros, sem norte, sem directriz, pés a sangrar nos pedrouços duros, sedentos e famintos, padecendo mil tormentos [...]”.<sup>8</sup>

De fato, talvez um dos pontos comuns mais significativos depreendidos da leitura conjunta dos álbuns seja a identificação do desejo dos seus artífices em “dar a ver” a si mesmos e as regiões das quais faziam parte – para fazer saber dos louvores épicos que atravessavam a ação e a percepção do sujeito daquele período. Além disso, outra característica peculiar é o acento romântico, iluminista, que acreditava na superação da barbárie por intermédio das Letras.

Observamos que os discursos de fundação são semelhantes, assim como o tom épico depreendido. Parte-se da constatação de uma falta de registro, de conhecimento histórico e de educação para justificar a confecção dos álbuns, tidos como “definitivos” pelos seus escritores porque representariam espécie de “certidão de nascimento” das municipalidades. Um corpo de acabamento, de suposta transparência, que se movimenta no modo da certeza em crenças sociais e aspirações de vida confirma-se de um álbum para outro e no intervalo entre eles.

O fazendeiro Cândido Brasil Estrela, da cidade de Mirassol, por exemplo, justificava a empreitada da publicação do álbum daquela cidade justamente em função da necessidade de publicizá-la.<sup>9</sup> O político de Rio Preto Adolpho Guimarães Corrêa, por sua vez, exaltava a publicação do *Album Ilustrado da Comarca de Rio Preto* (1927-1929) visando constituir a *verdade* dos fatos, conforme acreditavam os escribas positivistas da época.

É o município de Mirasol a gemma da comarca riopretana. Mostra-nol-o eloquentemente quer as suas terras de primeira ordem, feracíssimas, tanto para o café como para todo gênero de cereais, arroz, feijão, milho, etc, quer a sua marcha vertiginosa na larga e formosa estrada do progresso.<sup>10</sup>

Não admira, assim, que as nossas cidades quase todas tenham sempre escapado a todo interesse histórico. Faltam-lhes pesquisadores pacientes, investigadores, que fixem os seus factos e tradições.<sup>11</sup>

Somos afastados definitivamente, pelo modo de dizer e o que é dito nos álbuns, de um sujeito contingente ou da contingência da história: tudo é definitivo, tudo é acabado. Se isso acontece, é bom lembrar que estávamos num tempo em que os levantamentos estatísticos oficiais ainda eram precários; e, para além das simbologias envolvendo as narrativas em questão, dos álbuns emergem compilações de dados até então inéditas, atas de fundação, depoimentos dos primeiros colonizadores, fotografias primitivas e “relatos pitorescos”. Esses se constituem numa reunião de vestígios históricos dos tempos de fundação daquelas cidades, independentemente das questões valorativas já expostas. Assim já intuía o famoso advogado e político santista Vicente de Carvalho ao comentar, a convite, a publicação do *Album de Araraquara*:

Temos o gosto algum tanto roceiro de preocupar-nos demais com a vida de outrem, e pouquíssimo, descuidadamente, com a nossa. Entretanto, a nossa terra e a nossa vida não são assim desinteressantes, sobretudo para nós. Cuidemos delas que vale a pena.<sup>12</sup>

Conforme observamos, a confecção dos álbuns revela uma necessidade de reconhecimento partilhada. Por isso, postulamos que essa forma de registro – álbuns – deve ser vista como estratégia: econômica,

já que seus autores visavam atrair investimentos para os locais que publicitavam; política, pois notabilizavam a administração pública local e estadual; ideológica, já que propagavam uma série de valores àquela época em voga; e, sobretudo, social, pois proporcionavam distinção e reconhecimento para os indivíduos e famílias que os constituíam.

Não por acaso, os álbuns são majoritariamente objetos belíssimos, confeccionados em capa de couro, decorados com desenhos *art nouveau*, impressos em papel *couché*, compostos por textos históricos que se iniciam adornados por espécies de iluminuras medievais ressignificadas em pleno sertão paulista no século XX. Assim, eles buscavam idealmente representar a totalidade de uma dada realidade. Nasceram para ser a síntese gloriosa de um tempo/espaço.

Observamos, entretanto, que, se tais álbuns compõem uma totalidade característica de um gênero textual próprio, erigido em torno de temática, composição e estilo bastante reconhecíveis para o leitor de ontem e de hoje, conforme caminho clássico de análise textual proposto originalmente por Bakhtin (2009), eles também guardam particularidades entre si. Aqueles produzidos em zona de colonização mais antiga, como Araraquara e São José do Rio Preto, por exemplo, são mais densos e elaborados, tanto em termos de conteúdo quanto em relação ao acabamento. Os de Mirassol são menos refinados, mas não por isso menos épicos, o que acreditamos denotar o índice de colonização recente do lugar.

Na impossibilidade de esmiuçar as particularidades de cada um deles no espaço deste artigo, optamos por trazer à luz no item a seguir apenas o *Album de Araraquara 1915*, referência para as elites daquelas plagas. Seleccionamos ainda esse álbum como exemplar do gênero, pois acreditamos que ele sintetiza, numa espécie de “justa medida” clássica, a composição, a temática e o estilo observados nos demais suportes. Nada parece estar em excesso naquele objeto cultural – como é o caso dos álbuns de São José do Rio Preto – nem em escassez, como observado nos exemplares de Mirassol.<sup>13</sup>

A cidade era um verdadeiro entreposto geográfico, pois era lá que se dava a baldeação de passageiros da Estrada de Ferro Paulista para a *Araraquarense* e vice-versa; comercial, pois muitos produtos que não eram encontrados nas cidades e vilas dos confins podiam ser adquiridos na “morada do sol”; e, principalmente, cultural, visto que os progressos daquela cidade eram tidos pelos ilustrados do sertão como exemplares para as demais localidades, particularmente no que dizia respeito ao universo educacional.<sup>14</sup>

## O ALBUM DE ARARAQUARA: MATERIALIDADE E CONTEÚDO

Esse artefato mede 22 cm de altura e 31,5 cm de largura, e é composto por 404 páginas. Destaque-se que a grande maioria das fotografias presentes é assinada por LEMMI ou Photo Pèrez: muitas delas apresentam a identificação de ambos numa mesma imagem. Não sabemos, todavia, se LEMMI (nome de um fotógrafo?; de um estúdio?) era um profissional itinerante ou residente na região. Seu nome não consta nos anúncios do álbum, nem no índice dos profissionais da “photographia” da cidade.

Nesse índice, deparamo-nos apenas com os nomes de Fratelli Ziccardi e Monteiro & Garcia. Descobrimos que Monteiro & Garcia se apresentavam no mercado como “sucessores” de F. Pèrez (Photo Pèrez), profissional residente em Araraquara desde 1895, com estúdio instalado na rua São Bento, nº 17. Mas não conseguimos associar Fratelli Ziccardi ao trabalho de LEMMI, apesar de aventarmos tal hipótese. Outra conjectura é a de que Monteiro & Garcia (Photo Pèrez) adquiriram os clichês originais de LEMMI – e acrescentaram posteriormente a assinatura Photo Pèrez. Sobre este último estúdio, Kossoy (2002) nos informa que Felemon Perez trabalhou no interior paulista no final do século XIX, anunciando seu ateliê como Photographia Central. Em sua *carte de visite*, noticiava os endereços profissionais de São Carlos do Pinhal e da sucursal Araraquara.

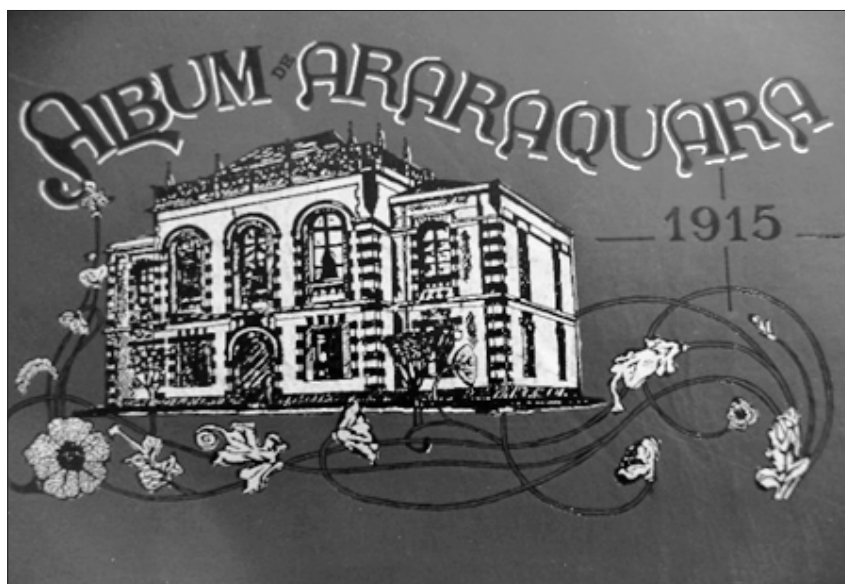
O álbum foi tecido em capa de couro marrom, com letras inscritas em cor preta e dourada, adornadas por flores e ramos *art nouveau* que, por sua vez, entrelaçam a figura do prédio da câmara municipal (FIGURA 1). A imagem também aparece reproduzida no interior do álbum (FIGURA 2) contendo elementos suprimidos da composição da capa: alguns transeuntes, mastro para hasteamento da bandeira, árvores simetricamente podadas – e que não deixam de sugerir a realização do gesto de domínio: o homem sobre natureza selvagem. Na imagem, veem-se uma construção à esquerda e uma árvore à direita, e ambas se tornam diminutas no resultado final da composição: isso, em função do ponto de vista adotado pelo fotógrafo na execução da imagem.

Observamos, à luz dos ensinamentos de Kossoy (2001) e de Carvalho e Lima (1997; 2009), que o ponto de vista do autor, ou seja, a posição da tomada da cena na fotografia original (FIGURA 2) foi a do *close* ligeiramente *ascensional* e *diagonal*, colaborando para o efeito de monumentalidade pretendido sobre o prédio da Câmara. A ética e a estética da monumentalidade encontram-se, portanto, até no olhar sobre o mundo, tal qual apresentado na fotografia. O fato de o

fotógrafo isolar o prédio numa tomada pontual, em detrimento das coisas circundantes, colabora para a construção de uma cidade que se erige a partir de novos marcos urbanos de referência, que, neste exemplo, é o referido prédio. Não por acaso, ao sermos cravados no espaço de comunhão dos artífices do álbum, emparelhamo-nos à grande parte dos membros do Partido Republicano Paulista (PRP).

Além disso, seguindo um padrão visual observado por Carvalho e Lima (2008, p. 94) nos álbuns da capital, também no exemplar do interior paulista notamos uma tendência geral nas fotografias observadas “em que o motivo sofre pouquíssimas distorções ou fragmentações. Procura-se evidenciar de maneira clara e sem ambiguidades o tema tratado”: afinal, trata-se de um suporte que apresenta a ilusão de documentar a realidade tal qual ela se apresenta. Simulacros – no caso dos álbuns, simulacro de uma realidade fundada no ideal do equilíbrio, da justa medida – para que se tenha a ilusão de que eles não ocultam nada, mas dizem tudo.

**FIGURA 1** – Capa do *Album de Araraquara*, editado no ano de 1915, de onde sobressaem elementos propagandísticos que buscavam identificar a urbe ao progresso e ao gosto refinado: construção neoclássica entrelaçada em desenhos de inspiração *art nouveau*



Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.



**FIGURA 2** – Fotografia original da Câmara Municipal de Araraquara, executada por LEMMI (assinatura à esquerda) numa composição em *close* ligeiramente ascensional e diagonal. Destaque-se, ainda, a moldura que adorna a imagem, inserida posteriormente por Antonio M. França, organizador do álbum



Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.

A escolha do prédio da Câmara para ilustrar a capa do álbum não poderia ser aleatória – como nada o é, nos álbuns, já que partimos do princípio de que o olhar daquele que elaborou tais documentos, seja um grupo reunido por ideais comuns, categoriza o mundo. Um mundo que, feito como enunciado verbo-visual cumpre-se na realização de uma meta certa: alardear o épico do sertão paulista num viés político. Foi justamente a edilidade municipal quem financiou a publicação. Organizado e ilustrado por Antonio M. França, editor da cidade de São Paulo que vivia da impressão de álbuns, almanaques e da “compra e venda de quaisquer artigos, de informações, etc.”, conforme informado na seção de propagandas da obra; e, editado por João Silveira, o álbum teve como seu maior artífice Bento de Abreu Sampaio Vidal, então presidente da Câmara.

Muito possivelmente o organizador preparou o álbum a partir das fotografias de LEMMI e Photo Pérez que já circulavam individualmente, num processo muito comum na produção dos primeiros álbuns paulistas, conforme identificado por Lima (1993). Segundo a autora, os clichês produzidos pelos primeiros fotógrafos

em atividade no Brasil eram rotineiramente comprados pelos editores, donos de livrarias e gráficas, para a composição dos álbuns ilustrados, o que acabou colaborando decisivamente para a massificação da fotografia nos séculos XIX e XX. Não espanta que o visual oriente o verbal – o que caracteriza o teor da composição dos álbuns, que não se basta verbalmente apenas. Mas o verbal tem presença forte e decisiva.

É Bento de Abreu quem narra a história de Araraquara ao longo das 54 páginas iniciais recorrendo, segundo garantia, às autoridades competentes no assunto: ao viajante Saint-Hilaire, que, em 1818, registrou sua passagem pelo Estado de São Paulo e é o responsável pela célebre definição dos habitantes daquelas plagas como “raça de gigantes”;<sup>15</sup> ao *Diccionario Geographico do Imperio do Brasil*, escrito por Millet de Saint-Adolphe, impresso em Paris, em 1845, e fonte de referência para inúmeras obras escritas posteriormente sobre a História do Brasil, tais como as de Caio Prado Jr., Câmara Cascudo e Florestan Fernandes, entre outros (IPEA, 2014);<sup>16</sup> e à não menos famosa *Genealogia Paulistana*, de Luiz Gonzaga da Silva Leme, obra publicada em nove volumes, entre os anos de 1903 e 1905. Na genealogia, o autor identifica, em mais de duas mil páginas, as origens e relações de parentesco das famílias tidas como as mais expressivas para a povoação do Estado, tais como os Lara, os Prado, os Penteados, etc. Também constam na compilação os parentes próximos ou distantes de Bento de Abreu: os Sampaio, os Arruda e os Botelho.<sup>17</sup>

Mas é a representação clássica de Saint-Hilaire o ponto de partida da escrita de Bento de Abreu, o cenário em que se desenrola a sua narrativa sobre a região.

Quando conhece-se por experiência quantas fadigas, privações e perigos perseguem ainda hoje o viajante que percorre esses longínquos paizes, e se tem lido em detalhes as excursões intermináveis dos antigos paulistas, sente-se uma espécie de estupefação, e como que se é obrigado a reconhecer que estes homens pertenciam á uma raça de gigantes.<sup>18</sup>

Expoente ilustrado das elites paulistas de então, Bento de Abreu desempenhou diversos papéis ao longo de sua vida pública.<sup>19</sup> Foi rico fazendeiro não apenas em Araraquara, pois igualmente fundou vilas e cidades no processo de ocupação capitalista de outras terras do Estado, como é o caso de Marília, por exemplo. Também foi político atuante na região de Araraquara, além de benemérito, patrono de ginásio, faculdade, santa-casa, teatro, asilo e orfanato. No entanto, independentemente dos seus inegáveis méritos individuais, Vargas (2000) demonstrou que foram igualmente as redes de sociabilidade das quais dispunha que o ajudaram a garantir o sucesso das iniciativas capitalistas no interior

paulista. Segundo a autora, Abreu “era membro de uma extensa família de comerciantes, banqueiros e cafeicultores, tradicionalmente ligada à política estadual e nacional” (VARGAS, 2000, p. 46).

É justamente a fotografia feita desse personagem a primeira a ser reproduzida no álbum (FIGURA 3). Executada por LEMMI, em composição clássica de estúdio, apresenta características muito comuns na retratística do período, conforme demonstrado por Carvalho e Lima (2009): meio corpo e rosto em rotação para a esquerda, ausência completa de sorriso, vestimentas claramente escolhidas para a ocasião especial do retrato, rigidez da pose. Segundo as autoras, as fotografias se tornaram instrumento central na construção da autorrepresentação social dos homens públicos do finissecular XIX/XX, assim como as pinturas haviam sido nos séculos anteriores. Com a diferença do barateamento do serviço dos fotógrafos em relação ao dos pintores – e conseqüente disseminação do hábito entre diversos segmentos da população de se retratar.

Isso não parece ser questão para Abreu, impecável em suas vestes, bigode e postura, aparentemente muito à vontade no cargo de “presidente da Câmara Municipal”, conforme informado na legenda.

**FIGURA 3** – Bento de Abreu Sampaio Vidal, líder político de Araraquara e idealizador do álbum



**Fonte:** *Album de Araraquara*, 1915.

O álbum arquitetado por ele e seu grupo segue um modelo de organização perceptível também nos outros exemplares analisados, com poucas variações. Inicia-se com apresentação que, no caso específico desse suporte, denomina-se “Carta aos editores”, consistindo numa apreciação crítica de Vicente de Carvalho sobre a importância da obra “necessária e urgente”, resultante do “esforço digno de imitação” dos seus artífices.<sup>20</sup> Ainda na abertura da obra, temos o célebre trecho de Ruy Barbosa, já citado anteriormente, também emoldurado em flores sob o título de “Os paulistas”.<sup>21</sup> Segue-se o “Estudo Historico e Geographico da cidade e município de Araraquara”, escrito por Bento de Abreu.<sup>22</sup>

Em seguida, deparamo-nos com o mapa de Araraquara, as fotografias dos políticos e administradores locais, o balanço financeiro da cidade no ano de 1913 e uma série de fotografias de tamanhos variados (20 x 15 cm; 18 x 13 cm; 10 x 13 cm) que buscavam registrar os sinais de progresso e civilidade da urbe: do paço municipal e do interior do gabinete do prefeito e da Câmara, compostos por “mobília, tapeçaria, bronzes, fornecidos pelo Lyceu de Artes e Ofícios de S. Paulo (eguaes aos da Camara dos Deputados)”, conforme informado pela legenda; e das primeiras páginas dos impressos locais *O Popular*, *O Araraquarense* e *Jornal do Commercio*.

A crença na imprensa como veículo civilizador, signo inconteste do “alto grau de civilização dos povos”, como se dizia à época, é tema sobejamente reconhecido no campo da História da Educação e justifica a reprodução das primeiras páginas dos periódicos locais no início do álbum – e justamente no encadeamento das fotografias sobre o poder municipal.

Na sequência, o leitor tem acesso a uma série de dados, textos e, sobretudo, imagens: da Igreja Católica local (vigário e irmandades), Santa Casa de Misericórdia, Araraquara College e grupo escolar, Cia Estrada de Ferro Araraquara, Teatro Municipal e do Polytheama de Araraquara, Banco de Araraquara, Usina do Chibarro e da subestação de Américo Braziliense, Empresa de Eletricidade de Araraquara, jardins públicos e Centro da cidade; Correio, Justiça (juiz de direito, promotor, juizes de paz, tabeliães, escrivães, delegado), clube, bandas (Carlos Gomes e Lyra Araraquarense), matadouro, estatísticas agrícolas e zootécnicas e sociedades beneficentes (portuguesa e italiana).

Ainda em continuidade, da página 63 a 111, somos apresentados à compilação feita por Bento de Abreu sobre os “Varões Antigos de Araraquara”. Em nota explicativa, ele nos informa que os textos e fotografias reproduzidos no álbum já haviam sido publicados no jornal *O Popular*. Informa também que os subsídios para sua escrita

havia sido fornecidos por pessoas das famílias dos retratados ou copiados integralmente da *Genealogia Paulistana*, de Silva Leme.<sup>23</sup>

Trata-se de informação significativa, porque remete ao ambiente de circulação do álbum: leitores dos jornais, leitores do álbum. *O Popular*, por exemplo, se autodesignava “o diário mais antigo, de maior tiragem e de maior circulação na zona”, visto que havia sido fundado em 1898, e era um “orgão do Partido Republicano”. Publicado diariamente, esse impresso teve a primeira página reproduzida integralmente no álbum, e, ao lê-la, nos aproximamos das estratégias de divulgação dos artífices daquele documento, bem como das relações, nem sempre pacíficas e cordiais, dos autores – de álbuns ou de jornais.

É preciso escrever ainda umas linhas a respeito do “Album” porque o seu digno editor, sr. Antonio M. França, não dispensa para a sua obra um clichê de O POPULAR e faz questão que nesse numero se fale de seu “Album”. Mas para que? O jornal vale por si, pelo seu passado – não é imodéstia dizê-lo – na cidade e na zona, pelas dedicações que o tem amparado, pelas amizades que se orgulha de possuir [...]. O POPULAR não carecia, pois, de ser perpetuado indefinidamente no arquivo gráfico do “Album”. Nem o “Album” precisava para se impor à estima e admiração de todos, da fotografia do jornal. Mas, em definitiva, uma obra auxiliará a outra [...].<sup>24</sup>

*O Araraquarense*, por sua vez, autoproclamado “semanário literário e noticioso”, também destacava em primeira página reproduzida no álbum a publicação da “grande obra” identificando tal iniciativa como “um grande melhoramento de ordem moral” para toda a coletividade. Por meio da notícia dada pelo periódico e reduplicada no álbum, chegamos mais próximos daqueles que o idealizaram, ou seja, dos membros do Partido Republicano Paulista: todos diretamente envolvidos com a administração municipal. Os redatores do jornal afirmavam que não citariam os nomes dos responsáveis pela publicação daquele suporte, mas que, no entanto,

[...] os nomes dos ilustres srs. Bento de Abreu Sampaio Vidal e Major Dario Alves de Carvalho, não podem passar despercebidos, pelo muito que tem feito pelo adiantado deste pedaço do torrão paulista; e mais do que estas palavras, o atestam os votos de sinceridade de cada munícipe que vê nos dois cavalheiros citados as mais fortes columnas que sustentam o progresso de Araraquara.<sup>25</sup>

Finalmente, da página 112 a 117, são elencados os “Fazendeiros do Município de Araraquara” e designados, ao lado dos nomes, os números de pés de café de suas propriedades, bem como são apontados estes dados: a estação ferroviária mais próxima (Araraquara, Santa Lucia, Américo Braziliense, etc.); a lista completa do “Commercio,

Industria e Profissões da cidade; as informações, textos e fotografias sobre o “Districto de Paz de Santa Lucia”, “Districto Policial de Americo Braziliense”, “Districto de Paz de Rincão”, “Districto de Paz de Nova Paulicéa”, seguidos de 124 páginas ricamente ilustradas referentes às fazendas da região.

A propriedade rural que abre a série sobre as fazendas é a de Bento de Abreu Sampaio Vidal, localizada no distrito de Santa Lucia. O álbum se encerra com os anúncios dos profissionais liberais em atividade no município e distritos (médicos, advogados, engenheiros, agrônomos, dentistas e solicitadores), do comércio local (oficinas, hotéis, estabelecimentos de beneficiamento de arroz e café, casas tipográficas, carpintarias, armazéns, etc.) e, finalmente, com um índice geral da obra.

Assim como nos outros álbuns analisados, no impresso de Araraquara a temática educacional obteve amplo relevo, visto que a educação era tomada à época como terreno ideal para o cultivo da moralidade política, da ordem, do asseio e do comprometimento social de todos os brasileiros em torno da causa comum do progresso da nação. Sobretudo, tal temática sustenta-se como espaço para a concretização das utopias de engrandecimento do país via racionalidade técnica.

Centro de rotação do “redemoinhar brasileiro”, conforme expressão feliz de Carlos Monarcha (2009, p. 65), a educação se confirmou como palavra de ordem para muitos grupos sociais que atuaram na esfera pública nas primeiras décadas do século XX, quer fossem comunistas, anarquistas, feministas ou republicanos radicais. Foi particularmente alardeada pelos membros das elites ilustradas nacionais, independentemente se mais liberais ou conservadoras, como a principal maneira de alavancar o avanço do país, conforme vimos observando nos escritos daqueles que se debruçaram sobre o assunto (CARVALHO, 1989; HILSDORF, 2003; MONARCHA, 2009).

## A EDUCAÇÃO FOTOGRAFADA: SUJEITOS E INSTITUIÇÕES

Há tempos Rosa Fátima de Souza demonstrou que as fotografias escolares se tornaram gênero muito comum na virada dos séculos XIX/XX, justamente no vórtice de disseminação do enorme valor social adquirido pela educação na sociedade brasileira. A autora analisou a potencialidade desse tipo de vestígio do passado para as pesquisas no campo da História da Educação, examinou: as fotos de classe produzidas, sobretudo, com fins comerciais e voltadas para o consumo da família dos alunos; os edifícios escolares, estampados

em fotos encomendadas pelos poderes públicos e destinadas à publicidade das ações administrativas; fotos também dos professores, dos alunos, dos patronos das solenidades, bem como aquelas feitas dos rituais escolares, arquetizadas como forma de registro ou de recordação (SOUZA, 2000; 2001).

Apesar de não trabalhar diretamente com álbuns, a autora, em diálogo com Solange Ferraz de Lima (1993), já indicava, no início dos anos 2000, que a temática escolar é um dos motes fotográficos mais recorrentes nos álbuns ilustrados do período, compondo, juntamente com trilhos, indústrias e jardins, entre outros, um dos célebres atestados do idealizado progresso em curso, conforme queriam crer os artífices desse tipo de artefato. Não por acaso, Souza (2001) menciona que, em 1908, foram fotografados todos os grupos escolares do Estado e, em 1929, foi editado o *Album de Edifícios Escolares do Estado de São Paulo*.

Tais afirmações vêm ao encontro daquilo que vimos observando na presente pesquisa: a temática é destacada em todos os suportes analisados, enquanto toma corpo um modo próprio de habitar o mundo, no limiar entre a educação escolar e os movimentos da sociedade – na expressão de mundo acabada nesses álbuns, que apresentam homem e mundo num viés próprio. No caso do *Album de Araraquara*, em especial, há proeminência do Araraquara College e do grupo escolar, bem como das escolas isoladas, denotando a preocupação do poder público local em evidenciar tanto as iniciativas destinadas à educação popular (grupo e escolas) quanto à formação das elites regionais (Araraquara College).

No caso do College, Souza (2013, p. 3) nos informa que ele foi criado pela Câmara Municipal, em 1911, e teve a construção do prédio concluída em 1913, começando a funcionar efetivamente em 1914 (cursos primário, secundário e preparatório). O ginásio seguia as diretrizes do Mackenzie College de São Paulo, e, segundo a autora, sua criação pode “ser vista como mais uma estratégia das elites locais de modernização da cidade”. É justamente o aspecto monumental do prédio, coadunado aos projetos em voga, que observamos na foto de LEMMI (FIGURA 4; 20 x 15 cm). Essa monumentalidade cria o corpo semântico do ator social convocado nesses álbuns, enquanto se delineia um horizonte supostamente equilibrado, como o são os perfis dos fotografados. Tudo está no lugar, nada está posto na ordem do inacabamento, como pudemos verificar nas fotos anteriormente elencadas, a que segue esta:

**FIGURA 4** – Araraquara College, ginásio construído pela prefeitura da cidade e que seguia as diretrizes pedagógicas do Mackenzie College de São Paulo



Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.

A arquitetura escolar típica do período, em dois pavimentos repletos de janelas para a correta entrada do sol e circulação de ar, conforme os preceitos higiênicos de então, é capturada num instante de vida e movimento: dos jovens no horário da entrada ou saída das aulas, da bandeira nacional tremulando ao vento da “morada do sol”, das janelas aqui fechadas, ali entreabertas, denotando o ir e vir de professores e alunos nesse local que proporcionaria, conforme informado, “vantagens às famílias desta zona, pois que, para a educação dos seus filhos, já não precisam recorrer aos grandes centros, muitas vezes prejudiciais”.<sup>26</sup>

Não por acaso observamos no anúncio do ginásio a presença de um valor bastante comum naqueles tempos: o ruralismo, ou seja, a crença de que a vida nas grandes cidades poderia degenerar o cidadão “de bem”, sendo que o oposto ocorreria com os moradores do campo ou mesmo com os habitantes das cidades menores (corpo e mente são, protegidos da “neurastenia” das aglomerações urbanas).<sup>27</sup> A opção pelo *close* em ligeira diagonal é a mesma observada no registro da Câmara Municipal (FIGURA 2). Aqui, todavia, o autor também está num andar elevado (sacada de algum prédio em frente?; segundo pavimento?) –



para que a vista ganhe em extensão e abrangência do olhar, sem que se percam o equilíbrio e o centro do que é observado: o majestoso prédio.

É o mesmo LEMMI quem retrata um dormitório do ginásio (FIGURA 5, canto inferior direito, 10 x 15 cm) com suas camas racionalmente dispostas e simetricamente arrumadas, testemunhando a ordem e o asseio necessários às “regras de hygiene escolar”, conforme anunciado. Um corpo classicamente acabado segundo ideais próprios àquele contexto aninha-se na foto, emparelhada a outra, que segue reproduzida. Sobreposta à imagem do dormitório, observamos uma fotografia que visa documentar um momento de sala de aula (FIGURA 5, canto superior esquerdo, 9 x 15 cm). Esta não tem autoria, e possivelmente foi recortada pelo editor para a montagem final realizada.

**FIGURA 5** – Aspectos internos do Araraquara College



**Fonte:** *Album de Araraquara*, 1915.

Causa estranheza na imagem da sala de aula o fato de os alunos, de ambos os sexos, estarem olhando para a frente sem que lá esteja um professor. Ele estaria no fundo do recinto, auxiliando o fotógrafo na composição? Ou foi suprimido da cena final, no ato da montagem? Independentemente dos caminhos de construção da página, interessa destacar os motivos da modernidade educacional que se queria evidenciar na sobreposição de fotografias escolares:

a coeducação dos sexos, o aparente interesse dos alunos pelo assunto abordado, o mobiliário especificamente escolar, os materiais claramente educacionais, a racionalidade dos espaços e a organização interna da escola, todas práticas em implantação nos estabelecimentos que adotavam as “pedagogias novas” em circulação no período.

LEMMI e Photo Pérez são também os responsáveis pelo clichê do grupo escolar de Araraquara. O prédio foi construído em 1903, pelo governo do Estado, exclusivamente para funcionar como escola, conforme podemos observar na arquitetura neoclássica evidenciada, tendência muito difundida e ressignificada no Brasil por Ramos de Azevedo desde as últimas décadas do século XIX (WOLFF, 2010). No registro feito pelo grupo, temos uma tomada claramente diagonal e ascensional (FIGURA 6, 13,3 x 10 cm) num padrão de registro semelhante ao da Câmara Municipal.

**FIGURA 6** – Grupo Escolar de Araraquara



Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.

São as imagens do “sertão do sertão”, ou, melhor dizendo, daquelas regiões que estavam sendo habitadas naquele exato momento de execução e confecção do *Album de Araraquara*, que nos dão a dimensão da importância adquirida pela temática escolar no imaginário dos homens

daquele tempo e espaço. Elas não nos falam abertamente de riqueza, prosperidade e racionalidade científica, como é o caso da imagem feita do grupo escolar, ícone já cristalizado na cultura visual dos homens daqueles tempos. Não nos contam, também, sobre os ventos das modernidades educacionais, que sopravam sobre os filhos dos bem nascidos da “morada do sol” e região, conforme observado nas montagens do College. Pelo contrário, elas nos comunicam uma utopia em estado incipiente de construção: em palmos de terras ou em alqueires recentemente ocupados.

No intuito de propagar o desenvolvimento do “districto de paz de Santa Lucia” e de “Americo Braziliense”, por exemplo, loteados por Bento de Abreu e seus pares, deparamo-nos com um conjunto de oito imagens, cuja população fotografada era calculada em “10.000 almas” e “500 no povoado”, no caso de Santa Lucia; e “8.000 almas, sendo 700 na povoação”, no caso de Américo Braziliense. Dos oito retratos sobre tais localidades, cinco se detêm sobre o universo escolar, reproduzindo os prédios e as classes (alunos e professores).

A colonização, o domínio do homem sobre o mundo natural e a força para o trabalho que os letrados do sertão se empenhavam por documentar e divulgar estavam personificados, afinal, naquelas fotografias – e por meio de um mundo sensivelmente construído, como compete à fotografia, cuja plasticidade chega perto do leitor pelo canal da sensibilidade.

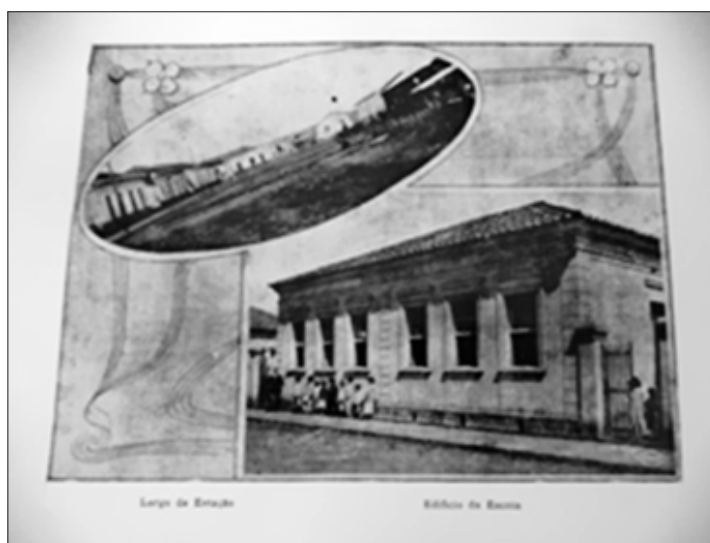
Logo na primeira foto, a de Santa Lucia (FIGURA 7, 15,5 x 21 cm), deparamo-nos com rara sobreposição de representações emolduradas. A menor, à esquerda, do largo da estação ferroviária (6 x 15 cm), aparece em tomada panorâmica que denuncia o caráter de conquista ainda incipiente do lugar. À direita, em maior destaque, observamos o edifício da escola pública (10 x 15 cm), registrado na mesma perspectiva dos demais prédios públicos do álbum (diagonal, ascensional).

Já a vista pontual da escola de Américo Braziliense (FIGURA 8, 13 x 17,5 cm) nos revela a existência de público predominantemente masculino e com alunos de idades diversas. Juntamente com a imagem de Santa Lucia, avulta a simplicidade das instalações, se comparadas aos “templos de civilização” necessariamente urbanos perscrutados inicialmente por Souza (1998), e posteriormente por tantas outras pesquisas desenvolvidas no âmbito da historiografia da educação brasileira.

Três personagens estão presentes na referida foto, no canto à direita, mas definitivamente eles não fazem parte da composição da cena: um menino que brinca ao rés do chão, de costas para o fotógrafo, e dois adultos alheios ao registro. Um deles, aliás, em flagrante análogo a inúmeras outras representações visuais sobre o trabalhador rural do Brasil e do mundo – dos caipiras de Almeida Jr. aos camponeses de Jean-

François Millet; das ilustrações do Jeca, de Lobato, aos trejeitos cômicos e hiperbólicos de Amácio Mazzaropi: roupa rústica para o trabalho duro na lavoura, chapéu de palha nas mãos, que se mantêm próximas à cabeça, insinuando o ato de enxugar o suor do rosto num momento de pausa para o descanso ou para um “dedo de prosa” com um conhecido.

**FIGURA 7 – Santa Lucia**



Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.

**FIGURA 8 – Américo Braziliense**



Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.

As fotografias de LEMMI sobre as escolas de Santa Lucia e Américo Braziliense (FIGURA 7 e 8) descortinam construções modestas, sem ostentação, mas cujo equilíbrio se mantém como modo de presença – das casas e do ator social envolvido. Em Santa Lucia (FIGURA 7), observamos a existência de duas entradas laterais, possivelmente destinadas para meninos, aqui posando com seu professor; e meninas, representadas pelas duas alunas à direita. Ambas as construções se erigem sob um chão de terra batida já dessemelhante daquele dos paralelepípedos do grupo de Araraquara, com suas cercas apartando o prédio da escola do restante da comunidade e vice-versa, e jardins decorativos (FIGURA 6).

Além das “almas” escolares de tais comunidades, desperta o interesse científico o rastro de solidariedade humana, naquilo que este sentimento comporta de potência para a identificação do *eu* com um *outro* posto no mundo, num tempo/espaço diverso, tão díspares do *aqui* e do *agora* daquele que perscruta. Há a sugestão de uma solidariedade afetuosa especialmente estimulada por esse processo de “interrupção do tempo e, portanto, de vida” ocasionado pela sucessão de escolhas dos fotógrafos e editores (temas, angulação, tonalidade, enquadramento, molduras, etc.), ao construírem uma fotografia (e um álbum), que seleciona e evidencia uma “realidade”, conforme o filtro cultural adotado pelos seus produtores. Juntamente com o traço épico do corpo do ator social envolvido, uma paixão da serenidade rastreia as fotos, que se cumprem na luminosidade garantida, nos contornos conservados, como se o mundo não fosse instável.

Boris Kossoy (2001, p. 44) nos autoriza a pensarmos desse modo, ao se referir ao instante que nos mobiliza no presente e permaneceria para sempre descontínuo e isolado na bidimensão de papel, construído pelo olhar dos fotógrafos e editores, caso não nos debruçássemos sobre ele com um olhar inquisidor.

**FIGURA 9** – Escola Masculina de Santa Lucia



Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.

**FIGURA 10** – Escola Feminina de Santa Lucia

Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.

**FIGURA 11** – Classe de Américo Brasileiro

Fonte: *Album de Araraquara*, 1915.

Os corpos eretos, em posição frontal, privilegiam o mundo povoado por humanos que nos encaram nessas imagens. Clareza, equilíbrio, simetria de forças: a justa medida clássica – nada falta nem está

em excesso –, eis o ideal educacional que subjaz às próprias poses. Vemos, enquanto isso, e vemos claramente, como pedem a estética e a ética desses textos plásticos, e vemos nas fotografias das classes (FIGURAS 9 e 10, 10 x 19,5 cm; FIGURA 11, 12,5 x 17 cm) a diversidade étnica existente no sertão paulista, com a presentificação dos migrantes e imigrantes nas escolas da região. Aliás, há o registro de um dos únicos negros presentes não apenas nessa foto, mas em todo o álbum (FIGURA 9). O olhar generalizante, que busca a transparência, flagra a opacidade que constitui o discurso dos álbuns – opacidade enquanto conflitos sociais, silenciados, embora. Observamos, ainda, a rudeza e a desigualdade da vida naquelas estradas da *Araraquarense*, num momento em que muitas “almas” posam descalças para a foto oficial, enquanto outras já exibem suas botas e sapatinhos de couro (FIGURAS 9 e 10).

Assistimos, ainda, em meio às calças curtas dos meninos e aos vestidos e laçarotes simples ou adornados das meninas, a resquícios de um tempo que findava inexoravelmente e no qual um garoto (filho de imigrante?) ainda podia usar uma veste que indefinisse seu gênero, tal qual criança europeia da Idade Moderna celebrizada por Ariès (1981) (FIGURA 11, primeira fileira à esquerda). Notamos, igualmente, a padronização no registro: crianças enfileiradas em bancos para que todos possam ser captados, professores no centro ou no canto, reproduzindo na pose para a foto a própria hierarquia existente dentro da escola, conforme intuiu Souza (2001). LEMMI parece ter instruído os mestres para não olharem diretamente para a câmera, e sim para que mirassem um horizonte cheio de promessas vindouras.

Nessa visibilidade educacional selecionada para constar no *Album de Araraquara*, vemos alunos e professores aparentemente bastante convencidos da gravidade e importância da situação, como atestado nas poses e na organização dos corpos fotografados. No caso dos pequenos, eles estão nas escolas da região, são o futuro paulista e o exemplo do trabalho hercúleo de construção em curso naquelas plagas – assim o discurso das fotos quer nos fazer crer, em consonância com o álbum em geral. No caso dos professores, civilizadores daquela população, confirmam-se como os corpos dos “sacerdotes”, dos “cidadãos abnegados”, dos “missionários do saber”.

Quanto às “pequenas almas”, apresentam-se uns sujeitos ou mais ou menos assustados e sofridos. Mãos abertas sobre as coxas, no caso dos que estão sentados, reforçam o controle suposto pela situação a que estavam expostos – tirar foto e viver para ela. Algumas delas entrelaçadas, no caso das meninas; estiradas rigidamente ao lado do corpo, para os que estão em pé. Elas poderiam estar mesmo

espalmadas, nos contando sobre o disciplinamento dos corpos em plena execução no registro. Na classe de Santa Lucia (FIGURA 9), um deles foge ao padrão, encara a máquina e cruza os braços. Talvez ainda não tenha idade e instrução suficiente para ter vergonha de seus pés descalços. Na imagem de Américo Braziliense (FIGURA 11), dois dos mais velhos esboçam um sorriso. Todos humanamente eternizados pelo álbum – e sujeitos/objetos de empreitada que visava legitimar projetos, hierarquizações, gostos e grupos sociais.

Entendemos que destacar os sujeitos, instituições e práticas educacionais da região foi a eficaz estratégia adotada pelas elites do período. Uma estratégia tão ou mais eficiente para o intento de se *dar a ver* desses grupos do que os outros ensejos de comprovação da idealizada modernização em curso. Tão ou mais simbólico do que ratificar a existência de ruas com calçamento e jardins públicos arborizados, clínicas médicas equipadas com aparelhos ultramodernos ou mesmo fazendas repletas de imigrantes produzindo centenas de milhares de pés de café, era destacar a concretude das iniciativas educacionais. *Dar a ver* a educação demonstraria, afinal, a retidão e empenho daqueles que agiam para o “bem comum”, independentemente dos interesses partidários, econômicos e ideológicos dos próprios idealizadores do álbum (como o discurso quer fazer crer numa estratégia de persuasão própria ao gênero “álbuns” das cidades emergentes do sertão). Daí a urgência em avultar romanticamente, edulcorar aquele retalho de um tempo-espaco marcado pela direcionalidade dos álbuns, colocando o vivido acima da cotidianidade dos homens. Por isso, o ator acaba por encarnar-se epicamente como sujeito que se cumpre segundo grandes feitos, num ufanismo que não dá lugar ao inacabamento e à contingência.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, L. Apresentação em 2010. In: SILVA, Raul (Org). **Album de Rio Preto, 1918-1919**. São Paulo: Seccão de Obras de **O Estado de S.Paulo**, 1919. Fac-símile. Rio Preto: THS Editora, 2010.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BONTEMPI JÚNIOR, B. **As elites republicanas de Minas Gerais e São Paulo: formação, ideias e projetos**. São Paulo, 2012, 20 p. (Projeto de pesquisa CNPq).
- CAMPOS, R. **A princesa do sertão na modernidade republicana: urbanidade e educação na Rio Preto dos anos de 1920**. São Paulo: Annablume, 2004.
- CAMPOS, R. **Mulheres e crianças na imprensa paulista: educação e história**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.



- CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, V. C.; LIMA, S. F. **Fotografia e cidade: da razão urbana à lógica do consumo**. Álbuns de São Paulo (1887-1954). Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- CARVALHO, V. C.; LIMA, S. F. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: LUCA; PINSKY (Org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 29-60.
- CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- CHARTIER, R. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)**. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.
- FERREIRA, A. C.; MAHL, M. L. Preservação e Patrimônio no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (1894-1937). **Patrimônio e Memória**, UNESP – FCLAs – CEDAP, v.7, n.1, p. 3-18, jun. 2011.
- HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Dicionário Geográfico, Histórico e Descritivo resgata a história do Brasil Império. 1º dez 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24105](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24105)>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- KOSSOY, B. **Dicionário histórico-fotográfico brasileiro: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910)**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2002.
- KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.
- LIMA, S. F. Espaços projetados: as representações da cidade de São Paulo nos álbuns fotográficos do início do século. **Acervo Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1-2, p. 99-110, jan./dez. 1993.
- MAHL, M. L. **Teorias raciais e interpretação histórica: o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (1894-1940)**. 2001. 180f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2001.
- MANGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MICELI, S. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- MILLIET, S. **Roteiro do café e outros ensaios**. São Paulo: Departamento de Cultura de São Paulo, 1941.
- MONARCHA, C. **Brasil arcaico, Escola Nova**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros e São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1984.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

ROCHA, H. H. P. **A Higienização dos Costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene de São Paulo (1918-1925). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

SOUZA, R. F. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M. V. (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-27.

SOUZA, R. F. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001.

SOUZA, R. F. O ensino secundário e a formação das elites na Morada do Sol (Araraquara-SP, 1911-1950). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – CBHE, 7., 2013, Cuiabá. **Anais...**, Cuiabá: CBHE, 2013. p. 1-14.

VARGAS, C. R. **As várias faces da cidade**: Bento de Abreu e a modernização de Araraquara (1908-1916). 2000. 126f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2000.

WOLFF, S. F. S. **Escolas para a república**: Os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. São Paulo: EdUSP, 2010.

## NOTAS

<sup>1</sup> Artigo resultante de estágio de pós-doutorado desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), no âmbito do Grupo de Pesquisa Intelectuais da educação: formação, ideias e ações. Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPEMIG.

<sup>2</sup> Utilizamos aqui a palavra sertão conforme compreendido pelos homens da época: região distante das grandes cidades, espaço geográfico ainda pouco explorado economicamente, terra desconhecida, local a ser civilizado.

<sup>3</sup> A exceção é o artigo de Airton José Cavenaghi, “São José do Rio Preto fotografado: imagética de uma experiência urbana (1852-1910)”, publicado na *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 46, 2003. Nele, o autor analisa uma série de fotografias impressas nos álbuns da cidade que narram a sua fundação – mas não os toma efetivamente como objeto de pesquisa.

<sup>4</sup> O álbum, considerado um “signo ideológico”, logo uma unidade de sentido que contempla o exterior no seu próprio interior (BAKTHIN, 2009), também é concebido como um discurso atravessado pelo interdiscurso, conforme uma Análise do Discurso (AD) de linha francesa (MAINGUENEAU, 2005).

<sup>5</sup> Destaque-se que se desconhece a publicação de álbuns ilustrados na região dos anos de 1930 em diante. Possivelmente eles inexistem, visto que o rastreamento efetuado nos arquivos públicos e particulares das cidades da região, bem como as entrevistas realizadas com memorialistas e historiadores locais, indicam apenas os cinco exemplares em tela. Uma das hipóteses para o arrefecimento dessa iniciativa tipográfica na *Araraquarense* a partir

dessa década é a de que as edições e suplementos comemorativos dos jornais diários locais, publicados especialmente nas datas de aniversário dos municípios, passaram a cumprir parcialmente, e a um custo menor, a função de propagandear o processo civilizatório em curso. Trata-se, entretanto, de outro gênero textual portador de materialidade e periodicidade diversa. Vale notar que Carvalho e Lima (2008) observaram movimento semelhante na capital. Entre 1887 e 1920, desvelaram a existência de doze álbuns dedicados à cidade. Nas décadas de 1930 e 1940, apenas três. No início dos anos 1950, possivelmente em função das comemorações do 4º centenário da fundação da cidade, encontraram sete.

<sup>6</sup> BARBOSA, Ruy. *Album de Araraquara*, 1915.

<sup>7</sup> Conforme informações coletadas pelo historiador Lelé Arantes, Fernando Oiticica da Rocha Lins nasceu em Alagoas, em 1889. Filho de desembargador e governador do Estado, formou-se em Direito na Faculdade São Francisco. Mudou-se para Rio Preto na década de 1910 e lá ficou até 1920, quando se transferiu definitivamente para o Rio de Janeiro. Na capital, associou-se a Vital Brazil e trabalhou no Instituto fundado pelo cientista em 1919 (ARANTES, 2010).

<sup>8</sup> LINS, Oiticica. *Album de Rio Preto*, 1918-1919.

<sup>9</sup> Candido Brasil Estrela era fazendeiro, filantropo, dono de jornais e revistas em diversas cidades da região araraquarense. Morou a maior parte de sua vida em Mirassol e, assim como Bento de Abreu (personagem que conheceremos mais adiante neste artigo), fundou cidades, derrubou florestas e loteou bairros inteiros pelos sertões paulistas.

<sup>10</sup> ESTRELA, Candido Brasil. *Album de Mirassol*, 1900-1925.

<sup>11</sup> CORRÊA, Adolpho Guimarães. *Album Ilustrado da Comarca de Rio Preto*, 1927-1929. O mineiro Adolpho Guimarães Correa era tenente-coronel, advogado e político em São José do Rio Preto. Foi prefeito daquela cidade entre 1908 e 1914.

<sup>12</sup> CARVALHO, Vicente. *Album de Araraquara*, 1915. A paginação dos álbuns é inexistente ou descontínua e heterogênea. O *Album de Araraquara*, por exemplo, apresenta páginas com numeração arábica e romana. Mas a maioria delas está sem numeração.

<sup>13</sup> As especificidades de cada um dos álbuns ilustrados do interior paulista foram investigadas no âmbito de pesquisa de pós-doutoramento, realizada junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo ao longo de 2015, e serão publicadas em livro.

<sup>14</sup> Era hábito, no início do século XX, os órgãos de imprensa inventarem alcunhas para as cidades paulistas. São José do Rio Preto, por exemplo, recebeu o apelido de “princeza do sertão”, Araraquara, de “morada do sol” (CAMPOS, 2004, 2009).

<sup>15</sup> Tais obras serviriam de referência não apenas para a narrativa de Bento de Abreu sobre Araraquara, mas para boa parte da historiografia paulista produzida sob os auspícios do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, fundado em 1894, e da Universidade de São Paulo nos seus primórdios, particularmente por intermédio das obras do professor catedrático Alfredo Ellis Jr. de História da Civilização Brasileira, como é o caso emblemático de *Raça de Gigantes: a civilização no planalto paulista, estudo da evolução racial antropológica e psicológica do Paulista dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, e das mesologias física e social do planalto paulista*. São Paulo: Editorial Helios, 1926 (MAHL, 2001; FERREIRA; MAHL, 2011).

<sup>16</sup> SAINT-ADOLPHE, Millet. *Diccionario Geographico do Imperio do Brasil*. Paris: J. P. Aillaud, 1845.

<sup>17</sup> SILVA LEME, L. G. *Genealogia Paulistana*. São Paulo: Duprat & Comp., 1904.

<sup>18</sup> SAINT-HILAIRE *apud* VIDAL, Bento de Abreu Sampaio. *Album de Araraquara*, 1915, p. 13.

<sup>19</sup> Assim como Bento de Abreu, pelo tom, estilo e conteúdo da escrita, Rui Barbosa e Oiticica Lins, bacharéis de diferentes envergaduras no campo intelectual brasileiro, também poderiam ser tributários da narrativa de Saint-Hilaire.

<sup>20</sup> CARVALHO, Vicente. *Album de Araraquara*, 1915.

<sup>21</sup> BARBOSA, Ruy. *Album de Araraquara*, 1915.

<sup>22</sup> ABREU, Bento. *Album de Araraquara*, 1915.

<sup>23</sup> SILVA LEME, L. G. *Genealogia Paulistana*. São Paulo: Duprat & Comp., 1904.

<sup>24</sup> *O Popular*, 28 jun. 1914, p. 1 *apud* *Album de Araraquara*, 1915, p. 14.

<sup>25</sup> *O Araraquarense*, 28 maio 1914. Dario Alves de Carvalho era prefeito municipal. Conforme dados informados pelo jornal *O Araraquarense*, também participaram ativamente de comissão organizadora estes membros do diretório regional do PRP: José Trajano Marcondes Machado, Epaminondas França e Carlos Necke.

<sup>26</sup> *Album de Araraquara*, 1915, p. 22.

<sup>27</sup> A neurastenia é um tipo de distúrbio psiquiátrico comum nos diagnósticos médicos do período. Caracteriza-se pela exaustão física, irritabilidade e depressão. Uma das causas exógenas seria o excesso de trabalho e de estímulos provenientes do cotidiano das grandes cidades.

**Submetido:** 14/04/2016

**Aprovado:** 07/11/2017

**Contato:**

Av. João Naves de Ávila, 2121  
Santa Mônica, Sala 1G130  
Uberlândia | MG | Brasil  
CEP 38.408-100

ARTIGO

## TECNOLOGIA ASSISTIVA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NOVA SENSIBILIDADE

Elaine Conte\*

Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas - RS, Brasil

Maiane Liana Hatschbach Ourique\*\*

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé - RS, Brasil

Antonio Carlos Basegio\*\*\*

Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas - RS, Brasil

**RESUMO:** Este ensaio aborda os percursos inclusivos da Tecnologia Assistiva (TA) e suas contribuições para a educação em direitos humanos, que, por variados caminhos, articula lutas sociais, políticas e ações pedagógicas. Traz à tona um diálogo hermenêutico, que parte da interrogação acerca de quais desafios pedagógicos a tecnologia assistiva pode trazer para o convívio com as diferenças, tendo em vista as formas cotidianas de opressão e exclusão presentes em nossa sociedade tecnológica. Além disso, tem o objetivo de discutir sobre o dispositivo pedagógico da tecnologia assistiva no processo de reconhecimento mútuo, de interação social e de construção da aprendizagem, para promover a igualdade de direitos e o exercício da cidadania. Ao final do texto, as nossas considerações sublinham que precisamos recuperar o sentido das tecnologias para a humanidade, pois somente uma nova sensibilidade que valorize a multiplicidade de experiências pode acolher as reconfigurações reflexivas de reconhecimento das diferenças.

**Palavras-chave:** Tecnologia assistiva. Educação inclusiva. Direitos humanos.

---

\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE, Canoas); Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq. E-mail: <elaine.conte@unilasalle.edu.br > .

\*\*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Membro do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA/UFSM) e Participante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). E-mail: <maiane@yahoo.com.br > .

\*\*\*Mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle (UNILASALLE, Canoas); Pós-Graduado em Pedagogia do Corpo e da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). E-mail: <caiobasegio@gmail.com > .

## ASSISTIVE TECHNOLOGY, HUMAN RIGHTS AND INCLUSIVE EDUCATION: A NEW SENSITIVITY

**ABSTRACT:** This essay focuses the inclusive pathways of Assistive Technology (AT) and their contribution to human rights education that, in various ways, articulates social struggles, political and pedagogical actions. It brings to the scene a hermeneutical dialogue that parts from the question about which pedagogical challenges the assistive technology can bring to the conviviality with the differences, considering the everyday forms of oppression and exclusion present in our technological society. Moreover, it aims to discuss the pedagogical tool of assistive technology in the process of mutual recognition, social interaction and construction of learning, to promote equal rights and citizenship. At the end of the text, we emphasize the need to recover the sense of technology for humanity, because only a new sensibility that values the multiplicity of experiences can accept the reflexive reconfigurations of recognition of differences.

**Keywords:** Assistive technology. Inclusive education. Human rights.

## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Do ponto de vista da práxis formativa, a chave da compreensão sobre as tecnologias na educação é considerá-las como produção social dinâmica, pois têm condições para incorporar as experiências com as diferenças como geradoras de novas percepções e significados à sobrevivência e à existência humana. Daí podermos afirmar que a questão da deficiência<sup>1</sup> não diz respeito apenas aos sujeitos com limitações físicas, cognitivas, emocionais ou com impotências em lidar com as múltiplas linguagens, mas abrange as dificuldades de acesso à educação, ao convívio social e ao trabalho. Kassar (2011) analisa a política de educação especial no Brasil e evidencia que as grandes barreiras na aprendizagem não existem porque as pessoas possuem deficiência, mas decorrem das expectativas sociais em relação às suas potencialidades e das relações estabelecidas entre os sujeitos e deles com os recursos tecnológicos para atender às suas necessidades. Assim, na falta de uma política que garanta a utilização dos recursos para dar conta dessas necessidades corporais ou intelectuais, alguns sujeitos tornam-se inaptos para o agir democrático, ressaltando-se cada vez mais os mecanismos sociais de discriminação e exclusão. Outra importante reflexão sobre esse ponto gira em torno de que “[...] fala-se mais e mais de inclusão, sem pensar que não se trata de incluir, trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína” (PRESTES, 2010, p. 191).

Nesse sentido, o objetivo deste ensaio é discutir sobre o suporte pedagógico da tecnologia assistiva (TA<sup>2</sup>) no processo de construção da aprendizagem, de interação social e do reconhecimento mútuo, promovendo a igualdade de direitos e o exercício da cidadania. De acordo com Goffredo (1999, p. 67):

Inclusão, numa sociedade de excluídos, passa a ser palavra-chave para se alcançar a verdadeira democracia. A cidadania se estabelece pela igualdade dos direitos e deveres, e pela oportunidade de poder exercê-los plenamente. [...] embora esse movimento seja muito mais amplo, norteando, também, todas as ações que emanam dos direitos sociais, políticos e civis.

A invisibilidade das diferenças nos processos de aprendizagem é gerada, muitas vezes, pelo esquecimento das dimensões éticas e estéticas da formação e pela hipertrofia do seu caráter instrumental, que desencadeia a mitificação sobre os conhecimentos úteis e a inércia nuclear das tecnologias sobre os sujeitos produtivos de uma sociedade. Analisando de forma crítica, o uso da TA<sup>3</sup> pode tanto servir para o recrudescimento do poder, das desigualdades e da marginalização social, quanto para o reforço de práticas inclusivas, solidárias, diversificadas e de participação social, considerando a diferença enquanto expressão da vida e singularidade humana. Nessa perspectiva, as tecnologias podem ampliar as possibilidades de autonomia e interação, potencializando a participação ativa como direito fundamental do ser humano. Se a tecnologia nada mais é do que uma dimensão da atividade humana, contraditoriamente,

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como algo em si, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo-se que ela é extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 1995, p. 132-133)

A fetichização da tecnologia, que visa ao controle total do homem sobre a natureza, é uma postura determinante, que pode ser combatida para o estabelecimento de mediações. Entendemos que a tecnologia pode promover a aproximação e a interação entre as pessoas, mas também sabemos que o uso desmedido distancia o sujeito do convívio com os outros, perturbando as noções sociais de realidade e tempo, a expressão das emoções, o exercício da afetividade, da tolerância, do respeito mútuo. Foi justamente essa fetichização da tecnologia, somada à destituição da condição política do humano, que levou os europeus a apoiar a causa nazista, projetando e construindo um sistema ferroviário

que conduziria com maior rapidez 11 milhões de pessoas à morte nos campos de concentração, como lembra Adorno (1995).

Há uma tendência em distanciar, subjugar e polarizar nossas diferenças (técnico-científicas, econômicas, estéticas, morais e políticas), transformando o outro em inimigo. A própria existência humana fica submetida à invisibilidade, à animosidade, à dominação, ao isolamento e à exclusão social. Por essa razão, se pensarmos que nos constituímos como humanos (num *canteiro de obras*) no movimento de indeterminação e inacabamento do processo de formação intelectual, então podemos reconhecer que a própria *adaptação* à TA vai além de uma representação maquínica. Essa adaptação pode produzir silêncios e ausências, capazes de gerar um sentimento de exclusão, instituído e naturalizado em forma de estigmas sociais. Para Goffman (1975), o papel dos estigmas enquanto marcas sociais pode ser registrado em corpos<sup>4</sup> e pressupostos subjetivos, na medida em que acabam transformando as relações entre os sujeitos, pois são práticas vividas no cotidiano através dos elementos da discriminação cultural institucionalizada. Ou seja, a construção do corpo faz parte da estruturação do próprio papel social, interpondo e legitimando a criação de barreiras sociais entre as pessoas e a sociedade, assim como os ambientes para a reabilitação humana e a educação inclusiva pela via da TA.

Nesse sentido, propomos explorar e problematizar as contribuições da tecnologia assistiva que se legitimam no campo da educação, centrando na seguinte questão: quais desafios pedagógicos a TA pode trazer para o convívio com as diferenças, tendo em vista as formas cotidianas de opressão e exclusão presentes em uma sociedade tecnológica? Ainda, em tempos de emergência da inclusão, quais as repercussões que o uso da TA tem promovido para o reconhecimento do outro e a participação ativa na sociedade? Para problematizar as barreiras sociais à inclusão, enfocamos as condições de um novo tipo de racionalidade tecnológica e social para a aprendizagem na diversidade, sem violar a integridade do sujeito em suas diferenças ou suprimi-lo. Levantamos aqui a hipótese de que é possível aprender cooperativamente e construir distintos percursos de conhecimentos em projetos inclusivos mediados pela TA, para atender às necessidades de interação e reconhecimento das diferenças que emergem nas sociedades complexas.

Na atualidade, a hipercomputação, a biotecnologia e a neurociência implicam outras redefinições do humano, das formas de produzir e vivenciar a cultura, da criação e relação com os artifícios existentes, que geram hiperatividade e, ao mesmo tempo, ampliação



das habilidades da natureza humana. Desde o período do pós-guerra, a sociedade ocidental tem se esforçado para reconstruir as bases do direito internacional e dos direitos humanos, orientados, especialmente, por referenciais éticos pós-metafísicos, ou seja, considerando o humano como ser histórico e cultural, que cria e transforma seu espaço ao mesmo tempo que modifica a si mesmo. Ponderando acerca da igualdade como uma construção humana, inscrita no princípio da justiça, Arendt (2012, p. 410) afirma: “Não nascemos iguais; tornamo-nos iguais como membros de um grupo por força da nossa decisão de nos garantirmos direitos reciprocamente iguais”.

A TA tem sua origem justamente nas tentativas de recuperar um mínimo de dignidade a quem sofria os reveses da tirania nazista, em uma época em que o crescimento das forças produtivas foi proporcional ao das forças destrutivas, pois quem controlava a tecnologia (“os senhores do mundo”, diria Adorno) estava a serviço do extermínio das diferenças, da homogeneização e da barbárie. Frente à regressão da ação humana ao seu poder de autodestruição (a Primeira Guerra foi marcada por armadilhas reducionistas biopsicossociais) e de manutenção das desigualdades políticas e sociais, já que mostra os aspectos sombrios, dominadores, manipuladores e ideológicos implicados no conhecimento e na prática técnico-científica. A TA surge como um esforço social e cultural para buscar transformações abrangendo recursos e relacionamentos físicos, humanos, sociais e digitais, com vistas ao diálogo e à integração em comunidades, instituições e sociedades. Se o valor de uma tecnologia não reside na abstração (mecanização) ou no afastamento dos problemas sociais concretos, seu sentido vincula-se diretamente à linguagem e às relações que estabelecemos no campo da práxis vital.

No passado recente, em um canal de notícias<sup>5</sup> *on-line*, foi informado pelo secretário de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social, Eron Bezerra, que os financiamentos da área “[...] promoveram a criação de aproximadamente 1,5 mil produtos voltados para dar mais independência e qualidade de vida a pessoas com deficiência”. As investigações sobre TA são desenvolvidas no Brasil em cerca de 70 grupos de pesquisa, que contribuem para ampliar e criar estímulos compensadores e alternativos à integração e à inclusão social dos sujeitos excluídos dos contextos escolares, através de recursos simples e equipamentos tecnológicos. Com isso, também a configuração do processo educativo – especialmente, o formal – ganha novos contornos. Observamos, no discurso educacional inclusivo, questões que vêm somar-se à educação em direitos humanos, tendo um sentido vivo,

presente, algo que é próprio do exercício de respeito e valorização do outro, não mais se restringindo à mera função de conscientização sobre os direitos assegurados pelo Estado, a serem reivindicados no futuro.

A partir desse núcleo de debates, identificamos, na abordagem do reconhecimento, um amplo potencial para reconstruir as práticas educativas e sociais relacionadas às pessoas em situação de exclusão social. A primeira parte do trabalho lança um olhar compreensivo sobre os aspectos históricos no campo de forças da TA, referindo-se a questões de justificação normativa e validade inclusiva. A segunda parte busca reconstruir os conflitos, as ambiguidades e as tensões da TA na práxis educativa, abordando as novas reivindicações tecnológicas de um mundo que banaliza as relações culturais e as interações sociais. Gradativamente, sustentamos na experiência do reconhecimento do outro uma possibilidade de revisão dos conflitos mencionados, evidenciando desdobramentos à reflexão crítica acerca da sujeição tecnológica presente. A luta por reconhecimento das diferenças, das múltiplas vozes e necessidades das pessoas passa pelo trabalho de reelaboração da tecnologia assistiva na educação, a partir dos contextos inclusivos e de sensibilidade às diferenças, como forma de participação que intensifica o aprender recíproco, solidário e plural, assegurando a dignidade humana na possibilidade de expressão e relação de estima ao outro.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA)**

Sabemos que a segregação social, as desigualdades, as vulnerabilidades e a marginalização preconceituosa dos sujeitos com deficiências têm raízes históricas profundas, que envolvem a discussão sobre o reconhecimento de sua condição humana, política, de participação ativa, de respeito às necessidades de liberdade, interação e expressão. Sem dúvida, os aspectos históricos da TA revelam uma experiência de luta social por reconhecimento como um processo de desdobramento ontológico (de uma totalidade que se reconstrói a partir da diferença), que integra um papel constitutivo da humanidade atravessado por metas de autoconservação ou por chances de sobrevivência com força solidarizante. A TA originalmente brota de necessidades puramente militares, no sentido de reabilitar pessoas que foram vítimas de ações banais da Segunda Grande Guerra<sup>6</sup>, em função de atrofias, danos corporais, surdez, dificuldades intelectuais e de desenvolvimento, causadoras de exclusão social. Se, por um lado,

a inclusão da TA é marcada como uma forma de garantir direitos basilares como liberdade, dignidade, comunicação, mobilidade, acessibilidade e igualdade social (condição política e cidadã), por outro, surge como um antídoto à correção e ao saneamento de barbarismos e violências cometidas no período de guerra (técnica a serviço da morte), que contribuiu para o encobrimento e o desenvolvimento de uma política de exclusão social. Por tudo isso, a TA tem em seu gene a interdependência do binômio conflituoso inclusão e exclusão. Essas tecnologias foram concebidas em estreita relação com ações políticas, exigências ideológicas e socioeconômicas de profundas divergências, voltadas para a resolução de problemas coletivos e assistenciais, no sentido do controle sobre a população promotora da desordem. Assim, o poder tecnológico está correlacionado com o poder econômico, mais preocupado com a produção de artifícios úteis e a prestação de serviços do que com os mecanismos de democratização dessa oferta e seus efeitos sobre a formação humana.

Durante as primeiras décadas do século XX, mais uma vez a dimensão da instrumentalidade revela-se como uma forma de domínio do campo da política, pois a ideia de controle absoluto sobre a técnica retoma a promessa cartesiana de tornar o homem mestre e senhor da natureza, tendo como ideia orientadora de humanidade aquela próxima do sagrado, da metafísica. Essa noção está presente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (durante a Revolução Francesa), marco importante na história da humanidade. Pensadores de inspiração iluminista, entre eles Montesquieu, Voltaire e Rousseau, já apregoavam, na época, a necessidade de um documento que protegesse os direitos do homem e limitasse o poder do estado. Contudo, essa Declaração nunca foi reconhecida pelos países, pois, em uma sociedade secularizada e emancipada, entendia-se que todo povo com soberania nacional era capaz de assegurar, naturalmente, os direitos “inalienáveis” de seus cidadãos. O paradoxo dessa normatividade de direito humano mostrou-se da forma mais cruel no início do século XX, pois esse ser humano teria seus direitos destituídos no mesmo momento em que deixasse de ter um governo para protegê-lo<sup>7</sup>.

Os próprios nazistas começaram a sua exterminação dos judeus privando-os, primeiro, de toda condição legal (isto é, da condição de cidadãos de segunda classe) e separando-os do mundo para ajuntá-los em guetos e campos de concentração; e, antes de acionarem as câmaras de gás, haviam apalpado cuidadosamente o terreno e verificado, para sua satisfação, que nenhum país reclamava aquela gente. O importante é que se criou uma condição de completa privação de direitos antes que o direito à vida fosse ameaçado. (ARENDEI, 2012, p. 402)

Dessa situação totalitária, que levou milhares de pessoas à condição de apátridas, refugiadas ou vítimas nos campos de extermínio, Arendt (2012, p. 403) assegura que a violação mais grave dos direitos humanos é a “privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz”. Nessa perspectiva, entre tantos outros dispositivos e posturas, insere-se a importância de dispor a TA a quem necessita restituir, em alguma medida, sua integridade humana, ampliando suas possibilidades de interação, entendimento, expressão e apoio social.

Conforme adverte Heidegger (2001), não deveríamos tentar dominar a técnica, mas compreendê-la e apreendê-la na construção do pensar, como forma de se envolver em práticas sociais significativas que atribuem sentido à própria vida. Nesse contexto, percebemos que o caminho de construção do conhecimento pedagógico passa necessariamente pela linguagem de acesso ao outro e ao mundo, “[...] capaz de abrir nossa Presença à essência da técnica”, enquanto reflexão e acolhimento do outro que aprende na pluralidade de linguagens (HEIDEGGER, 2001, p. 11). Afinal, a experiência dos limites de tudo que é técnico passa pelo encobrimento de sua dimensão instrumental e antropológica, ambas recíprocas e inseparáveis da ação humana, influenciada tanto pela transfiguração da experiência no mundo, quanto pela visão alienante do consumo e da uniformidade cultural (HEIDEGGER, 2001). Sem dúvida, existem aspectos positivos das tecnologias que provocam a autorreflexão na educação. No entanto, o empobrecimento de relações interpessoais e do pensar autônomo revela as consequências do progresso tecnológico que negligencia e torna sem sentido a interação comunicativa no processo pedagógico, reificando as diferenças entre as pessoas. A partir dessas ponderações, compreendemos a importância de que o progresso tecnológico e as transformações materiais na educação sejam orientados por uma formação inclusiva e promotora de humanização, em seu sentido ético mais caro.

Dito isso, talvez o grande problema da incapacidade de pensar os aportes técnicos na educação esteja na substituição das reais necessidades de democratização de acesso que a TA pode impulsionar, como forma de explorar as motivações e as disposições humanizadoras. A TA é essencial para a vida porque facilita o pleno desenvolvimento humano (pelas relações e o envolvimento social), divergindo da lógica de ser apenas uma determinação oficial e hegemônica para um *conjunto de acidentes* – acobertada por *dispositivos jurídicos, sociológicos* e de *exclusão* (CHAUÍ, 1999). Os dispositivos de exclusão contra a vida advêm de uma obsessão instrumental (fábrica de perversidades totalizantes, automatizadas na unificação

e na simplificação da produção de desigualdades, autoritarismos, corrupção, intolerâncias) ou homogeneização cultural, que regula as relações sociais como algo institucionalizado, para agirmos como máquinas, aniquilando os outros desajustados.

As origens históricas da humanidade revelam que os sofrimentos e as violências ocultas advêm dos processos de comercialização, burocratização, cientificização e institucionalização. Nas palavras de Habermas (2004, p. 68), a lógica da exclusão nega os requisitos de equidade na participação da vida coletiva, pois conserva “[...] ‘chagas ocultas’ que são a marginalização social e a exclusão cultural”. Habermas (1996) é um crítico da razão instrumental e encontra no conceito de unidimensionalidade a base para uma crítica da tecnologia enquanto sinônimo de administração total nas sociedades avançadas e nos modos técnicos de pensar e agir que limitam as comunicações. Mas Habermas (1996) reconhece que os interesses sociais ainda determinam a direção, as funções e o ritmo do progresso técnico. Isso significa também relacionar a discussão da TA ao campo da arte e do pensar a partir de recriações dos objetos técnicos. Com base nos filmes de Charlie Chaplin (1889-1977), podemos ilustrar diferentes formas de usar as coisas e potencializar esses objetos por meio do jogo interpretativo, ultrapassando, assim, os limites de seus usos por novas leituras. Chaplin, através do gesto, alegria, denúncia, convence, reconstrói e mobiliza aprendizagens. A arte é um bom exemplo de como podemos nos valer da técnica para compreendermos criticamente o mundo.

Os atos de reconhecer e ser reconhecido são eminentemente humanos, por isso possuem caráter social, político e pedagógico, constituindo nossa condição de manifestação humana, de criação e reconstrução de conhecimentos. Ao inserirmos a compaixão, a empatia e a dignidade humana como princípios dos processos de aprendizagem, damos-nos conta de que a exclusão dos outros significa a redução da capacidade de apreender de nós mesmos. A ideia da segregação dos sujeitos pode ser analisada na instância da evasão escolar, por exemplo, uma espécie de marginalização e exclusão dos outros de forma institucionalizada, dependente da nossa própria vontade (um “eufemismo cruel”, diria Freire). Ou seja, a exclusão social e cultural apresenta-se através de muitas facetas, revelando-se no desrespeito à condição peculiar de desenvolvimento humano, submetendo e reprimindo a autenticidade, a criatividade e a autonomia do outro pelas ações que realizamos (talvez ameaçadoras, desmotivadoras e autoritárias), inclusive por meio das tecnologias.

Seguidamente, a incapacidade humana passa por conflitos e envolve situações de extremo sofrimento, sendo necessário transformar a falta de reconhecimento em potencialidade de ação, para rearticular os sentidos da educação inclusiva em sua pluralidade e diversidade. No pensamento de Honneth (2003), nós só podemos assumir a perspectiva do outro quando o reconhecemos a partir do seu papel na socialização, na medida em que os outros constituem a mediação comunicativa para o mundo da vida. Nesse encontro de diferentes experiências, ocorrem conflitos, “porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma ‘totalidade’” (HONNETH, 2003, p. 63). A evolução da humanidade ocorre na defesa de pretensões normativas socialmente ancoradas no mundo da vida e traduzidas em lutas pelo reconhecimento de identidades em movimentos sociais pautados pela alteridade.

A política governamental brasileira voltada para a TA sinaliza para o atendimento das deficiências dos sujeitos, reconhecendo seus direitos de cidadãos em receber os recursos os quais demandam. Mas esses sujeitos, excluídos socialmente, geralmente, não dispõem de informações sobre a legislação, pela inexistência de uma orientação e caminhos de acesso a esses serviços públicos. As informações existentes estão pulverizadas e ficam, muitas vezes, restritas aos diferentes agentes de governo e a poucos profissionais que atuam nas áreas da saúde, assistência social, direitos humanos, educação e trabalho. Certamente, a integração social da tecnologia envolve o acesso à informação para garantir a qualidade de vida como condição de participação social, formação humana e interação no cotidiano cultural e político.

De acordo com a definição preconizada no Brasil pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)<sup>8</sup>, expedida pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, elucida-se:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009a, p. 9)

A política de educação inclusiva suscitou o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a criação e o desenvolvimento de recursos e métodos educacionais visando atender às especificidades de estudantes com deficiência nas escolas, projetados para superar as barreiras da comunicação, melhorar a funcionalidade e a mobilidade, favorecendo a autonomia pessoal, movimentos sensoriais e mentais, rumo à plena

inclusão social. Para atender à diversidade educacional (alcançar níveis mais complexos e evolutivos de aprendizagem), é necessário considerar as limitações cognitivas e motoras dos estudantes, bem como compreender e reconhecer a própria condição humana, em termos de interesses, sensibilidades, motivações, complexidades (singularidades próprias), olhares e experiências, sem abandonar ou expulsar as diferenças de nosso mundo, mas oportunizando diálogos culturais de liberdade, pluralidade e espontaneidade no sentido formativo do (re)conhecimento e da reinvenção social.

O uso da TA passa por metamorfoses nas esferas cultural e pedagógica, pautadas nas novas formas de lidar com as debilidades sociais e com o conhecimento, produzido em escala geométrica. Isso conduz a uma mudança da própria natureza da instrumentalidade, reconstruída sob o ponto de vista da arte, do respeito e do direito à convivência comunitária. Nessa esteira, temos presenciado uma reconfiguração do caráter compensatório da TA – contido no início do século XX – para potencializador de vínculos sociais dos sujeitos com impedimentos de exercitar plenamente seu direito a dignidade, respeito, liberdade de expressão, educação, convívio social.

De acordo com Lévy (2001), as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente as questões postas na atualidade e os problemas da educação e da formação. O que é preciso aprender não pode mais ser dominado com antecedência, pois se situa na linguagem e no conhecimento reinventado constantemente entre os atores sociais. O caráter de fundo da tecnologia da inteligência – como potência de autocriação – reside na possibilidade de interconexão e da integração coletiva na esfera cultural enquanto um fluxo comunicativo. A propensão à tecnologia da inteligência, esta colaborativa, plural, aberta e em transformação, representa a possibilidade de compreender seus sentidos e aumentar as capacidades cognitivas das pessoas e dos grupos (através de memória, percepção, raciocínio, aprendizagem ou criação), tensionando a palavra e colocando em marcha uma reconfiguração social, cultural e política de uma pluralidade de conversação de maneira mais livre (LÉVY, 2001).

Pensar a TA como condição de possibilidade de aprendizado mútuo e reconstrutivo significa afastar-se da visão de que o desenvolvimento técnico representa apenas suplemento ao corpo e à mente humana, desmitificando o entendimento comum de que o uso do aparato técnico possui somente uma função causal e determinística. As tecnologias são dispositivos agregadores de experiência, elementos de aproximação da prática social, convivência, interação, conhecimento e comprometimento com o outro.

A tecnologia vem desenvolvendo-se, impulsionada pela necessidade de ampliar e aguçar a sensibilidade humana. Isto é, a tecnologia alarga as capacidades da percepção humana: por exemplo, ver mais longe, de forma mais fina, mais concentrada, ultrapassando limites, obstáculos e barreiras como falta de iluminação (telescópios, microscópios, raios-X, aparelhos de luz infravermelha, microcâmeras). Escutar melhor com ajuda das tecnologias, tais como radares, sonares, ultrassom. Sentir melhor através de sensores, da ressonância magnética etc. Outras tecnologias ajudam na memória e na organização de dados e de informações, como o moderno computador. Mas todas essas tecnologias não têm sentido se por trás delas não está uma sensibilidade atenta [...]. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 57-58)

Hoje, não vivemos conforme nossas próprias determinações, mas de acordo com as associações heterônomas, da organização social e do planejamento da realidade intersubjetiva, que sobrevive na tensão entre interesses e campos de força opostos. As tecnologias trazem um potencial humano e social (de inclusão, tecnologia social e reconhecimento) que também abriga fatores desagregadores, aniquiladores do pensar (câmaras de gás dos campos de extermínio, ambientes de competição desumana na lógica da produção, atmosfera hostil e opressiva da sala de aula). Esses espaços, certamente, instigam inquietações e conflitos para a construção de relações sociais justas e solidárias. Apontam, ainda, para a ambiguidade das tecnologias, que seriam simultaneamente adequação, emancipação, libertação e marginalização sociocultural. O tratamento das tecnologias como neutras, formais e puramente instrumentais acaba relativizando e obscurecendo suas dimensões comunicativas, seus limites e deficiências.

A luta por reconhecimento<sup>9</sup> aqui proposta é interpretada como princípio educativo de qualquer dinâmica social inclusiva, que culmina com o processo de formação da identidade e a expressão linguística do outro, na utilização de instrumentos ao agir voltado à interação, ao entendimento, à reciprocidade, à satisfação de carências e necessidades humanas e à libertação da degradação humana no mundo. Honneth (2003) destaca que, nas aprendizagens cooperativas e sociais, as diferenças constituem-se em oportunidade de enriquecimento e reconhecimento mútuo. Com base nesse projeto, Werle (2004, p. 52) acrescenta a ideia de:

[...] desdobrar um conceito de intersubjetividade, onde formas diferentes de sociabilidade vão surgindo no decorrer dos próprios conflitos em torno do reconhecimento, nas quais as pessoas ao mesmo tempo afirmam sua subjetividade autônoma e reconhecem-se na sua pertença comunitária. Ou seja, a relação constitutiva entre identidade pessoal e a práxis cultural e as instituições é entendida não como relação instrumental ou relação de dependência orgânica, substantiva, do indivíduo com a comunidade, mas como relação reflexiva de reconhecimento recíproco. O reconhecimento permite uma reconciliação sempre passível de revisão, quando for o caso, entre diferença e identidade.



Ao abordar o assunto da TA na educação, Bersch (2008, p. 2) defende que a tecnologia assistiva precisa ser entendida como “[...] um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional ou deficitária, ou ainda, que possibilitará a realização de uma função desejada e que se encontra impedida”, devido a uma limitação em termos fisiológicos e psicológicos, inatos ou adquiridos pelos sujeitos. O acesso à TA na escola permite aos participantes até então destoaantes dos padrões normais e àqueles atingidos por estigmas sociais a possibilidade de assumir um papel mais ativo na própria dinâmica de aprendizagem e no processo conjunto de interações sociais. A TA na educação vai além do mero auxílio ao estudante para realizar as tarefas escolares, abrindo possibilidades para novas perspectivas formativas do processo de desenvolvimento humano, para que o sujeito possa atuar de forma solidária, sensível, construtiva e dialética com o outro e com o mundo alicerçado na metamorfose do aprender. Recentemente, verifica-se uma grande diversidade de recursos tecnológicos para assegurar condições de acesso e reabilitação de pessoas com limitações em termos de incapacidades sensoriais, motoras, cognitivas e de aprendizagem, de linguagem e oralidade, de mobilidade e autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, abrindo para outras sensibilidades e para a melhor expressão e contextualização dos problemas educativos e de uma cidadania crítica.

De modo geral, os dispositivos de inclusão lidam com as diferenças e o respeito às diversidades dos sujeitos, que não se faz na invisibilidade ou na ausência de diálogo em relação às resistências, mas reconhecendo o outro como um ser diferente e politicamente legítimo, cuja relação baseia-se no respeito mútuo, na confiança solidária e na colaboração. A TA apresenta um potencial humanista de valor social diante dos eventuais desajustes no ritmo de aprendizado (como um processo que é plural, complexo e múltiplo de sentido), uma vez que pode auxiliar e criar estímulos à capacidade de percepção, linguagem e compreensão ontológica, pois articula diferentes formas de estar juntos e uma multiplicidade de saberes. Trata-se de reivindicar o direito de reconhecimento social na experiência com a TA socialmente validada, que repercute em todas as dimensões da vida, como um meio pelo qual as pessoas compartilham suas experiências e aprendem com o outro, ou seja, é um exercício de cidadania e de vivência cultural. O conhecimento integrado da TA abrangendo recursos e relacionamentos físicos, humanos e sociais complementares aos processos cognitivos de aprendizagens abre para outras sensibilidades sobre a presença e o reconhecimento do outro em sua humanidade, combinando com uma formação recíproca e plural que resulta em transformação do pensamento e passa pela dinâmica da linguagem.

Frequentemente, percebemos que as crianças e os jovens são receptivos às variadas tecnologias (eles aprendem sobre elas). No entanto, isso não repercute diretamente no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo em termos de relação interpessoal, de lógica compreensiva de textos e no aprendizado de problemas matemáticos, desfavorecendo, muitas vezes, os usos, os sentidos e a ressignificação das palavras. Diversamente, as tecnologias poderiam funcionar como elementos instigadores aos processos educativos e à pluralidade formativa estimulada pelo acesso à internet, para reunir diferentes papéis e jogos com um sentido ético e emancipatório. A questão da inclusão da pessoa com deficiência na escola por meio da TA é algo complexo, mas que torna possível e viável a integração e a cidadania de todos. Esse trabalho vai além da adaptação aos recursos técnicos e à inclinação tecnológica, uma vez que precisa apoiar e relacionar as necessidades singulares a uma “tecnologia da inteligência” (LÉVY, 2001), que combina elementos de “luta por reconhecimento” (HONNETH, 2003).

Para Honneth (2003), a lógica do reconhecimento não culmina com a experiência da autonomia pessoal, experimentada na relação com outro a partir da unilateralidade da relação de reconhecimento. Segundo ele, a luta por reconhecimento exige a reciprocidade radical do relacionamento social ancorado na liberdade de agir do outro, que conduz ao autorreconhecimento e à condição de possibilidade de uma vida digna, solidária e justa. Dessa maneira, aposta no desenvolvimento de relações sociais com base em uma sociedade pluralista, aberta às diferentes opções de vida ou às orientações dos conflitos emergentes, para ampliar a chance de buscar autonomia, autoestima e solidariedade como princípios da construção social.

A estrutura complexa oriunda dessas transformações não poderia forçar uma nova homogeneização social niveladora das diferenças (dimensão unidimensional), mas aceitá-las, transformando-as em fontes de legitimidade à heterogeneidade cultural. Podemos destacar que, até hoje, a sociedade vem concentrando suas políticas sociais na (re)inclusão das pessoas no sistema educacional para possibilitar uma vida autônoma e a sociabilidade. Na sociedade contemporânea, toda pessoa tem o direito à educação para a construção de relações sociais justas e solidárias, mas, paradoxalmente, essa educação inclusiva parece não ter como satisfazer às demandas por autonomia, autoestima, reconhecimento das diferenças e dos contextos envolvidos na dinâmica da práxis pedagógica, pois não garante as condições de acesso e materiais para sua realização e desenvolvimento sociocultural. Os projetos de inclusão, em termos de reconhecimento das diferenças e da diversidade de vida, poderiam dar

voz àqueles sujeitos que fogem à normalidade niveladora, tendo, assim, a sua autonomia respeitada. O reconhecimento leva em consideração a pessoa em suas dimensões subjetiva, objetiva e social, de modo que tudo vem influenciando sua socialização no campo educativo como espaço para a construção de experiências formativas e sociais.

Ressignificando a teoria de Honneth (2003) como uma ação projetada à educação inclusiva, podemos dizer que o respeito às pessoas com deficiência passa pelo reconhecimento do outro por meio de três relações. A primeira está na percepção do outro pelos laços de *amor* e afeto no cotidiano escolar, pois, através dos efeitos da presença do outro, nós nos diferenciamos e singularizamos, o que significa olhar a sala de aula como espaço de desenvolvimento de autoestima, autoconfiança, personalidade e resistência à discriminação e à marginalização do que é estranho. A segunda categoria é a do *direito* à igualdade por meio de políticas que criam uma cultura de respeito, dignidade, participação e acesso a recursos de forma igualitária para todos. A ação de reconhecimento mútuo pelas políticas de educação inclusiva é também geradora de autorrespeito com a legislação, incluindo os professores, que são os mobilizadores do diálogo com as políticas por meio de suas práticas. A terceira relação é a da *solidariedade*, que passa pela contribuição de cada sujeito no compartilhamento de valores éticos e relações comunitárias, produzindo autorrealização. Tais estudos indicam que a construção cooperativa do saber cultural que produz singularidades de leitura de mundo e oportunidades diversas de conhecer tem na estima e no acolhimento do outro o principal dispositivo de mudança social, capaz de produzir intersubjetividades emancipadas, pois os sujeitos conseguem superar as limitações do processo biológico da vida.

## AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Debater sobre a inclusão significa abordar as noções políticas, os interesses sociais, os recursos técnicos e as práticas pedagógicas, no sentido de sensibilizar os conhecimentos no encontro com o outro e afirmar o diálogo com a formação de professores para nortear a força de trabalho inclusivo na escola. As questões profissionais e econômicas estão atreladas à produção da deficiência na atualidade e aos projetos pedagógicos que giram em torno das questões técnicas de ensino, da definição dos conteúdos curriculares a serem ensinados e da organização institucional do ensino. A preocupação e o planejamento com respeito à formação e à capacitação humana para trabalhar com as deficiências com foco nas práticas e nas experiências de inclusão, pela via da TA,

iniciam nas diretrizes do Ministério da Educação somente por volta de 2000 (MASINI, 2011). Há ainda uma carência de conhecimentos pragmáticos na formação inicial e continuada, sobretudo no que se refere ao papel desempenhado pelos professores no trabalho com as deficiências múltiplas (PLETSCH, 2015). Na atuação profissional, o professor percebe uma incompatibilidade entre os conteúdos normatizados e aperfeiçoados na academia e as necessidades concretas dos sujeitos, tendo muitas vezes que reformular planejamentos em conflito com suas convicções pessoais (formação) ou com as diretrizes institucionais de ensino (ambiente social). Na verdade, a diversidade da formação subjetiva e social aponta um alto potencial de conflito, diferentemente da racionalidade técnica e burocrática do sistema legal, que exige a uniformização e o nivelamento das condições de ensino e aprendizagem, por meio de regras e modelos. Tal prerrogativa niveladora reforça as diretrizes profissionais que delimitam o alcance e o limite da responsabilidade dos professores (em rotinas engessadas do processo educativo), mas, ao mesmo tempo, reprime os impulsos da atuação norteada pela autonomia e a autoestima. Os processos de educação e de formação precisam ser interpretados como um campo aberto de experiências sociais, orientados para o fortalecimento de relações educativas e sociais justas e solidárias.

A profissionalização de educadores no trabalho com a educação inclusiva no Brasil traz a necessidade de estabelecer um sistema educacional abrangente e de referência aos processos culturais de socialização, uma vez que os sujeitos se formam e consolidam suas aprendizagens e decisões a partir de orientações construídas em rede social e nos modos de atuação ao longo da vida. A defasagem formativa com o uso das tecnologias, por exemplo, determina a diferença entre a marginalização dos recursos tomados de forma isolada e a inclusão do letramento digital em “práticas sociais significativas” (WARSCHAUER, 2006, p. 64). Daí que a integração social das tecnologias na educação nos incita a rever e buscar meios para incorporar novos sentidos à TA, para além da identificação com a neutralidade e a instrumentalidade, pois são elementos fundamentais e complementares da prática social. Mas, como bem argumenta Warschauer (2006, p. 289), para promover a inclusão social em termos de reconhecimento intersubjetivo e relações humanas, “as tarefas são imensas, assim como o desafio: reduzir a marginalização, a pobreza e a desigualdade, e estender a inclusão social e econômica para todos”.

O processo formativo e educativo carece de uma recuperação do sentido eminentemente social da relação pedagógica, uma vez que é preciso reconhecer o estudante com deficiência como alguém

capaz de aprender e obter novos conhecimentos com os outros atores envolvidos, a partir de técnicas de mediação de conflitos ou utilizando experiências com práticas dialógicas e relacionais. Nesse sentido, a teoria de reconhecimento pode contribuir para pensar a educação, justamente porque expressa a necessidade do enfrentamento dos desafios do pluralismo social e cultural, segundo o laço social tornado emocional de uma aprendizagem intersubjetiva. O reconhecimento do sujeito enquanto princípio da inclusão pode ser compreendido na prática escolar como um processo constante de autorreflexão e transformação. “A prática da inclusão implica no reconhecimento das diferenças dos alunos e na concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação a partir das solicitações do meio, tendo o sujeito de conhecimento como um sujeito autônomo” (FIGUEIREDO, 2010, p. 66).

A falta de vínculos com as necessidades cotidianas dos sujeitos pela suposta racionalidade técnico-burocrática e objetiva do conhecimento pode inibir a concreta experiência de reconhecimento social mútuo, como conquista da autonomia e da autoestima, que é a base da interação educativa mutável e da própria racionalidade. Considerando-se os aspectos exclusivamente técnicos, “a utopia da comunicação” poderia ser um caminho possível para fomentar espaços democráticos e promover a acessibilidade de informações, mas envolve também o questionamento das implicações e das fragilidades dos projetos técnicos nas interações sociais, que podem ser controladas, padronizadas e massificadas, perdendo de vista o respeito às necessidades dos sujeitos (BRETON, 1994).

Existe uma carência de pesquisas acerca dos problemas presentes nas ações pedagógicas por meio da TA, que vão desde as dificuldades de infraestrutura, materiais e recursos tecnológicos adequados para atender às necessidades educacionais até a incapacidade dos sujeitos de usar a linguagem oral como meio para realizar a comunicação. Segundo Nunes *et al.* (2011, p. 6), para auxiliar no desenvolvimento da comunicação, o uso da TA “envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (bidimensionais, como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética, e tridimensionais, como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada”. Além disso, surgem os problemas econômicos relacionados ao transporte adaptado à escola, a falta de um trabalho integrado com os profissionais de outras áreas (os estudantes têm convulsões e apneias), assim como a ausência da participação cooperativa na elaboração do trabalho entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o da classe regular. O professor necessita ter acesso aos diversos conhecimentos para compor uma formação mais ampla, atendendo e apoiando as mais diversas

exigências dos alunos e os quefazer pedagógicos. Aprender a usar a TA e reconhecer a complexidade e as possibilidades de o ser humano se recuperar e progredir com a apropriação tecnológica e cultural são ações imperativas nessa nova sensibilidade que a educação inclusiva exige.

Tal debate promove a abertura do campo educativo para a TA, visto que é, sem dúvida, um fator positivo às aprendizagens, pois facilita impulsos à humanização do homem e à democratização do saber, dando voz e condições para que sejam incluídas pessoas antes excluídas do intercâmbio social. No entanto, existem ambiguidades e paradoxos nesse progresso técnico, sendo que a acessibilidade dos espaços pedagógicos é acompanhada pela perda do contato com as necessidades e os desafios concretos da experiência social provocada pelo imperialismo das tecnologias importadas e desligadas das dificuldades de quem as utiliza, perdendo-se o sentido da inclusão em termos pragmáticos. Na verdade, as ações inclusivas precisam atender a todos na cidadania global, preparando para o convívio com a diversidade nas relações sociais, tendo em vista que é um fenômeno humano. Sobre essa questão, Perrenoud (2001) denuncia que o fracasso das relações escolares nasce da “indiferença às diferenças”, proveniente tanto da natureza biológica (diferença de idade, intelectual, corporal, sensorial), quanto de uma desigualdade moral, que é estabelecida por convenções políticas e consentida na esfera pública (violações de direitos, como é o caso da homogeneização, do abandono dos prédios escolares ou da condição humilhante de professores em aceitar um salário parcelado).

No início do ano, um professor de ensino fundamental depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências aquisições escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento. (PERRENOUD, 2001, p. 69)

Ainda hoje, a sensibilidade ao que é diverso constitui um problema para a educação, pois persiste a tendência a adequar (enquadrar) os alunos em um determinado padrão de aprendizagem, desconsiderando as singularidades e as diferenças. As políticas públicas de inclusão implantadas no Brasil, conforme Bezerra e Souza (2012), não são suficientes, pois o acesso à escola não pressupõe formação de

qualidade, apenas assegura a inserção do estudante. Nesse caso, o sujeito diferente, ao invés de ter reconhecido o seu direito de manifestar-se de forma distinta daquela estabelecida como padrão, passa a ser visto como incapaz (limitado) de acompanhar o processo de aprendizagem, tornando-se, muitas vezes, vítima de exclusão e preconceitos dos outros. Cabe destacar que a perspectiva aqui apresentada sobre as tecnologias para o trabalho com as crianças deficientes está em sincronia com as Diretrizes Operacionais do AEE, que definem como uma das atribuições do professor do AEE “VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (BRASIL, 2009b). No entanto, cabe destacar que as salas multifuncionais são precárias em relação ao que é definido nas diretrizes federais e sua implementação local geralmente não atende às necessidades sociais e às demandas mínimas. Os desafios ao incluir as deficiências também retratam que os professores são negligenciados pela sobrecarga de trabalho e pelo elevado número de estudantes para o AEE.

Parece necessário discutir que, com a TA, surgem alternativas para o trabalho com as diferenças, favorecendo práticas pedagógicas mais dialógicas e interculturais. As contribuições dos recursos da TA ampliam a comunicação no processo de ensino e de aprendizagem com um maior envolvimento de todos, com vistas ao desenvolvimento das necessidades específicas e à ampliação da linguagem. De acordo com Pletsch (2015), a apropriação de linguagem oral, como o “sim” e o “não”, torna-se uma condição de possibilidade para que os sujeitos com deficiência possam fazer escolhas simples, como o que comer e vestir, por exemplo, embora esses conhecimentos não sejam considerados da educação formal. Argumentamos, assim, que a TA é um projeto de humanização em sua integralidade, pois está norteada por uma aprendizagem intersubjetiva, que beneficia a dimensão cognitiva de base social e do reconhecimento cultural, valorizando a alteridade e o exercício da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não possamos enumerar todos os desdobramentos e as implicações da TA para justificar os direitos humanos, as vivências, as práticas cotidianas e o reconhecimento da liberdade do aprender com as diferenças, torna-se importante a análise para evitar distorções sobre o sentido da TA nas relações sociais contemporâneas, enfocando, especialmente, a necessidade de liberdade e de interação como direitos humanos fundamentais para uma vida digna de todos

os sujeitos. Os resultados apresentados até aqui revelam a validade da TA em termos de servir às necessidades das pessoas e ao apoio educativo inerente às estruturas comunicativo-performativas. Até então, as práticas de segregação social das pessoas com deficiência (sinônimo de doença, incapacidade, dependência, desvalorização humana) estiveram articuladas a fatores da natureza, próprios de cada sujeito, e não foram pensadas como intrinsecamente relacionadas a questões da cultura técnica, humana e política. Considerando a hipercomputação, a biotecnologia e as novas relações que estabelecemos com as tecnologias, também outras ações precisam ser configuradas no campo pedagógico, de modo que a igualdade seja fruto da organização humana, como lembrou Arendt (2012), e que o direito a relacionar-se seja imanente à própria condição humana.

De acordo com Fernandes (2002), o que produz a humanização e determina a desumanização do ser humano não é a distinção físico-mental ou sensorial, mas as visões limitadoras da segregação social, historicamente perpetuadas, em forma de estereótipos excludentes. Trabalhar com as pessoas (respeitando suas deficiências e limitações) a partir da TA como elemento complementar das práticas sociais aparece como uma nova possibilidade de abertura formativa (linguagem/mundo) e intersubjetiva à diversidade da existência. Certamente, as práticas pedagógicas são afetadas por essa compreensão, conduzindo a uma mudança em sua própria natureza – marcada pela instrumentalidade. A concepção e a organização das salas de recursos multifuncionais, as quais integram o AEE, seriam modificadas com vistas a serem espaços fluidos e receptivos à diversidade e à reconstrução de TA, tanto quanto também são múltiplas às necessidades e às potencialidades de cada sujeito. É preciso considerar que a questão da TA na escola cria condições para o estabelecimento de novos padrões sociais de interação, possibilitando aos sujeitos com deficiências se desenvolverem e exercitarem sua condição humana no convívio com o outro, através de processos de sensibilização, inclusão, reconhecimento e cidadania.

Por essas razões, é imprescindível a oferta de uma rede de apoio com diferentes profissionais, criando-se uma cultura que incorpora a deficiência e a diferença como manifestações da condição humana, que merecem ser compreendidas na experiência do reconhecimento mútuo. No palco dos conflitos sociais, as deficiências, muitas vezes, representam e determinam a maneira como criamos e fazemos uso dos artefatos técnicos.

O uso da TA por si só não garante novas formas de aprender com as diferenças e pode gerar a valorização apenas da repetição



pedagogizadora, que, afastada da realidade, limita a sensibilidade e a linguagem. É preciso que professores e estudantes experimentem as interlocuções com as tecnologias em seu cotidiano de estudo e percebam o seu efeito no desenvolvimento humano e na apropriação dos conhecimentos, olhando a aprendizagem como uma transformação na experiência com a alteridade. Esse é, pois, o grande desafio do trabalho pedagógico com a TA. Precisamos recuperar o sentido das tecnologias para a humanidade, que é ajudar a melhorar as condições de vida de todos, pois somente uma nova sensibilidade, que valoriza a multiplicidade de experiências, pode acolher as reconfigurações das condições políticas do humano no mundo, dando conta da complexidade de tensões e desafios da formação e dos processos de inclusão. Nesses termos, reduzir as tecnologias a uma função autônoma, não social ou simples estratégia compensatória da lógica produtivista contribui também para consolidar alguns mitos sobre a TA, causando desinteresse, apatia e bloqueio educativo para atender às demandas sociais e inclusivas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BEZERRA, A. A. C.; SOUZA, M. A. A. **Somos todos seres muito especiais: uma análise psicopedagógica da política de educação inclusiva**. Fortaleza, CE: UFC, 2012.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009a. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Conselho Nacional de Educação – CNE. Câmara de Educação Básica – CEB. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 4 set. 2017.

- BRETON, P. **A utopia da comunicação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- CHAUÍ, M. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, São Paulo, p. 2, 14 mar. 1999.
- FERNANDES, H. S. **Educação especial**: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. Braga: APPACDM Distrital, 2002.
- FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Ed. da UFC, 2010.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOFFREDO, V. L. F. S. **A escola como espaço inclusivo**. In: BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação a Distância – SEED. **Salto para o futuro: Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 67-72. (Série de Estudos. Educação a Distância, v. 9). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2017.
- HABERMAS, J. [1970]. **La lógica de las ciencias sociales**. 3. ed. Madrid: Tecnos, 1996.
- HABERMAS, J. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber. São Paulo: Loyola, 2004.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia del espíritu**. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília-SP, v. 17, n. Especial 1, p. 41-58, maio/ago. 2011.
- LÉVY, P. [1993]. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 10. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001.
- MASINI, E. F. S. Pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 19, n. 18, p. 64-72, 2011.
- NUNES, L. R. D’O. P.; *et al.* (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. São Paulo: ABPEE, 2011.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29, 2015.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SANTOS, B. de S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. In: SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. (Org.). **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 41-133.

SHAKESPEARE, T. La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social? In: BARTON, L. (Org.). **Superar las barreras de la Discapacidad**: 18 años de Disability and Society. Madrid: Morata, 2008. p. 68-85.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora Senac, 2006.

WERLE, D. L. **Lutas por reconhecimento e justificação da normatividade**. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

## NOTAS

<sup>1</sup> A questão da deficiência enquanto marginalização opressiva das pessoas diferentes ou em situação de “anormalidade” faz surgir, no fim dos anos de 1970, um movimento de reivindicação dos direitos sociais das pessoas em situação de deficiência, baseado na defesa dos direitos civis e humanos dessas pessoas, destituídas de reconhecimento, coisificadas e impotentes socialmente (SHAKESPEARE, 2008).

<sup>2</sup> O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407, que compõe o American with Disabilities Act. Na verdade, a TA ganhou uma forte dimensão social a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, quando os EUA e os países europeus buscaram alternativas para reabilitar os deficientes, projetando tecnologias de acessibilidade e capacitação humana (BERSCH; TONOLLI, 2006).

<sup>3</sup> A TA é todo o arsenal de recursos, serviços, estratégias e práticas que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com necessidades especiais, promovendo vida independente e inclusão humana (BERSCH; TONOLLI, 2006).

<sup>4</sup> Ainda hoje, percebe-se que os professores são refratários ao outro, ao diferente com traços de um corpo com necessidades especiais, esquecendo-se de que o corpo que aprende é aquele que se relaciona e interage com o outro no movimento que habita na linguagem (expressão, sentidos, gestos, percepção, emoção) e constitui a totalidade do ser, produzindo metamorfoses no reconhecimento aprendente.

<sup>5</sup> Redação iMasters em Tecnologia, Tendências. Desenvolvimento de tecnologia assistiva gera 1,5 mil produtos no Brasil, de 25 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://imasters.com>>.

br/noticia/desenvolvimento-de-tecnologias-assistivas-gera-15-mil-produtos-no-brasil>. Acesso em: 31 out. 2016.

<sup>6</sup>O site do Disability History Museum exibe muitos textos dessa época, inclusive fotos tiradas a partir de 1918. Disponível em: <[www.disabilitymuseum.org](http://www.disabilitymuseum.org)>. Acesso em: 31 out. 2016.

<sup>7</sup>Santos (2013) aponta para os perigos do enredamento em um discurso triunfalista ou descontextualizado acerca dos direitos humanos, sob pena de estar a serviço das forças totalitárias que visa combater: “O que normalmente não é referido é que, desde então [séc. XVIII] até aos nossos dias, os direitos humanos foram usados, como discurso e como arma política, em contextos muito distintos e com objetivos contraditórios. No século XVIII, por exemplo, os direitos humanos eram parte integrante dos processos revolucionários em curso e foram uma das suas linguagens. Mas também foram usados para legitimar práticas que consideramos opressivas se não mesmo contrarrevolucionárias. Quando Napoleão chegou ao Egito, em 1798, explicou assim as suas ações aos egípcios: ‘Povo do Egito. Os nossos inimigos vão dizer-vos que eu vim para destruir a vossa religião. Não acrediteis neles. Dizeilhes que eu vim restaurar os vossos direitos, punir os usurpadores, e erguer a verdadeira devoção de Maomé’” (SANTOS, 2013, p. 47-48).

<sup>8</sup>A diferenciação quanto aos termos usados nos documentos oficiais brasileiros advém das adequações dos países de origem dos termos, Assistive Technology, em países de língua inglesa; Ayudas Técnicas, em língua espanhola, e Tecnologia de Apoio na tradução de Portugal para Assistive Technology (BRASIL, 2009a). Por Ajudas Técnicas ou produtos assistivos depreendemos os artefatos que complementam e aperfeiçoam a regulamentação de Tecnologia Assistiva no país (escrito no singular TA, por se tratar de uma área do conhecimento), e define-se qualquer produto (incluindo dispositivos, equipamentos, instrumentos, tecnologia e *software*) fabricado especialmente ou geralmente disponível no mercado, para prevenir, compensar, controlar, atenuar ou neutralizar deficiências, limitações na atividade e restrições na participação.

<sup>9</sup>A lógica do reconhecimento mútuo entre as pessoas é manifestada na obra de Hegel (1987) e passa pela relação social (interdependente, deficitária, patológica, dominadora) e reflexiva que construímos no encontro com o outro.

**Submetido:** 07/04/2016

**Aprovado:** 26/07/2017

**Contato:**

Elaine Conte  
Rua São Vicente, 32/302. Bairro Rio Branco.  
Porto Alegre | RS | Brasil  
CEP 90.630-180