

SUMÁRIO

EDITORIAL.....	505
ARTIGOS	
MODERNIZAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO: REFORMAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA (1920-1950)	509
MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ, SILVIA HELENA ANDRADE DE BRITO E MARIA ANGÉLICA CARDOSO	
EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	536
ELISABETE FERREIRA BORGES E CÍLSON CÉSAR FAGIANI	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS	558
ALESSANDRA FONSECA FARIAS E YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE	
IMAGEM CORPORAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA SOB UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	578
PAULA GOMES DOS SANTOS E KÁTIA REGINA XAVIER PEREIRA DA SILVA	
METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO: DO QUE MESMO ESTAMOS FALANDO?	600
RENATO KRAIDE SOFFNER	
O COMPUTADOR USADO COMO RECURSO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	612
PATRÍCIA LUCIENE DE ALBUQUERQUE BRAGAMONTE E LEILA MARIA ARAÚJO SANTOS	
PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	628
ANTONIO EVANILDO CARDOSO DE MEDEIROS FILHO, KAI BRENO BELIZÁRIO DE OLIVEIRA, GEÓRGIA ANTONIA GOMES MACIEL FORTE, PELEGRINO SANTOS VERÇOSA E JOSE AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR	
DESVENDAR PROBLEMAS HISTÓRICOS: TEMPORALIDADE E CAUSALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA	648
ALESSANDRO MORTAIO GREGORI	
RELATO DE EXPERIÊNCIA	
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE ANTONIO GRAMSCI AO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	673
ADAIR ANGELO DALAROSA	
RESENHA	
HISTÓRIA E MEMÓRIA DO INSTITUTO SANTA DOROTÉIA DE POUSO ALEGRE-MG (1911-1976).....	696
JONATAS ROQUE RIBEIRO	
PARECERISTAS AD HOC 2018.....	703

EDITORIAL

Estamos acompanhando a onda avassaladora mundial do ideário neoliberal e dos extremismos que se inspiram em movimentos autoritários nazifascistas. A irracionalidade dos movimentos sociais e políticos, assustadora, está se alimentando de ideias que no passado já ocasionaram horrores à humanidade. É como se a democracia, mesmo que na sua configuração burguesa, se tivesse tornado dispensável e que o normal, agora, seria substituí-la pelas práticas da barbárie. Em história, tudo é possível, vez que não existe uma lei que a obrigue sempre a avançar com ganhos qualitativos. Os retrocessos e as perdas são também possíveis.

Como no resto do mundo, tudo tem a ver com tudo, a sociedade brasileira vive um momento de profunda crise econômica, moral, cultural e política. A situação é tão grave que, mais do que nunca, as forças de resistência em favor da democracia necessitam se aglutinar e de fato agir contra a iminência de uma nova ditadura a ser implantada pelo voto do eleitor. São os colapsos da história. É a resistência necessária à tortura, ao racismo, à homofobia, à perda do controle das riquezas nacionais, dos direitos trabalhistas e da cidadania. ARGUMENTOS PRÓ-EDUCAÇÃO apoia a civilização contra a barbárie, a liberdade democrática e o respeito aos direitos humanos e contra qualquer ditadura, tortura, fascismo ou censura.

ARGUMENTOS PRÓ-EDUCAÇÃO se insere no universo dos conflitos acima indicados. Mantém, no campo em que atua, a postura de respeito às diferentes propostas teórico-metodológicas que lhe chegam pelos autores dos artigos que os assinam e aqui são publicados. O lema é: Argumentos Pró-Educação, em frente!

Com o volume 3, número 9, estamos agora concluindo o nosso terceiro ano de existência. Humildemente consideramos que três anos até bem-sucedidos. Saímos do nada e já temos algum reconhecimento no cruel quadro das disputas pelos Qualis. Em nossas precárias condições, conseguimos sobreviver. Claro, mérito imenso da equipe que se envolve "dramaticamente" com o trabalho e dos autores que acreditaram em nós. Gratidão imensa a todos vocês.

O presente número se inicia com o texto de Rodriguez, Brito e Cardoso. As autoras, em "Modernização do Estado de Mato Grosso: reformas da Educação Pública Primária (1920-1950)" buscam abordar as reformas da educação pública ocorridas no Brasil, no período delimitado, para identificarem as repercussões delas no ensino primário em Mato Grosso. Claro está que se trata do Mato Grosso anterior a sua divisão em dois estados. É um estudo das relações entre as políticas nacionais e os desdobramentos regionais, com o levantamento e análise de fontes legislativas. Concluem que houve uma sintonia do estado com os ideais da educação republicana e com fundamentos na educação laica, gratuita e obrigatória.

Borges e Fagiani nos trazem o artigo "Educação e trabalho no contexto da sociedade contemporânea". O tema, na sua forma genérica, tem despertado grandes debates acadêmicos atuais e aqui se tenta repensar a educação e o trabalho tomando-o enquanto forma de expressão do homem na sua relação com a natureza. É realizado um estudo de textos que trazem a abordagem marxista ao tema e se detendo nos processos de formação do trabalhador. Segundo os autores, "é preciso propor novas modalidades de organização do trabalho e repensar a formação do trabalhador".

Farias e Leite apresentam um texto intitulado "Formação de professores dos anos iniciais da EJA em universidades estaduais paulistas", propondo uma reflexão sobre o espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do processo de formação inicial de cinco cursos de licenciaturas em Pedagogia de universidades estaduais paulistas: USP, UNESP e UNICAMP. Desejam verificar a formação específica em EJA no Projeto Político Pedagógico das instituições apontadas. A metodologia é fundamentada em Sandin Esteban, Cellard e Trivinos. Concluem que a formação dos professores da EJA não está sendo contemplada e que, portanto, é necessário desenvolvê-la.

"Imagem corporal e construção da identidade na infância sob uma perspectiva pedagógica" é de autoria de Santos e Silva. Foca-se "a imagem corporal e a identidade de crianças, entre 5 e 7 anos de idade na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental". As autoras buscam "analisar produções científicas brasileiras que tratam os conceitos imagem corporal e identidade sob uma perspectiva pedagógica". As fontes

da pesquisa foram repositórios *on-line* no período 2007-2017. Em seus resultados destacam as propostas pedagógicas relacionadas à inserção de brincadeiras e jogos no cotidiano escolar, as atividades relacionadas à representação gráfica e a prática psicomotora.

Soffner, em "Metodologias ativas em educação: do que mesmo estamos falando?", apresenta uma revisão de literatura, um levantamento teórico e conceitual do que se chama, hoje, metodologias ativas. Pondera sobre a evolução pedagógica do termo nas dimensões didática e epistemológica. Vê a relação atual do tema com a formação de sujeitos protagonistas e a superação de métodos desgastados da pedagogia dita tradicional.

Por sua vez, Bragamonte e Santos disponibilizam os resultados de uma pesquisa desenvolvida em turma de Maternal II, numa escola municipal do Município de Alegrete, no Rio Grande do Sul. A faixa etária dos alunos é de quatro anos. As autoras de "O computador usado como recurso nas práticas pedagógicas na Educação Infantil" concluem que mesmo crianças ainda não alfabetizadas se beneficiam do uso dele, pois a tecnologia faz parte do cotidiano delas. Registram ganhos na autonomia e motivação dos alunos.

"Práticas avaliativas em educação física nos anos iniciais da educação básica" é de autoria de Medeiros Filho, Oliveira, Forte, Verçosa e Pontes Júnior. Os autores dedicam-se ao tema da avaliação na Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I para verificarem como ela vem sendo abordada nas publicações científicas e as suas práticas na percepção dos docentes. A amostra da pesquisa contou com a participação de professores de escolas de Fortaleza, Ceará. Constataram a escassez de estudos, a presença de críticas e que a realização da avaliação formativa ou processual acontece mais por parte dos professores de escolas particulares.

Gregori debate a questão do ensino de História em "Desvendar problemas históricos: temporalidade e causalidade no ensino de História", partindo da ideia de explicação histórica e inspirando-se na teoria da História de Jörn Rüsen. O autor investiga tempo e causalidade nas narrativas produzidas por alunos que "se pouco ou

insuficientemente trabalhados no cotidiano escolar acarretam incongruências na produção de narrativas históricas explicativas".

No RELATO de EXPERIÊNCIAS contamos com a contribuição de Dalarosa, que disserta sobre o texto escrito como subsídio ao curso "Contribuições da teoria de Antonio Gramsci ao pensamento educacional brasileiro", ministrado na Universidade do Vale do Sapucaí, em Pouso Alegre, MG. São apontamentos sobre a biografia de Gramsci e seus escritos. Registrando a experiência do curso, o autor objetiva facilitar o acesso à obra de Gramsci, demonstrando a relação que o filósofo italiano realiza entre educação e política.

Finalizando o presente número, Jonatas Roque Ribeiro resenha a obra de Gilberto Balbino sobre a "História e memória do Instituto Santa Dorotéia de Pouso Alegre, MG (1911-1976)", um importante estudo para se compreender a educação local e regional por meio da história de instituições escolares.

Contamos receber as críticas construtivas que nos forem enviadas, bem como aguardamos as contribuições dos atuais e novos autores. Pela ocasião, não posso me omitir, em nome de toda equipe editorial: SALVE O DIA DOS PROFESSORES. 15, 10, 2018.

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Editor Chefe da Revista Argumentos Pró-Educação
Coordenador do Mestrado em Educação da UNIVÁS

ARTIGOS

MODERNIZAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO: REFORMAS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA (1920-1950)

Margarita Victoria Rodríguez¹
Silvia Helena Andrade de Brito²
Maria Angélica Cardoso³

RESUMO: O artigo aborda as reformas da educação pública primária instituídas no Brasil no período 1920-1950, e suas repercussões na estrutura organizacional e no processo de institucionalização do ensino primário em Mato Grosso, identificando a relação existente entre as políticas nacionais de educação e seus desdobramentos regionais. Para tanto, foram coletados e analisados normas legais (regulamentos e regimentos), relatórios e discursos de ministros e dos governadores. O resultado do estudo comparativo dos regulamentos que organizavam a educação pública do estado de Mato Grosso dos anos 1927 e 1951, evidencia que houve nas propostas de reformas educativas do estado uma sintonia com os ideais de educação republicana, fundamentados na educação laica, gratuita e obrigatória, dados que foram incorporados na legislação, os princípios e modelos educativos praticados nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, considerados como cânones de progresso na organização e atualização curricular.

Palavras-chave: Mato Grosso. Reformas Educacionais. Ensino Primário.

THE MODERNIZATION OF THE MATO GROSSO DO SUL STATE: THE REFORMS OF THE PRIMARY PUBLIC EDUCATION

ABSTRACT: This paper studies the primary public education reforms that were instituted in Brazil in the period of 1920-1950, and their effects on the organizational structure and on the institutionalizing process of primary education in Mato Grosso, identifying the relationship between national education policies

¹ Doutora em Filosofia e História da Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)- Campo Grande. Campo Grande - MS/Brasil. e-mail: poroyan@uol.com.br

² Doutora em Educação. Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)- Campo Grande. Campo Grande - MS/Brasil. e-mail: s.helena.brito@uol.com.br

³ Doutora em Filosofia e História da Educação. Professora adjunta do Centro de Ciências Humanas e Sociais da (UFMS)- Campo Grande. Campo Grande - MS/Brasil. E-mail: mariaangelicahoff@gmail.com

and their regional deployments. For this purpose, legal norms (regulations and regiments), reports and speeches of ministers and governors were collected and analyzed. The result of this comparative study of the regulations that organized the public education in the state of Mato Grosso in the years 1910, 1927 and 1951, shows that an arrangement with the ideals of a republican education, based on secular, free and compulsory education could be seen on the proposed education reforms, as the principles and educational models practiced in the states of São Paulo, Rio de Janeiro and Minas Gerais, considered canons of progress in the organization and curriculum update, have been incorporated in the legislation.

Keywords: Mato Grosso. Educational Reforms. Primary school.

MODERNIZACIÓN DEL ESTADO DE MATO GROSSO: REFORMAS DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA PRIMÁRIA (1920-1950)

RESUMEN: El artículo aborda las reformas de la educación pública primaria implementadas en Brasil en el período de 1920-1950, y sus repercusiones en la estructura organizacional y en el proceso de institucionalización de la enseñanza primaria em Mato Grosso, identificando la relación existente entre las políticas nacionales de educación y sus desdoblamientos regionales. Para tanto, fueron colectadas y analizadas normas legales (reglamentos y estatutos) informes y discursos de ministros y gobernadores. El resultado del estudio comparativo de los reglamentos que organizaban la educación pública del estado de Mato Grosso de los años 1910, 1927 y 1953, evidencia que hubo en las propuestas de reformas educativas del estado una sintonía con los ideales de educación republicana, fundamentados en la educación laica, gratuita y obligatoria, dado que fueron incorporados en la legislación los principios y modelos educativos, prácticas en los estados de São Paulo, Rio de Janeiro y Minas Gerais, considerados como cánones de progreso en la organización y actualización curricular.

Palabras clave: Mato Grosso. Reformas Educativas. Enseñanza Primaria.

Introdução

No final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, o Brasil intensificou o processo de alinhamento e organização do aparelho estatal, como resultante da expansão e adequação do país aos condicionamentos do capitalismo monopolista, visando assim atender às determinações da nova divisão internacional do trabalho. Como consequência dessa base material, se implementou no país uma série de reformas institucionais que procuraram modernizar as relações de produção, bem como introduzir inovações pedagógicas e reestruturar o sistema educativo para satisfazer às novas demandas da sociedade, visando

expandir o ensino primário e superar as assimetrias, dado que a educação ainda era um privilégio destinado a uma parcela pequena da população.

Para compreender esse processo de reformas da educação pública no referido estado faz-se necessário analisar as reformas da educação pública primária instituídas no Brasil desde os anos 1920 até os anos 1950, bem como suas repercussões na estrutura organizacional e no processo de institucionalização do ensino primário em Mato Grosso, verificando a relação existente entre as políticas nacionais de educação e seus desdobramentos regionais. Nesse sentido, o presente artigo tem como objeto as reformas educacionais ocorridas em Mato Grosso, estado situado na região Centro-Oeste do Brasil, indagando sobre quais eram as condições sociais, políticas e econômicas que permearam as reformas que se materializam na política educacional no estado.

A investigação foi baseada na coleta e análise de fontes tais como as normas legais - regulamentos e regimentos - além dos relatórios e discursos de representantes dos governos federal e estadual, levantados em arquivos públicos - acervos físicos e virtuais: o Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (Cuiabá), Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA), sítio da Assembleia Legislativa do estado de Mato Grosso; sítio do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC); e o sítio Domínio Público. A seguir, no primeiro item, discutem-se as principais políticas adotadas pelo governo federal com relação à organização do ensino primário no Brasil, e no segundo item se analisam os desdobramentos da política nacional nas reformas educacionais, instrumentalizadas mediante os regulamentos do estado de Mato Grosso produzidos durante os anos 1920-1950.

A normatização do Ensino Primário no Brasil

Com o advento da República no Brasil, foram implantadas reformas educacionais e se verificou a expansão do ensino público, tanto das instituições de instrução primária, bem como das escolas normais. A difusão do ensino público se fundamentou na ideologia liberal de progresso e modernização, bandeiras que legitimaram e explicaram as mudanças sociais e educacionais.

Os princípios liberais permearam as lutas políticas da América Latina, tanto os movimentos pela independência como o posterior processo de formação das Repúblicas latino-americanas, abraçaram essa concepção política e econômica, adotando as bandeiras de liberdade de ensino, gratuidade, obrigatoriedade e laicidade no campo educacional (RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2008, p. 342).

A Proclamação da República no Brasil, em 1889, não foi o resultado de movimentos de ampla participação social ou da organização de um partido republicano, mas organizada e liderada pelo exército e apoiada pela classe dominante, porque se tratava de uma necessidade política e econômica para promover o desenvolvimento do capitalismo, e para consolidar a burguesia agrário-exportadora, sobretudo a cafeeira. Com efeito, o Império era um impedimento para superar o conservadorismo de setores relacionados à burguesia agrária, como o setor açucareiro. Assim, a renovação na organização política e administrativa do país era completamente necessária para o Brasil se inserir no mundo capitalista de forma mais competitiva (BASBAUM, 1986; PRADO JR., 1976).

A Constituição Federal Republicana, considerada um bastião do ideário liberal, manteve a política de descentralização da educação pública, tanto no ensino primário, secundário, como no profissionalizante e normal, que eram responsabilidades dos municípios e dos estados. O Governo Central se responsabilizou pela organização do ensino superior, mantendo o modelo de oferta vigente, no qual as cidades e estados, num estágio de desenvolvimento capitalista mais avançado, investiam na implantação de instituições educacionais.

Apesar de o governo federal não ter providenciado um sistema de subsídios financeiros para a organização de escolas primárias e secundárias normais, no século XX se verifica um aumento gradual das instituições escolares dos estados. O estado de São Paulo, constituído como o polo econômico mais desenvolvido do país, implementou uma série de reformas educacionais, propostas pedagógicas, e organização institucional que influenciaram os demais estados da Federação. Durante os anos 1920 e 1930, as ideias e projetos dos intelectuais e políticos reformadores paulistas tiveram influência nas reformas educacionais instaladas em Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás, entre outros (NAGLE, 2001; TANURI, 2000).

Com efeito, em Mato Grosso, estado situado na região Centro-oeste do Brasil, foram instituídas reformas nos primeiros anos do século XX, quando as proposições liberais e reformistas circularam por todo o país. As ideias de progresso e modernização foram incorporadas nos discursos dos intelectuais e políticos, assim como estiveram presentes na maioria das reformas iniciadas nas jurisdições estaduais da República brasileira. Também no estado de Mato Grosso, as facções da classe dominante, influenciadas pelo clima de modernização reinante no país, procuraram desencadear condições para construir a infraestrutura - estradas, ferrovias, pontes, entre outros - buscando alavancar o seu desenvolvimento.

Assim, foram ensaiadas mudanças econômicas e políticas e, no âmbito da educação, implantaram-se reformas da instrução pública em 1891, 1910, 1927, entre outras (JACOMELLI, 1998). Essas reformas apontaram como elemento de mudança e de progresso a implantação de um sistema de ensino público, gratuito, obrigatório e laico embora, em muitos estados, o projeto reformista não tinha sido implementado, verificando-se apenas alguns empreendimentos de criação de algumas escolas primárias, orientadas à alfabetização.

Simultaneamente, a década de 1920 esteve marcada também pelo confronto de ideias entre correntes divergentes – nacionalismo, socialismo, comunismo, liberalismo, anarquismo – influenciadas pelos movimentos europeus e pela crise econômica mundial de 1929. Essa crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais, que perderam os subsídios estatais que garantiam a produção, rompendo com as tradicionais alianças políticas para a eleição presidencial, culminando com a “Revolução” de 1930, ápice de uma série de movimentos armados ocorridos anteriormente, como foi o caso do tenentismo (BAUSBAUM, 1985).

Essa “Revolução” intensificou o processo de inserção do Brasil no mundo capitalista, à medida que acentuou o processo de industrialização já existente, e pôs fim à Primeira República. Do ponto de vista político, o país atravessava um período de notória convulsão e profunda crise de legitimidade de suas lideranças, provocando sucessivas mudanças dos governantes nos anos 1920, até a tomada de poder por Getúlio Vargas em 1930, representando o bloco histórico que levaria o projeto voltado ao incremento da industrialização do país.

De acordo com Fausto (2006, p. 182), foi uma luta entre as frações da classe dominante. Assim

Os vitoriosos de 1930 compunham um quadro heterogêneo, tanto do ponto de vista social quanto político. Tinham-se unido contra um mesmo adversário, com perspectivas diversas: os velhos oligarcas, representantes típicos da classe dominante regional, desejavam apenas um maior atendimento à sua área, maior soma pessoal de poder, com um mínimo de transformações; os quadros civis mais jovens inclinavam-se a reformular o sistema político e se associaram transitoriamente com os tenentes, formando o grupo dos chamados “tenentes civis”; o movimento tenentista – visto como uma ameaça pelas altas patentes das Forças Armadas – defendia a centralização do poder e a introdução de algumas reformas sociais; o Partido Democrático pretendia o controle do governo do Estado de São Paulo e a efetiva adoção dos princípios do Estado liberal, que aparentemente asseguraria seu predomínio.

Na educação, a partir de 1930, o governo federal orientou suas ações para a criação de um sistema educativo controlado oficialmente e com bases nacionais (BRITO, 2001). Para tal, em 1931, o governo Vargas (1930-1945) sancionou decretos visando a organização do ensino secundário e das universidades brasileiras ainda inexistentes. Com efeito, mediante o Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e Francisco Luís da Silva Campos, que havia realizado a reforma do ensino em Minas Gerais, assumiu a direção do mesmo.

O novo ministério articulava de forma centralizada instituições da área da saúde e da educação, sendo que no artigo 5º do referido Decreto se determinava todos os órgãos públicos que ficariam sob a órbita do ministério:

Art. 5º Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal do Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar (BRASIL, 1930, p. 20883).

Esses decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos" e tiveram uma profunda influência nas unidades da federação: Decreto n. 19.850, de 11 de abril, cria o

Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação - que só vão começar a funcionar em 1934; Decreto n. 19.851, de 11 de abril, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto n. 19.852, de 11 de abril, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n. 19.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto n. 20.158, de 30 de julho, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, que regulamentou o ensino secundário, com foco num currículo enciclopédico.

Simultaneamente, durante os primeiros anos do Governo Provisório, o Brasil atravessou intensas lutas das oligarquias estaduais pelo controle do Estado: Vargas dissolveu o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas Estaduais e as Câmaras Municipais, depôs a maioria dos governadores, e esteve à frente do Executivo Federal sem uma Constituição Nacional, até 1934. Esses posicionamentos provocaram respostas por parte de setores das classes dirigentes estaduais, entre as quais se destaca a Revolução Constitucionalista de São Paulo em 1932⁴, que foi sufocada fortemente pelos militares aliados ao projeto getulista (CARONE, 1974).

Nesse momento histórico, do ponto de vista educacional houve um outro fato de destaque, que foi o lançamento do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", redigido por Fernando de Azevedo, que contou com a assinatura de vários educadores que se identificavam com as proposições da Escola Nova. O documento propunha, entre outras medidas políticas "[...] criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país" (MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 33), e questionava as condições da educação brasileira que impedia o acesso à educação pública e a formação democrática do cidadão. De acordo com Saviani (2007), também se defendia uma

⁴ O levantamento armado do estado de São Paulo ocorreu entre julho e outubro de 1932, e visava derrubar o governo de Getúlio Vargas. A burguesia paulista questionava Vargas porque não havia convocado novas eleições como prometido. Além disso, reclamava da intervenção nos estados e pelo fato de não se constituir uma Assembleia Nacional Constituinte para promulgar uma nova Constituição, fazendo com que Vargas governasse por decretos. Os paulistas, no entanto, não receberam apoio de Minas Gerais, nem de Rio Grande do Sul, que eram seus antigos aliados econômicos e políticos, apenas contaram com a participação de parte da classe dirigente do estado de Mato Grosso, que foi a única aliada do movimento insurgente paulista, que acabou sendo derrotado.

educação pública integral sob a responsabilidade do Estado, uma escola comum para todos, ou seja, única, para crianças de 7 a 15 anos, fundamentada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a coeducação.

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 45).

As propostas escolanovistas influenciaram os fundamentos educativos incorporados na Constituição Nacional aprovada em 1934, de caráter liberal, segundo Skidmore (1998, p. 157), “[...] era uma mescla de liberalismo político e reformismo socioeconômico”.

A Constituição de 1934 abordava a questão educativa no Título V – Da Família, da Educação e da Cultura. Assim, no Capítulo II, Da Educação e da Cultura, estabelecia que a educação era um direito de todos os cidadãos. Segundo Saviani (2007), como resultado do pacto entre a Igreja e os dirigentes educacionais (Francisco Campo e Capanema), foram incorporadas as teses católicas na Carta Magna: se colocou a família em primeiro lugar como responsável pela garantia da educação e ao Estado caberia uma função complementar, em segundo plano, para preservar a moral, o desenvolvimento econômico do país e a solidariedade:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, n. p.).

No artigo 150, no parágrafo único, determinava-se que competiria à União estabelecer um plano nacional de educação, baseado em princípios como a oferta do ensino primário integral gratuito e obrigatório, mas também se salientava a tendência de ulterior gratuidade para a educação secundária:

Art. 150 – Parágrafo único- O plano nacional de educação [...] obedecer às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de

- o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; [...] (BRASIL, 1934, n. p.).

A Constituição de 1934 fixava como princípio a liberdade de ensino, com isto atendia mais uma das demandas do setor eclesiástico que apoiava o regime, porque garantia a liberdade de cátedra para a iniciativa privada e evitava o monopólio estatal da oferta de ensino. Ainda na mesma direção, no artigo 153, estabeleceu o ensino facultativo de religião, que poderia ser ofertado em horário escolar, nas escolas públicas em todas as etapas do ensino: “O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (BRASIL, 1934, n. p.)⁵.

Posteriormente, com a instalação do denominado Estado Novo, Getúlio Vargas assumiu poderes ditatoriais em 1937 (SKIDMORE, 1998). Nesse momento histórico, o governo se apoiou nos militares e nos tecnocratas para manter o seu poder, e foi outorgada em 1937 uma nova Constituição, com rasgos fascistas, denominada de Polaca porque se havia inspirado no modelo polonês fascista, que adjudicava plenos poderes ao Poder Executivo.

Com relação à educação, a Constituição de 1937, no artigo 128, Da Educação e da Cultura, estabeleceu a liberdade do ensino e o dever do Estado de “contribuir” com a educação, mas não explicitou o princípio da educação como um “direito de todos” como havia sido cunhado na Carta Magna de 1934:

Art. 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino (BRASIL, 1937, n. p.).

No artigo acima se verifica que a Carta Magna preconizava que a arte, a ciência e o ensino eram livres, e podiam ser assumidos pela iniciativa individual e/ou pela associação de

⁵ Ressalta-se ainda que, ainda em 1931, Vargas promulgou o Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que facultava a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal.

pessoas coletivas públicas e/ou particulares, tirando do Estado a obrigação de assumir a oferta da educação pública. Ao mesmo tempo, a Constituição de 1937, no artigo 130, manteve a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Porém, estabelecia o princípio de solidariedade para com os “mais necessitados”, para tanto, aos alunos que tinham recursos se lhes exigia uma “contribuição módica” mensal para a caixa escolar.

Com respeito ao ensino religioso, a referida Constituição manteve os princípios da Carta Magna anterior, apenas mudou a sua redação do artigo: “Art. 133 - 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, n. p.)⁶. O conteúdo da Constituição de 1937, assim, tinha como objetivo fundamental orientar a proposta educacional para assegurar a formação da força de trabalho, com o intuito de atender às novas demandas do mundo capitalista, que exigia a qualificação profissional pré-vocacional para a inserção laboral.

O Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema, no discurso pronunciado na Comemoração do Centenário do Colégio Pedro II, em 1937, fez uma análise a respeito da educação no país, e manifestou que até esse momento o ensino primário apresentava sérios problemas, porque estava sob a responsabilidade dos estados e municípios, que muitas vezes não dispunham de recursos para atender suas redes escolares. E para resolver a situação de precariedade das escolas, propunha a intervenção direta da União para cooperar com os poderes locais em prol da melhoria do ensino:

Mal grado o tamanho alcance de que se reveste o ensino primário, tem êle estado até aqui entregue exclusivamente à iniciativa dos estados e municípios. A União, nesta matéria, não pôde ainda atuar senão secundariamente auxiliando a ação de alguns estados onde se tem sido mais intensa a imigração estrangeira. Resolveu, porém, agora, o governo federal

⁶ Saliente-se que a primeira Constituição da República, aprovada em 1891, não fazia nenhuma menção do ensino religioso nas escolas. Mas a luta ideológica pela laicidade travada entre os liberais da Escola Nova e a Igreja Católica culminou nos anos 1930, quando foram retomados nas constituições do regime varguista, os postulados religiosos que substituíram os princípios éticos e morais do ensino liberal republicano (ROMANELLI, 2001). Mas, segundo Horta (1994, p. 118), com a instalação do Estado Novo, apesar de a Igreja continuar como aliada de Vargas, esta instituição deixou de ocupar um lugar de interlocutor privilegiado e não conseguiu manter suas prerrogativas conquistadas durante o Governo Provisório, porque se manteve o ensino religioso nas escolas, porém seu alcance era menor.

intervir na solução do problema do ensino primário, a fim de que, no menor prazo possível, cesse para o nosso país a penosa situação de ter a maior parte de sua população em estado de completa incultura, incapaz de vincular-se, de maneira completa, ao serviço da nação. O Ministério da Educação e Saúde aparelha-se para esta cruzada. Não irá certamente o governo federal fundar e manter escolas primárias pelo país afora. Seu papel será cooperar, de maneira sistemática, e na medida de suas crescentes possibilidades, com os poderes públicos locais, para que a educação primária de todo o país tome novo impulso, acelerado e decisivo (CAPANEMA, 2010, p. 118).

Capanema preconizava que o Governo Federal devia criar as condições essenciais para coordenar a educação mediante uma lei federal que fixasse as diretrizes básicas para organizar a rede escolar e contribuir com a modificação dos currículos e infraestrutura, visando atender às novas demandas da sociedade brasileira. Com vistas a elaborar uma proposta que trouxesse soluções aos problemas do ensino primário, Capanema, mediante o Decreto-Lei n. 868, de 18 de novembro de 1938, criou a Comissão Nacional do Ensino Primário, cuja função era: organizar um plano para combater o analfabetismo; estabelecer incumbências e responsabilidades das unidades da federação; definir características do ensino primário; sugerir uma estrutura de currículos; entre outros. No artigo 2º fixou as competências da Comissão:

Art. 2º Compete à Comissão Nacional de Ensino Primário:

- a) organizar o plano de uma campanha nacional de combate ao analfabetismo, mediante a cooperação de esforços do Governo Federal com os governos estaduais e municipais e ainda com o aproveitamento das iniciativas de ordem particular;
- b) definir a ação a ser exercida pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população de origem estrangeira;
- c) caracterizar a diferenciação que deve ser dada ao ensino primário das cidades e das zonas rurais;
- d) estudar a estrutura a ser dada ao currículo primário, bem como as diretrizes que devam presidir a elaboração dos programas do ensino primário;
- e) opinar sobre as condições em que deve ser dado nas escolas primárias o ensino religioso;
- f) indicar em que termos deve ser entendida a questão da obrigatoriedade do ensino primário;
- g) estudar a questão da gratuidade do ensino primário, opinando sobre as contribuições com que as pessoas menos necessitadas são obrigadas a concorrer para as caixas escolares, bem como sobre o destino a ser dado ao produto destas contribuições;
- h) estudar a questão da preparação, da investidura, da remuneração e da disciplina do magistério primário de todo o país (BRASIL, 1938, p. 23163).

O decreto evidencia o objetivo do governo em definir estratégias de controle e centralização das decisões a respeito da orientação que deveria ter o ensino no Brasil. Segundo Capanema, a educação não tinha apenas uma função de transmitir conhecimento, pelo contrário deveria preparar o aluno para atuar em sociedade. E para superar os obstáculos de forma eficiente deveria

[...] preparar a criança e o adolescente para viver em sociedade, para enfrentar e vencer obstáculos, os riscos e os fracassos que a vida social oferece a cada um. Educar seria rigorosamente socializar o ser humano. Despertar no indivíduo o máximo de eficiência, e atirá-lo no largo fórum das competições humanas, eis aí a finalidade visada pela nova pedagogia (CAPANEMA, 2010, p. 112).

Complementarmente, para afiançar a coordenação das ações da Comissão Nacional de Ensino Primário, mediante o Decreto-Lei nº 1.043, de 11 de janeiro de 1939, se determinou o vínculo da Comissão Nacional do Ensino Primário com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, mediante a atuação de seu Diretor, ofereceria “[...] todos os elementos elucidativos necessários [para o desempenho das atribuições da Comissão], bem como organizar o relatório de seus trabalhos” (BRASIL, 1939, p. 997).

Sendo assim, o governo implementou uma série de políticas com vistas a reformar as diversas áreas do ensino, com foco nos princípios da renovação pedagógica, para preparar os jovens para a vida, e para “servir à nação”. Com efeito, tal projeto educacional foi consolidado pelas reformas ocorridas nos anos 1940, instituídas pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e que em função disso ficaram conhecidas como “Reforma Capanema⁷”. Assim, por meio das Leis Orgânicas do Ensino se estabeleceram as diretrizes para o ensino primário, secundário, técnico – inclusive o ensino normal.

⁷ Reformas conhecidas por Leis Orgânicas do Ensino: O Decreto-lei 4.048, 22/1/42, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Decreto-lei 4.073, 30/1/42, regulamenta o ensino industrial; Decreto-lei 4.244, 9/4/42, regulamenta o ensino secundário, organizado em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei 4.481, 16/6/42, dispõe sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI; Decreto-lei 4.436, 7/11/42, amplia o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca; Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, as empresas oficiais com mais de cem empregados devem manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.

Com relação ao ensino primário, ainda se destaca o Decreto-Lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942, que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário que dispunha sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário, e a criação de tributos federais para tal fim. Segundo o artigo 3º, os recursos eram para a “[...] ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Esses recursos serão aplicados em auxílios a cada um dos Estados e Territórios e ao Distrito Federal, na conformidade de suas maiores necessidades” (BRASIL, 1942a, p. 16657). Frise-se ainda que parte da Reforma Capanema entrou em vigor em 1946, logo após a saída de Getúlio Vargas do governo⁸. Nesse sentido, foram incorporadas à legislação do período seguinte, como na Constituição de 1946.

A Constituição de 1946 marcou um avanço com relação à Constituição anterior, desde o ponto de vista da institucionalização da educação como direito de todos. No artigo 166, estabeleceu que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946a, n. p.). Além disso, a referida Constituição, no artigo 168, determinou que o ensino primário oficial era obrigatório e gratuito para todos. No caso do ensino ulterior ao primário, somente seria gratuito para quem provasse não ter recursos. Com relação ao ensino religioso, se manteve como disciplina facultativa nas escolas oficiais, respeitando-se a confissão religiosa do aluno.

Nesse contexto normativo, o Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário, sendo esta a segunda norma que regulamentou esta etapa de ensino, visto que apenas a Lei n. 15, de 1827, havia tratado sobre essa etapa da escolarização. O decreto marcou uma mudança considerável, dado que até esse momento histórico, o ensino primário não havia sido objeto de normas específicas de abrangência nacional, já que ficara sob a responsabilidade dos estados e municípios, sem diretrizes que orientassem a sua organização curricular e didática. De acordo com Romanelli (2001, p. 160)

O ensino primário até então, praticamente, não recebera qualquer atenção do Governo Central, estando os sistemas do ensino ligados à administração dos Estado e, portanto, sujeitos às condições destes para legislar e inovar. Não havia diretrizes traçadas pelo Governo Federal para esse nível de ensino e isso era uma tradição que estava ligada à nossa herança colonial.

⁸ Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Como dito anteriormente, essa legislação para o ensino primário se elaborou no momento em que terminava o regime autoritário de Vargas e iniciava um período democrático no país, marcado por um ambiente de disputas políticas e crises das frações da classe dominante.

O Decreto-Lei n. 8.529, de 1946, no artigo 2º estabeleceu que ensino primário ficava organizado em duas categorias de ensino: “[...] a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos” (BRASIL, 1946b, n. p.). O curso primário fundamental, por sua vez, se dividia em dois cursos sucessivos: o elementar de quatro anos de duração e o complementar de um ano.

Com respeito à organização curricular, o curso primário elementar teria as seguintes disciplinas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física (Art. 7º). E o curso primário complementar teria as seguintes disciplinas: I. Leitura e linguagem oral e escrita; II. Aritmética e geometria; III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene; V. Conhecimentos das atividades econômicas da região; VI. Desenho; VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região; VIII. Canto orfeônico; IX. Educação física (Art. 8º). Ressalta-se ainda que para o sexo feminino se estabelecia que receberia noções de economia doméstica e de puericultura (BRASIL, 1946b).

A reforma do ensino primário recebeu a influência dos princípios e concepções educacionais do movimento renovador, defendidas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Por isso o Decreto de 1946 instituiu a gratuidade, obrigatoriedade e a descentralização, além do planejamento educacional, com a previsão de recursos para a manutenção do ensino primário (art. 45, 46, 47, 48). Além disso, regulamentou a forma de definir e organizar as contribuições dos Estados, Distrito Federal e Municípios para compor o Fundo Nacional de Ensino Primário, que deveria ser distribuído pela União (BRASIL, 1946a).

Esse arcabouço jurídico-institucional teve seu ponto máximo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, primeira iniciativa dessa natureza na história da educação no país, elemento importante para formatar o processo de expansão e

consolidação da educação pública no país, até os anos 1970. E será com base nessa legislação educacional que os sucessivos governos de Mato Grosso introduziram mudanças no ensino primário, com as reformas instituídas durante os anos 1920 até 1950.

Reformas educacionais: reestruturação do ensino público primário em Mato Grosso

Inicie-se enfatizando que durante os primeiros anos da República o estado de Mato Grosso acompanhou as propostas de mudanças mais gerais ocorridas no Brasil, no que diz respeito à instrução pública. Disso resultaram as seguintes reformas, implementadas ainda no século XIX e primeira década do século XX: o Regulamento da Instrução Pública de Matto-Grosso, em 1891 (Decreto n. 10, de 7 de novembro de 1891), o Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Matto-Grosso (Decreto n. 68, de 20 de junho de 1896), e o Regulamento de Instrução Pública Primária do Estado de Matto-Grosso (Decreto n. 265, de outubro de 1910). Um dos principais legados das referidas reformas foi terem introduzido o conceito de escola pública, gratuita, obrigatória e laica, fundamentada na liberdade de ensino.

Esse processo que visava a institucionalização do ensino público e sua respectiva expansão se intensificou durante o século XX. Para tanto, foram instrumentalizadas diversas medidas, mediante leis e decretos que visavam superar os problemas crônicos que enfrentava a educação estadual, tais como: analfabetismo, falta de escolas públicas, precária formação do corpo docente e ausência de docentes diplomados, deserção escolar, entre outros.

Já os anos 1920, como dito anteriormente, foram marcados pelo debate político e intelectual relacionado com o projeto de nação e sua conseqüente política social e educacional, que levaram a enfrentamentos e lutas sociais envolvendo a incipiente classe trabalhadora e mais especificamente a disputa pelo poder entre as diferentes frações da classe dominante – as oligarquias rurais e a burguesia industrial paulista – com vistas a modificar a inserção mundial do Brasil no âmbito do capitalismo internacional, cuja condução estava sob a hegemonia dos Estados Unidos.

No âmbito educacional, essa intensa mobilização também produziu reformas que propunham a criação de sistema de ensino público em bases nacionais e aderiam à chamada Pedagogia da Escola Nova, fundamentada na centralidade e autonomia da criança, na

centralidade da experiência e liberdade do aprendizado. Essas reformas ocorreram em diversos estados⁹ do país, lideradas por educadores que defendiam a escola pública, gratuita, laica e gradual.

Nessa direção, no estado de Mato Grosso, no ano de 1927, foi instituída a reforma do ensino inspirada nos princípios da Escola Nova (JACOMELI, 1998), dado que os relatórios e mensagens oficiais indicavam que a educação estadual era deficitária e não atendia às exigências da modernização proposta em outros estados do país, que haviam iniciado um caminho de industrialização e urbanização. Mato Grosso, ao contrário, ainda era um estado com alta concentração da população nas regiões rurais, e sua produção econômica estava centrada na pecuária extensiva.

Segundo Leite (1970), o Regulamento de 1910 não havia conseguido interferir e produzir uma profunda reforma na educação estadual, apenas havia instituído a Escola Normal e os Grupos Escolares. Entretanto, apesar de ter aumentado o número de escolas e a matrícula escolar, ainda subsistiam graves problemas na oferta educacional entre os quais se destacavam: “Os problemas do baixo vencimento, da carência de material didático, da falta de prédios adaptáveis às escolas, a ineficiência da fiscalização, as dificuldades de comunicação estão presentes em 1927”.

Sendo assim, para elaborar a reforma, o presidente de Mato Grosso, Mario Corrêa da Costa (1926-1930) nomeou uma Comissão¹⁰, de cujos trabalhos resultaram dois textos legais: o Decreto n. 742, de 29 de setembro de 1926, que estabeleceu o Regulamento da Escola Normal de Mato Grosso e o Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, que regulamentou e reorganizou o ensino primário (MATO GROSSO, 1927b). Marcílio (1963) salienta a importância desse texto legal, inclusive enfatizando que foi esse um dos regulamentos de maior vigência

⁹ Entre 1920-1921, no estado de São Paulo, ocorreu a reforma Sampaio Dória; entre 1922-1923, Lourenço Filho implementou a reforma no estado de Ceará; Lysímaco Costa realizou a reforma no estado de Paraná em 1923; em 1925, Anísio Teixeira impulsionou a reforma no estado de Bahia; em 1925-1928, José Augusto Bezerra de Menezes implantou a reforma em Rio Grande do Norte; no estado de Minas Gerais, houve a reforma conduzida por Francisco Campos, nos anos 1927-1928; em 1928, Carneiro Leão dirigiu a reforma em Pernambuco; e no Distrito Federal, capital da República, Fernando de Azevedo implementou a reforma educacional entre 1928-1930 (ABREU, 2007; NAGLE, 2001).

¹⁰ A Comissão foi constituída pelo Diretor da Instrução Pública, o Dr. Cesário Alves Corrêa, os professores Rubens de Carvalho, Isaac Póvoas, Philogônio Corrêa, Júlio Strubing Müller, Franklin Cassiano da Silva, Fernando Leite Campos, Nilo Póvoas e Alcindo Carvalho e o bacharel Jayme Joaquim de Carvalho (MARCILIO, 1963).

no período republicano, estando ainda em vigor em 1951, quando foi substituído pela Lei Orgânica do Ensino Primário de Mato Grosso, aprovada neste último ano.

Assim, com a Reforma de 1927, o estado de Mato Grosso procurava ordenar e organizar o aparelho escolar, com o intuito de assegurar o acesso à instrução primária e melhorar a formação dos professores. Os documentos evidenciavam que o estado experimentava uma urgência de índole pragmática, que tinha como foco regulamentar o ensino, e fixar parâmetros básicos de ordenamento jurídico e administrativo. Nesse sentido, a reforma mato-grossense se fundamentou nas reformas implantadas em Minas Gerais, São Paulo, Bahia etc., que introduziram a renovação pedagógica para alcançar os padrões internacionais do ensino, considerada como o mais avançado naquele momento histórico.

Com efeito, o Regulamento da Instrução Pública de 1927, no artigo 3º, estabelecia que “O ensino público primário é gratuito e obrigatório a todas as crianças normais, analfabetas, de 7 a 12 anos, que residirem até 2 quilômetros de escola pública” (MATO GROSSO, 1927b, p. 1), apresentando no artigo 4º a tipologia das escolas, organizadas em cinco categorias: a) escolas isoladas rurais; b) escolas isoladas urbanas; c) escolas isoladas noturnas; d) escolas reunidas; e) grupos escolares.

As escolas isoladas rurais, de acordo com o artigo 5º do mencionado Regulamento, eram as escolas que se localizavam a mais de 3 quilômetros da sede do município. No artigo 6º especificava-se que sua finalidade era ministrar a instrução primária rudimentar, com duração de dois anos, sendo que o programa de estudos previa a “leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de História Pátria, Corografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de Higiene” (MATO GROSSO, 1927b, p. 1).

As escolas isoladas urbanas se localizavam num raio de até três quilômetros da sede do município (Art. 12). A duração do curso era de três anos, e o programa dos dois primeiros anos era igual ao que se implementava nas escolas rurais (Art. 13). Na sua versão noturna, os cursos seriam semelhantes às escolas isoladas urbanas, mas se destinavam para os alunos de mais de 12 anos, que não podiam frequentar as escolas diurnas (Art. 17).

O Regulamento estabelecia ainda, no artigo 19, que o governo podia constituir as escolas reunidas, “quando num raio de dois quilômetros, funcionarem três ou mais escolas isoladas, com frequência total mínima de 80 alunos” (MATO GROSSO, 1927b, p. 2). Deviam

ter no máximo sete classes e não poderiam funcionar com menos de três. O curso durava três anos, com classes que deviam ter um mínimo de 15 alunos e 45 no máximo (Art. 27), “[...] fundindo-se numa só classe dois ou mais anos do curso, ou formando-se classes mistas quando o número de alunos matriculados for insuficiente para a separação de sexo e anos do curso em classes distintas” (MATO GROSSO, 1927b, p. 3).

Finalmente, no artigo 34 eram tratados os Grupos Escolares¹¹, a modalidade de instituição escolar considerada como de melhor organização nesse momento histórico (BRITO, 2001). Eles deveriam ter no mínimo oito classes, sendo instalados quando num raio de 2 quilômetros houvesse um número de 250 crianças em idade escolar. O curso primário teria duração de quatro anos nos grupos escolares.

No Capítulo II, sobre os professores, esclarecia o artigo 36 que estes seriam efetivos ou interinos. No artigo 37, ficava explicitado que, para aceder ao magistério efetivo, os professores deveriam ser formados em escolas normais. Esses últimos seriam nomeados mediante concurso, enquanto os professores interinos seriam preferencialmente pessoas de 16 anos ou mais, para o sexo feminino; e 20 anos ou mais, para o masculino. A condição para o exercício do magistério como professor interino era terem cursado: a) o ensino secundário completo ou parte do ensino secundário no Liceu Cuiabano; b) parte do curso normal; c) o curso complementar. Reconhecendo, contudo, a dificuldade de encontrar docentes, principalmente para as escolas isoladas, ao final do artigo 39, abria-se a possibilidade de que qualquer pessoa idônea ocupasse a função de professor.

Ressalta-se que apesar da implantação da reforma,

O estado não dispunha de materiais pedagógicos; não havia fiscalização nem orientação aos professores. Pelos relatórios constata-se que a maioria das escolas não possuía prédio próprio, funcionavam em casas alugadas, sem condições higiênicas e pedagógicas e muito afastadas umas das outras devido à baixa densidade demográfica. Além disso, o estado possuía poucos professores habilitados, sendo que a maioria sabia apenas ler e escrever e enfrentava uma série de obstáculos, conforme relatórios de diretores e inspetores escolares. Esses problemas se agravam mais ainda em relação ao

¹¹ Também se estabelecia no artigo 35 que um grupo escolar modelo devia funcionar anexo a cada escola normal existente no estado, com o objetivo de que as normalistas realizassem observação e práticas pedagógicas, e ensaiassem os métodos de ensino vigentes. Importa lembrar, no entanto, que até 1930, quando foi instalada a Escola Normal de Campo Grande, só existia a Escola Normal de Cuiabá e, funcionando anexa a esta última, o Grupo Escolar Barão de Melgaço (Escola Modelo anexa), criado ainda pela reforma Pedro Celestino, em 1910 (SÁ; SIQUEIRA, 2006).

ensino rural, pois o professor, ao chegar à escola, encontrava, na maioria das vezes, apenas um rancho, péssimas condições de trabalho e ainda corria o risco de ficar na completa dependência do líder político da região (ALVES, 2011, p. 16)

As informações a respeito das condições materiais do ensino nos anos 1920 denotam os problemas que apresentava a educação no estado de Mato Grosso. Durante os anos 1930-1940, contudo, verificaram-se mudanças que implicaram na criação de novos estabelecimentos escolares e contratação de docentes oriundos dos estados de São Paulo e Minas Gerais.

Assim, no estado de Mato Grosso, as propostas políticas de centralização e unidade do Estado nacional, diretrizes definidas pelo governo Vargas, foram incorporadas nas diversas ações e reformas instituídas no período. Nesse contexto, Aníbal Benício de Toledo, que havia sido eleito governador do estado, em 22 de janeiro de 1930, foi afastado, em outubro de 1930 e foi substituído pelo interventor Sebastião Rabelo Leite, iniciando-se um longo processo de interventores¹² de origem militar e civil de 1930 até 1945, durante o governo de Getúlio Vargas.

Os interventores enviados pela União ao estado acabaram debilitando o poder das oligarquias regionais, e mais especificamente, o poder dos usineiros e coronéis, donos de grandes fazendas. Para tal, o governo central implementou uma política de incentivos destinados à produção agrícola, mediante a Campanha "Marcha para o Oeste", com vistas a promover a modernização e urbanização das regiões que estavam afastadas do litoral brasileiro, o que provocou o desenvolvimento da região sul do estado de Mato Grosso.

Com relação à educação, Marcílio (1963, p. 152) afirma que se iniciou uma nova fase no ensino, que implicou em "grandes e profundas alterações dos seus estatutos". A partir de

¹² Os Interventores federais no estado de Mato Grosso foram: Antônio Mena Gonçalves (3 de novembro de 1930 até 24 de abril de 1931); Artur Antunes Maciel (24 de abril de 1931 até 15 de junho de 1932); Leônidas Antero de Matos (15 de junho de 1932 até 12 de outubro de 1934); César de Mesquita Serva (12 de outubro de 1934 até 8 de março de 1935); Fenelon Müller (8 de março de 1935 até 28 de agosto de 1935); Newton Deschamps Cavalcanti (28 de agosto de 1935 até 7 de setembro de 1935); Mário Correia da Costa (7 de setembro de 1935 até 8 de março de 1937); Manuel Ari da Silva Pires (9 de março de 1937 até 13 de setembro de 1937); Manuel Ari da Silva Pires (9 de março de 1937 até 13 de setembro de 1937); Manuel Ari da Silva Pires (9 de março de 1937 até 13 de setembro de 1937); Manuel Ari da Silva Pires (9 de março de 1937 até 13 de setembro de 1937); Júlio Strübing Müller (13 de setembro de 1937 até 30 de outubro de 1945).

1937, durante o Estado Novo, assumiu o governo Julio Strübing Müller (1937-1945), que iniciou uma série de mudanças para modernizar a capital do estado, mediante a construção de novos edifícios públicos. Também se verificaram transformações na educação pública, tanto no ensino primário como secundário: foram instaladas escolas primárias em centros urbanos e regiões rurais, bem como foram criadas escolas secundárias em cidades como Campo Grande e Corumbá, além destes cursos terem sido modificados e reestruturados. Outrossim, foram introduzidas mudanças nas escolas normais, que precarizaram a formação de professores, com o fechamento das escolas normais e sua incorporação nos liceus de Cuiabá e Campo Grande (BRITO; RODRÍGUEZ; BEZERRA, 2017).

Em 1942, foi publicado o documento Organização do Ensino Primário e Normal no Estado de Mato Grosso, que descrevia a situação do ensino primário e normal, destacava seus avanços, bem como os problemas deviam ser resolvidos pelo governo estadual. A introdução do texto – que levava a assinatura de Lourenço Filho –, manifestava as dificuldades que enfrentava o estado para promover o ensino público em todos seus níveis, e reconhecia os progressos alcançados nessa questão:

O ensino primário defronta não pequenas dificuldades de organização nas regiões de baixa densidade demográfica. Está neste caso o Estado de Mato Grosso, cujo território, ainda em grande parte a ser povoado, só nos Municípios do Sul apresenta núcleos de população menos dispersos, e com maiores facilidades de comunicação entre si. Não obstante, é de assinalar, desde logo o desenvolvimento do ensino, aí conseguido nos últimos dez anos (BRASIL, 1942b, p. 3).

Destaca-se que o referido documento¹³ salienta a importância do programa curricular dos grupos escolares de Mato Grosso, que atendia as exigências da legislação nacional. Essas instituições estavam organizadas em quatro anos, nos quais os alunos tinham acesso aos conteúdos matemáticos, científicos - física e ciências naturais -, bem como instrução moral e cívica, história do Brasil, geografia e domínio da leitura e da escrita, entre outros. Com respeito

¹³ O documento estava organizado em diversos itens, que contemplavam as seguintes informações: Introdução, Administração da Educação, Órgãos Técnicos Centrais, Formação do Professor Primário, Carreira do Professor Primário, Escola Primária, Obrigatoriedade Escolar, Inspeção Escolar, Assistência Médica e Dentária, Instituições de Assistência Escolar, Edificações e Aparelhamento Escolar, Despesas com o Ensino Primário e Normal, Ensino Municipal, Ensino Particular, Nacionalização do Ensino, Ensino Primário para Adultos, e um Anexo com a Situação Estatística.

ao método pedagógico indicava que ainda permaneciam as propostas da pedagogia intuitiva com alguns aportes das tendências da pedagogia nova, embora o foco estava no princípio da intuitividade e gradualidade, ou seja,

A base do método intuitivo é a “lição das coisas”, acompanhada de exercícios de linguagem para se chegar às idéias claras. O método da “lição das coisas” se caracteriza por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando por esse caminho aos conceitos abstratos (ZANATTA, 2005, p. 171).

Em 1946, o Interventor Federal, Olegário Moreira de Barros, substituiu Müller, e mediante o Decreto-lei n. 726, extinguiu a Diretoria Geral da Instrução Pública, criando pelo Decreto n. 257, de 4 de setembro, o Departamento de Educação e Cultura do Estado, que tinha como função “a administração, organização técnica, orientação e fiscalização do ensino pré-primário, primário, secundário, normal, técnico-comercial e profissional, quer estadual, municipal ou particular” (MARCÍLIO, 1963, p. 165).

Nesse momento histórico, em matéria educacional, como já apontado, se destacava a promulgação de Constituição Nacional, em 1946. Essa Carta Magna dedicava um capítulo à educação e, baseada em princípios liberais, “[...] defendia a liberdade e educação dos brasileiros. Esta era assegurada como direito de todos, e os poderes públicos foram obrigados a garantir, na forma da lei, a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada” (SHIROMA et al., 2002, p. 25).

Além disso, com a aprovação de nova legislação para o ensino primário em âmbito nacional, em 1946, entrou em vigor, em 24 de novembro de 1951, uma nova legislação, a Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, que adequava os parâmetros legais do estado às novas diretrizes federais. Entre as principais mudanças trazidas pela nova legislação estavam a instituição de uma escola única, a ser mantida pelo poder público e privado - estas últimas sendo consideradas de direito privado no desempenho de função pública, logo, sujeitas ao controle do Estado -, formada por duas modalidades de cursos: o curso primário fundamental, com quatro anos, seguido pelo curso primário complementar, preparatório para o curso ginásial, com um ano, e destinados às crianças dos sete aos doze anos, analfabetas; e o curso primário supletivo, com duração de dois anos, voltado para adolescentes, a partir de 13 anos, e adultos (MATO GROSSO, 1951).

Quanto aos seus currículos, declarava-se que seguiriam os currículos nacionais, determinados pelo Ministério da Educação e Saúde, sem prejuízo de possíveis adaptações de caráter regional. A única disciplina que apareceu nominada e reafirmada como de oferecimento obrigatório pelas escolas, embora de presença facultativa pelos alunos, foi o Ensino Religioso (art. 13°).

Apesar de oferecerem um único curso e o fato de que a lei enfatizasse a constituição de um sistema de ensino primário em Mato Grosso, constituído por escolas públicas e privadas, sob uma única organização e direção (artigos 24 e 25), na continuidade a nova lei voltava a destacar, pela sua tipologia, as diferenças existentes entre os estabelecimentos de ensino primário existentes em Mato Grosso. Dessa forma, as escolas públicas eram classificadas segundo o número de turmas e professores que possuíam: escola isolada, com um único curso e professor; escolas reunidas, com duas a quatro turmas e respectivos professores; grupos escolares, com cinco ou mais turmas e respectivos professores; e a escola supletiva, com qualquer número de turmas e professores. Apenas os grupos escolares podiam manter curso elementar e complementar; as escolas isoladas e reunidas ofereceriam apenas o curso elementar e as supletivas, apenas o curso supletivo (MATO GROSSO, 1951). Mantinha-se, portanto, o oferecimento de distintas modalidades de curso, a depender das condições materiais dos estabelecimentos e, fundamentalmente, da clientela ao qual atendiam. Além disso, para seu funcionamento, as escolas privadas e municipais deveriam obter o registro prévio junto ao governo estadual.

Já em relação à gratuidade, embora fosse garantida pela lei, em seu artigo 37, abria-se a oportunidade, no mesmo texto, para a existência de caixas escolares, ou seja, parte do financiamento das instituições poder-se-ia organizar com verbas provenientes de outras fontes, que não o poder público. Sobre a obrigatoriedade, a lei remetia ao Código Penal as famílias que, tendo filhos em idade escolar – sete aos doze anos – não estivessem estudando (MATO GROSSO, 1951). Além disso, para dar conta da demanda, principalmente na zona rural, a lei facultava ao Estado a subvenção ao ente privado que abrisse e mantivesse escolas, bem como assistência médica e sanitária, para crianças fixadas no campo.

Finalmente, reafirmando dispositivos de leis anteriores (MATO GROSSO, 1927b), a legislação de 1951 enfatiza a necessidade de formação de professores para o ensino primário

em estabelecimentos próprios, além da sua habilitação na forma da lei (MATO GROSSO, 1951). A Lei Orgânica do Ensino Primário n. 452/1951 foi alterada mediante a Lei n. 241, de 14 de outubro de 1952, que introduziu uma modificação no calendário escolar previsto no artigo 14, estabelecendo que o ano escolar teria oito meses, dividido em dois períodos letivos, intercalando trinta dias de férias. Da mesma forma, fixava três meses de férias na passagem de um para outro ano. Antes, o ano escolar era de 10 meses, dividido em dois intervalos, com 20 dias de férias, e dois meses de férias na passagem de um ano para outro.

Com o intuito de sistematizar as formas de financiamento do ensino primário, foi promulgada a Lei n. 557, de 3 de dezembro de 1952, que fixava as Bases do Convênio do Estado de Mato Grosso com a União, para recebimento do financiamento do Fundo do Ensino Primário. O artigo 4º estabelecia no item 1º “[...]a União dos recursos financeiros estaduais e municipais para o desenvolvimento do ensino primário” (MATO GROSSO, 1952). Também no artigo 4º se previa a instituição de um órgão de fiscalização e orientação para a execução do convênio, além de prever a organização de planos e medidas para o desenvolvimento do ensino no estado, estipulando ainda a cooperação entre o Estado e os Municípios.

Considerações finais

Assim, abordando de forma comparativa os regulamentos voltados para a organização da educação pública do estado de Mato Grosso, dos anos de 1927 e 1951, evidencia-se que houve nas propostas de reformas educativas do estado uma sintonia com os ideais de educação republicana, fundamentados na educação laica, gratuita e obrigatória, dado que foram incorporados na legislação os princípios e modelos educativos praticados principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gérias, considerados como cânones de progresso na organização e atualização curricular. Ressalte-se ainda a influência das concepções pedagógicas de origem escolanovista, que se veicularam mediante publicações de livros e textos escolares, bem como a contratação de professores paulistas e mineiros para a direção das reformas. Apesar do discurso expresso na legislação e mensagem dos governadores, o processo de implantação e expansão das escolas primárias foi paulatino, ocorreu nas principais cidades, vinculando-se às mudanças econômicas produzidas pela expansão da pecuária, propagação do comércio, criação e expansão das linhas férreas,

processos estes que impulsionaram um movimento migratório significativo para a região.

Dessa forma, apesar da ênfase discursiva na modernização da educação, considerada como redentora e civilizatória da população brasileira, se constata que o Estado enfrentou dificuldades para concretizar as reformas. Isso ocorreu porque não se destinaram os recursos suficientes para tal empreendimento, junto à ausência de docentes capacitados, falta de material didático, e uma população escolar que ainda se concentrava no campo.

Concluindo este artigo, enfatize-se que, apesar do crescimento no número de estabelecimentos primários, ainda permaneceu, em todas as legislações examinadas – os regulamentos de 1927 e 1951 – a existência de diferentes tipos de escola primária; isto apesar de terem sido extintas, pelo menos no texto da lei, as diferenças entre os cursos ofertados na escola primária urbana e rural, ainda explicitada em 1927, mas abolida em 1951. Da mesma forma, embora todos os estatutos legais tenham privilegiado a contratação de professores com formação própria e por meio de concurso, tais dispositivos contrariam outras fontes, que dão conta da constante ingerência política na admissão de professores. Por último, sublinhem-se os mecanismos que ainda permitiam a manutenção precária da gratuidade, tendo sido mantida constante, no entanto, a subvenção aos estabelecimentos privados.

Referências

ABREU, G. S. A. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa**: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – PUC/São Paulo, São Paulo, 2007.

ALVES, L. M. A. **Breve ensaio sobre o processo de expansão escolar em Mato Grosso (1719-1946)**, 2011. Disponível em:
<periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/download/130/121>.
Acesso em: 18 dez. 2017.

BASBAUM, L. **História sincera da república**: de 1930 a 1960. 5. ed. São Paulo: Alfa Ômega, 1985.

BRASIL. **Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, seção 1, p. 20883, 18 nov. 1930. (Publicação Original).

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de junho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>.
Acesso em 20 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 20 mai. 2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 24 mai. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.043, de 11 de janeiro de 1939**. Dispõe sobre as relações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos com a Comissão Nacional de Ensino Primário. Diário Oficial da União, seção 1, p. 997, 12 jan. 1939. (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Diário Oficial da União, seção 1, p. 16657, 14 nov. 1942a. (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Governo. Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Organização do Ensino Primário e normal do Estado de Mato Grosso**. Boletim n. 22, outubro de 1942b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114997/Regulamento%20MT%201942%2c%20outubro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso 12 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, seção 1, p. 113, 4 jan. 1946b. (Publicação Original).

BRITO, S. H. A. **Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRITO, S. H. A.; RODRÍGUEZ, M. V.; BEZERRA, A. D. Marcos legais para a institucionalização da formação docente em Mato Grosso (1910-1970). **Revista de Educação Pública (UFMT)**, v. 26, p. 177-197, 2017.

CORRÊA FILHO, V. **História de Mato Grosso**. Cuiabá: Fundação Júlio Campos, 1994.

HORTA, J. S. B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1994.

CAPANEMA, G. Discurso pronunciado pelo ministro Gustavo Capanema na comemoração do centenário do Colégio Pedro II, em 2 de dezembro de 1937. In: HORTA, J. S. B. (Org.), **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

CARONE, E. **A República Nova (1930-1937)**. São Paulo: Difel, 1974.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2006.

JACOMELI, M. R. M. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 a 1927**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

LEITE, G. **Um século de instrução pública**. Goiânia: Rio Bonito, 1970.

MARCILIO, H. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MANIFESTOS DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) e dos educadores mais uma vez convocados (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (**Coleção Educadores**). Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em 15 mai. 2018.

MATO GROSSO. **Decreto n. 10, de 7 de novembro de 1891**. Regulamento da Instrução Pública de Matto-Grosso. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114994/Regulamento%20MT%201891%2C%207%20de%20novembro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MATO GROSSO. **Decreto n. 68, de 20 de junho de 1896**. Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Matto-Grosso. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114995/Regulamento%20MT%201896%2C%2020%20de%20junho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MATO GROSSO. **Decreto n. 265, de 22 de outubro de 1910**. Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114991>>. Acesso em 15 dez. 2017.

MATO GROSSO. **Mensagem do Presidente do Estado de Mato Grosso “Mário Corrêa da Costa” à Assembléia Legislativa, lida na abertura da sua 1ª Sessão Ordinária da 14ª legislatura**. Cuiabá, 13 de maio de 1927a. Disponível em:

<<http://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/29061203555755.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

MATO GROSSO. **Decreto n. 759, de 22 de abril de 1927b**. Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114996/Regulamento%20MT%201927%2c%2022%20de%20abril.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

MATO GROSSO. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Diário Oficial da União, seção 1, p. 23163, 21 nov. 1938. (Publicação Original).

MATO GROSSO. **Lei n. 452, de 24 de novembro de 1951**. Lei Orgânica do Ensino Primário de Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-452-1951.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MATO GROSSO. **Lei n. 214, 14 de outubro de 1952**. Altera a Lei n. 452, que dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário de Mato Grosso. Disponível em:

<<http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-241-1952.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MATO GROSSO. **Lei n. 557, de 3 de dezembro de 1952**. Fixa as Bases do Convênio de Ensino Primário do Estado de Mato Grosso. Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 1952. Disponível em:

<<http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-557-1952.pdf>>. Acesso: 25 mai. 2018.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001.

PRADO JR., C. **História econômica do Brasil**. Brasília: Brasiliense, 1976.

RODRIGUES, M. B. **Educação escolar como instrumento de mediação na relação**

Estado/povo: a reforma mato-grossense em 1910 – Fase de implantação. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

RODRÍGUEZ, M. V.; OLIVEIRA, R. C. História da Escola Normal em Mato Grosso: Implantação e consolidação no sul do estado. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (Orgs.), **As Escolas Normais no Brasil**: do Império a República. São Paulo: Alínea, 2008. p. 341-353.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÁ, N.; SIQUEIRA, E. M. (Orgs.), **Palácios da instrução**: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SKIDMORE, T. E. **Uma história do Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a03v2566.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Recebido em: 29/05/2018

Aprovado em: 11/08/2018

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Elisabete Ferreira Borges¹
Cílson César Fagiani²

RESUMO: Repensar a educação e o trabalho, e este enquanto forma de expressão do homem na sua relação com a natureza, no âmbito das sociedades capitalistas contemporâneas constitui o foco principal deste texto. A metodologia usada consistiu no estudo de textos que abordam o tema numa perspectiva marxista e se deteve na análise dos processos de formação do trabalhador e no modo como o homem age e se modifica ao se constituir parte do trabalho na contemporaneidade. Como considerações finais deparamos com uma sociedade cuja centralidade do trabalho é inegável e ressaltamos que é preciso propor novas modalidades de organização do trabalho e repensar a formação do trabalhador. Esse é o desafio que se apresenta nesse momento histórico nas sociedades contemporâneas.

Palavras-chave: Educação. Sociedade capitalista. Trabalho.

EDUCATION AND WORK IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT: The main focus of this text is to rethink education and work, this work as a form of expression of man in his relationship with nature, within the framework of contemporary capitalist societies. The methodology used consisted in the study of texts that approach the subject in a Marxist perspective and focused on the analysis of worker training processes and in the way in which man acts and modifies himself as part of his work in contemporary times. As final considerations, we are faced with a society whose centrality of work is undeniable and we emphasize that it is necessary to propose new modalities of work organization and to rethink the formation of the worker. This is the challenge that presents itself at this historical moment in contemporary societies.

Keywords: Education. Capitalist society. Work.

¹ Mestre em Educação. Doutoranda em Educação da Universidade de Uberaba-MG. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)- Uberaba. Uberaba- MG/Brasil. e-mail: elisabete_borges@uol.com.br

² Doutor em Educação. Professor na Universidade de Uberaba (UNIUBE)- Uberaba. Uberaba - MG/Brasil. Bolsista CNPq/Brasil (150343/2017-5). Pesquisador Fapemig. e-mail: cilsoncf@gmail.com

EDUCACIÓN Y TRABAJO EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

RESUMEN: Repensar la educación y el trabajo, y éste como forma de expresión del hombre en su relación con la naturaleza, en el ámbito de las sociedades capitalistas contemporáneas constituye el foco principal de este texto. La metodología utilizada consistió en el estudio de textos que abordan el tema desde una perspectiva marxista y se detuvo en el análisis de los procesos de formación del trabajador y en el modo en que el hombre actúa y se modifica al constituirse parte del trabajo en la contemporaneidad. Como consideraciones finales encontramos con una sociedad cuya centralidad del trabajo es innegable y resaltamos que es necesario proponer nuevas modalidades de organización del trabajo y repensar la formación del trabajador. Ese es el desafío que se presenta en este momento histórico en las sociedades contemporáneas.

Palabras clave: Educación. Sociedad capitalista. Trabajo.

Introdução

Este artigo tem como objetivo problematizar a relação trabalho e educação na sociedade capitalista globalizada. A sociedade contemporânea tem contribuído para consolidar uma consciência social alienada e uma prática educativa despolitizada, sem compromisso com a transformação das condições de vida na atualidade. Argumentamos que o processo de individualização crescente, a centralidade do capital na organização societal e suas implicações no mundo do trabalho têm relação direta com a organização da educação pautada em uma ótica produtivista, economicista e tecnicista.

Nesse sentido, em um primeiro momento, discutiremos as características da sociedade capitalista contemporânea e o processo de individualização que vai nortear fortemente a construção da cidadania, dos direitos civis, políticos e sociais, e que teve início com a modernidade. O aprofundamento das contradições presentes na sociedade globalizada tem levado à novas formas de dominação e alienação e contribuído para uma ideia de cidadania restrita às possibilidades de consumo no mercado. Isso é, passamos da cidadania dos direitos, assegurada pelo Estado, para a cidadania do consumo, assegurada pelo mercado.

Em um segundo momento, desenvolveremos uma reflexão crítica situando os debates em torno do trabalho contemporâneo. Num contexto destrutivo, a sociedade atual descarta

e torna supérflua parcela enorme da força de trabalho mundial. Há uma redução drástica do trabalho estável e um crescimento do desemprego, do trabalho *part-time*, terceirizado, tanto em relação aos meios de produção na indústria como no setor de serviços.

Em seguida, debateremos a educação e a sua relação com o trabalho em uma sociedade cuja centralidade é o mundo capitalista que passa por uma crise estrutural sem precedente. Abordaremos a Teoria do Capital Humano que predominou no cenário, sobretudo a partir da metade do século XX, e a sua substituição pelo conceito de empregabilidade, bem como as consequências, quer para o desenvolvimento humano individual, quer para o desenvolvimento humano social.

Nas considerações finais, ressaltaremos que é preciso propor novas modalidades de organização do trabalho e repensar a formação do trabalhador. Esse é o desafio que se apresenta neste momento histórico nas sociedades contemporâneas.

Sociedade contemporânea e o mundo do trabalho

Pensar a educação e o trabalho atualmente pressupõe uma postura crítica sobre as transformações que a sociedade contemporânea e o mundo capitalista vivenciam e as consequências adversas que estão gerando, quer para o mundo do trabalho, quer para uma imensa maioria de seres humanos que não se beneficiam dos avanços objetivos que o próprio capitalismo conquistou. Refletir sobre essa situação significa buscar caminhos em direção à utopia de se suplantar as condições atuais.

A década de 1970 foi palco de uma profunda crise do capitalismo, e as décadas seguintes 1980 e 1990 presenciaram a intensificação de mudanças substantivas na dinâmica do capitalismo internacional que continuam a acontecer nesse início do século XXI. A mundialização dos mercados, sua crescente integração, a multiplicidade de produtos e de serviços, a mudança nas formas de concorrência alicerçada em alianças estratégicas entre empresas, a busca de elevação da competitividade industrial, por meio da intensificação do uso das tecnologias informacionais e de novas formas de gestão do trabalho são alguns dos elementos de sinalização das transformações estruturais que configuram a globalização econômica (DELUIZ, 2004).

O avanço da globalização econômica desencadeia transformações profundas nas dimensões políticas, sociais e culturais e determina mudanças no tamanho e nas atribuições do Estado, na desregulamentação das economias, na reestruturação do mercado de trabalho, no crescimento dos empregos precários, no desemprego cíclico e estrutural, e na exclusão de enormes contingentes de trabalhadores do mercado formal. Como um fenômeno único, na atualidade, ocorre a globalização econômica, a globalização do mundo e da questão social.

O processo de globalização não é um fenômeno novo e, igualmente, não é algo negativo em si mesmo. [...] Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes – relações de classe – que tipificam, na expressão de Marx, *a pré-história do gênero humano*. E, nesta transição de séculos, esta negatividade é exponencial por articular, ao mesmo tempo, globalização assimétrica, hegemonia do capital financeiro especulativo, desregulamentação e despolitização neoliberal (ALVATER *apud* FRIGOTTO, 2000, p. 220).

De fato, o atual processo de globalização da economia produz a globalização da pobreza, e gera novos mecanismos de exclusão social. Diante dessa situação, é preciso refletir sobre as características com que o trabalho se apresenta hoje, pois a vida cotidiana das classes populares demonstra que o trabalho não perdeu a sua centralidade nas relações sociais. Uma ideia defendida por vários autores, na atualidade, é a de “trabalhar menos para que trabalhem todos” (AZNAR, 1995; DE MASI, 2003) proposta esta que objetiva socializar os escassos postos de trabalho e, deste modo, aumentar o tempo de ócio, a autonomia e a liberdade das pessoas. Todavia, o que ocorre é que a globalização implica na concentração do capital financeiro, e isto pressupõe a redução dos grupos econômicos e, pior ainda, determina a concentração e o monopólio do conhecimento, da ciência e dos novos avanços tecnológicos. Segundo Frigotto,

A economia pode aumentar a sua produtividade, mediante o incremento tecnológico, e diminuir, em termos absolutos, o número de trabalhadores. Tem-se, como resultado, o desemprego estrutural sem precedentes. [...] Amplia-se o número de trabalhadores precarizados em seu trabalho – tempo parcial ou com contrato temporário de trabalho. Chama-se a isso, cinicamente, de flexibilização do trabalho. A função dos sistemas educacionais e de formação é redefinida tanto na sua perspectiva econômica e social quanto, e especialmente, em sua função ideológica (FRIGOTTO, 2000. p. 218).

As políticas neoliberais, ao definir as políticas educacionais, buscam deslocar o papel da educação e da formação profissional como estratégia de alívio da pobreza e de realização

da empregabilidade. O pressuposto usado como justificativa para essas medidas se restringe ao fato de considerar a educação básica, a formação técnico-profissional, e em especial os cursos de requalificação, como capazes de reverter a exclusão e o desemprego estrutural, dentro das relações de poder econômico e político e do monopólio da ciência e da técnica.

Essa posição procura escamotear os objetivos reais do capital e a farsa da necessidade da empregabilidade, sobretudo, ao condicionar o sujeito como único responsável pelo seu próprio desemprego. Na verdade, a empregabilidade não resolve o desemprego estrutural, causado pela inovação e implementação constante de novas tecnologias nos processos produtivos.

O início do século XXI vem suscitando uma série de reflexões sobre quem é o indivíduo hoje: homem ou mulher, negro ou branco, asiático ou europeu, cristão ou muçulmano, dentre outras configurações, e que caminha para ser um cidadão do mundo. Hodiernamente, o processo de socialização reflete um momento ímpar traduzido em símbolos culturais que propiciam o surgimento de uma nova civilização. Ao mesmo tempo, objeto de estudo de diferentes ciências sociais, o processo de individualização se inicia com os tempos modernos, em busca da cidadania, dos direitos civis, políticos e sociais.

Nesse processo de socialização globalizante que forma e transforma o indivíduo, as contradições estão presentes, pois o conduz à massificação e ao consumismo exacerbado, à realização e à alienação, ao bem-estar e ao desespero. Os meios de comunicação de massa afastam os indivíduos dos espaços públicos, o consumismo é visto como forma de emancipação e felicidade, transformando o indivíduo em um membro da multidão de solitários, o ter é mais valorizado que o ser e o prático mais valorizado que o teórico.

Essas questões nos conduzem a refletir sobre a transição dos séculos XX para o XXI e a identificar que está em curso um ciclo de mudanças, diferente e problemático na história do mundo moderno. A globalização da economia, da política e da cultura transforma os processos de socialização; os territórios e as fronteiras ganham novos sentidos; coloca em risco a soberania nacional com o surgimento de hegemonias alternativas que se impõem de maneira diferente e difícil de lidar com as mesmas; a mídia impressa e, agora, eletrônica altera e manipula a cultura, a educação, a política, a religião, a economia, a arte de modo radical e modifica instituições e valores, práticas e ideais. Mudam-se “as condições de vida e de

trabalho, produção e reprodução: no campo e na cidade, agricultura e indústria, escola e família, igreja e partido” (IANNI, 2002, p. 28).

Contraditoriamente, observa-se uma tendência, apesar de muita resistência do capital, para o surgimento uma nova sociedade atravessada por estruturas mundiais de poder que será palco para a formação de um novo indivíduo, diferente e problemático cidadão. O cidadão nacional se encontra em crise, em declínio e corre o risco de desaparecer. É nesse contexto que surge o cidadão do mundo, sempre compreendendo relações, processos e estruturas de integração e fragmentação, dominação e apropriação, alienação e emancipação. Esse novo cidadão vai deparar ou não (milhares estão desempregados) com diferentes alternativas de trabalho, que vão desde as atividades consideradas abstratas e que envolvem grande complexidade e conhecimentos específicos até aquelas bem precarizadas (IANNI, 2002, p. 30).

Simultaneamente, é nesse exato momento que as direitas nacionalistas, exaltando o sujeito nacional, estão emergindo, em especial, Donald John Trump, nos Estados Unidos da América lidera esse movimento. Esse foi o mote do discurso que o elegeu. Esses acontecimentos nos conduzem a identificar mais uma contradição do capital: a permissão da globalização financeira e o impedimento da globalização social.

Historiando um pouco a questão, constata-se que a divisão interna do trabalho em tarefas de execução e de decisão surge nas sociedades modernas. O homem, ao agir e pensar, transforma a si e à natureza e garante a sua subsistência. A sociedade moderna, ao separar o agir e o pensar do homem, rompeu com os componentes básicos responsáveis pelo processo de humanização. Esse processo pode ser observado nos produtos históricos que se revelam nas técnicas, na organização do trabalho, nas instituições sociais, nos valores e nas ideias existentes em cada sociedade. A separação do agir e pensar conduziu a construção dos instrumentos de subsistência a domínios de grupos diferentes. Há o grupo que pensa e decide e o grupo que age e executa.

O longo processo de fragmentação das tarefas e da gradativa perda do controle sobre o saber-fazer, por parte dos trabalhadores, ganha foros de ciência com F.W. Taylor (1856-1915). Ele estuda o tempo e o movimento numa perspectiva científica, e propõe uma administração na qual o processo produtivo ocorre a partir de uma clara divisão entre

planejadores e executantes. Com o fordismo, a divisão técnica e social do trabalho se acentua ainda mais e as propostas de Taylor (2006) experimentam sua plena objetivação.

Com a complexidade das sociedades modernas ocorreu a separação dos processos e dos produtos culturais e, em decorrência deste fato, há uma valorização das ideias em detrimento da ação. Com a acumulação do conhecimento, essa separação entre as atividades manuais e as atividades intelectuais se tornou mais acentuada. Historicamente, alguns segmentos passaram a assumir as funções de planejar – aos quais é atribuída a criação – e a outros executarem ordens, funções preestabelecidas. Nem a Taylor (2006) escapa o detalhe de que, no processo, o fazer se reveste da característica de tantos fazeres quantos sejam os executantes. Do seu ponto de vista, o problema não era tanto o fato de haver criação na execução, mas sim o fato de essa criação ser aleatória, não sistematizada. Por isso é que

[...] à gerência é atribuída, por exemplo, a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho diário (TAYLOR, 2006, p. 49).

Taylor (2006) procura reduzir ao mínimo possível esse espaço de ação dos operários tentando impedi-los de tomarem iniciativa por conta própria. Todavia, por mais que se tente cercear a criação dos trabalhadores, eles não deixam de imprimir o seu traço pessoal, de manifestar suas idiossincrasias, seja nos produtos, seja nos processos. Com a evolução do sistema capitalista, segundo Braverman (1987),

O controle sem centralização do emprego era, senão impossível, certamente muito difícil, e assim o requisito para a gerência era a reunião de trabalhadores sob um único teto. O primeiro efeito de tal mudança era impor aos trabalhadores horas regulares de trabalho, em contraste com o ritmo auto imposto que incluía muitas interrupções, meio expedientes e feriados, e em geral impedia a extensão da jornada de trabalho para fins de produzir um excedente nas condições técnicas então existentes (BRAVERMAN, 1987, p. 66).

É inegável que o homem é um ser histórico social que constrói suas relações com a natureza e com os outros homens no processo de produção, tendo o trabalho como mediação histórica. O trabalho é, portanto, uma atividade transformadora do homem sobre a natureza, visando a produção dos bens necessários a sua subsistência e também à do grupo a que pertence. As condições de produção são reguladas pela organização social e pela técnica, e os

processos de produção estão diretamente ligados às condições históricas em que ocorrem. Na origem das sociedades modernas foram surgindo várias formas de relação do homem com o outro homem e com a natureza. A essas formas correspondem diferentes maneiras de organização do trabalho, indo desde o sistema artesanal, em um extremo, até o regido pela automação, no outro.

Hoje, a sociedade é *involucral* (ANTUNES, 2002, p. 35), isto é, geradora do descartável e do supérfluo. Vivemos a era do *entertainment*, do qual o *shopping center* é o templo do consumo, do desperdício e da superfluidade que caracteriza a lógica societal contemporânea, cujo acesso é liberado para os donos do capital e onde a maioria da população trabalhadora fica impedida de participar deste universo do consumo, mesmo sendo, quase sempre, a produtora da riqueza social. Essa realidade começa a ser questionada em seus aspectos injustos, desiguais, iníquos e supérfluos. Faz-se necessário que a sociedade atual (re)conquiste seu sentido de humanidade e dignidade.

Tem ocorrido manifestações no Brasil e em várias partes do mundo como uma tomada de consciência e resposta eivadas de sentido e significado diante desse quadro desumano, destrutivo e injusto. A sociedade atual é destrutiva, ainda, quando descarta e torna supérflua parcela enorme da força humana mundial que trabalha, em que cerca de um terço se encontra ou realizando trabalhos parciais, precarizados ou desempregado. Há uma redução drástica do trabalho estável e um crescimento do trabalho *part-time*, terceirizado, tanto em relação ao mundo produtivo industrial como ao de serviços (ANTUNES, 2002, p. 36).

A reprodução ampliada do capital e sua expansão que gera fatores destrutivos depende de algum modo de uma interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ambos necessários para a produção de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais. Para isso, faz-se necessário elevar ao limite a produtividade do trabalho, aumentando os mecanismos de extração do sobre-trabalho em tempo cada vez mais reduzido. Isso ocorre por meio da ampliação do trabalho morto incorporado no maquinário tecnocientífico e que passa a constituir o processo de liofilização organizativa da “empresa enxuta” (CASTILLO *apud* ANTUNES, 2002, p. 37).

Observa-se nesse processo uma semelhança entre o descarte e superfluidade do trabalho e o descarte e superfluidade da produção em geral, presente, por exemplo, na

questão da chamada qualidade total. Há uma intensificação da taxa de uso decrescente do valor de uso das mercadorias. Essa é a falácia da qualidade total: quanto mais qualidade total há nas mercadorias, nos produtos, menor é o seu tempo de duração. A vida útil dos produtos é reduzida objetivando aumentar o ritmo do ciclo reprodutivo do capital. Assim, os produtos duram menos e isto possibilita a reprodução do capital conseguida por uma reposição ágil no mercado das mercadorias disponibilizadas (ANTUNES, 2002, p. 38).

Essa sistemática permite adequar o metabolismo sócio reprodutivo do capital e afeta a produção de bens e serviços, as instalações, o maquinário e a própria força de trabalho. A redução dos ciclos da vida útil dos produtos obriga as empresas a mergulhar em um processo de inovação contínua para evitar o risco de serem ultrapassadas pelas empresas concorrentes. A qualidade total fundamenta a lógica da produção supérflua e destrutiva. As mercadorias são produzidas para uma duração mínima que possibilita a sua substituição e mantém o fluxo do capital o que inviabiliza “práticas produtivas orientadas para as reais necessidades humano-sociais” (MÈSZÁROS *apud* ANTUNES, 2002, p. 38).

Desperdício, superfluidade e destrutividade são as características predominantes nas mercadorias produzidas na atualidade. Não se trata de colocar em questão o avanço tecnocientífico voltado para as reais necessidades humano societais, numa perspectiva de preservação e reorientação da ação do homem junto à natureza preservando o meio ambiente e voltadas para o atendimento dos valores de uso sociais. Esse processo destrutivo também ocorre no universo do trabalho, mas em nenhuma hipótese pode ser entendido como o fim do trabalho, questão abordada por vários autores atualmente. Adam Schaff (1993), Robert Kurz (1992) são alguns, dentre outros, que defendem a tese do término da atividade laboral. Enquanto no plano teórico se apregoa a desconstrução do trabalho, no mundo real, na dimensão ontológica, o trabalho ocupa uma posição central em diferentes e diversas abordagens: trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e nacionalidade, trabalho e (des)qualificação para citar alguns exemplos de transversalidade e da vigência do formato trabalho.

Para alguns autores, o mundo produtivo, hoje, dispensa o trabalho vivo e ocorre apenas virtualmente. Antunes (2002), diante dessa afirmação, cita entre outros exemplos reais de situações que negam a crença de que é possível eliminar o trabalho vivo, o seguinte

questionamento: “É ficção que a Nike se utiliza de quase 100 mil trabalhadores, esparramados em tantas partes do mundo, recebendo salários degradantes?” (ANTUNES, 2002, p. 39).

Dando prosseguimento aos seus questionamentos, Antunes (2002) problematiza algumas teses que propugnam o fim do trabalho. Para ele, na contemporaneidade, o trabalho social é mais complexo, heterogeneizado e intensificado nos seus ritmos e processos e está longe de dispensar a interação entre trabalho vivo e trabalho morto. O que acontece no sistema de metabolismo social do capital é que ele dispensa o trabalho estável e utiliza cada vez mais as diversas formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado, dos trabalhadores hifenizados (ANTUNES, 2002, p. 40.) que estão em frenética expansão em todo mundo produtivo e de serviços.

Não há como eliminar o trabalho vivo do processo de produção de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais. É o trabalho vivo que incrementa o trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico, aumenta a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobre-trabalho em tempo cada vez mais reduzido. Tempo e espaço permeiam em grande agitação, alvoroço e convulsão nessa nova fase do capital.

A ênfase no trabalho abstrato marginaliza o trabalho vivo e exclui milhares de trabalhadores que buscam formas de individualização e de socialização nas esferas isoladas do não trabalho (atividade de formação, de benevolência e de serviços), segundo Antunes (2002, p. 40). A transformação da ciência em principal força produtiva desconsidera as interações existentes entre trabalho vivo e avanço tecnocientífico sob as condições do desenvolvimento capitalista. A teoria do valor trabalho reconhece o papel crescente da ciência, mas se encontra cerceada em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho, a qual não consegue ultrapassar.

A ciência não tem autonomia para constituir-se na principal força produtiva, ela depende de uma base material. Segundo Antunes (2002, p. 41), há um processo de tecnologização da ciência. “Ontologicamente prisioneira do solo material estruturado pelo capital, o saber científico e o saber laborativo mesclam-se mais diretamente no mundo contemporâneo” (ANTUNES, 2002, p. 41). As máquinas inteligentes não extinguem o trabalho vivo, pelo contrário, absorve o saber do trabalhador que com elas interage, e transfere parte de seus conhecimentos abstratos à nova máquina.

Há um complexo processo interativo entre o trabalho e a ciência produtiva, que impede a extinção do trabalho. O que ocorre, de fato, é uma constante retroalimentação entre ciência e trabalho que passa a exigir uma força de trabalho mais complexa e multifuncional e que é explorada de modo mais intenso e sofisticado, pelo menos, nos setores produtivos dotados de maior incremento tecnológico.

O uso dos *softwares* mostra a transferência do trabalho vivo para o trabalho morto, quando a máquina passa a desempenhar atividades próprias da inteligência humana. É o que Antunes (2002, p. 41) denomina como objetivação das atividades cerebrais junto à máquina, de transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada. Essa transferência por meio dos computadores acentua a transformação do trabalho vivo em trabalho morto, mas não pode eliminá-lo.

A expansão significativa do trabalho que exige uma maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais mais informatizadas, quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, dentre outras, é uma tendência em curso nas sociedades contemporâneas. A vertiginosa expansão do trabalho em serviços observada contemporaneamente ocorre em uma esfera não produtiva, mas constitui-se em atividades, muitas vezes, imbricadas com o trabalho produtivo, revelando-se como um setor ampliado do trabalho, quando se quer compreender o seu significado no mundo contemporâneo.

O trabalho imaterial expressa o conteúdo informacional da mercadoria e das mutações do trabalho operário que ocorre no interior das grandes empresas e do setor de serviço, onde o trabalho manual direto está sendo substituído pelo trabalho de maior dimensão intelectual. “Trabalho material e imaterial, na imbricação crescente que existe entre ambos, encontram-se, entretanto, centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital” (ANTUNES, 2002, p. 42).

A atual fase do capital (re)transfere o *savoir faire* para o trabalho, mas isto ocorre com a transferência e apropriação crescente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, envolvendo de forma intensa a subjetividade do trabalhador. Esse processo não se restringe a essa incorporação, vai além porque como a máquina não funciona sem a participação do operário, ela exige uma maior interação entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente. E esse envolvimento aumenta o estranhamento e a alienação do

trabalho, amplia as formas de reificação, e distancia a subjetividade do exercício de uma vida autêntica e autodeterminada.

O que se observa contemporaneamente, portanto, não é o fim do trabalho, mas uma maior inter-relação entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e de serviços, entre as atividades laborativas e as de concepção que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital. Não há, portanto, uma substituição do trabalho pela ciência ou da produção pela informação ou da produção de valores pela esfera comunicacional, mas o que há é um desenvolvimento de uma concepção ampliada para entender a forma de ser do trabalho no capitalismo. Para Braverman (1987), “o trabalho humano é consciente e proposital” e, por isto, indispensável na preservação da existência humana (BRAVERMAN, 1987, p. 50). Urge que se reflita sobre

o paradoxo inicial das democracias atuais, que é a convivência entre a igualdade política formal e profundas desigualdades sociais — que refletem sobre a capacidade que agentes situados em diferentes posições do espaço social têm tanto de participar dos processos de tomada de decisão coletiva quanto de definir autonomamente a própria vida. A inclusão formal, inerente aos regimes democráticos, convive com a exclusão efetiva de indivíduos, grupos, perspectivas sociais e interesses (MIGUEL, 2014, p. 147).

Diante do contexto atual, começam a aflorar momentos de rebeldias, de lutas e ações que emergem das forças sociais do trabalho e das vítimas mais penalizadas desse sistema destrutivo e excludente.

Sociedade contemporânea e a educação

Feitas essas considerações, refletir sobre a relação entre o trabalho e a educação é fundamental, uma vez que é por meio da educação que ocorre o processo de preparação do homem para a atuação laboral. No que se refere à educação, compreendê-la em termos concretos implica na sua inserção no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente. Hoje, refletir sobre suas múltiplas dimensões pode esclarecer algumas questões essenciais como: “o que realmente os vários sujeitos sociais pretendem obter da educação formal, da educação técnica, da educação geral e da educação profissional? E, ainda: que papel o Estado, no Brasil, tem assumido nesse processo?” (SANFELICE, 2002, p. 10).

A inserção do indivíduo nos grupos sociais ocorre por meio da educação, da religião, do trabalho e da política. Essas instâncias socializam e tornam o indivíduo membro da coletividade. Urge ressaltar a importância da educação nesse processo, em especial, na inserção profissional e cultural do indivíduo e na transformação da população em povo, em uma coletividade de cidadãos. Para Saviani (2007),

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar (SAVIANI, 2007, p. 152).

Todavia, a partir de 1950, grandes instituições financeiras como o Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) passaram a orientar a organização dos setores educacionais, conferindo aos mesmos um caráter economicista, produtivista, privatista e tecnocrático. Como organizações financeiras e detentoras de grande quantidade de dinheiro, e privilegiadas pelo modelo econômico capitalista que proporciona a falta de recursos financeiros em países mais vulneráveis em desenvolvimento, fazem empréstimos com contratos que preveem a execução das suas políticas, ou seja, das políticas daqueles que representam, os países desenvolvidos, o que mantêm uma estrutura de dependência na relação internacional entre os países (FAGIANI, 2016).

Com o fim da Segunda Guerra, medidas foram tomadas para evitar o surgimento de um novo conflito. Foram criadas instituições com o intuito de promover a paz mundial e afastar novas ocorrências de guerras. Uma dessas instituições criadas, ainda em 1944, foi o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, o BIRD. Ele tinha como objetivo inicial auxiliar na reconstrução dos países europeus, os quais ficaram destruídos econômica e socialmente. O BIRD captou recursos para levantar um continente destruído pelas bombas.

Com o passar do tempo, o BIRD passou a assumir outras funções. A instituição é ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) e integrada ao chamado Banco Mundial. O Banco

Mundial é formado por duas instituições, o BIRD e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O objetivo do Banco Mundial é reduzir a pobreza no mundo, sendo que o BIRD tem suas atuações específicas enquanto integrante do primeiro. O BIRD concede empréstimos financeiros e assistência para o desenvolvimento de países que tenham antecedentes de crédito respeitáveis. O dinheiro que é emprestado pelo BIRD tem origem na venda de títulos nos mercados internacionais de capital. O BIRD é dirigido por uma equipe formada com indivíduos dos vários países que integram o Banco Mundial, sendo que dentro deste há pesos diferenciados para os países, uma vez que a condição econômica dos países determina a sua representatividade.

Segundo Fagiani (2016), o Banco Interamericano de Desenvolvimento tem sido o principal credor internacional para o setor público do Brasil. Em dados do banco até 2012, os empréstimos em execução consistiam em 105 operações de crédito com um montante de 8.56 bilhões de dólares aprovados. Na Área da Educação, desde a fundação do banco em 1959, observa-se que a década de 1990 foi a que apresentou um maior volume de dinheiro nas relações de empréstimos e cooperação técnica entre o Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Hoje a educação brasileira passa por novas experiências, em momento inadequado devido à situação política conturbada, ou deturbada, com mudanças arbitrárias dentro das organizações educacionais de discussão e deliberação. É forjada uma Reforma do Ensino Médio juntamente com a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para sua implementação busca-se a forma mais perversa de financiamento que é a tomada de empréstimo no valor de 250 milhões de dólares do BIRD (SENADO FEDERAL, 2018).

Os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico foram reduzidos e, ao mesmo tempo, colocou-se uma ênfase na prática, nos valores pragmáticos, instrumentais e mercantis. A educação passou a ser uma atividade lucrativa, um investimento de aplicação do capital. A mídia começou a exercer um papel fundamental na indução dos indivíduos e da coletividade, em todo o mundo. Ela abre e delimita horizontes. No Brasil, vale destacar a utilização da mídia monopolista na manutenção da ordem entre as classes sociais. Quando escapa dos grandes monopólios, a mídia contribui para a criação de outras e novas formas de sociabilidade e, deste modo, auxilia na formação do possível cidadão do mundo,

símbolo de outra sociedade, tendo outra humanidade não como utopia, mas como realidade.

Nos meados do século XX, o que melhor definia a relação trabalho-educação na sociedade capitalista contemporânea era a Teoria do Capital Humano (GENTILI, 2002). Essa teoria teve origem e base de sustentação numa conjuntura pelo desenvolvimento capitalista marcado pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e pela confiança na conquista do pleno emprego.

Nesse sentido, com a publicação dos estudos de Mincer (1958), Schultz (1964) e Becker (1964), constatou-se que, além da atribuição do capital físico à teoria do crescimento econômico, havia outra variável implícita nos modelos estudados ainda não atribuída a essa teoria: o capital humano. Para esses estudos, a abordagem clássica dos modelos de crescimento econômico, que incorporava os fatores de produção, era insuficiente para explicar a elevação da produtividade e do crescimento que ocorria em alguns países e regiões (VIANA; LIMA, 2010, p. 138).

Apesar da forte evidência de que a relação entre escolaridade e emprego era uma falácia, a Teoria do Capital Humano ganhou impulso e dinamismo, e conduziu a uma radicalização das premissas individualistas e meritocráticas, com perda do seu substrato liberal democrático. Na perspectiva da Teoria do Capital Humano, a escola era vista como entidade integradora e, por isto, era considerada pelos grupos dominantes e pelas massas que reivindicavam a sua democratização como um dispositivo institucional de integração social. Era a busca da cidadania cuja trajetória havia sido identificada por Marshall, em 1940: a esfera civil, política, social e econômica. A natureza econômica da educação difundiu-se na segunda metade do século XX, coincidindo com o que Hobsbawn (*apud* GENTILI, 2002, p. 48) identificou como Era de Ouro do desenvolvimento capitalista.

Todavia, a partir da década de 1970, começa a ocorrer a desintegração da “Era de Ouro” (GENTILI, 2002, p. 47) do capitalismo contemporâneo, e o seu desmoronamento marcou uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade. Mudanças estruturais sofridas pela economia mundial capitalista criaram as condições necessárias para uma alteração na função econômica atribuída à escola, e nortearam o rumo e a natureza das políticas educacionais no final do século XX, e continuam nesse início do século XXI.

Nas décadas de 1980 e de 1990 ocorreu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego, apregoadas pela Teoria do Capital Humano

e que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX.

A partir dessas décadas passam a conviver com o desenvolvimento e a modernização econômica as dualidades: educação e desemprego, educação e distribuição regressiva da renda social, educação e pobreza. A crise capitalista da década de 1970 vai desencadear a ruptura da promessa da escola como instituição integradora, a partir dos anos 1980, mas vai coincidir com discursos que valorizam a importância dos conhecimentos, traduzida na chamada Sociedade do Conhecimento na Terceira Revolução Industrial, e na insistência de que a escola devia preparar os estudantes para a competitividade das economias na era da globalização. Essa dimensão puramente econômica estava associada à construção do *Welfare State* nos países capitalistas industrializados e a possibilidade de universalizar e expandir os direitos econômicos e sociais presentes nesse processo.

A escola integradora se baseava na confiança e na possibilidade de atingir o pleno emprego. Para realizar essa promessa da escola integradora competia ao Estado um papel central no planejamento e na captação de recursos, e na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao sistema educacional. Com a desintegração da escola integradora e a morte definitiva da promessa do pleno emprego, restou ao indivíduo, e não mais ao Estado definir suas próprias opções, suas escolhas que possibilitam ou não conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. No lugar da escola integradora, surge uma nova promessa de caráter estritamente privada: a promessa da empregabilidade. “A empregabilidade é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade, também estrutural, da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática (GENTILI, 2002, p. 52)”.

Nos anos 1990, a empregabilidade ganha espaço e centralidade e se constitui no eixo fundamental de um conjunto de políticas que objetivam reduzir os riscos sociais do grande tormento que teve início no final do século XX e que se intensifica nesse início do século XXI, trata-se do desemprego. As concepções vigentes de empregabilidade, do ponto de vista da administração neoliberal, articulam e oferecem coerência aos três elementos que poderiam superar a crise do desemprego mediante uma dinamização dos mercados de trabalho: a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente.

A empregabilidade traduz a construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, a educação, o emprego e a própria individualidade. Ela surge no meio da crise da promessa integradora, que expressa a crise da modernidade. A escola é, de fato, uma instância de integração dos indivíduos ao mercado de trabalho, mas de alguns, já que nem todos poderão usufruir dos benefícios dessa integração, uma vez que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.

No início da escola pública como escola de massas, já estava presente o papel econômico da educação, mas a revalorização deste papel ganha destaque no contexto das políticas de bem-estar social e no reconhecimento do pleno emprego como requisito de uma política de desenvolvimento duradoura. Foi essa motivação que deu origem à Teoria do Capital Humano e que desempenhou papel central na legitimação científica de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (GENTILI, 2002, p. 52).

A ênfase no papel produtivo dos processos de escolarização estava associada a outras funções integradoras que a escola devia exercer, ou seja, ser eficiente também na integração cultural, política e social. A escola, ao ser incapaz de realizar a função econômica, acaba comprometendo também as outras funções de integração cultural, política e social, o que impede o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das nações.

A empregabilidade é dessa forma, uma neoteoria do capital humano, ao resgatar a concepção individualista presente na Teoria do Capital Humano, mas rompe com o nexo que existia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: a inserção do indivíduo no mercado de trabalho nessa nova ótica depende do indivíduo, de suas competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis. Hoje, o desenvolvimento econômico da sociedade não depende de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva. A educação não é mais um investimento em capital humano social, mas apenas capital humano individual.

As economias crescem e convivem com alta taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico. Empregabilidade significa, portanto, aumento de condições para competir e sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis e não como garantia de integração (GENTILI, 2002, p. 54).

Um princípio da Teoria do Capital Humano era o de que o desenvolvimento econômico dependia do desenvolvimento dos mercados de trabalho e este indefinidamente excludente provocaria um efeito negativo e involutivo sobre o próprio desenvolvimento econômico. Atualmente, há evidências de que o desenvolvimento econômico acontece excluindo e discriminando milhares de pessoas. Nesse sentido, o discurso da empregabilidade nega o direito ao trabalho, e revaloriza a lógica da competitividade interindividual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente.

A educação e a escola se constituem sim em uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que essa inserção, hoje, depende de cada um. Alguns triunfarão, outros fracassarão. Nesse contexto, o indivíduo é um consumidor de conhecimento que o habilita a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho e o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor, o indivíduo deve ter a liberdade de escolher e “comprar” as opções que melhor o capacitem a competir.

Segundo Gentili (2002, p. 55), a empregabilidade acaba, também com a concepção do emprego e da renda como esferas do direito. O indivíduo pode possuir condições de empregabilidade e nem por isto garantir sua inserção no mercado de trabalho. A renda é decorrência dessa inserção no mercado. Numa lógica competitiva fazem parte da empregabilidade: conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção e distribuição dos agentes econômicos.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Todavia, no contexto atual, as políticas neoliberais têm conduzido as políticas educacionais no sentido de deslocar o papel da educação e da formação profissional como estratégia de alívio da pobreza e de realização da empregabilidade. Para isso, elas partem do pressuposto de que tanto a educação básica como a formação técnico-profissional, em

especial os cursos de requalificação, dentro das relações de poder econômico e político e do monopólio da ciência e da técnica, têm a capacidade de reverter a exclusão e o desemprego estrutural.

Considerações finais

Na atualidade, deparamos com o processo de globalização que altera as relações entre os países e retira do indivíduo a sua cidadania, ao ser tratado de forma desigual e subalterna em função da divisão internacional do trabalho. O que se observa é um processo massivo de degradação e precarização dos postos de trabalho, ao mesmo tempo em que se aprofunda a introdução de inovações técnicas acompanhadas de desemprego de milhares de pessoas. Nesse quadro, ainda temos a centralidade do trabalho como categoria explicativa da sociabilidade humana, meio pelo qual o ser social transforma o meio em que vive e a si mesmo num processo histórico e dialético.

Na educação, o conceito de empregabilidade substituiu a Teoria do Capital Humano, mas manteve o foco teórico economicista e tecnicista. Com isso, colocou para o indivíduo toda a responsabilidade pela sua formação cultural, política, social e econômica e, pior ainda, pelo sucesso ou não em sua carreira profissional, desconsiderando o desenvolvimento humano individual como fator intrínseco ao desenvolvimento humano histórico social.

A formação do trabalhador no processo de globalização revela um novo momento da história mundial, no qual as forças hegemônicas promovem um intenso processo de reconstrução da riqueza, do conhecimento e do poder. Coadunada com os valores centrais do projeto neoliberal, é tecida, gradativamente, uma nova forma de sociabilidade moldada pela lógica mercantil. Essa sociabilidade procura responder às características de um momento marcado por formas transitórias de produção que repercutem, diretamente, na degradação dos direitos sociais e do trabalho, conquistados por meio de amplas negociações ao longo do século XX e que tendem a desaparecer com as políticas neoliberais que estão sendo engendradas neste início do século XXI.

Portanto, o desafio que se apresenta atualmente é o de buscar um novo sentido para a vida e para o trabalho. É necessário reconhecer que, mesmo com as atuais condições de exploração do trabalho e a crise do emprego, o trabalho segue como atividade central nas

relações sociais. Refletir sobre um novo sentido para o trabalho é repensar uma nova organização social, na qual ocorra a superação da condição de mercadoria em que o trabalhador está submetido e o resgate do direito de ser proprietário da sua força de trabalho, propriedade esta, traduzida na sua apropriação intelectual, no controle do tempo e do ritmo do seu fazer.

Uma nova cultura do trabalho pressupõe a libertação do tempo livre, transformando-o em tempo de ócio e de desenvolvimento pleno do ser social. A libertação do homem não significa a libertação do trabalho em seu sentido genérico e ontológico. Nesse sentido, o trabalho é uma forma de expressão e realização humana, capaz de transformar e propiciar o bem-estar da humanidade.

As inovações tecnológicas presentes na atualidade podem promover novas relações de convivência. As leis da sociedade de mercado estão levando às últimas consequências a fragmentação do trabalho. Todavia, mesmo nesse contexto de excrecência do sistema capitalista, novas alternativas de trabalho e renda estão surgindo e possibilitam ao trabalhador estabelecer outros parâmetros e descobrir outras formas de produção mais humanizada.

Na verdade, frente à crise do trabalho assalariado, vão surgindo alternativas particulares da economia popular, projetos de trabalhos autônomos, familiares, de grupos excluídos que se configuram em uma economia de autoajuda. Para o trabalhador, o desafio é o de transformar cada projeto em alternativa que vá além das estratégias de sobrevivência, contribuindo assim para o surgimento de uma nova cultura do trabalho e, com ela, novos valores, novas relações econômicas e sociais.

Essas novas alternativas de trabalho, sobretudo aquelas de produção associada, além de responderem à crise do emprego podem orientar as propostas de formação dos trabalhadores. Na formação do trabalhador é importante assegurar que ele domine diferentes técnicas, equipamentos e métodos, conheça a origem e os princípios científicos e técnicos que embasam os processos produtivos, aprenda as implicações de seu trabalho, seu conteúdo ético, com ênfase na sua autonomia e participação no processo produtivo.

Embora o contexto atual seja bem desolador, acreditamos na capacidade do ser humano na busca de alternativas para a superação da forma societária engendrada pela lógica

do capital. E essa superação há de perpassar pela educação e pelo trabalho. Compreender como ocorrem os mecanismos de exclusão é fundamental na busca de uma ação transformadora consciente e efetiva, o que se obtém somente com uma educação omnilateral.

Referências

- ANTUNES, R. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 35 - 44 (Coleção educação contemporânea).
- AZNAR, G. **Trabalhar menos para trabalharem todos**. São Paulo: Scritta, 1995.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**. 3. ed. Tradução Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A., 1987.
- DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 73-79, 2004.
- DE MASI, D. **O futuro do trabalho**. São Paulo: José Olympio. 2003.
- FAGIANI, C. C. **Educação e Trabalho: A Formação do Jovem Trabalhador no Brasil e em Portugal a partir da Década de 1990**. 2016. 192f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.
- FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 218-238.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 45 - 59 (Coleção educação contemporânea).
- IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 27 - 34 (Coleção educação contemporânea).
- KURZ, R. **O colapso da modernização**. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MÈSZÁROS, I. B. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MIGUEL, L. F. Mecanismos de exclusão política e os limites da democracia liberal: uma conversa com Poulantzas, Offe e Bourdieu. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 98, p. 145-161, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002014000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jan. 2018.
- SANFELICE, J. L. Apresentação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.),

Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 1-10 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SENADO FEDERAL. **Parecer (SF) Nº 24**, 2018. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=18/04/2018&paginaDireta=00323>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SCHAFF, A. **Sociedade Informática**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. **Interações (Campo Grande)**, v. 11, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122010000200003>. Acesso em: 12 jan. 2018.

Recebido em: 14/05/2018

Aprovado em: 11/07/2018

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EJA EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS

Alessandra Fonseca Farias¹
Yoshie Ussami Ferrari Leite²

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre o espaço da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do processo de formação inicial de cinco cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidades Estaduais Paulistas: USP, UNESP e UNICAMP. Nosso objetivo foi o de verificar como estes cursos contemplam a formação específica em EJA no Projeto Político Pedagógico desenvolvido nas instituições. Esta investigação tem suas bases metodológicas na abordagem qualitativa direcionada pelos estudos de Sandín Esteban (2010); para a revisão de políticas públicas utilizamos a análise documental descrita por Cellard (2008) e para a coleta e análise de dados empíricos contamos com as contribuições de Triviños (2008). Os dados permitiram identificar que o preparo do professor de jovens e adultos ainda não é realmente contemplado na prática de formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia e que, portanto, cabe às instituições formadoras desenvolvê-la de modo a atender as políticas recentes e pertinentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Formação do professor. Pedagogia.

THE TEACHER TRAINING OF THE EJA INITIAL YEARS IN UNIVERSITIES OF SAO PAULO STATE

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the attention to the Education of Youth and Adults (EJA) in the initial training process of five undergraduate courses in Pedagogy of São Paulo State universities: USP, UNESP and UNICAMP. Our objective was to verify how these courses contemplate the specific training in EJA in the Political Pedagogical Project, in the curricular grid and other areas of formation. The methodology is based in the qualitative approach directed by Sandín Esteban (2010); for the review of public policies we use the documentary analysis described by Cellard (2008) and for the collection and analysis of empirical data we count on the contributions of Triviños (2008). The data allowed to identify

¹Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Presidente Prudente-SP/Brasil. e-mail: alessandra.farias90@gmail.com

²Doutora em Educação. Professora Livre Docente no Departamento de Educação e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - Presidente Prudente. Presidente Prudente- SP/Brasil. e-mail: yoshieufleite@gmail.com

that the preparation of the teacher of EJA is not really contemplated in the practice of teacher training. Therefore, it is up to the institutions to develop it following the most recent and relevant policies.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Teacher training. Pedagogy.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE LOS AÑOS INICIALES DE EJA EN UNIVERSIDADES ESTADUALES PAULISTAS

RESUMEN: Este artículo propone una reflexión sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) dentro del proceso de formación inicial de cinco cursos de Licenciatura en Pedagogía de Universidades Estadales Paulistas: USP, UNESP y UNICAMP. Nuestro objetivo fue verificar cómo estos cursos contemplan la formación específica en EJA en el Proyecto Político Pedagógico, en el plan de estudios y demás espacios de formación. Esta investigación tiene sus bases metodológicas en el abordaje cualitativo de Sandín Esteban (2010); para la revisión de políticas públicas utilizamos el análisis documental descrito por Cellard (2008), para la recolección y análisis de los datos empíricos nos reportamos a de Triviños (2008). Los datos permitieron identificar que la preparación del profesorado de jóvenes y adultos aún no es realmente contemplada en la práctica de formación docente de los cursos de licenciatura en Pedagogía y que las instituciones formadoras deben desarrollarla y seguir las políticas recientes y pertinentes.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Formación del profesor. Pedagogía.

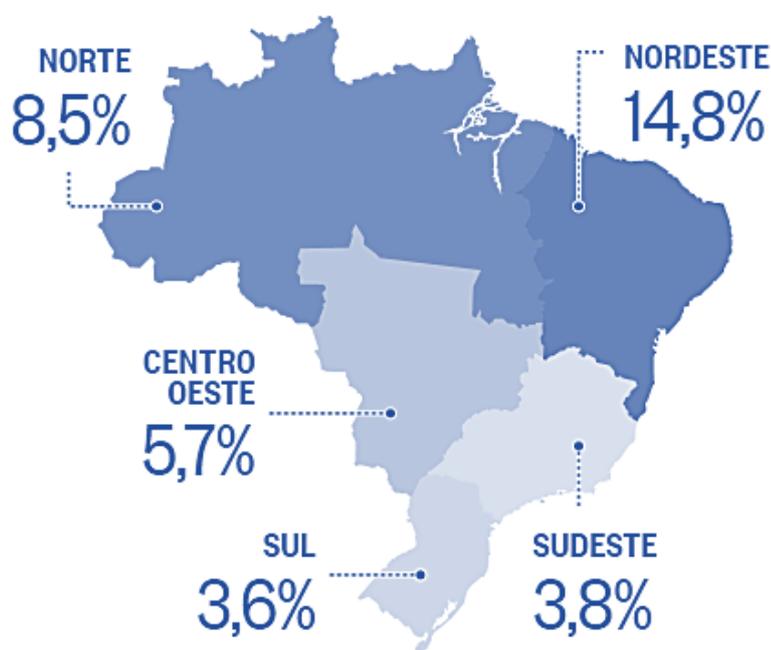
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro

A EJA é composta por homens e mulheres maiores de 15 anos, sujeitos de toda a diversidade étnica, religiosa, sexual e política, vítimas da desigualdade social existente neste país (BRASIL, 2009). Tal desigualdade é acentuada pela falta de acesso e permanência na escola, principalmente se tratando de pessoas que foram excluídas do espaço escolar em seu tempo regular, cujo acesso já era garantido desde 1948 pelo Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta, baseada no mérito” (ONU, 1948).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), o Brasil tem cerca de 11,8 milhões de pessoas analfabetas, o que corresponde a 7,2% da população

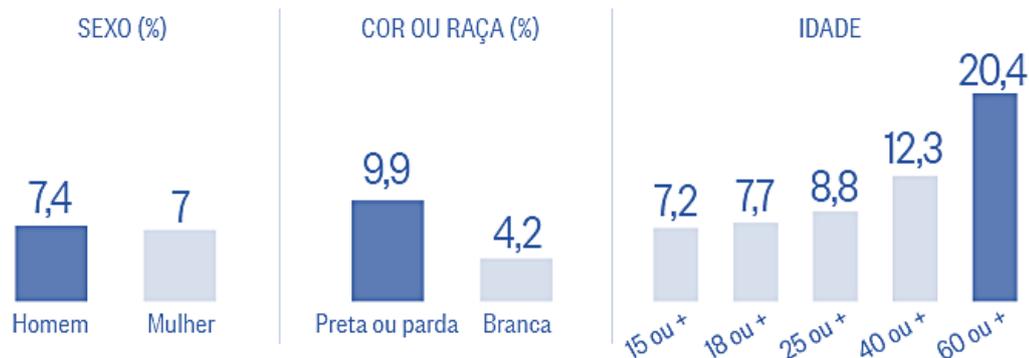
com mais de 15 anos de idade. Os dados fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e se referem ao ano de 2016.

A desigualdade na instrução da população tem caráter regional: a região Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo (14,8%), quase quatro vezes maior que as taxas do Sudeste (3,8%) e do Sul (3,6%). Já na região Norte, essa taxa foi de 8,5% e no Centro-Oeste foi 5,7%. É importante destacar que a meta 9 do Plano Nacional de Educação para 2015, que previa a redução desse indicador para 6,5%, só foi alcançada para as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2016).

Entre as pessoas de 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo chegou a 20,4%, sendo 11,7% para os idosos brancos e 30,7% para os idosos pretos ou pardos. Analisando por sexo, a taxa de analfabetismo dos homens com 15 anos ou mais foi de 7,4% e para as mulheres 7,0%. Entre as pessoas de cor preta ou parda (9,9%) a taxa foi mais que o dobro das pessoas de cor branca, (4,2%). Entre os idosos de 60 anos ou mais, essa taxa foi de 11,7% para a população branca e 30,7% para os pretos e pardos.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2016).

Em relação à escolarização de jovens e adultos, em 2016, 1,7 milhão de pessoas frequentavam cursos de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os turnos mais frequentes do ensino fundamental regular foram os turnos da manhã e tarde.

Nesse sentido, em face da importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, se faz importante pensar na formação do professor que vai atuar na sala de aula da EJA, dentro do contexto histórico de desvalorização que caracteriza esta política em nosso país. Muitos estudiosos têm se envolvido na busca de que essa modalidade de ensino tenha uma estrutura que atenda e respeite verdadeiramente as necessidades dos educandos, conforme aponta Machado (2008, p. 167, grifo da autora):

O esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos destacar **dois movimentos importantes** nessa direção: um, mais ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro, que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Entretanto, a atual realidade brasileira concernente à EJA nos dá pistas de que, embora seus princípios legais estejam estabelecidos, ainda é preciso aprofundar a discussão sobre a formação dos professores que estão sendo formados para atuar nas salas de jovens e adultos. Acreditamos que, ao ser pensada desde a perspectiva da formação inicial, a Educação de

Jovens e Adultos deveria ser vivenciada pelos licenciandos do Curso de Pedagogia tanto na teoria, quanto na prática pedagógica, dada toda a complexidade, diversidade e especificidade que caracteriza uma sala de aula de adultos.

Nesse sentido, algumas questões-problema nos impulsionaram no decorrer da pesquisa: Como se dá o processo de formação inicial de professores de EJA? Essa formação está presente no Projeto Político Pedagógico das universidades? A EJA é contemplada em disciplinas obrigatórias ou consta entre disciplinas optativas? Os graduandos se sentem preparados para trabalhar com jovens e adultos após participarem dessas disciplinas e/ou de projetos de extensão universitária e grupos de estudos?

Para responder a essas questões, nos propusemos a investigar qual o espaço da EJA dentro do curso de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo, qual a nomenclatura dada à EJA no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso, se as universidades oferecem disciplinas específicas sobre esta modalidade de ensino, se existe estágio supervisionado nesta área e quais são suas bases metodológicas, qual o olhar do coordenador do curso e do professor em relação à formação específica em EJA e, por fim, qual a percepção dos graduandos e egressos quanto a sua preparação para o trabalho com jovens e adultos. A partir dos objetivos traçados, nos utilizamos da abordagem qualitativa de pesquisa para o desenvolvimento de nosso trabalho. Para Sandín Esteban (2010, p. 130), a metodologia qualitativa

[...] abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade. Nos últimos anos, apareceram com grande força os estudos que, de uma perspectiva qualitativa e colaborativa, estão voltados para a valoração da prática educativa e a tomada de decisões (processos, programas, inovações) e os processos de pesquisa qualitativa cujo objetivo fundamental é a emancipação dos sujeitos. Portanto, a pesquisa qualitativa se refere ao que tradicionalmente denominamos metodologias orientadas à avaliação e tomada de decisões.

Em outras palavras, a pesquisa de cunho qualitativo busca interpretar o fenômeno que observa, se debruça sobre o estudo do homem e considera que o ser humano interpreta o mundo continuamente e o transforma, não sendo sua postura meramente passiva.

Nessa perspectiva, esta investigação buscou revelar a realidade da formação específica de professores dos Anos Iniciais de EJA a partir das disciplinas oferecidas, projetos e demais

atividades relacionadas a esta modalidade desenvolvida em cada um dos cinco Cursos de Licenciatura em Pedagogia pesquisados: um da USP, um da UNICAMP e três da UNESP (campi Araraquara, Marília e Presidente Prudente). A partir do objetivo geral traçado – investigar o espaço da EJA dentro do processo de formação inicial de professores das três Universidades Estaduais de São Paulo a partir da análise dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia – coletamos e analisamos os dados documentais e empíricos sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2010) e Franco (2008).

Perspectivas da formação de professores dos Anos Iniciais da EJA

Com a redemocratização do país na década de 1980 foram realizados diversos debates sobre a educação pública e sobre outras questões sociais. Havia a preocupação de universalização da qualidade do ensino devido ao cenário de 30% de analfabetos, de 23% de professores leigos e de 30% de crianças fora da escola em relação ao número total da população nacional. Também a cifra de brasileiros que vivia abaixo da linha da pobreza era alarmante, passando da metade da população: 60%.

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade brasileira no decorrer dos anos, concomitante com as contribuições de pesquisadores da área da educação de jovens e adultos, desencadearam reflexões e, conseqüentemente, a necessidade de rever as políticas educacionais da EJA para a garantia de sua efetivação. Essa modalidade foi ganhando espaço dentro da política educacional até ser garantida desde seu direito, acesso, metodologias específicas, financiamento próprio e diretrizes curriculares para embasar o trabalho dos educadores. Porém, a garantia na letra da lei não se reflete na vida dos cidadãos, ficando uma lacuna entre a legislação e sua implementação.

Grosso modo, após a democratização do ensino público, a luta se torna pela democratização também da qualidade da educação oferecida, sobretudo aos jovens e adultos que historicamente foram desprivilegiados do direito à educação. A luta pela efetivação das políticas de EJA ainda é recorrente, uma vez que seu desenvolvimento requer o compromisso mútuo das três esferas - Nação, Estados e Municípios - trabalhando em regime de colaboração.

Ao abordar os desafios da efetivação das políticas de EJA, salientamos que mesmo esta modalidade de ensino se concretizando como direito constitucional, a implementação das políticas

ainda é barrada por burocratizações e desinteresse por parte de governos. Concordamos com Soares (2001, p. 221) quando afirma que “O direito à educação não está efetivamente garantido para jovens e adultos”, igualmente quando diz que é fundamental prosseguirem os esforços para que o acesso e a permanência desta população se garantam em processos educativos de qualidade.

Considerando essa breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a necessidade de efetivação de suas políticas públicas, problematizamos a formação do professor que está sendo preparado para atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que irá ensinar aos sujeitos que tiveram seu acesso à educação negado ao longo dos anos, e que ainda hoje encontram barreiras na busca de sua escolarização. É importante, contudo, definir quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no contexto atual.

Pesquisadores do campo da EJA apontam que seu público tem se tornado cada vez mais jovem por conta da evasão escolar nos últimos anos do Ensino Fundamental e Médio, e que está composto especialmente por homens que retornam ao espaço escolar com a justificativa de busca da melhoria de salário e/ou qualificação para o mercado de trabalho. Todavia, por nossa pesquisa se tratar da EJA nos Anos Iniciais, pensamos que esse público em específico se caracteriza por pessoas mais velhas, muitas vezes trabalhadores rurais ou de zonas afastadas das capitais, de baixa renda, em sua maioria mulheres, uma vez que a cultura patriarcal impediu sua autonomia na escolha de uma carreira/profissão quando jovens e que foram excluídas do acesso ao ensino regular.

De acordo com o Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, atualmente o pedagogo é formado para desempenhar funções de professor polivalente, atuando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Ensino Médio, Educação Profissional e EJA. Também a modalidade EJA é um possível campo de trabalho do pedagogo, por se tratar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para pessoas jovens e adultas e, portanto, uma formação específica contemplada dentro do projeto pedagógico das instituições formadoras é relevante e necessária.

Defendemos, segundo essa perspectiva, que a formação inicial deve realmente preparar o pedagogo para o ensino de jovens e adultos, conferindo à EJA a mesma importância

das demais modalidades. O que vemos por parte das instituições de ensino superior responsáveis pela formação do pedagogo é uma priorização do preparo para o ensino de crianças, desvalorizando em seu PPP e espaços de atuação conhecimentos relativos às outras modalidades, dentre elas a EJA.

O Licenciado em Pedagogia deve ter clareza que, em seu processo de formação inicial, está sendo preparado para o trabalho com crianças e também jovens, adultos e idosos, sujeitos que representam toda a diversidade brasileira, que podem ou não apresentar deficiências físicas e/ou intelectuais e que têm seu direito de acesso e permanência na escola previsto na política educacional brasileira. Isso nos faz pensar que a formação acadêmica na licenciatura em Pedagogia não pode ter um caráter generalista, como se pouco importasse o contexto social da escola e dos alunos no momento de exercer a docência. Pelo contrário, uma formação específica de qualidade permite aos futuros docentes conhecer o espaço de atuação tanto na teoria, quanto na prática. Uma formação inicial de professores que não contemple em seu projeto pedagógico e em seu currículo as especificidades de aprendizagem dos alunos não está preparando o professor para a realidade das escolas, quanto mais para o sucesso no ensino.

Como já dito, em nosso país, o professor dos Anos Iniciais da EJA é o licenciado em Pedagogia, por isto defendemos que sua formação inicial deve considerar a especificidade de todas as modalidades de ensino, inclusive a da EJA, uma vez que caberá a esse profissional oferecer à pessoa analfabeta, ou de baixa escolaridade, todo o conhecimento que teve negado ao ser excluído da escola. Os sujeitos da EJA enfrentam cotidianamente a falta da decodificação do código linguístico, do conhecimento dos saberes letrados, da interpretação de textos, da aproximação com a tecnologia e com o mundo globalizado, todos estes aspectos de uma sociedade tecnológica que se desenvolve a cada dia mais, mesmo que uma parte significativa da população esteja às margens de todo o desenvolvimento.

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; DI PIERRO, p. 16, 1994).

É doloroso perceber a atualidade dos fatos narrados por Haddad e Di Pierro (1994), quando tratam da formação de professores de EJA ainda na década de 1990, salientando a necessidade de uma formação específica para a atuação no ensino de jovens e adultos.

Desde o ano de 1947, a formação específica para o professor de EJA vem sendo colocada em pauta, e foi tema da Campanha Nacional de Educação de Adultos, há mais de setenta anos, ainda que na época o coordenador da Campanha, Lourenço Filho, não desse o tratamento adequado à EJA por considerar que ensinar a adultos era “mais simples e mais rápido” do que ensinar a crianças. Apesar disso, em sua gestão foi produzido um guia para a preparação do professor que atuaria no ensino supletivo, o que denota a concretização do que vinha sendo discutido (SOARES, 2004).

Embora nos últimos anos se tenha problematizado a formação de docentes para a EJA, este campo de estudo carece de evidência, uma vez que o contexto brasileiro ainda é marcado pelo analfabetismo. Sendo assim, como forma de subsidiar a discussão da EJA e da importância da preparação do professor que nela atuará, nos embasamos em estudos realizados por Arroyo (2006), Soares (2007), Machado (2008) e Gatti e Barreto (2009), pesquisas recentes que têm potencializado a formação específica para o professor da EJA.

Para Arroyo (2006), o primeiro ponto a ser destacado acerca da formação de professores de jovens e adultos é que não há parâmetros sobre o perfil desse professor. A causa disso, segundo ele, é que também não temos uma definição muito clara da própria EJA. Ele ressalta também a marginalidade com que a educação de jovens e adultos se constituiu durante muito tempo pela falta de políticas públicas oficiais, pela ausência de centros específicos de EJA e ainda de formação específica para o professor. “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p. 17).

Para a necessária constituição do perfil do professor de EJA, Arroyo (2006) cita a problemática da falta de metodologias próprias para esta modalidade, o que muitas vezes acaba por reforçar a infantilização na EJA, questão que sempre existiu nas práticas de ensino de adultos. A questão da infantilização é marcada pelo aproveitamento de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do chamado “ensino regular” para atuarem também em salas de jovens e adultos sem nenhum preparo, sem instrumentos ou formação pedagógica específica para o trabalho com esse público adulto.

O autor critica o caráter generalista em que se assenta a formação de professores e salienta que

[...] esse caráter histórico desfigurado dessa EJA explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação (ARROYO, 2006, p. 18).

Como possibilidade de constituição da identidade do professor de EJA, Arroyo (2006) aponta a necessidade do conhecimento do próprio sujeito educando da EJA, pois para ele um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos deve ser o de conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto:

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Normalmente nos cursos de Pedagogia o conhecimento dos educandos não entra. A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores (ARROYO, 2006, p. 22).

Para esse pesquisador, só por meio do reconhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem será possível construir um perfil específico do educador e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores (ARROYO, 2006, p. 21).

Machado (2008) diz que ao se tratar da formação de professores para EJA, primeiramente, implica situar as grandes mudanças ocorridas nas últimas décadas, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A autora sinaliza a importância da afirmação da EJA como modalidade educativa e como direito social ao longo dos anos na política educacional, como

também destaca a importância dos fóruns e do GT 18 da ANPED enquanto espaços de discussão, de formação e fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam na EJA.

No entanto, segundo essa autora, existe um descompasso entre a formação que o professor recebe e a realidade dos alunos, que no caso da EJA tem causado situações de difícil solução por parte do educador:

[...] como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? (MACHADO, 2008, p. 165).

De acordo com Soares (2011), a realidade e experiência de vida dos educandos aferem à modalidade EJA uma identidade que a distingue das demais, pois possui demandas educativas específicas, características próprias de aprendizagem, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação. Para o autor, é imprescindível que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas características, sua cultura, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem.

Neste contexto, Soares (2001, p. 211-212) afirma que “a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade”. Dito de outro modo, o autor enfatiza que uma vez que se reconhecem as especificidades da EJA, o próximo passo é, a partir dessas peculiaridades, estabelecer os parâmetros para o perfil do educador desta modalidade e assim constituir uma política específica para a sua formação.

Ainda segundo Soares (2001), a precariedade da formação dos profissionais de EJA, em muitos casos, está relacionada à ausência de formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, nos quais são formados os profissionais voltados à alfabetização e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada para esse educador ao longo dos anos, segundo esse autor, conforme buscamos salientar ao longo deste trabalho.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida. Acreditamos que a desvalorização da EJA na formação inicial de professores refletirá não só no trabalho de cada professor que atuará nela, mas também em toda a estrutura que se mantém despreparada para atender ao jovem e o adulto em busca de garantir seu direito à educação.

Pensamos que embora os princípios que regem a EJA estejam estabelecidos é preciso aprofundar a discussão sobre a formação inicial dos professores que atuarão diretamente com os jovens e adultos nas salas de aula, uma vez que eles enfrentarão de perto suas reais necessidades e especificidades. No decorrer da discussão sobre a formação de professores no Brasil, vão ficando cada vez mais claros os dilemas da formação de professores de EJA, pois se a própria Pedagogia carece de definição de perfil profissional, esta discussão se torna ainda mais complexa quando problematizamos a formação específica de EJA que, apesar de ser cogitada como possibilidade de atuação do pedagogo, não tem encontrado na formação inicial os subsídios pedagógicos que valorizem este campo de atuação.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntário idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Conforme pudemos verificar, a formação do professor de adultos ainda não está definida na prática de formação docente dentro dos cursos de licenciatura em Pedagogia sendo, portanto, um desafio para as instituições formadoras desenvolvê-la de modo a acompanhar o que deliberam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

A ausência de formação específica de EJA nos cursos de Pedagogia pode ser verificada pela pouca oferta de disciplinas voltadas a metodologias de ensino de adultos, ao histórico e currículo da EJA, ou ainda que aborde a educação popular ou o histórico da educação de adultos propriamente como campo de estudo e/ou modalidade do ensino brasileiro.

Defendemos que a formação específica para professores de EJA é um caminho para a efetivação das políticas públicas outrora firmadas, uma vez que o professor, conhecendo a legislação e os processos que a envolvem, constituirá uma identidade profissional de professor de adultos, concernente a todas as especificidades que isto inclui. Na sala de aula da EJA, na forma de se relacionar com os alunos, no cotidiano escolar e nas metodologias adotadas, o professor compreende a função social e política do seu trabalho e esta consciência talvez se desenvolva ainda em seu processo de formação inicial, desde que a EJA seja tratada de forma adequada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

A partir da revisão das políticas públicas de EJA, da verificação da ausência de formação específica dentro do curso de Pedagogia e da constatação da inexistência de um perfil para o professor de EJA, fazemos os seguintes questionamentos: Qual é, de fato, o perfil do professor de EJA? Que pilares deveriam sustentar a formação para o trabalho docente na EJA? Por que o espaço da Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura em Pedagogia é tão inexpressivo? O que precisa ser contemplado no curso de Pedagogia para que esse espaço seja ampliado? Esses são os problemas, o grande desafio é enfrentá-los.

A formação inicial de professores de EJA nos cursos de Pedagogia de Universidades Estaduais de São Paulo

No decorrer das análises dos PPP's dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, das entrevistas realizadas junto aos coordenadores dos cursos e aos professores responsáveis pelas disciplinas específicas de EJA, também dos questionários aplicados a graduandos e egressos dos cursos, identificamos semelhanças e diferenças em relação à formação referente à EJA no Estado de São Paulo, ao menos nas localidades que compuseram o lócus desta pesquisa.

Para sistematizar os dados coletados, construímos o Quadro 1 que sintetiza as informações obtidas durante a coleta e análise de dados documentais e empíricos para a caracterização de cada curso pesquisado, contendo desde carga horária, nome da disciplina voltada à temática da EJA até sua abordagem metodológica, forma de avaliação do professor e sobre o aspecto prático de vivência da EJA durante a disciplina.

Constatamos que todas as universidades investigadas oferecem ou já ofereceram disciplinas que abordam a educação de jovens e adultos. Contudo, apenas a UNESP de

Presidente Prudente traz essa formação na grade curricular como disciplina obrigatória. Já os cursos de Pedagogia dos outros dois campi da UNESP oferecem as disciplinas como optativas, assim como os cursos da USP e da UNICAMP. Vale ressaltar que o curso de Pedagogia da UNICAMP não tem disponibilizado a disciplina optativa há sete anos.

Como podemos visualizar no quadro, as disciplinas específicas de EJA existentes nos cinco cursos de Pedagogia, em sua maioria optativas, contemplam temas equivalentes, como história da EJA, políticas públicas e legislação nacional, e que a maioria se fundamenta nos estudos de Paulo Freire. Porém, identificamos que as disciplinas não contemplam em seu programa uma formação voltada à prática docente na EJA, às metodologias de ensino de adultos e ao currículo para a esta modalidade.

Assim, é possível afirmar que os cursos de Pedagogia de universidades do Estado de São Paulo priorizam a formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Gestão Escolar. Quase todos os cursos consideram a EJA como um campo de atuação do pedagogo, contudo a ênfase do preparo é dada apenas para o trabalho com o público infantil. Outra constatação foi que apenas o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNICAMP prevê estágio na EJA.

No curso da USP, muitos alunos cumprem os estágios de metodologia de ensino na EJA, apenas pela possibilidade de realizá-lo no período noturno e não como propósito de vivência efetiva do espaço de ensino de adultos. Entretanto, verificamos que há previsão de visita de campo a uma sala de aula da EJA como requisito de avaliação das disciplinas no curso da USP e nos cursos da UNESP.

Vimos que, na maioria das Universidades, não há outros espaços, além da sala de aula, que permitem discussões e reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a formação se dá de maneira opcional e não atende a maior parte dos graduandos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 1 - Relação de disciplinas específicas de EJA em Universidades Estaduais de São Paulo

Curso de Pedagogia	Duração / Carga horária	Disciplinas de EJA / Carga horária	Periodicidade	Abordagem metodológica	Avaliação	Estágio na EJA	Outros espaços
USP	9 semestres / 3.270 horas.	OP: "Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos" / 60 horas.	Um ano e meio.	Concepção freiriana e perspectiva Histórico-Cultural.	Resenhas da bibliografia monografia final em grupo.	Sim, e visita de campo.	Eventos.
UNICAMP	8 SEMESTRES DIURNO / 10 NOTURNOS / 3.465 HORAS.	OP: "Educação de Adultos" / 30 horas.	Não é ofertada há seis anos.	Produção de Paulo Freire.	Elaboração de trabalho final.	Apenas metodologias no período noturno.	GEPEJA e eventos.
UNESP Araraquara	8 SEMESTRES DIURNO E NOTURNO / 3.420 HORAS.	OP: "Educação de Jovens e Adultos".	Não é ofertada há dois anos.	Ênfase às obras de Paulo Freire e Pedagogia Histórico-Crítica.	Trabalhos.	Não, apenas o professor ministra aulas semanais na EJA.	PEJA e eventos.
UNESP Marília	8 semestres / 3.360 horas.	OP: "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS" / 75 HORAS.	Anual.	Abordagem da teoria histórico cultural e Pedagogia de Freire.	PLANOS DE ENSINO E RELATÓRIO DE OBSERVAÇÕES DO CAMPO.	Quatro visitas de campo.	PEJA e PIBID EJA.
UNESP Pres. Prudente	8 SEMESTRES VESPERTINO E NOTURNO / 3.285 HORAS.	OB: "Educação de Jovens e Adultos" / 75 horas. OP: "Educação Popular" / 75 horas.	Anual.	Perspectiva de Paulo Freire.	Seminários em grupos e trabalho final individual.	Não.	PEJA e eventos.

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante ressaltar que a maioria dos sujeitos graduandos apontou a formação específica oferecida nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais de São Paulo como insuficiente para sua futura atuação docente na EJA. Além disso, graduandos e egressos estão de acordo quando perguntados sobre sua formação específica em EJA durante a formação inicial: ambos afirmam não se sentir preparados para ensinar jovens e adultos ao fim da graduação.

Apesar disso, a grande parte dos sujeitos tem na EJA um possível campo de trabalho, principalmente por se interessar pela área. Isso nos conduz ao seguinte questionamento: Como atuar em uma modalidade de ensino sem ter tido uma formação adequada e específica? Como ensinar sem se sentir preparado para desempenhar um trabalho pedagógico em salas de jovens e adultos?

Os resultados da pesquisa nos mostram que os egressos formados nesses cursos com atuação na EJA sentem dificuldades no momento da prática em decorrência, principalmente, da acentuada diversidade de realidades dos alunos. Outro dado é que, apesar das dificuldades enfrentadas, a maioria dos egressos não realizou cursos de aperfeiçoamento ou Pós-Graduação voltados à EJA. Apenas entre os egressos do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente identificamos que houve uma complementação da formação inicial por meio de cursos de aperfeiçoamento oferecidos após o término da graduação.

Ademais, muitos dos graduandos e egressos não atribuem os conhecimentos específicos que têm de EJA ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Mencionam que seu preparo se deu em decorrência da prática pedagógica, no espaço da atuação docente.

Portanto, novamente defendemos que falta formação específica que viabilize a atuação do pedagogo no ensino de jovens e adultos, por meio de um embasamento também didático-metodológico. Apesar disso, quase não identificamos propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia das universidades investigadas, no sentido de garantir uma formação mais sólida para posterior atuação docente na Educação de Jovens e Adultos. Há falta de professores e pesquisadores para aprimorarem essa formação, mas não há previsão de novas contratações nas universidades. Na UNICAMP houve contratações e há proposições de modificações no Projeto Político Pedagógico, inclusive em relação à formação em EJA.

Percebemos durante as análises e comparações dos resultados, sobretudo, que há empenho por parte de coordenadores e professores das Universidades para garantir uma formação específica em EJA, principalmente dos que já vêm desenvolvendo disciplinas que de forma direta ou indireta envolvem a educação de jovens e adultos ou a educação popular. Em tempos de dificuldade de contratação de novos docentes universitários, vemos que o problema da formação inicial poderá gerar mais perdas estruturais no que tange à efetiva preparação dos licenciados em Pedagogia.

Um campo de estudos como a modalidade EJA é fortalecido no meio acadêmico quando possui disciplinas específicas, grupos de estudos e pesquisas voltados ao tema, espaços de discussão como seminários, simpósios, jornadas, conferências. No entanto, isso não é assumido de forma coletiva e consciente na pauta de discussão do corpo docente das instituições pesquisadas e, desta forma, o campo de estudos fica comprometido, assim como a formação específica dos licenciandos.

Considerações Finais

Constatamos que a formação para professores dos Anos Iniciais da EJA é prevista pela política educacional, mais especificamente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos de 2000, como também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006. Porém, como descrito ao longo deste trabalho, não há uma concretude do oferecimento de formação específica para a atuação nessa modalidade, bem como do perfil do profissional, menos ainda acerca das metodologias aplicáveis, ficando o ensino na EJA sujeito à autonomia dos que a promovem, estes que em muitos casos não possuem trajetória de formação específica.

Verificamos ao longo da pesquisa que o processo de formação inicial de professores dos Anos Iniciais da EJA é sim previsto pelo Projeto Político Pedagógico dos cursos das Universidades Estaduais de São Paulo, contudo de forma despretensiosa e contraditória, pois, na maioria dos documentos há destaque para a EJA como espaço de atuação do Pedagogo e, logo, a formação específica é contemplada em disciplinas optativas e que abordam o tema de maneira generalista, ou seja, sem foco na instrumentalização pedagógica para o ensino de jovens e adultos. Percebemos que, embora a EJA esteja sendo tema de disciplinas optativas e

obrigatórias dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas, é quase unânime a opinião dos sujeitos formadores - Coordenador e Professor de disciplina específica - de que sua intenção é apenas iniciar a discussão e não realmente preparar os graduandos para a prática docente, com subsídios teórico-metodológicos e vivências de práticas de ensino de jovens e adultos.

O fato de não haver estágio obrigatório na EJA evidencia a falha na dimensão prática da formação, pois, salvo algumas iniciativas de programas de iniciação à docência, e/ou pela abertura para realização do estágio de disciplinas de metodologias no período noturno, em salas de aula da EJA, e/ou por meio de trabalhos de campo incentivados por professores das optativas de EJA, não haveria sequer um contato com esta modalidade de ensino durante o processo de formação inicial. Acreditamos que atividades isoladas de visitas a salas de EJA não garantem uma vivência pedagógica e uma reflexão suficiente que prepare realmente o licenciando para futuras práticas docentes.

Portanto, concluímos que a formação do professor de adultos ainda está ausente no processo de formação docente dentro de alguns dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades do Estado de São Paulo e que, portanto, cabe às instituições formadoras desenvolvê-la de modo a atender o que deliberam as Diretrizes Curriculares Nacionais recentes e pertinentes. Desse modo, defendemos que a formação inicial em Pedagogia deve preparar o docente para a atuação nos Anos Iniciais da EJA, conferindo a esta modalidade o mesmo grau de importância das outras modalidades previstas na lei.

Dessa forma, pontuamos a necessidade da concretização de um plano de formação a partir das Propostas Curriculares Nacionais para a EJA, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e igualmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, formando um pilar sólido de formação do professor, com referenciais teóricos embasados na metodologia de alfabetização de adultos de Paulo Freire, outrora acordado como essencial por parte dos formadores universitários, também com metodologias aplicáveis à psicologia de aprendizagem do adulto conforme apontam os estudos de Oliveira (1999).

Pensamos que só por meio de um projeto efetivo de formação de professores de adultos a EJA deixará de ocupar um espaço tão inexpressivo dentro dos cursos de Pedagogia,

ficando sempre à margem como aponta Arroyo (2006). A partir da consolidação de um plano de formação específico para professores dos Anos Iniciais da EJA que seja sustentado pelos pilares das políticas públicas já asseguradas, o espaço destinado a esta modalidade nos cursos de Pedagogia passará a existir, e não mais a resistir com iniciativas isoladas num país cuja demanda por educação de jovens e adultos ainda é enorme e urgente.

Figuramos como projeto efetivo de preparo de professores para os Anos Iniciais da EJA uma formação que contemple a consciência política desta modalidade, que pode ser desenvolvida na tríade extensão-ensino-pesquisa, utilizando-se do espaço que já ocupa (extensão), garantindo disciplinas específicas de discussão do tema (ensino) e refletindo sobre os processos que envolvem a EJA e o ensino de jovens e adultos de forma científica (pesquisa). Nessa configuração, pensamos ser possível, para além de problematizar a EJA, encontrar caminhos possíveis para a superação dos desafios a ela postos.

Finalizamos com a reflexão de Arroyo (2006, p. 32), que responde aos nossos questionamentos e nos impulsiona rumo à construção de uma formação específica que garanta a preparação dos docentes para atuar na Educação de Jovens e Adultos: “Será possível construir educadores e educadoras de jovens e adultos, formá-los e ao mesmo tempo ir construindo todo o sistema da EJA dentro desses pontos destacados pela história da EJA? Eu tenho certeza que sim, e nós temos capacidade para fazermos tudo isso”.

Referências

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org), **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD-MEC / UNESCO, 2006. p. 17-32.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia:

FUNAPE/UFG, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.), **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1720/23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

IBGE, 2016. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2009 – PNAD**. Rio de Janeiro, 2016.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan/dez. 2008.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. 22ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 26 a 30/set. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf>. Acesso em 14 jul. 2018.

ONU. Art. XXVI, inciso I. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia das Nações Unidas, 1948.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.), **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 2, p. 25-39, jul./dez., 2004.

_____. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, R. V. (Org.), **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 89-103.

_____. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

Enviado em: 16/02/2018
Aprovado em: 04/07/2018

IMAGEM CORPORAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA SOB UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Paula Gomes dos Santos¹

Kátia Regina Xavier Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo tem como foco a imagem corporal e a identidade de crianças, entre 5 e 7 anos de idade na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo é identificar e analisar produções científicas brasileiras que tratam os conceitos imagem corporal e identidade sob uma perspectiva pedagógica. Utilizou-se a técnica de revisão sistemática de literatura para a busca em três repositórios *on-line*: Google Acadêmico, *Scielo* e Periódicos Capes, no período compreendido entre os anos de 2007 e 2017. Os resultados convergem para propostas pedagógicas relacionadas à inserção de brincadeiras e jogos no cotidiano escolar como meios fundamentais para o desenvolvimento da imagem corporal e da construção da identidade na infância, e atividades relacionadas à representação gráfica. Apontaram, também, a prática psicomotora como instrumento pedagógico para o desenvolvimento da criança, em sua totalidade.

Palavras-chave: Imagem corporal. Identidade infantil. Educação infantil.

BODY IMAGE AND CONSTRUCTION OF IDENTITY IN CHILDREN UNDER A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article focuses on the body image and the identity of children, between five and seven years of age in Early Childhood Education and in the 1st year of Elementary School. The objective of the study is to identify and analyze Brazilian scientific productions that treat the concepts body image and social identity from a pedagogical perspective. The methodology of systematic literature review was used to search three online repositories: Google Academic, Scielo and Periodical Capes, in the period between 2007 and 2017. The results converge to pedagogical proposals related to the insertion of games and games in school life as a fundamental means for the development of body image and the construction of identity in childhood, and activities related to graphic representation. They also pointed out the psychomotor practice as a pedagogical tool for the development of the child, in its totality.

Keywords: Body image. Identity of children. Early Childhood Education.

¹ Graduada em História. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)- Maracanã. Rio de Janeiro - RJ/ Brasil. e-mail: paulagdsan@gmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – Maracanã. Rio de Janeiro- RJ/ Brasil. e-mail: katiarxsilva@globo.com

IMAGEN CORPORAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA INFANCIA EN UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

RESUMEN: El objeto de estudio de este artículo es la imagen corporal y la identidad de niños, entre 5 y 7 años de edad en la Educación Infantil y en el 1º año de la Enseñanza Fundamental. El objetivo del estudio es identificar y analizar producciones científicas brasileñas que tratan los conceptos imagen corporal e identidad desde una perspectiva pedagógica. Se utilizó la técnica de revisión sistemática de literatura para la búsqueda en tres repositorios: Google Académico, Scielo y Periódicos Capes, en el período entre los años de 2007 y 2017. Los resultados convergen para propuestas pedagógicas relacionadas a la inserción de juegos en el cotidiano escolar como medios fundamentales para el desarrollo de la imagen corporal y la construcción de la identidad en la infancia, y las actividades relacionadas con la representación gráfica. También apuntaron la práctica psicomotora como instrumento pedagógico para el desarrollo del niño, en su totalidad.

Palabras clave: Imagen corporal. Identidad del niño. Educación Infantil.

Introdução

Este artigo resulta de um estudo que teve como objetivo geral identificar e analisar, em repositórios *on-line* (Google Acadêmico, *Scielo* e Periódicos Capes), produções científicas brasileiras elaboradas nos últimos dez anos (período entre 2007 e 2017) que tratam os conceitos imagem corporal e identidade sob uma perspectiva pedagógica, no contexto da Educação Infantil e da alfabetização. Como objetivos específicos o estudo pretendeu: entender como os conceitos imagem corporal e identidade, no que tange aos âmbitos pedagógicos da Educação Infantil e da alfabetização, têm sido abordados pela comunidade científica; identificar, nos trabalhos científicos, propostas de práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento da imagem corporal e na construção da identidade em crianças em espaços formais de ensino e aprendizagem da Educação Infantil e da alfabetização; e organizar e sistematizar os resultados encontrados, buscando uma reflexão baseada em diálogo com a literatura específica.

A psicomotricidade pode ser compreendida como uma ciência de caráter transdisciplinar, o que resulta em perspectivas plurais no que diz respeito a sua conceituação. Isso não quer dizer que os múltiplos discursos não possam convergir. Nesse sentido, conceitua-se psicomotricidade, neste artigo, em consonância com a definição apresentada pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Entende-se, portanto, a psicomotricidade como

uma ciência que estuda o homem, por meio do seu corpo em movimento, considerando as relações que ele estabelece com o seu mundo interno e com o seu mundo externo (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, [1999?]).

Alguns elementos são considerados essenciais na psicomotricidade, na medida em que se procura compreender o corpo, em sua totalidade: imagem corporal e esquema corporal, estruturação espacial e temporal, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora global, coordenação motora fina, ritmo e tônus. Logo, a atuação profissional ancorada na psicomotricidade, seja no âmbito terapêutico ou educacional, tem por pressupostos práticas pautadas no desenvolvimento das estruturas psicomotoras do sujeito.

A imagem corporal encontra-se inserida no conjunto das estruturas psicomotoras. Trata-se de um elemento que deve ser compreendido em um âmbito subjetivo, visto que se relaciona à percepção que o indivíduo tem de seu próprio corpo, ou seja, à representação mental que cada sujeito estabelece sobre seu corpo (SCHILDER, 1980). A imagem corporal sustenta a individualidade do sujeito e constitui o alicerce para o desenvolvimento de sua identidade (TAVARES, 2003). Em outras palavras, a formação da identidade do sujeito é forjada a partir do desenvolvimento da imagem corporal. À vista disso, os conceitos imagem corporal e identidade serão abordados de forma indissociável neste trabalho.

Entende-se que a imagem corporal, por seu sentido subjetivo e complexo, constitua um elemento psicomotor peculiar. Corresponde ao conceito corporal que cada sujeito tem de si e pelo desenvolvimento de sua identidade. Responde, ainda, pela compreensão do desenvolvimento psicomotor individual. Portanto, devido a sua importância, a imagem corporal constitui o objeto de pesquisa eleito. A pesquisa ancorou-se, principalmente, na perspectiva de imagem corporal apresentada por Paul Schilder em seu livro *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*, publicado pela primeira vez em 1935. Tal livro constitui marco teórico fundamental em estudos sobre a imagem corporal, visto que o conceito fora abordado não só a partir de uma concepção biológica, mas de forma multiperspectivada, ou seja, psicanalítica, filosófica e sociológica.

No âmbito escolar, apesar de se discutir acerca da construção da identidade das crianças, pouco se discorre sobre a imagem corporal infantil. Mesmo existindo a compreensão de que os conceitos são indissociáveis, entende-se que a imagem corporal sustenta a construção da identidade do sujeito. Nesse sentido, compreende-se que em uma educação

que pretende o desenvolvimento global da criança, o conceito de imagem corporal constitui elemento fundamental da prática pedagógica cotidiana, assim como as atividades que possibilitem o desenvolvimento deste elemento psicomotor.

Contudo, após pesquisa prévia em repositórios *on-line*, constatou-se que a literatura relacionada ao tema da imagem corporal infantil sob uma perspectiva pedagógica é escassa e a produção relacionada ao tema não se apresenta de forma sistematizada. A proposta da pesquisa emerge de tal contexto.

Pretendeu-se investigar, portanto, os conceitos imagem corporal e identidade, atrelados à prática pedagógica na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, a fim de encontrar respostas para as seguintes indagações: como os conceitos imagem corporal e identidade têm sido abordados sob uma perspectiva pedagógica, no contexto da Educação Infantil e da alfabetização, pela comunidade científica? Que práticas pedagógicas podem auxiliar no processo de desenvolvimento da imagem corporal e da construção da identidade em crianças, entre 5 e 7 anos de idade, que se encontram em espaços formais de ensino e aprendizagem?

Para tal, a presente pesquisa apoiou-se em uma revisão sistemática de literatura, em três repositórios *on-line*, Google Acadêmico, Scielo e Periódicos Capes, a fim de encontrar respostas para as indagações apresentadas acima, em produções científicas brasileiras elaboradas nos últimos dez anos (período compreendido entre 2007 e 2017).

A partir das respostas encontradas, pretende-se expor, de maneira sistematizada, neste artigo, as propostas de atividades pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da imagem corporal e da construção da identidade em crianças entre 5 e 7 anos de idade. Portanto, o estudo se mostra relevante, visto que pode constituir-se em um instrumento de pesquisa/consulta para professores(as) de Educação Infantil e de classe de alfabetização que queiram inserir tais atividades no exercício da docência.

Método

A fim de encontrar respostas para as questões norteadoras, o estudo afirmou-se como qualitativo e foi desenvolvido com inspiração na técnica de revisão sistemática (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). A revisão avaliou artigos, trabalhos publicados em eventos, dissertações e teses, em língua portuguesa, produzidos entre os anos de 2007 e 2017 em três

bases de dados: Google Acadêmico, Scielo e Periódicos Capes, repositórios de grande abrangência para as pesquisas em meio eletrônico, no Brasil, visto permitirem o acesso a fontes diversas.

Inicialmente, foram utilizados como parâmetro e limite na estratégia de busca os descritores “imagem corporal” AND “identidade”, no título de trabalhos. Além desses, também foram associados outros termos que auxiliaram na delimitação da pesquisa: “Educação Infantil” ou “Ensino Fundamental” e/ou “prática pedagógica”. Por meio da leitura dos títulos e/ou resumos, os trabalhos com potencial para responder as interrogações propostas nesta pesquisa de revisão sistemática foram selecionados, sendo a leitura, na íntegra, deixada para momento posterior. Cabe ressaltar que o conceito imagem corporal, na maioria dos trabalhos, se apresentava associado a outros termos, como motricidade, corporeidade, psicomotricidade ou educação psicomotora, e nem sempre aparecia no resumo dos textos.

O processo para seleção dos artigos seguiu alguns critérios de exclusão, a saber:

- a) trabalhos repetidos em mais de uma base de dados;
- b) cujos resumos não estavam disponíveis ou não apresentassem informações suficientes;
- c) que propunham discussões relacionadas ao Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Superior ou Educação Inclusiva;
- d) que não considerassem a abordagem pedagógica;
- e) que considerassem populações clínicas de crianças ou adultos;
- f) não disponíveis na íntegra;
- g) relativos à prática pedagógica em áreas específicas, como dança, artes, teatro e outros;
- h) livros, trabalhos de conclusão de curso, resenhas, projetos políticos pedagógicos e outros;
- i) publicados antes do período estabelecido para a busca.

A pesquisa nas bases de dados resultou na identificação de 1.743 referências, sendo 962 no Google Acadêmico, 186 no Scielo e 595 no Periódicos Capes. Após aplicação dos critérios de exclusão e leitura de títulos e resumos, 17 foram julgadas pertinentes a partir da

busca no Google Acadêmico, 1 no Scielo e 2 no Periódicos Capes, totalizando 20 referências. Após leitura completa, 8 foram excluídas, sendo 6 por não apresentarem potencial para responder as interrogações propostas nesta pesquisa e 2 por complicações no acesso ao conteúdo integral. No total, 12 foram consideradas relevantes para a presente pesquisa, sendo 9 artigos, 1 trabalho publicado em Anais de evento e 2 dissertações.

Ressalta-se que os textos selecionados para a discussão atenderam a uma lógica que estabeleceu descritores específicos para análise e a classificação estabelecida emergiu de uma orientação teórico-metodológica singular. Esses aspectos podem ser apontados como limitadores do estudo, já que categorias diferentes seriam evidenciadas em caso de utilização de outros descritores, outro recorte temporal ou diferente teoria utilizada para dar suporte à organização dos dados (SILVA; BRITO, 2015).

Resultados e Discussão

A partir da análise das 12 referências selecionadas constatou-se que o número de produções ao longo dos últimos dez anos aumentou na segunda metade do período pesquisado (2013-2017), sendo o ano de 2016 aquele que concentrou o maior número de referências (seis). Outro aspecto relevante diz respeito às regiões brasileiras cujas referências selecionadas foram produzidas. Observa-se concentração das produções na região Sudeste, destacando-se os Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

As propostas pedagógicas com objetivo à promoção do desenvolvimento da imagem corporal e à construção da identidade em crianças entre 5 e 7 anos de idade apresentam muitos pontos de convergência. Em oito referências (CARVALHO et al., 2010; CORNETO, 2015; FALCÃO, 2010; MARCOLAN; LAZZER, 2016; NOGUEIRA, 2016; RIOS, 2016; SAURA, 2014; TALINA; LIMA, 2016) verificam-se propostas relacionadas às brincadeiras e aos jogos. Entretanto, em algumas referências há propostas específicas de brincadeiras ou jogos, como construir e brincar de boneco ou boneca (TALINA; LIMA, 2016), brincar espontaneamente e com materiais não estruturados (SAURA, 2014), brincar de roda (MARCOLAN; LAZZER, 2016) e jogar “comando e imitação” e “esculturas vivas” (NOGUEIRA, 2016), enquanto em outras (CARVALHO et al., 2010; CORNETO, 2015; FALCÃO, 2010; RIOS, 2016), brincar e jogar aparecem de forma abrangente.

Le Boulch (1987) esclarece que o equilíbrio psicoafetivo da criança passa pelas possibilidades de expressão e comunicação. Entende-se, portanto, que a criança em espaço formal de ensino e aprendizagem desenvolve aspectos psicomotores no ato de brincar. Em outras palavras, além da atividade motora, existem experiências sociais inerentes às brincadeiras infantis. Nesse sentido, Schilder (1980, p. 189) esclarece que “[...] há uma profunda ligação entre a imagem corporal do próprio indivíduo e a dos outros”. Ou seja, “[...] a imagem corporal é um fenômeno social”. Logo, quando as crianças brincam entre si, há um intercâmbio no que se refere à imagem corporal, promovendo seu desenvolvimento.

Talina e Lima (2016) e Saura (2014) estabelecem propostas relacionadas a brincadeiras com objetos. Na primeira referência, há um boneco ou uma boneca confeccionado(a) pelas crianças, com materiais diversos, sendo as características físicas (cor da pele, dos cabelos e dos olhos, sexo), psíquicas (sentimentos) e sociais (origem, nome) escolhidas pelas crianças. O(a) boneco(a) passa a integrar a turma de alfabetização e visita as crianças, em suas casas. Na segunda referência, há propostas relacionadas ao ato de brincar espontaneamente, na primeira infância, em espaço formal de ensino e aprendizagem, mas com a oferta de objetos não estruturados, como tecidos, tábuas, canos, cordas, caixas etc., a fim de que sejam possíveis as explorações e as simbolizações lúdicas (SAURA, 2014).

Calmels (2013) afirma que, assim como se procura entender o homem por meio de estudos sobre o trabalho, para pensar a infância é necessário analisar a criança e sua relação com o jogo e com os brinquedos. Contudo, esclarece que os objetos estruturados para determinados fins, como os brinquedos industrializados e seu uso lúdico, nem sempre atenderão à lógica pré-estabelecida. A relação da criança com o objeto, em circunstância lúdica, se desponta como um recurso de compreensão da realidade do ser, na prática psicomotora (SABOYA, 1995). Nesse sentido, disponibilizar objetos estruturados (ou não) para as crianças inseridas em espaço formal de ensino e aprendizagem e proporcionar momentos regulares para brincar com os mesmos é de extrema relevância, seja na Educação Infantil, ou na classe de alfabetização, na medida em que se proporciona, além de outras aprendizagens, o desenvolvimento da imagem corporal das crianças.

Marcolan e Lazzer (2016) estabelecem uma proposta pedagógica específica: brincar de roda. De acordo com as autoras do artigo, se faz necessário, entre as crianças, o resgate de brincadeiras desconhecidas ou esquecidas, como as brincadeiras de roda. Tais brincadeiras

precisam ser praticadas em espaços mais amplos e são essencialmente interativas e cooperativas. Ao brincar de roda com o seu grupo, a criança se encontra em processo de socialização, destinando atenção aos seus movimentos e aos movimentos dos outros. Além da motricidade, há a promoção do desenvolvimento da expressão.

De acordo com Le Boulch (1987, p. 46), “os jogos e as atividades de expressão são, portanto, um meio privilegiado de ajudar a criança a equilibrar-se em seu ambiente humano, a comunicar-se e a cooperar”. Nesse sentido, tem-se a passagem da expressão livre (manifestação autêntica e espontânea em gestos, atitudes e palavras) à expressão socializada e à comunicação (abertura para a cooperação e a comunicação), na qual a criança se afirma enquanto pessoa e procura a correspondência entre si mesma e o mundo exterior, resultando no encontro com o outro e em equilíbrio para si.

Ao encontrar-se com o outro, ou seja, ao interagir com os seus pares, a criança sistematiza diferentes aprendizagens, inclusive a construção de sua própria identidade (MARCOLAN; LAZZER, 2016). Em outras palavras, ao cooperar com os seus pares, a criança desenvolve conhecimentos quanto às limitações dos outros e as suas próprias limitações. Além disso, destina atenção ao comportamento do outro, à imagem do outro, ao modo de ser do outro. Portanto, ao perceber e entender o outro, a criança desenvolve sua imagem corporal.

A construção da identidade se relaciona, também, com o sentimento de pertencimento. As brincadeiras de roda constituem produção cultural de uma sociedade e brincar de roda remete à memória, ao imaginário de um povo. Em quatro referências (CORNETO, 2015; FALCÃO, 2010; NOGUEIRA, 2016; RIOS, 2016), as propostas pedagógicas se relacionam à inserção de jogos no cotidiano escolar. Contudo, apenas uma (NOGUEIRA, 2016) estabelece proposições de jogos específicos para o desenvolvimento da imagem corporal.

Nogueira (2016) desenvolveu um importante trabalho, no qual expôs resultados de uma pesquisa que objetivou a seleção, em fontes bibliográficas diversas, de diferentes jogos e brincadeiras que privilegiem o desenvolvimento dos elementos psicomotores. Assim, elencou jogos para a construção do esquema corporal e da imagem corporal, para a coordenação motora global, para a coordenação motora fina, para a estruturação espacial e a lateralidade, para a equilibração e tônus muscular, para a percepção de ritmo e temporalidade e para as percepções sensoriais. No que tange à construção do esquema corporal e da imagem corporal, há a proposição de dois jogos: “comando e imitação” e “esculturas vivas”.

O primeiro jogo consiste em o(a) professor(a) dar comandos às crianças para que toquem determinada parte do próprio corpo, sendo que o(a) professor(a) também realiza as ações a fim de que as crianças possam imitá-lo(a). Já o segundo jogo consiste em dispor as crianças em círculo, tendo apenas uma no centro. As demais crianças devem ser vendadas e a que está no centro deve escolher uma pose, se transformando em uma estátua. O(a) professor(a) descreverá o posicionamento da criança e as demais deverão imitá-la. Ao final, o(a) professor(a) deverá tirar as vendas das crianças, que poderão verificar suas reproduções da estátua original (NOGUEIRA, 2016).

Os jogos, de acordo com quatro referências (CORNETO, 2015; FALCÃO, 2010; NOGUEIRA, 2016; RIOS, 2016), devem fazer parte do cotidiano escolar, seja na Educação Infantil, seja na classe de alfabetização. Nas quatro referências, observa-se um destaque à figura do(a) professor(a) de Educação Infantil e de alfabetização, visto que a inserção de atividades lúdicas no contexto da sala de aula se associa à prática pedagógica desenvolvida por cada docente. Portanto, o(a) professor(a) deve conhecer o potencial de tais práticas, por meio de pesquisas próprias e formações específicas com os seus pares.

Nogueira (2016) esclarece que os jogos constituem experiências ricas, motivadoras e desafiadoras para as crianças, mas ressalta que deve existir uma intencionalidade do(a) educador(a) ao propor as atividades lúdicas. Portanto, inserir práticas pedagógicas lúdicas no planejamento, como os jogos e as brincadeiras, constitui ação fundamental para o(a) professor(a) da Educação Infantil e da classe de alfabetização.

Le Boulch (1987) afirma que o jogo é uma atividade própria da criança e está relacionada ao prazer, ao passo que se constitui essencial para o seu desenvolvimento. Assim, distingue três tipos de jogos: os jogos de imaginação ou simbólicos, os jogos funcionais e os jogos com regras. Os jogos de imaginação ou simbólicos se relacionam à expressão e permitem à criança desenvolver a função imaginativa, implicando em um voltar-se sobre si próprio. Logo, são indispensáveis à formação da criança, em seus aspectos individuais e sociais. Já os jogos funcionais são essenciais para que as crianças desempenhem a necessidade do movimento, proporcionando o desenvolvimento global, visto que a criança é levada a confrontar-se com obstáculos e tarefas reais. Contudo, o aspecto social dos jogos funcionais se manifesta por seu caráter competitivo, se dispondo entre condutas egocêntricas e a cooperação.

Dessa forma, o(a) professor(a) deve cuidar para que não haja o desenvolvimento da concorrência e do antagonismo coletivos, suscitando em uma imperfeita consciência do corpo e princípios diferentes do sentimento de solidariedade. Contudo, tendo o(a) professor(a) uma boa condução dos jogos, é possível que haja uma progressiva estruturação do grupo, desenvolvendo o respeito a regras estabelecidas (LE BOULCH, 1987).

Os jogos com regras são praticados coletivamente e dependem de um código compartilhado pelos participantes. Eles desempenham um importante papel na socialização, visto que na realização desses jogos, emergem problemas relacionados à liderança ou à rivalidade, o que promove, também, a organização, a comunicação e a cooperação, já que o grupo busca a solução para os conflitos (LE BOULCH, 1987). Assim, o(a) professor(a) desempenha importante papel durante a realização dos jogos com regras, visto que atua na mediação dos conflitos, incentivando a reflexão e a emergência de sentimentos de empatia. No entanto, deve cuidar para que as crianças resolvam melhor suas questões, em um evoluir contínuo. Ou seja, os problemas relacionados à cooperação, entre as crianças menores, não devem ser eliminados ou resolvidos de “forma adulta” (LE BOULCH, 1987, p. 305).

Os(as) professores(as) de Educação Infantil e alfabetização atuam, na maior parte do tempo, como reguladores(as) dos movimentos infantis, chamando atenção das crianças, solicitando que sentem e não se levantem. Contudo, a aprendizagem, a compreensão e a participação não se dão na imobilidade. Pelo contrário, há a necessidade do movimento, da ação, da alteração, dos gestos e do trânsito (MARQUES; MENDES, 2012).

Na ação performática do corpo, a criança tende a demonstrar suas subjetividades, a consciência que têm sobre si e sobre os outros. “[...] Quanto mais sentir que habita de fato o próprio corpo, maior será a autonomia e consciência dos próprios movimentos” (MARQUES; MENDES, 2012, p. 46). Cabe ao(a) professor(a), portanto, compreender que, no desenvolvimento das atividades cotidianas, no contexto da sala de aula, a criança expõe o seu corpo flexível, repleto de subjetividades. Além disso, o(a) professor(a) precisa compreender-se enquanto sujeito que se encontra em relação de troca com a criança e que nessa relação desenvolve sua imagem corporal.

Quatro referências (CARVALHO et al., 2010; FALCÃO, 2010; NOGUEIRA, 2016; XAVIER et al., 2016) apresentam propostas pedagógicas relacionadas à inserção da psicomotricidade no cotidiano das crianças em espaços formais de ensino e aprendizagem, ou seja, propõem a

inserção da educação psicomotora no contexto da sala de aula. Rios e Moreira (2016) apresentam proposições relacionadas a atividades que vinculem motricidade e aprendizagem. Logo, ainda que não haja uma clara menção à psicomotricidade, entende-se como o caminho possível.

Das cinco referências que abordam a educação psicomotora (direta ou indiretamente), duas enfatizam a Educação Infantil (FALCÃO, 2010; NOGUEIRA, 2016), enquanto três priorizam o Ensino Fundamental (CARVALHO et al., 2010, RIOS; MOREIRA, 2016; XAVIER et al., 2016), sendo que, em duas (RIOS; MOREIRA, 2016; XAVIER et al., 2016), há a especificação da alfabetização (primeiro ano do Ensino Fundamental). Le Boulch (1987, p. 17) esclarece que na educação psicomotora, o objetivo principal é auxiliar a criança a alcançar o que denomina de “imagem do corpo operatório”. Explica que o conceito se relaciona não só ao conteúdo, mas à estruturação da relação entre as partes e a totalidade do corpo, como uma unidade organizada, constituída como instrumento da relação com a realidade.

Os autores de cinco referências (CARVALHO et al., 2010; FALCÃO, 2010; NOGUEIRA, 2016; RIOS; MOREIRA, 2016; XAVIER et al., 2016) ressaltam a importância da inserção da educação psicomotora no cotidiano de crianças em espaços formais de ensino e aprendizagem, como instrumento capaz de auxiliar no processo de desenvolvimento infantil, em sua totalidade. Nesse sentido, percebe-se, ao longo dos textos, trechos que corroboram com tal afirmação. Falcão (2010, p. 44) afirma que “[...] a aprendizagem da criança está diretamente ligada ao desenvolvimento psicomotor. Esse é um fator importantíssimo para unir a psicomotricidade à educação”.

Rios e Moreira (2016, p. 226) não citam a psicomotricidade, mas salientam a importância dos movimentos corporais autônomos das crianças nas práticas pedagógicas, “[...] sendo assim, a escola deve propor práticas pedagógicas em que ocorram a participação integral da criança, buscando autonomia de movimentos corporais [...]”. Ressaltam, ainda, que os movimentos precisam ser compreendidos sob uma perspectiva integracionista: “[...] quando a criança inicia no Ensino Fundamental as interações e a corporeidade precisam ser vistas de forma integrada: cognição, afetividade e movimento” (RIOS; MOREIRA, 2016, p. 225).

Outro fator de destaque em algumas referências (CARVALHO et al., 2010; FALCÃO, 2010; MOREIRA, 2016; NOGUEIRA, 2016; RIOS; XAVIER et al., 2016) é a associação que os autores estabelecem entre educação psicomotora e a promoção do desenvolvimento da

imagem corporal infantil. Relacionam, portanto a motricidade e a imagem corporal. Tal afirmação pode ser observada no seguinte trecho escrito por Falcão (2010, p. 46): “[...] a psicomotricidade, no cotidiano escolar, visa melhorar e oportunizar à criança o movimento, conscientizando-a do seu próprio corpo, do seu esquema corporal [...]”. E no trecho escrito por Nogueira (2016, p. 159): “[...] aspectos observados em psicomotricidade: a percepção do próprio movimento, o reconhecimento do eu, a imagem corporal, a construção do esquema corporal [...]”.

Falcão (2010) e Nogueira (2016) enfatizam que a psicomotricidade se estabelece como prática por meio de atividades que possibilitem o movimento infantil. Rios e Moreira (2016, p. 232) também elucidam que “[...] a corporeidade é o nosso corpo vivenciado que faz com que nos tornemos significativos para nós mesmos formando uma relação de constante diálogo com os outros corpos expressivos, com os objetos do nosso mundo e conosco mesmo”.

Ainda sobre a relação entre psicomotricidade e imagem corporal, observa-se que algumas referências (CARVALHO et al., 2010; RIOS; MOREIRA, 2016; XAVIER et al., 2016) associam a psicomotricidade ao desenvolvimento infantil, em seus múltiplos aspectos. A educação psicomotora, portanto, na perspectiva dos autores, também atua como um instrumento facilitador de múltiplas aprendizagens.

Nesse sentido, Carvalho et al. (2010, p. 204), afirmam que “[...] uma educação [psicomotora] de base da escola primária [...] condiciona todos os aprendizados escolares, levando a criança a tomar consciência do seu próprio corpo, da lateralidade [...]”. Xavier et al. (2016, p. 86) também esclarecem que “[...] a educação psicomotora deve estar presente na educação infantil, visando incentivar as inteligências múltiplas e favorecer a consciência corporal”.

Duas referências (XAVIER et al., 2016; ZORTÉA; KREUTZ; JOHANN, 2008) apresentam propostas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da imagem corporal e à construção da identidade a partir da representação gráfica, ou seja, dos desenhos produzidos pela criança acerca do seu próprio corpo e do corpo dos outros, como um viés mais objetivo para a análise da imagem corporal infantil. Zortéa, Kreutz e Johann (2008) mencionam o relato oral que a criança faz sobre si mesma. Contudo, opta-se, neste artigo, por analisar somente a proposição relacionada à representação gráfica.

Xavier et al. (2016) produziram um artigo de revisão narrativa crítica que objetivou refletir sobre a psicomotricidade, a consciência corporal e a representação gráfica de crianças a partir de pesquisa em um repositório *on-line*. Os autores enfatizam a importância da prática psicomotora para a construção de um aprendizado gráfico, visto que promove o desenvolvimento da consciência corporal e, por conseguinte, a aquisição de habilidades para a representação gráfica, ou seja, para a escrita e para os desenhos. Assim, Xavier et al. (2016) ressaltam que a criança em início de escolarização, ou seja, na alfabetização, externa seu imaginário, principalmente, por desenhos. Portanto, cabe ao professor fornecer tempo adequado para que a criança expresse sua intencionalidade gráfica e não oferecer respostas prontas às situações imaginativas expressas nos desenhos.

As propostas relacionadas aos desenhos autorais fazem parte do cotidiano escolar, seja na Educação Infantil, seja na classe de alfabetização. Crianças, desde a mais tenra idade, gostam de expressar-se por meio do desenho. Costumam desenhar a si mesmas, seus familiares, animais de estimação, entre outros. Ao desenhar a figura humana, a criança projeta conceito sobre si. Logo, o desenho que a criança faz de si e dos outros constitui importante material para o conhecimento da imagem corporal individual.

Zortéa, Kreutz e Johann (2008) buscaram analisar, entre outros aspectos, a imagem corporal de algumas crianças, entre 5 e 7 anos, por meio de desenhos que as mesmas fizeram de si e de amigos a fim de elencarem semelhanças e diferenças entre crianças institucionalizadas e crianças não institucionalizadas. Para tal, utilizaram a Escala de Indicadores Emocionais de Koppitz para a América do Sul. Não há explicações, ao longo do artigo, sobre a escala utilizada, mas o leitor compreende que por meio desse instrumento é possível analisar os desenhos infantis sobre a figura humana. Entende-se que aplicabilidade de escalas e testes psicológicos que envolvem o desenho da figura humana é restrita a psicólogos. Contudo, infere-se que seria importante que os(as) professores(as) conhecessem os materiais específicos de pesquisa para a análise dos desenhos infantis, já que eles fazem parte da prática pedagógica.

No artigo produzido por Zortéa, Kreutz e Johann (2008), o leitor encontra uma tabela de indicadores emocionais que permitem analisar os desenhos de maneira mais objetiva. Contudo, somente ao descreverem alguns resultados, os autores fornecem pistas para a interpretação dos desenhos. Ao estabelecerem uma pesquisa com um grupo de crianças, nos

moldes propostos por Zortéa, Kreutz e Johann (2008), os pesquisadores não conhecem o grupo pesquisado. Logo, apenas a análise dos desenhos pode auxiliar na descrição da imagem corporal que as crianças têm de si. Contudo, ao transpor a atividade para a sala de aula, entende-se que o(a) professor(a) dispõe de mais instrumentos para confirmar ou refutar as percepções compreendidas por meio dos desenhos.

Entretanto, os desenhos poderiam servir de objetos de análise para que os(as) professores(as) compreendessem melhor as crianças, no que tange à imagem corporal, influenciando em proposições de atividades que estimulassem o desenvolvimento do elemento psicomotor, enfatizando determinados aspectos, de acordo com as dificuldades apresentadas pelas crianças. Nesse sentido, reafirma-se a importância de o(a) professor(a) conhecer os instrumentos específicos de análise dos desenhos infantis.

A última referência analisada (PASCOLATI, 2017) estabelece como proposta pedagógica a análise de livros de imagens, que são materiais literários em que a narrativa se constitui essencialmente pela imagem. Cabe ressaltar que Pascolati (2017) objetiva, em seu artigo, uma reflexão sobre a construção de sentidos no texto infantil a partir das imagens. Ainda que se refira à imagem corporal, há certa dubiedade em seu discurso. Ou seja, o conceito imagem corporal aparece uma vez, em seu artigo, e se refere à imagem visual do corpo. Contudo, Pascolati (2017) propõe reflexões profundas a partir da análise das imagens, como se mostrará a seguir.

Quando o(a) professor(a) se dispõe a ler para/ com as crianças, é importante que haja uma escolha responsável do material literário. Nesse sentido, Pascolati (2017) apresenta e analisa três livros de imagens, oportunizando ao leitor, além de conhecer os livros literários, refletir sobre possíveis abordagens junto às crianças. Os livros intitulados *O menino, o jabuti e o menino*, de Marcelo Pacheco (2008), *Lá vem o homem do saco*, de Regina Rennó (2013), e *Mamãe trouxe um lobo pra casa!*, de Rosa Amanda Strausz (2010), ancoram-se na figura humana, seus sentimentos e suas expressões.

Como o objetivo do presente trabalho não consiste em descrever as referências selecionadas, não cabe a descrição dos livros analisados pela autora. Contudo, propõe-se uma breve reflexão sobre o primeiro livro apresentado por Pascolati (2017) e possíveis abordagens docentes, no que tange à promoção do desenvolvimento da imagem corporal.

No primeiro livro, intitulado *O menino, o jabuti e o menino*, tem-se a passagem do tempo, em seu aspecto biológico, marcada nas imagens do menino, que envelhece e morre, ao longo da narrativa, enquanto seu jabuti sobrevive ao tempo e encontra um novo amigo, outro menino. Com a mediação do(a) professor(a), as crianças podem compreender o sentido cíclico da vida do ser humano e desenvolver “[...] toda uma belíssima reflexão sobre a efemeridade do tempo, o escoar da vida, a inevitável chegada da morte e, sobretudo, acerca da felicidade proporcionada pela amizade [...]” (PASCOLATI, 2017, p. 248).

Anteriormente, neste trabalho, ressaltou-se a importância da representação gráfica para as crianças em seus primeiros anos de escolarização, ou seja, a importância dos desenhos que as crianças produzem sobre si e sobre os outros, visto que exprimem suas subjetividades e o conceito que têm sobre si. Doravante, se propõe como prática pedagógica a análise das imagens de figuras humanas, por meio do livro-imagem, como uma complementação à proposição precedente.

Auxiliados pelo(a) professor(a), as crianças podem analisar as expressões dos personagens, conversar sobre os sentimentos que emergem a partir da leitura e compreender as singularidades das reações corporais expressadas por cada sujeito que sente. Compreende-se que falar sobre os sentimentos, as emoções, auxilia na organização dos mesmos e, conseqüentemente, há a promoção do desenvolvimento da imagem corporal.

Calmels (2013) discorre sobre as diferenças entre os heróis infantis do tempo presente e os mais antigos. Reforça que, atualmente, o corpo humano é excluído quando o poder do herói se manifesta. Cita o herói do desenho animado infantil Ben 10, que se transforma em muitos personagens a partir de uma tecnologia alienígena. Compreende-se, portanto, que o ideário infantil do tempo presente se encontra permeado por personagens descorporificados, em desenhos, filmes, livros, gibis e jogos de videogames. Logo, ressalta-se a importância de inserir, na análise de imagens junto às crianças em espaços formais de aprendizagem, seja na Educação Infantil ou na alfabetização, figuras humanas que tenham características (físicas, psíquicas e sociais) realmente humanas.

Após a exposição acerca das propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da imagem corporal, pretende-se compreender como os autores das referências selecionadas abordam os conceitos imagem corporal e identidade, em sua relação indissociável. Nesse sentido, Tavares (2003, p. 38) esclarece que “[...] a relevância dos estudos sobre imagem

corporal está em sua conexão com o desenvolvimento da identidade da pessoa humana [...]”. De acordo com Tavares (2003, p. 39), o desenvolvimento da imagem corporal deve ser compreendido como “[...] uma experiência individual e dinâmica subordinada à identidade e à subjetividade de cada sujeito”.

Talina e Lima (2016, p. 34) relacionam identidade e imagem corporal a partir da interação social. Afirmam que “[...] o processo de consciência corporal é indispensável para a formação da identidade da criança e se dá em interação social. É com o corpo que a criança elabora suas experiências, organiza sua personalidade e suas relações sociais”. Portanto, estabelecem o corpo, em movimento e em interação com o *outro*, como centro da construção da identidade do sujeito.

Rios e Moreira (2016, p. 231) corroboram com tal perspectiva, ressaltando a importância da inserção de uma educação que privilegie o corpo nos processos escolares. Afirmam que “[...] recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção da nossa identidade e da totalidade de nossa cultura exige criatividade profissional de todos”. Logo, cabe aos profissionais dos espaços formais de ensino e aprendizagem considerarem o corpo do sujeito porque o corpo é o sujeito: “[...] o corpo somos nós com nossas individualidades, nossas subjetividades e vontades e acima de tudo nossa interação” (p. 235). Falcão (2010, p. 38) também elucida acerca de uma prática pedagógica que atente para a individualidade do sujeito ao afirmar que “[...] sua interação com o mundo externo é um alimento essencial para a construção de seu mundo interior, ou seja, de sua própria identidade [...], cabendo ao profissional olhar os alunos em sua totalidade, individualidade e em seu trabalho coletivo”.

Nas três referências mencionadas acima (FALCÃO, 2010; MOREIRA, 2016; TALINA; LIMA, 2016; RIOS), percebe-se a convergência para dois aspectos comuns, além da clara relação estabelecida entre imagem corporal e identidade. O primeiro aspecto diz respeito à necessidade de atentar para a individualidade, para as subjetividades, de cada criança, no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor, portanto, uma prática pedagógica que propicie ao sujeito a percepção de que ele é singular, em suas ações, desejos e interações com os outros. O segundo aspecto está relacionado ao entendimento de que a criança constrói e (re)constrói sua identidade a partir de seu corpo em movimento e em interação social. Nesse sentido, Tavares (2003, p. 80) afirma que “[...] o corpo é um objeto que se constrói como identidade para nós mesmos”. Em consonância, Schilder (1980, p. 236) reitera que “[...] ao

construirmos nosso corpo, nós o espalhamos novamente pelo mundo e o fundimos com outros”. Logo, a construção da identidade se dá em meio à interação com o *outro*, na medida em que, durante a atuação no meio social, há a necessidade de preservação da identidade.

Como a construção da identidade se dá em meio ao processo de socialização, na medida em que o sujeito tem a necessidade de afirmar sua individualidade, as referências apontam os jogos e as brincadeiras como propostas assertivas para a promoção da construção da identidade corporal. Assim, Marcolan e Lazzer (2016) esclarecem que, quando a criança brinca no ambiente escolar, desenvolve-se enquanto sujeito, potencializando sua autonomia e comunicação a partir da socialização, o que contribui para a construção de sua própria identidade.

Carvalho et al. (2010, p, 204) ratificam tal afirmação ao elucidarem que “[...] a brincadeira assume importância nesse desenvolvimento, pois é o modo pelo qual as crianças tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades”. De acordo com os autores, ao brincarem, as crianças lidam com questões importantes relacionadas a aspectos afetivos e sociais, o que proporciona o processo de formação da personalidade e a construção da identidade.

Nogueira (2016, p. 179) apresenta uma proposição semelhante ao afirmar que “[...] todos os jogos permitem a tomada de decisões de forma individual, reforçando sua autoconsciência e capacidade de tomar decisões”. A autora esclarece que a imagem corporal é desenvolvida, de acordo com as experiências de movimentos com o corpo, sendo a construção da individualidade parte do processo. Portanto, relaciona imagem corporal, identidade e movimento, a partir dos jogos. Corneto (2015, p. 95) também ressalta acerca da importância dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, na medida em que “[...] constituem grande potencial de desenvolvimento individual e social”.

Saura (2014, p. 172) relata que as brincadeiras possibilitam a expressão da individualidade do sujeito, visto que oportunizam o conhecimento sobre si e sobre o mundo, por meio de experiências corporais que possibilitem o movimento. Afirma que “[...] o brincar insere-se em uma técnica específica de ‘como brincar disso? como jogar isso?’, mas permite a manifestação da individualidade dentro do seu movimento”.

As três referências que propõem atividades relacionadas à representação gráfica da figura humana (PASCOLATI, 2017; XAVIER et al., 2016; ZORTÉA; KREUTZ; JOHANN, 2008)

também convergem para a promoção da construção da identidade infantil, além do desenvolvimento da imagem corporal. Quanto a isso, Lapierre e Aucouturier (1984, p. 27) elucidam que, desde a mais tenra idade, a criança busca elaborar desenhos de si, o que, juntamente com a aparição do pronome *eu*, inaugura o processo de acesso à identidade corporal: “[...] É neste momento que aparecem o pronome “eu” e o desenho do corpo (boneco), que marca o acesso da criança a sua identidade corporal”. Portanto, têm-se dois apontamentos específicos (que devem ser entendidos em sentido de complementaridade) para a atuação docente que pretende o desenvolvimento da imagem corporal e a construção da identidade do sujeito: a percepção de que cada criança é única e precisa ser valorizada em suas singularidades e subjetividades, e o reconhecimento de uma educação que privilegie o corpo que se movimenta, sente e interage.

Nas palavras de Tavares (2003), percebe-se que identidade corporal e imagem corporal são conceitos que se fundem. Portanto, compreendidos de forma indissociável. Nesse sentido, consideradas as especificidades relacionadas aos conceitos, entende-se que as propostas de atividades estabelecidas pelas referências, voltadas para o desenvolvimento da imagem corporal, necessariamente, estão relacionadas à construção da identidade.

Em síntese, observa-se que a maior parte das referências (CARVALHO et al., 2010; CORNETO, 2015; FALCÃO, 2010; LIMA, 2016; MARCOLAN; LAZZER, 2016; NOGUEIRA, 2016; RIOS, 2016; TALINA; SAURA, 2014) estabelece as brincadeiras e os jogos como práticas pedagógicas específicas para a promoção do desenvolvimento da imagem corporal e da construção da identidade infantil. Apenas Rios e Moreira (2016) estabelecem a relação entre a motricidade e a aprendizagem como prática pedagógica, não especificando atividades, e Pascolati (2017), Xavier et al. (2016) e Zortéa, Kreutz e Johann (2008) apontam o trabalho com imagens relacionadas à figura humana como possível prática pedagógica, sendo que Xavier et al. (2016) e Zortéa, Kreutz e Johann (2008) abordam os desenhos que as crianças fazem sobre a figura humana, enquanto Pascolati (2017) estabelece a análise de imagens de figuras humanas a partir de livros de imagens.

É importante ressaltar que, ainda que algumas referências proponham brincadeiras, jogos, a motricidade ou desenhos autorais infantis como práticas pedagógicas com objetivo ao desenvolvimento da imagem corporal e à construção da identidade em crianças em espaços formais de ensino e aprendizagem, as mesmas referências (CARVALHO et al., 2010; FALCÃO,

2010; MOREIRA, 2016; NOGUEIRA, 2016; RIOS; XAVIER et al., 2016) relacionam tais atividades à inserção da educação psicomotora no contexto pedagógico das salas de aula. Esse dado conduz a inferência de que a educação psicomotora se mostra relevante para o cotidiano escolar, constituindo um possível caminho para o desenvolvimento da criança, em sua totalidade.

Considerações finais

Observa-se que, embora haja publicações que associem a imagem corporal a outras temáticas, sobretudo na área da saúde, e que têm como público-alvo os adolescentes, a comunidade científica tem dado pouca atenção a estudos que relacionam imagem corporal e identidade. Os resultados encontrados neste estudo de revisão demonstram lacunas existentes nas publicações referentes ao período pesquisado, quando se trata da discussão sobre imagem corporal nos âmbitos pedagógicos, principalmente na Educação Infantil e na alfabetização.

As proposições estabelecidas pelas referências selecionadas e analisadas evidenciaram a relação entre o conceito imagem corporal e as atividades voltadas para o *movimento* espontâneo da criança, principalmente por meio dos jogos e das brincadeiras. Apontaram, ainda, a relação entre imagem corporal e identidade, na medida em que elucidaram acerca da possibilidade da afirmação identitária da criança, por meio do *movimento*, durante as atividades lúdicas.

Nesse sentido, o desenvolvimento e/ou a reestruturação da imagem corporal positiva do sujeito, assim como a construção da identidade, podem ser potencializados por meio de propostas pedagógicas apropriadas. Logo, o(a) professor(a) pode atuar de modo a facilitar o processo de desenvolvimento da imagem corporal e da construção da identidade, na medida em que considerar a singularidade de cada criança, em seus aspectos fisiológico, psíquico, afetivo e social, trazendo à cena pedagógica o corpo, compreendido em sua totalidade, e considerando o *movimento* como categoria fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o presente estudo aponta a relevância da implementação das propostas pedagógicas descritas ao longo do artigo e de outras práticas que objetivem a conexão entre o processo de ensino e aprendizagem e o *movimento* corporal infantil, principalmente no

contexto da sala de aula. Sugere, também, a realização de atividades de pesquisa que privilegiem a reflexão acerca dos conceitos imagem corporal e identidade, associados à categoria *movimento*, no bojo das práticas pedagógicas implementadas.

Assim, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, longitudinais e observacionais para acompanhar a implementação das propostas e verificar em que medida estas impactam no desenvolvimento da imagem corporal dos estudantes, bem como a realização de pesquisas quantitativas a fim de se compreender como os estudantes representam a imagem corporal, a partir de instrumentos validados para este fim. Ressalta-se, ainda, a necessidade de formação de professores para a educação psicomotora, capazes de implementar ações voltadas para o desenvolvimento da imagem corporal e para a construção da identidade e refletir sobre o impacto destas no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

CALMELS, D. **Fugas: el fin del cuerpo en los comienzos del milenio**. Buenos Aires: Biblos, 2013.

CARVALHO, S. et al. **Psicomotricidade e o processo de ensino e aprendizagem: em discussão a formação de professores acerca de tais práticas. Coleção Pesquisa em Educação Física**. São Paulo, v. 9, n. 6, p. 203-210, 2010. Disponível em: <<http://www.editorafontoura.com.br/periodico/vol-9/Vol9n6-2010/Vol9n6-2010-pag-203a210/Vol9n6-2010-pag-203a210.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CORNETO, N. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento da criança. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p. 86-96, jul.-set., 2015.

Disponível em:

<<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/1419/1536>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FALCÃO, H. T. **Psicomotricidade na pré-escola: aprendendo com o movimento**. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsma/arquivos/30.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARCOLAN, S. G.; LAZZER, L. P. A. S. O brincar no ensino fundamental: contribuição para o

desenvolvimento do aluno. **Ágora**, Espírito Santo, v. 11, n. 22, p. 109 - 118, jun. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/agora>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MARQUES, C.; MENDES, L. **A cultura popular gerando ideias na educação infantil**: itinerário pedagógico. São Paulo: ÔZé Editora, 2012.

NOGUEIRA, J. E. G. Contribuições de uma prática voltada para a educação psicomotora na educação infantil. In: **II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: COTIDIANO, HISTÓRIA E POLÍTICAS**. 2016, Volta Redonda. Anais... Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2016. p. 158-182. Disponível em: <<http://www.educacaolibertaria.com.br/site/anais2/13%20CONTRIBUI%3%87%3%95ES%20DE%20UMA%20PR%3%81TICA%20VOLTADA%20PARA%20A%20EDUCA%3%87%3%83O%20PSICOMOTORA%20NA%20EDUCA%3%87%3%83O%20INFANTIL%20.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PACHECO, M. **O menino, o jabuti e o menino**. São Paulo: Panda Books, 2008.

PASCOLATI, S. Ilustração na literatura infantil. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 3, p. 245-253, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/35642/pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

RENNÓ, R. **Lá vem o homem do saco**. São Paulo: FTD, 2013.

RIOS, F. T. A. **Ação do professor do primeiro ano do ensino fundamental**: o lugar da corporeidade, da motricidade e dos jogos. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <<http://bdtd.ufm.edu.br/bitstream/tede/462/5/Dissert%20Fabiola%20T%20A%20Rios.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. O corpo na escola: qual o seu papel? **Revista Triângulo**, Minas Gerais, v. 9, n. 2, p. 225 - 237, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1870/1860>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SABOYA, B. **Bases psicomotoras**: aspectos neuropsicomotores e relacionais no primeiro ano de vida. Rio de Janeiro: Trainel, 1995.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, jan./mar., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n1/1807-5509-rbefe-28-01-00163.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo**: as energias construtivas da psique. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SILVA, K. R. X.; BRITO, L. T. Educação Física: uma revisão sistemática. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 3, p. 15 - 31, dez., 2015. Disponível em: <<http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/412/224>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **O que é psicomotricidade**. Disponível em: <<https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

STRAUSZ, R. A. **Mamãe trouxe um lobo pra casa!** São Paulo: FTD, 2010.

TALINA, M. D. L.; LIMA, P. E. D. S. Desenvolvimento da imagem corporal no primeiro ano do ensino fundamental. **Cadernos da Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 34-46, maio, 2016. Disponível em:
<<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/706/615>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

TAVARES, M. C. G. C. F. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. Barueri: Manole, 2003.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 165 -189, jan./abr., 2014. Disponível em:
<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12623&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

XAVIER, A. M. et al. Psicomotricidade, consciência corporal e representação gráfica de crianças: uma revisão crítica. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, p. 79-92, 2016. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/redsis/article/view/6523/4562>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ZORTÉA, L. E.; KREUTZ, C. M.; JOHANN, R. L. V. O. Imagem corporal em crianças institucionalizadas e em crianças não institucionalizadas. **Aletheia**, Canoas - RS, v. 27, n. 1, p. 111 - 125, jan./jun., 2008.
Disponível em: <<http://www.ulbra.br/upload/04c8c3dd9ac59719d2bdb17490b2a86d.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2018.

Recebido em: 15/02/2018

Aprovado em: 08/08/2018

METODOLOGIAS ATIVAS EM EDUCAÇÃO: DO QUE MESMO ESTAMOS FALANDO?

Renato Kraide Soffner¹

RESUMO: O autor conduz, por meio de revisão de literatura, um levantamento teórico e conceitual do que se chama hoje de metodologias ativas. Considera ser necessária uma conscientização da evolução pedagógica do termo, em termos didáticos e epistemológicos, dado o intenso emprego atribuído ao mesmo em anos recentes, tanto na literatura quanto no meio acadêmico. Conclui que a preocupação atual com o tema das metodologias ativas tem relação com a formação de sujeitos protagonistas em seu processo de aprendizagem, e também com a preocupação decorrente de métodos desgastados da pedagogia mais tradicional, aquela empirista e conteudista, que ainda preocupa os educadores mais críticos quanto aos resultados educacionais ora observados.

Palavras-chave: Educação. Metodologias ativas. Revisão conceitual.

ACTIVE METHODOLOGIES IN EDUCATION: WHAT ARE WE EVEN TALKING ABOUT?

ABSTRACT: The author conducts through literature review a theoretical and conceptual survey of what is nowadays called active methodologies. It considers that an awareness of the pedagogical evolution of the term is necessary, given the intense employment attributed to it in recent years, both in literature as well in the academic environment. It concludes that the current preoccupation with the theme of active methodologies is related to the formation of protagonist subjects in their learning process, as well as to the preoccupation arising from the worn methods of the empiricist and content traditional pedagogy, that still worries the educators more the educational results observed.

Keywords: Education. Active methodologies. Conceptual review.

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN: ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO EN VERDAD?

RESUMEN: El autor realiza a través de revisión literaria un estudio teórico y conceptual de lo que ahora se denomina metodologías activas. Considera que es necesaria una conciencia de la evolución pedagógica del término, dado el intenso empleo que se le atribuye en los últimos años, tanto en la literatura como en el

¹ Doutor em Educação. Professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)- Americana. Americana - SP/ Brasil. e-mail: renato.soffner@am.unisal.br

ámbito acadêmico. Concluye que la preocupación actual con el tema de las metodologías activas tiene relación con la formación de sujetos protagonistas en su proceso de aprendizaje, y también con la preocupación derivada de métodos desgastados de la pedagogía más tradicional, aquella empirista y del contenido, que todavía preocupa a los educadores más críticos en cuanto a los resultados educativos observados.

Palabras clave: Educación. Metodologías activas. Revisión conceptual.

Introdução ao conceito de educação e a questão do método

O processo educativo é preocupação humana desde os primórdios de sua evolução cognitiva, tempos em que a tradição cultural e da experiência de vida dos grupos hominídeos passou a ser registrada em arte rupestre ou propagada pela tradição oral. A partir da invenção da escrita, torna-se viável a proposta de processos educativos mais sistematizados e planejados, que acontece formalmente com a educação grega da Paidéia (JAEGER, 1995). Assume-se a premissa de que a sociedade, nos extratos da infância e da juventude, seja preparada sistematicamente para a vida em comunidade por meio de processos formais a que chamamos de educação.

A palavra *educação*, e sua equivalente científica *pedagogia*, evocam noções do cuidar (*educare*) e, também, da extração de potencial do educando (*educere*) e administração da emoção e da sensibilidade, por estarem ligadas à experiência precoce que todos tivemos no período inicial de nossas vidas (DROUIN, 1995). Talvez por isso qualquer um se considera apto a discutir as questões da educação, mesmo pessoas despojadas de bases conceituais e teóricas. Como diz Becker (1993), é o nível de *bom senso pragmático* que parece permear o debate educacional mais generalizado.

Mas não devemos incorrer nesse ledó engano: há que se tratar o tema de um ponto de vista teórico e conceitual, a fim de evitarmos a ocorrência de irresponsabilidades acadêmicas e profissionais. A educação tem sua vertente científica, que deve ser considerada no debate (ESTRELA, 1992; LIBÂNEO, 2003; LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; PIMENTA, 1996; PIMENTA, 1999).

A evolução histórica do conceito passa, do ponto de vista epistemológico, por uma sucessão de propostas: a) empiristas (consumadas numa pedagogia diretiva). Aqui, temos a

pedagogia mais tradicional baseada em conteúdo e centrada no professor. Suas características são a sala de aula padrão, a preleção, os alunos passivos, o professor que acredita na transmissão do conhecimento (conteúdo enviado por meio de mensagem verbal ou escrita), ou seja, o aluno como *tabula rasa*, e o conhecimento considerado no objeto (meio físico ou matéria). Tem relação com o professor que vê o aluno como tabula rasa, desprovido de qualquer conhecimento prévio sobre o assunto, e incapaz de desenvolvê-lo. Considera que a maioria não terá condições de ser aprovada na disciplina. Compromete seriamente a criatividade, a curiosidade, a inventividade, a descoberta.

Um autor de importância nesse modelo é Carl Rogers (ROGERS, 1972; ROGERS, 1999). O autor diferencia a aprendizagem em duas possibilidades: aquela baseada em conteúdo sem significado ou sentimentos para o aluno, em oposição a um processo experiencial ou *significativo*, que apresenta como características o envolvimento pessoal penetrante (sensível e cognitivo), a auto iniciativa, a autodescoberta e a autoavaliação pelo aluno. Um sistema denominado “*ensino centrado no aluno*”, de abordagem pedagógica não diretiva.

Rogers critica um currículo pré-estabelecido, alunos considerados iguais no processo pedagógico, testes padronizados como avaliação de aprendizagem, predominância das preleções (aulas tradicionais) como *modus operandi* do professor, e a instituição da *nota* como indicador de desempenho pedagógico. Não acredita que o professor, no papel de ensino, possa afetar o processo de aprendizagem do aluno; b) aprioristas (a pedagogia não diretiva), sendo autor de importância neste modelo o psicólogo Carl Rogers (ROGERS, 1972; ROGERS, 1999). O autor diferencia a aprendizagem em duas possibilidades: aquela baseada em conteúdo sem significado ou sentimentos para o aluno, em oposição a um processo experiencial ou *significativo*. Ele apresenta como características o envolvimento pessoal penetrante (sensível e cognitivo), a auto iniciativa, a autodescoberta e a autoavaliação pelo aluno. Um sistema denominado “*ensino centrado no aluno*”, de abordagem pedagógica não diretiva.

Rogers critica um currículo pré-estabelecido, alunos considerados iguais no processo pedagógico, testes padronizados como avaliação de aprendizagem, predominância das preleções (aulas tradicionais) como *modus operandi* do professor, e a instituição da *nota* como indicador de desempenho pedagógico. Não acredita que o professor, no papel de ensino,

possa afetar o processo de aprendizagem do aluno; e c) construtivistas (a pedagogia relacional), em que o professor oferece ao aluno algo significativo e motivador, sugerindo sua exploração.

Segundo o autor, após ampla troca de ideias a respeito (em pequenos grupos), o professor faz algumas perguntas sobre diferentes aspectos problemáticos oferecidos pelo material de base. Pode solicitar representações em desenho, esquemas, texto, dramatização. Passa, então, a discutir a problemática e a preparar a sequência das aulas, considerando o que deu certo e o que não deu. Pode realizar uma avaliação continuada, a partir da ação dos alunos em campo, no laboratório e em outros ambientes. Percebe-se a colaboração entre aluno e professor, que considera que o aluno só aprende de fato se constrói um novo conhecimento pela ação e problematização desta ação, apropriando-se dela e de seus mecanismos íntimos. Assimila e depois acomoda o problema de aprendizagem. Pela assimilação o aluno age sobre o objeto, experimento, texto, afirmação, cálculo, teoria, pesquisa, modelo, conteúdo específico, observações, dados coletados, reação química ou fenômeno físico, entre outras possibilidades (deve haver significação, desafio e interesse pelos alunos). Então o aluno responde a si mesmo, acomodando por meio de reflexão as perturbações promovidas pela assimilação do objeto, ou que se aproprie em segundo momento não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material: o que ele fez, porque fez dessa maneira, o que funcionou, o que deu errado, por que deu errado, de que outra maneira poderia ser feito.

Em suma, o sujeito se constrói a partir do objeto, e vice-versa. O professor aprende ensinando, e o aluno ensina aprendendo (Freire). Como exemplos de pensadores e teóricos dessa proposta estão Piaget, Vygotsky, Bruner, Wallon e demais construtivistas, como proposto por Becker (1993). O autor faz críticas aos modelos empirista e apriorista, o primeiro pelo excesso de ênfase no conteúdo e no professor. Já o segundo pelo exagero na possibilidade de liberdade pedagógica do aluno. Essas possibilidades pedagógicas permeiam a educação que praticamos, no sentido mais formal. Ainda debatemos o tema por não existir uma conclusão consensual. Mas, ao contrário da filosofia – que não pode chegar a conclusões para não se considerar acabada, a educação deve assumir fatores aplicados e pragmáticos que exigem o estabelecimento de métodos para a sua condução.

Assim, para que se realize um processo educativo é necessário um *método*, caso contrário estaríamos conduzindo o assunto de forma subjetiva e sem bases pedagógicas. A palavra *método* tem sua etimologia no grego *meta* + *hodos*, ou seja, o “caminho para o objetivo”. Assumir um método é descrever *como* chegaremos a determinado objetivo já estabelecido. Fica incorreto, portanto, utilizar a palavra *metodologia* com esta finalidade. Metodologia (*meta* + *hodos* + *logos*) é o discurso, o debate sobre o método (lembre-se aqui de Descartes) – e não o método propriamente dito. Busca estabelecer a problemática da atividade, seus meios, seus fins - em suma. É importante esse esclarecimento neste ponto do trabalho, pois a expressão “metodologias ativas”, como declarado inicialmente, tem sido muito utilizada nos meios acadêmicos e educativos, mas de forma conceitualmente errônea. Assumindo, então, que discutimos aqui *métodos* (e, portanto, conduzimos uma *metodologia*), passamos neste momento a considerar as possibilidades próprias dos processos educativos ativos.

Bases epistemológicas do tema

A reflexão sobre metodologias ativas se enriquece se consideramos a questão epistemológica que embasa o debate. A epistemologia como *discurso do conhecimento* pode ser considerada uma reflexão disciplinar das ciências (seus princípios, hipóteses, resultados, valores), mas também como *teoria do conhecimento*, ou seja, reflexão acerca da origem, construção e natureza do conhecimento em geral, e não apenas de disciplinas específicas. Os epistemólogos como Piaget (1973) desejam definir o que é o *conhecer* e como se *aprende* algo, no confronto entre um sujeito e a realidade que o cerca (a razão e a experiência sensível). A educação tem relação com a epistemologia por se interessar, sobremaneira, pelo ato de conhecer. E se a epistemologia tem como objeto de reflexão a natureza do conhecimento, certamente pode ter aplicação em educação. Um binômio natural e compreensível.

Aebli (1982) e Becker (1993) alertam, em seus respectivos trabalhos epistemológicos: o educador que não compreende as bases filosóficas de sua prática não entende, de fato, a própria profissão docente. Apenas segue regras fixas e processos clássicos como operário frente a uma máquina cujo funcionamento não compreende (AEBLI, 1982, p. XX). Isso é crítico para os objetivos educativos perseguidos na história da educação e que culminam com os

desafios contemporâneos da área.

Não pode haver contradição entre teoria e prática. “Uma prática não esclarecida pela reflexão degenera facilmente numa atividade de acordo com receitas” (AEBLI, 1982, p. XXI). Também a teoria precisa de confirmação na realidade concreta, para não se perder em “abstrações estéreis e verbalismos” – o “jogo intelectual engenhoso”, citado por Aebli, mas que em nada contribui para o conhecimento intelectual e material da realidade, uma interação sujeito-objeto, proposta por Piaget (1973, 1979). “A compreensão da natureza dos processos da aprendizagem permitirá ao professor adaptar sua ação e, portanto, suas aulas, às realidades psicológicas” (AEBLI, 1982, p. XXI). A teoria reforçará sua própria ação.

Trabalhar de forma epistemológica os processos educativos é ter a consciência que os mesmos não acontecem de forma única e pré-estabelecida: o educador/professor é quem deve refletir e decidir sobre estas questões em sua prática docente. E quando reflete, traz a teoria para questionar a prática, e esta, por sua vez, poderá ser melhorada em termos de objetivos e fins, podendo até alterar a própria teoria. Eis aqui a desafiadora práxis educativa, que pode ser considerada de diversos pontos de vista – filosófico, pedagógico, sociológico, ideológico, político.

A didática será vista como componente da pedagogia que trata da realização pormenorizada das tarefas educativas mais gerais. Ou seja, dos processos de ensino e da preocupação em como levar o aluno a aprender determinado conteúdo ou técnica. Em Aebli (1974) encontramos uma revisão histórica das possibilidades didáticas mais recentes da humanidade: os métodos passivos e os métodos ativos. A chamada “didática tradicional”, baseada em métodos passivos, tem origem nas teorias de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbart – mesmo que para a época estes autores se mostrassem inovadores. É o “ensino intuitivo”, baseado em dados sensíveis colocados aos alunos. Conteúdo. Giz colorido. Experiência dos sentidos antes da cognição de reflexão. O “Grundsatz der Anschaulichkeit” (Princípio da Intuição), segundo Aebli (1974, p. 8). Os fundamentos epistemológicos dessa didática são aqueles do empirismo (BECKER, 1993).

Se considerarmos agora a chamada “didática da escola ativa”, do início do século XX, consideraremos as dificuldades epistemológicas da didática tradicional e a necessidade de maior preocupação com as questões cognitivas e psicológicas do processo de ensino e

aprendizagem. É marcada pelo trabalho de John Dewey, Edouard Claparède e Kerschensteiner (AEBLI, 1974). Eles defendem a função ativa do pensamento a serviço da ação, como Bordenave e Pereira (1988) propõem o desenvolvimento da atitude científica nos alunos - e recomendam que não confundamos esta ideia com o “conhecimento sobre o método científico”, o que geralmente se faz no ensino superior a título de preparo para a atividade científica.

O que se tem chamado de *metodologias ativas* no cenário educacional contemporâneo tem relação com a ideia de atividade e participação do aluno no processo educativo como ação geral (cognitiva e atitudinal), e não apenas em atividades motoras e visíveis dos alunos, com manipulação de objetos num nível concreto ou deslocamento autorizado pelo professor. Ativa é a participação do aluno em sua aprendizagem, mesmo que sob a tutela e comando do professor, mas com contextualização e significado. A ação construtiva do sujeito no objeto, e vice-versa.

O protagonismo do aluno se dá quando este ouve, responde, participa, pratica, toma decisões, reflete, resolve problemas. Aebli (1982) já apresentava a solução de problemas e a criatividade como recursos de interesse para os processos pedagógicos ativos, nas atividades em que o aluno mais adentra o espírito de busca e de pesquisa, experimentando o que diz e pensa, a partir da curiosidade desenvolvida pelo processo. Desenvolve autonomia e independência. Cite-se o trabalho de Polya (1945) sobre a questão da criatividade e da inventividade. O autor discutiu a solução sistemática de problemas, por meio do que chama de *heurística*.

Dewey (1938) também já considerava o homem um ser ativo que intervém espontaneamente no curso dos fenômenos, numa ação criadora que media as relações entre o sujeito e o meio (objeto). O pensamento é visto, por ele, em contexto de ação, como instrumento desta ação. O conhecimento não tem função se não puder ser aplicado a algum problema ou na melhoria de condições de vida dos sujeitos. O ensino não pode, portanto, servir para imprimir conteúdos na cabeça dos alunos. Para Dewey, a didática deve se concentrar no processo ativo de pesquisa, sendo que esta é construtora do espírito dominado pela dúvida. Pesquisa, e não conteúdo forçado sem a devida manipulação ativa. Mas mesmo a pesquisa precisa ser germinada no espírito do aprendente, não deve ser uma atividade

imposta. Deve nascer do espírito de descoberta do mundo e de seus problemas. O conteúdo serve de ponto de partida para a identificação de problemas e busca criativa de soluções, mas uma aprendizagem ativa é baseada em problemas significativos para o aluno.

Farias, Martin e Cristo (2015) discutiram métodos ativos de emprego em educação: o construtivista (baseado em Jean Piaget e David Ausubel – aprendizagem significativa), o colaborativo (grupos), o interdisciplinar (integração de disciplinas nas atividades), o contextualizado (entendimento da aplicação real pelo educando - podemos considerar aqui Paulo Freire e a “educação bancária”), o reflexivo (princípios da ética e valores morais), investigativo (gerador de curiosidade e autonomia – “aprender a aprender”), o humanista (que considera o contexto social), o motivador (trabalha e valoriza a emoção) e o desafiador (estimula a busca por soluções). Citam as possibilidades do Problem Based Learning (PBL), a Aprendizagem Baseada em Equipe (ABE), a Problematização de Magueres, o Project Based Learning e a Taxonomia de Objetivos Educacionais de Benjamin Bloom como recursos de aplicação imediata para as propostas de métodos sugeridas.

Em Gil (2013), Libâneo (2013) e Svinicki e McKeachie (2012) encontramos orientações contemporâneas para o trabalho didático mais ativo, pelo envolvimento dos alunos nas atividades e proposta de desenvolvimento de autonomia no discente, tanto para a educação básica como para o ensino superior. E, também, a tecnologia digital recentemente disponibilizada para os processos educativos pode auxiliar no oferecimento de atividade aos processos pedagógicos. A capacidade de transferência a ser desenvolvida pelos alunos no emprego de simulações nos processos educativos – ou seja, a competência de se aplicar o que foi aprendido em outros problemas e contextos que exijam adaptação de conhecimentos prévios e transformação do processo enfrentado, pode ser de importância para professores e educadores. Gee (2007) propõe o emprego de jogos digitais em educação, para: a) aprendizagem ativa e crítica; b) capacidade de projeto (“design”) pelo aluno; c) visão integrada das interações entre múltiplos sistemas de sinais (semiótica); d) trabalho em grupos de afinidades comuns; e) metacognição sobre o jogo e suas possibilidades. Shaffer (2006) apresenta visão semelhante para o tema.

Temos visto instituições assumindo as metodologias ativas como modelo pedagógico obrigatório. Multiplicam-se os cursos, palestras, oficinas e publicações sobre *PBL* –

aprendizagem baseada em problema - e *Flipped Classroom* (sala de aula invertida), entre outras possibilidades².

Preocupa-nos, e serve de motivação para a redação deste trabalho, o fato de que diversas das experiências citadas acabam sendo mais justificativas e propaganda de supostas inovações pedagógicas do que uma real contribuição baseada em fundamentos conceituais e teóricos, passíveis de serem implantados na realidade educativa. Temos visto professores obrigados a adotar métodos (como justificamos no início do texto) que nem sempre se justificam numa utilização ideal para suas condições pedagógicas. E, mesmo, alunos que são submetidos a práticas de um suposto “incentivo à participação discente” sem, no entanto, entender de fato o que se espera deles dentro do processo. Podemos, então, discutir o papel dos dois agentes citados.

a) O papel do aluno

Ser aluno é, desde a antiguidade, assumir um papel passivo dentro do processo pedagógico, desde o momento em que os gregos pensaram a escola como instituição formal responsável pela educação. Passividade do aluno, imposição da autoridade do professor e o controle deste sobre o processo pedagógico – eis os fatores que sempre caracterizaram a prática educacional formal e escolar. A *lectio* ministrada pelo *magister*. O aluno passivo e conformado.

O *discipulus* romano - ou o latim *alumnor*, que se relaciona ao verbo “nutrir” -, o *pupil* inglês, o *élève* francês e o *schuler* alemão têm todos a característica de vínculo ao processo de elevar, crescer, nutrir, aprender com o mestre e, também, o vínculo à instituição que lhes dá vida – a escola. Mas o que se lhes oferece é a mera transmissão de saberes acumulados por dada sociedade, que é quem diz o que deve ser reproduzido em sua formação de suposto cidadão.

² Segundo a Universidade de Berkeley, as estratégias de aprendizagem ativa auxiliam alunos e professores a se engajar em atividades baseadas em ideias sobre como as pessoas aprendem. Múltiplas estratégias podem ser utilizadas em cada projeto educativo, como por exemplo o “Think-Pair-Share” (debate em duplas), o “Polling” (votação em tempo real de alternativas de resposta sobre o conteúdo apresentado pelo professor) e os “Quizzes” (decisões sobre o conteúdo em tempo real) individuais ou em grupo. Disponível em: <<https://teaching.berkeley.edu/active-learning-strategies>>. Acesso em: 12 mai. 2018. Já a Universidade de Harvard tem experimentado vários formatos de métodos ativos para engajar os alunos em atividades autônomas e de protagonismo pedagógico. Disponível em: <<https://www.extension.harvard.edu/inside-extension/active-learning-challenges-old-education-models>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

O próprio termo *aprendizagem* traz a lembrança da relação *mestre – aprendiz*, que é icônica na história da própria educação.

b) O papel do professor

O debate aqui conduzido não deveria ser baseado apenas nos *meios*, qual método adotar, mas também nos *fins* - porquê e com que justificativa realiza o professor sua prática, em reflexão de cunho epistemológico. A partir disso poderá cada professor analisar técnicas, métodos e tecnologias, mas não sem antes decidir por conta própria se existe a real necessidade de mudança. Havendo uma análise do emprego dos diferentes métodos mais ativos de ensino e aprendizagem, ou seja, os que envolvem o aluno no processo pedagógico, parte-se para a escolha do método ideal para determinada prática. Mesmo assim considerar-se-á a possibilidade de que o próprio professor possa desenvolver o próprio método.

Não concordamos com a imposição de “cardápios” de métodos didáticos, como se o problema fosse apenas escolher o que melhor atende ao professor. Certamente as coisas não são tão fáceis para que o professor possa se sentir tranquilo na transposição adequada para novo método ou métodos.

Considere-se, ainda, como proposto por Drouin (1995), no início deste trabalho, que não trabalhamos com uma lógica de mútua exclusão nesses eixos metodológicos, mas de adoção complementar das possibilidades. Em nenhum momento se disse que, em determinadas iniciativas pedagógicas, a atenção ao conteúdo ou à aula expositiva baseada no professor seja maléfica. É questão de se mapear o que utilizar, quando e com que propósitos de ensino e de construção de conhecimentos.

Considerações finais

Após a realização de uma revisão de literatura com finalidade de levantamento teórico e conceitual das chamadas *metodologias ativas*, considera o autor a necessidade de conscientização didática e epistemológica do termo, em especial pelos sujeitos participantes do processo didático. A ênfase dada ao tema das metodologias ativas atualmente busca a formação de sujeitos protagonistas em seu processo de aprendizagem, em oposição a métodos conteudistas e centrados no professor de uma pedagogia mais tradicional.

Os métodos educativos mais ativos já foram considerados por autores de pedagogia e

psicologia de séculos atrás, quando a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem se mostrou importante. Os educadores precisam ter consciência de seu papel dentro de um quadro epistemológico que vai além do ensino, refletindo a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A questão epistemológica na relação entre o ensino e os processos de aprendizagem se mostra, portanto, essencial. O professor tem que ter consciência teórica do seu papel no processo pedagógico.

Em suma, os métodos ativos em educação podem garantir a autonomia e protagonismo discentes, se nossa preocupação maior como educadores for baseada na proposta de uma educação integral do ser humano. A partir desse alicerce poderemos conduzir os processos didáticos e epistemológicos de forma adequada.

Referências

- AEBLI, H. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. Tradução João Teodoro d'Olim Marote. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.
- AEBLI, H. **Prática de ensino**. São Paulo: EPU, 1982.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor**. 10. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1993.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.
- DROUIN, A. **A pedagogia**. Tradução Maria Stella Gonçalves e Adail U. Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- ESTRELA, A. C. **Pedagogia ou ciência da educação?** Porto: Editora do Porto, 1992.
- FARIAS, P. A. M.; MARTIN, A. L. A. R.; CRISTO, C. S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000100143&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mai. 2018.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013.
- JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. (Org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

POLYA, G. **How to solve it: a new aspect of mathematical method**. Princeton: Princeton University Press, 1945.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SHAFFER, D. W. **How computers games help children learn**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

SVINICKI, M.; McKEACHIE, W. J. **Dicas de ensino: estratégias, pesquisa e teoria para professores universitários**. São Paulo: Cengage, 2012.

Recebido em: 20/05/2018

Aprovado em: 10/08/2018

O COMPUTADOR USADO COMO RECURSO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte¹

Leila Maria Araújo Santos²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na turma do Maternal 2, de uma escola municipal, situada no município de Alegrete, Estado do Rio Grande do Sul. A turma é composta por 20 alunos que se encontram na faixa etária dos quatro anos e que estudam em turno integral. Este estudo foi realizado com o objetivo de verificar de que maneira o computador pode ser usado como recurso didático na Educação Infantil. Ao concluir este trabalho, percebeu-se que mesmo para crianças ainda não alfabetizadas, as práticas pedagógicas com apoio do computador contribuem para a autonomia e motivação das crianças, tendo em vista que a tecnologia faz parte do seu cotidiano.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação infantil. Tecnologias.

THE COMPUTER USED AS A RESOURCE IN PEDAGOGICAL PRACTICES IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: This article presents the results of a research carried out in the Maternal 2 class of a municipal school located in the city of Alegrete, state of Rio Grande do Sul-Brazil. The class consists of 20 students who are in the age group of four years and who study full time. This study was carried out with the objective of verifying how the computer can be used as didactic resource in Early Childhood Education. At the conclusion of this work, it was noticed that even for children who are not yet literate, pedagogical practices supported by the computer contribute to the autonomy and motivation of children, considering that technology is part of their daily lives.

Keywords: Pedagogical practices. Child Education. Technologies.

¹ Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)-Santa Maria- RS. Orientadora Educacional do Município de Alegrete- RS/ Brasil. E-mail: patriciabragamonte@gmail.com

² Doutora em Informática na Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Santa Maria. Santa Maria - RS/ Brasil. e-mail: leilamas@gmail.com

EL COMPUTADOR USADO COMO RECURSO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada para el Maternal 2, de una escuela municipal, situada en el municipio de Alegrete, Estado de Rio Grande do Sul. La muestra fue compuesta por 20 alumnos que se encontraban con edades de cuatro años y que estudiaban en régimen integral. Este estudio fue realizado con el objetivo de verificar de qué manera el ordenador puede ser utilizado como recurso didáctico en la Educación Infantil. Al concluir este trabajo, se percibió que incluso para niños aún no alfabetizados, las prácticas pedagógicas con apoyo del ordenador contribuyen a la autonomía y motivación de los niños, teniendo en cuenta que la tecnología forma parte de su cotidiano.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas. Educación Infantil. Tecnologías.

Introdução

O uso de tecnologias na educação tem sido um ponto polêmico (FERREIRO, 2013). Parte dos problemas apontados pode ser creditada ao fato de os professores não estarem sendo orientados para as novas reformas educacionais, nem mesmo os próprios cursos de formação inicial conseguiram efetivar, em suas matrizes curriculares, o estudo do uso das mídias, de sua influência nos alunos e no modo de como eles aprendem.

A tecnologia é um fato. Não há mais espaço para discutir se deve ou não ser usada na escola, mas sim como deve contribuir. Todo o processo de aprendizagem – todos os modelos conhecidos até aqui - estão sendo colocados em xeque. O jeito de caminhar mudou. Existe um novo jeito de aprender (BLINKSTEIN, 2012; FERREIRO, 2013).

Segundo pesquisa da União Internacional das Telecomunicações (UTI), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 2012, o Brasil é o país que possui a 4ª maior população de “nativos digitais”, perdendo apenas para os Estados Unidos, China e Índia, mesmo que as taxas cobradas pelo uso de banda larga e envio de mensagens estejam entre as mais caras (UNCTAD, 2013). Essa pesquisa mostra que as crianças fazem parte de uma geração que nasceu em contato com as tecnologias e que está descobrindo o mundo por meio de diferentes mídias, ao contrário dos adultos que são “imigrantes digitais” e que estão se apropriando gradativamente destes recursos, utilizando-os ainda de uma forma limitada (PRENSKY, 2001).

Alguns teóricos como Prensky (2001), que aborda os nativos digitais e suas características; Dornelles (2007), que denomina a infância da atualidade como ciberinfância; e Veen e Vraking (2009), que chamam esses estudantes de *homo zappiens*, enfocando suas relações com a escola, trazem questões bastante pertinentes para auxiliar as crianças a lidar com essa gama de artefatos tecnológicos que invadem diariamente o seu cotidiano. Mas para isso é preciso pensar como nos ensina Foucault (1990), pensar diferentemente do que se pensa e entender que “os meios digitais, como a Internet, têm enorme potencial para o ensino, mas será difícil desenvolver esse potencial se persistirmos em considerá-los apenas como tecnologias, e não como formas de cultura e comunicação” (BUCKINGHAM 2008, p. 11).

Essa afirmação de Buckingham mostra-nos o quanto ainda se trabalha equivocadamente com a tecnologia e que os cenários vividos pelas crianças contemporâneas e pelos professores são muito diferentes.

Com base nessa premissa, a intenção deste trabalho foi clarear a seguinte questão: De que maneira o computador pode ser usado como recurso didático na Educação Infantil? tendo como principal objetivo utilizar o computador como recurso didático para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A infância na era da informação

Ao fazerem o uso desses novos aparatos eletrônicos, como do DVD, do PC, do *iPod*, das redes e *softwares* sociais, as crianças encontram novas formas de se socializarem e de se produzirem como sujeitos autônomos, agindo e pensando sem a permissão dos adultos. Por isso, a geração dos “nativos digitais” talvez seja a que vai dar o maior salto ao longo da história da humanidade (FERREIRO, 2013; PRENSKY, 2001).

Quando se trata da nova geração, costuma-se pensar em jovens, mas na realidade já há crianças informatizadas: crianças que nasceram e cresceram sabendo que essa tecnologia está instalada na sociedade e que utilizam “esquemas interpretativos para entender o mundo social e para gerar expectativas sobre o comportamento dos objetos culturais a partir de saberes informáticos”, como afirma Emília Ferreiro (2013, p. 448). Nesse contexto, o professor precisa buscar estudos que discutam o efeito das novas tecnologias de informação, compreendendo o que essa nova geração de alunos traz para a escola e descobrir como

aproveitar as potencialidades desses novos artefatos, problematizando seus efeitos na cultura infantil e despertando a criticidade nas crianças (FERREIRO, 2013; PRENSKY, 2001; VEEN; VRANKING, 2009).

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são normas obrigatórias que norteiam e orientam o planejamento curricular nas escolas, fomentam o uso das tecnologias nessa etapa da educação escolar:

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 1998, p. 7).

Entre as novas tecnologias, o computador ocupa um lugar de destaque pelo fascínio que possui, estando em muitas casas e sendo objeto de desejo de uma imensa maioria. Há 20 anos começou a incorporação maciça da informática ao espaço laboral e, em seguida, ao espaço familiar (FERREIRO, 2013).

Atualmente acha-se natural que uma pessoa tenha a sua disposição três computadores diferentes para usos parcialmente coincidentes (FERREIRO, 2013). As crianças dessa nova geração nascem e crescem sabendo que essa tecnologia está instalada na sociedade. Ao se olhar para atualidade, percebe-se que novos espaços infantis estão sendo criados.

O quarto de muitas crianças se transformou numa sala informatizada e isto está reconfigurando a infância (BUCKINGHAM, 2008). Por isso, trazer o trabalho com as tecnologias digitais para a sala de aula é problematizar essa criança que chega à escola e já sabe navegar e utilizar os *softwares* por meio de seus ícones, mesmo antes de saber ler e escrever (FERREIRO, 2013). A partir dessa perspectiva, pode-se inserir a informática como algo lúdico e natural, garantindo o direito da criança de interagir, na escola, com os mais diversos tipos de materiais e linguagens para que todos os aspectos a serem desenvolvidos nesta faixa etária sejam mais fáceis.

Softwares educacionais

A escolha de *softwares* educacionais voltados para a faixa etária das crianças foi a parte fundamental no desenvolvimento do projeto, pois de nada adiantaria ter realizado um planejamento com uma sequência de atividades se o *software* escolhido não atendesse a determinados critérios como a forma, o conteúdo e os conceitos que estão submetidos a ele e dele decorrem, pois, “avaliar é um processo de classificar situações específicas em função de parâmetros pré-estabelecidos [...] todo software educativo reflete necessariamente, uma concepção de ensino e aprendizagem, resultante de uma visão filosófica da relação sujeito-objeto” (OLIVEIRA; MENEZES; MOREIRA, 1987, p. 50).

Percebeu-se que os *softwares* educativos são classificados de acordo com a maneira como o conhecimento é manipulado, revelando os métodos de ensino em que se apoiam. Nos *softwares* de exercício e prática pode-se observar a repetição como objetivo central, caracterizando-se como uma versão computadorizada do método tradicional.

Já os jogos de simulação deixam de utilizar a instrução direta para dar maior autonomia ao usuário, enfatizando a “ideia de que a criança aprende melhor quando ela é livre para descobrir relações por ela mesma, ao invés de ser explicitamente ensinada” (VALENTE, 1993, p. 10), de uma forma mais lúdica e prazerosa. A construção do conhecimento não se dá necessariamente pelo objetivo alcançado, mas sim pelos caminhos que o aluno utilizou para chegar até o fim desejado.

Em alguns *softwares* analisados para a elaboração do trabalho, verificou-se que os encaminhamentos dados em suas propostas de atividades estavam voltados para exercícios de estímulo e resposta, não permitindo que a criança criasse ou modificasse as atividades e as respostas. Por isso, optou-se pelos jogos educacionais como o Zorelha que flexibilizam mais as atividades.

Além dos cuidados com o planejamento e com os *softwares* usados para a realização do trabalho, a atitude, a forma de atuar com o aluno em uma atividade no computador, é fundamental para que todas as crianças se beneficiem, levando em conta suas diferenças individuais e seu desenvolvimento psicomotor. Dessa forma, os *softwares* foram escolhidos de acordo com a proposta pedagógica e com a faixa etária dos alunos, permitindo à criança construir novos conhecimentos.

Não é difícil imaginar porque eles gostam tanto do computador, pois o mesmo pode proporcionar o prazer pela descoberta, emoção, cooperação e interação, dando a sensação de que o cenário externo pode ser controlado apenas por um clique no *mouse*. Porém, Padilha (2012) chama a atenção para a responsabilidade do professor em problematizar o uso das novas tecnologias quando afirma que: “a nova geração de alunos precisa estar preparada para atuar na cultura da informação e do conhecimento. Ser um nativo digital não significa que o aluno fará uso criativo das mídias. A escola deve favorecer essa aprendizagem” (p. 20).

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida na turma do Maternal 2, em uma escola municipal de Educação Infantil, situada no município de Alegrete, Estado do Rio Grande do Sul. Por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), do Ministério da Educação, a escola, no ano de 2010, recebeu vinte computadores para a instalação de um laboratório de informática. Na época a escola ainda era de ensino fundamental com turmas do 1º ao 5º ano.

A instituição passou a ser somente escola infantil, atendendo 102 alunos a partir dos 2 anos, com duas turmas de turno integral (Maternal 1 e 2), duas turmas de Nível A e duas turmas de Nível B. Por isso, a Secretaria Municipal de Educação quis realocar o laboratório de informática para outro local, mas a proposta deste projeto foi um forte argumento para a permanência dos computadores na escola, partindo do pressuposto de que o computador é um recurso pedagógico que encanta e estimula a criança a descobrir novos conhecimentos em qualquer idade.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com foco em estudo de caso. Appolinário (2004, p. 152) salienta que pesquisas aplicadas têm o objetivo de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas.”. Ela foi desenvolvida na turma do Maternal 2 que é composta por 20 alunos que se encontram na faixa etária entre três e quatro anos e estudam em turno integral.

Todas as atividades deste estudo foram desenvolvidas no período da manhã, quando a professora regente permanece com os alunos. A rotina da tarde é destinada ao descanso e às atividades recreativas, ministradas por uma funcionária que é a atendente da turma.

Este projeto foi realizado durante o mês de setembro, quando foram realizadas atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão e da criatividade que permitiram amplificar a capacidade de comunicação da criança, pois ela tem necessidade de expressar o que vê, o que sente e o que aprende no seu ambiente. A primeira etapa do trabalho se baseou na escolha dos *softwares* a serem utilizados na pesquisa. Essa escolha teve como referência uma entrevista realizada com os alunos sobre quais eram as atividades que eles mais gostavam de fazer na escola.

Os alunos elegeram as atividades de desenhar e de cantar, e a partir daí, iniciaram-se as buscas por *softwares* que contemplassem estas atividades e que fossem adequados à faixa etária da turma. Segundo Piaget (1976), que aborda a importância de desenhar e Loureiro (2003) e Nogueira (2004) que tratam sobre a questão de ouvir música na Educação Infantil, estas atividades impulsionam o desenvolvimento cognitivo e expressivo das crianças sendo uma forma divertida de aprender.

De acordo com os estudos e discussões realizados durante o Curso de Especialização em Mídias na Educação, ministrado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), os *softwares* educacionais precisam ser escolhidos de forma rigorosa, atendendo aos critérios de fundamentos de ergonomia, a faixa etária dos alunos e seu nível de compreensão, garantindo que o gasto de energia para o entendimento do que é para fazer seja o mínimo e o foco esteja na resolução do problema proposto, de forma a permitir o máximo aproveitamento da interação do usuário com o programa. Antes de escolher definitivamente os programas que iriam compor a pesquisa, realizou-se um estudo exploratório sobre os mesmos, com a finalidade de encontrar programas voltados para a faixa etária dos participantes da pesquisa, buscando, também, programas variados, com diferentes tipos de atividades, com propostas de ensino e aprendizagem que se diziam inovadoras.

Essa etapa foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Foram escolhidos os seguintes *softwares*: de desenho e pintura TuxPaint³ e de música Zorelha⁴, por se encontrarem dentro dos critérios citados acima, com uma interface de fácil acesso, adequada para a idade

³ Software livre de desenho. Disponível em: <<http://www.tuxpaint.org/>>. Acesso em 23 ago. 2016.

⁴ Objeto de aprendizagem para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil. Disponível em: <<http://siaiacad17.univali.br/zorelha/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

dos alunos e por apresentarem as duas atividades preferidas da turma.

Na segunda etapa, realizou-se uma atividade de exploração do *software* de uma maneira coletiva, pois como eram 20 alunos, julgou-se mais adequado explorar a interface no grande grupo e remover obstáculos como: a função dos ícones da *interface* do Tux Paint (pincel, carimbo, linhas, formas, borracha e espessuras dos traços) e do Zorelha (as figuras que representam as músicas e os instrumentos); a manipulação do *mouse* durante a atividade (movimentá-lo e clicar) para que os alunos pudessem ter uma maior autonomia quando estivessem no computador. Essas atividades tiveram a duração de 40 minutos.

Os alunos, em sala de aula, sentaram-se em círculos, observaram o programa e conheceram os ícones e suas funções da tela principal. Os *softwares* foram trabalhados em dias diferentes, conforme o desenvolvimento do projeto. Em sala de aula, os alunos exploraram a interface de cada software e realizaram atividades livremente, manuseando o *mouse*. Para realizar o *feedback* dessa atividade, a turma desenhou em uma folha A4 a interface dos *softwares*.

A etapa seguinte foi levar os alunos em grupos para o laboratório de informática onde as crianças exploraram livremente os *softwares*, interagindo em duplas. Essa etapa foi realizada por três dias e teve duração de 20 minutos devido ao tempo de concentração da faixa etária da turma.

Resultados e discussão

Quando a escola passou a atender somente alunos de 0 a 5 anos, uma das primeiras ideias era direcionar os computadores da sala de informática para outro lugar, como se a escola infantil não fosse o lugar de utilizar estas tecnologias e como se os recursos tecnológicos não fizessem parte do dia a dia dos pequenos. Ao olhar para o universo das crianças de hoje, percebe-se que a infância mudou. As novas tecnologias estão reconfigurando a infância contemporânea e para compreendê-la e conseguir dar conta dessa nova demanda na escola, é preciso dialogar com o que alguns teóricos chamam de infância pós-moderna (BUCKINGHAM, 2008; DORNELLES, 2007; FERREIRO, 2013; VEEN; VRAKING, 2009)

A Educação Infantil, ao longo da história, sofreu muitas mudanças pedagógicas, políticas e sociais no cuidado e no educar das crianças. Alguns professores ainda defendem a

ideia de que os alunos se desenvolvem naturalmente, apenas brincando livremente, e que os adultos que os acompanham devem apenas assisti-los em suas necessidades básicas, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases que foi um marco que rompeu com essa tradição no país, em que a Educação Infantil

ganhou uma dimensão mais ampla dentro do sistema educacional e a criança foi vista como alguém capaz de criar e estabelecer relações, um ser sócio histórico, produtor de cultura e inserido nela e que, portanto, não precisa apenas de cuidado, mas está preparado para a Educação (DORNELLES, 2007, p. 21).

De fato, sabe-se que a brincadeira proporciona muitos benefícios nessa faixa etária, estimulando diversas capacidades e desenvolvendo habilidades, porém não basta deixar que o imprevisto dê o tom, pois trabalhar com os cinco eixos da Educação Infantil – Conhecimento de Si e do Mundo, Linguagem Oral e Escrita, Diferentes Meios de Expressão, Cuidado e Higiene e Recursos Tecnológicos – exige um currículo concebido como um

conjunto de práticas que buscam articular um conjunto de experiências e os saberes das crianças que fazem parte de um patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Por isso, o primeiro passo da pesquisa foi questionar as crianças sobre o que elas mais gostavam de fazer na escola para que pudéssemos partir do interesse delas e não apenas trazer um planejamento pronto e já determinado.

Quando as atividades foram apresentadas ao grupo e a pesquisa foi mencionada, os alunos perceberam que estavam efetivamente colaborando com o trabalho e que sua opinião tinha significado. Essa enquete veio ao encontro do que preconiza o artigo 4º da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) que destaca a importância de dar voz às crianças e acolher a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 5).

A proposta desenvolvida neste projeto buscou compreender o que os alunos trazem para a escola para promover situações pedagógicas que aproveitem as potencialidades da

cultura na qual estão inseridos, dando sentido para o ato de planejar como afirma Freire (1997, p. 37): “o planejamento organiza, sistematiza, disciplina a liberdade ao nível individual e coletivo. Ele dá os paradigmas para o exercício da prática pedagógica. Neste sentido, ele alicerça a ação criadora”.

Portanto, o planejamento foi o instrumento básico para as intervenções que foram realizadas durante a execução das atividades. Cada passo foi pensado com base nos conhecimentos estudados e nas próprias reações e interesses das crianças diante das atividades.

O primeiro momento do contato com o computador e o *software* Tux Paint deu-se na sala de aula com todos os alunos sentados em roda. Eles são muito curiosos e é natural da faixa etária a necessidade de tocar, sentir e mexer. Por isso, tentamos organizar esse contato inicial de maneira que todos pudessem ter seu momento e explorar de maneira significativa.

As crianças ficaram encantadas em ver a interface inicial do *software* projetada na parede. Alguns levantaram imediatamente e foram tentar tocar nos ícones. Aos poucos os alunos foram descobrindo que não adiantava clicar nos desenhos, pois nada aconteceria e que deveriam mexer na máquina que estava em cima da mesa para fazer ‘funcionar’ como alguns disseram.

Realizar essa exploração no grande grupo foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho e para que os alunos pudessem ter uma maior autonomia no momento em que estivessem sozinhos com o computador. Ver a tela de forma ampliada e nítida foi essencial para conhecer bem os ícones e explorarem suas funções. Cada aluno pôde explorar do seu jeito e também observar como o colega estava fazendo para pegar o *mouse* e mexer; para achar os carimbos, mudar a espessura e a cor da linha ou da forma.

Nessa atividade, observou-se que algumas crianças que, mesmo com pouca idade, já demonstravam habilidade com o *mouse* e familiaridade com esse tipo de atividade, sentindo-se muito à vontade ao interagir com a máquina. Esse fato vem ao encontro do pensamento de Padilha (2012) quando afirma que com orientação e também com liberdade desafiamos as crianças a expressarem seus conhecimentos e descobrirem novas possibilidades por meio da “experimentação, da cultura da tentativa e do erro, da troca e do fazer juntos” (p. 20).

Como a turma é grande e o tempo de concentração dessa faixa etária é menor, essa exploração coletiva foi dividida em dois dias, repetindo a atividade de exploração livre com os alunos que não tinham participado e fazendo um *feedback* do que já tinha sido trabalhado. Durante o *feedback*, os alunos clicavam nos ícones que já conheciam e mostravam para os colegas suas funções; também utilizavam os termos que estavam aprendendo - clicar, *mouse*, ícones, interface, Tux Paint e Zorelha – e diziam o que significava.

Na etapa seguinte, os trabalhos ocorriam no laboratório de informática da escola onde eles frequentariam um ambiente diferente da sala de aula, fazendo atividades em frente a uma tela menor e acompanhados por um colega que estava ali para compartilhar do mesmo computador. Essa etapa foi dividida em três dias e os alunos foram levados em grupos menores.

Antes de os alunos chegarem até o laboratório houve uma conversa para instigá-los e deixá-los mais curiosos sobre a sala de informática. Também foram estipuladas as regras de permanência na sala e de utilização dos computadores com segurança. Os próprios alunos ajudaram a criar as regras que estavam baseadas nas que eles já utilizavam em sua sala de aula, desde o início do ano. As regras foram as seguintes:

- caminhar no laboratório de informática;
- falar baixo;
- esperar sua vez para falar;
- não mexer nos cabos e fios;
- utilizar somente o *mouse*.

Como os alunos são muitos e pequenos, optou-se por levar oito crianças de cada vez, organizando-os em duplas. Quando chegaram ao laboratório, logo se encantaram com os computadores e alguns começaram a apertar muitas teclas do teclado ao mesmo tempo. Então, os próprios colegas lembraram os combinados feitos em sala de aula e aos poucos começaram a se acalmar e a revelar muita curiosidade sobre o que era para fazer, demonstrando a auto-organização e autonomia dos pequenos.

No laboratório, as atividades tiveram duração de vinte minutos, devido ao tempo de concentração dessa faixa etária, e após este tempo, os grupos eram trocados. Durante o tempo em que permaneciam no laboratório de informática, os alunos exploraram livremente

todas as possibilidades de criar por meio do Tux Paint.

Foram poucas as duplas que interagiram, pois na maioria delas, um aluno realizava as atividades sozinho, enquanto o outro olhava e esperava para fazer as suas, não dando nenhuma opinião para o colega. Apenas elogiavam os desenhos uns dos outros.

No terceiro dia, realizou-se o trabalho de forma diferente e os alunos seguiram os seguintes comandos:

- com o pincel, fazer traços nas cores vermelho, verde, azul e amarela; escolher a forma do círculo e preencher com a cor amarela;
- escolher a forma do quadrado e preencher com a cor azul;
- escolher a forma do triângulo e preencher com a cor vermelha;
- abrir uma folha nova e fazer um desenho utilizando os carimbos;
- abrir uma folha nova e fazer um desenho com linhas e formas.

Os alunos não apresentaram dificuldades em explorar cada comando solicitado. Em nenhum momento a professora da turma foi chamada para sanar dúvidas e também em nenhuma etapa os alunos comentaram que tinham errado alguma atividade, mostrando familiaridade com as mídias, sem medo de errar, utilizando da sua intuição e demonstrando muito prazer e curiosidade em cada etapa. Eles buscavam seus próprios caminhos para retornar à interface inicial ou para fazer outras atividades, seguindo suas intuições e também refletindo sobre os caminhos que já tinham feito anteriormente e tentando repeti-los.

O mesmo procedimento foi realizado quando começaram as atividades com o *software* Zorelha: explorou-se a interface no grande grupo e depois em duplas, em sala de aula com o auxílio do *kit* multimídia que a escola possui. Instrumentos como guitarra, pandeiro e bateria, que não são do cotidiano daquele grupo, foram apresentados pelas pesquisadoras por meio de imagens, contando um pouco da sua história, escrevendo o nome deles no quadro e mostrando os sons que eles produzem.

No laboratório de informática foram feitas brincadeiras de exploração dos sons e ritmo. Os alunos se divertiram explorando os sons, cantando as canções e interagindo com os instrumentos. As brincadeiras que foram feitas durante a exploração do *software* foram as seguintes:

- explorar o som de cada instrumento (guitarra, violão, pandeiro, bateria, cavaquinho) e suas diferenças;
- descobrir qual é o instrumento (uma criança com os olhos vendados, a outra clicava no instrumento e tentava descobrir de quem era aquele som);
- explorar o ritmo de cada música com partes do corpo (mãos, pés boca);
- identificar a música pela melodia tocada pelo instrumento violão;
- cantar as músicas com a letra, acompanhando o ritmo e a melodia;
- criar movimentos para acompanhar o ritmo de cada música.

No outro dia, os alunos foram levados novamente ao o laboratório de informática para que pudessem brincar com a música. Nesse momento, ficaram individualmente, pois, como percebemos com a exploração do Tux Paint, as duplas não interagem durante a exploração do *software* e também cada computador comporta apenas um fone. O fato de terem que usar o fone foi um acessório que chamou bastante atenção das crianças.

Essa atividade foi realizada durante 15 minutos e exploraram as músicas do folclore popular que o programa oferece: “Atirei o pau no gato”, “O sapo”, “Marcha soldado” e “Cai, cai balão”. Os alunos exploraram muito cada música, clicando nos instrumentos, cantando junto e repetindo as atividades que tinham sido feitas em sala de aula com o grande grupo: eles clicavam na bateria e cantavam a música, acompanhavam com palmas, faziam sons com a boca e também gesticulavam como se estivessem tocando os instrumentos.

No último dia da pesquisa, os alunos retornaram ao laboratório de informática e individualmente registraram por meio de desenho, no *software* Tux Paint, o que mais gostaram de aprender, mostrando para a pesquisadora o que tinham aprendido durante a realização desse projeto. Muitos deles se desenharam em frente ao computador clicando na interface e, quando eram questionados sobre o que tinham desenhado, respondiam que estavam “clcando” no carimbo ou na bateria na música do sapo ou do soldado, mostrando que essa experiência tinha tido um significado para eles. Palavras que não eram do seu vocabulário como “interface”, “clicar”, “*software*” foram introduzidas e trabalhadas durante a execução das atividades.

Durante todo o processo a turma se mostrou bastante entusiasmada para explorar os computadores e entrar num ambiente novo que nunca tinha tido acesso na escola, pois a sala

de informática estava sempre fechada e o uso dos computadores, pelos pequenos, de certa forma estava proibido. Também realizamos uma conversa para instigá-los, deixá-los mais curiosos sobre a sala de informática e para organizar nossa atividade de maneira produtiva.

Assim, como o livro, a música e os brinquedos fazem parte do universo cultural das crianças e são utilizadas em sala de aula, não resta dúvida de que as vivências envolvendo os computadores devem acontecer. Contudo, na escola, não se trata unicamente de procurar informações, mas de fazer algo com ela, pois a construção do conhecimento não se reduz a dar sentido a fragmentos de informações. Como relata Ferreiro (2013), “o processo de busca de informação é apenas uma etapa entre os dois momentos cruciais, que são elaborar a pergunta que justifique a busca e concluir, construindo um novo conhecimento” (p. 453).

O estudo revelou, com base nas observações durante as aulas, que os alunos, antes mesmo de aprenderem a ler e escrever, não encontraram nenhuma dificuldade diante da máquina, explorando-a livremente e revelando muita curiosidade. A maioria da turma, no dia posterior à primeira atividade, espontaneamente, trouxe para sala de aula *laptops* dos personagens *Ben 10*, *Hot Wheels* e *Barbie* para mostrarem aos colegas e também brincarem com eles durante o brinquedo livre, confirmando que a máquina já faz parte do seu universo infantil.

A realização deste projeto reforçou as indicações das leituras relacionadas ao uso pedagógico da informática com crianças pequenas, mostrando o quanto o jeito de aprender mudou e, por isto, o jeito de ensinar também precisa mudar. Não basta saber que precisamos inserir o computador em nossas aulas, mas precisamos saber como ele pode ser utilizado desde a educação infantil de maneira significativa e prazerosa no desenvolvimento das crianças.

Considerações finais

O trabalho envolvendo o uso do computador como recurso didático na Educação Infantil foi além das expectativas esperadas, pois partiu do desafio de promover atividades que agregassem a utilização das máquinas para o entendimento de que o contato com as novas tecnologias mudou o jeito de pensar, de se comunicar e de aprender, colocando o

professor diante de uma revolução das práticas em sala de aula. As novas tecnologias penetraram profundamente na vida pública e privada, estabelecendo novos paradigmas.

Os resultados observados, mostraram que os objetivos propostos foram alcançados, mediante:

- o encantamento e envolvimento do professor com esse processo, para que consiga construir laços afetivos e intelectuais com seus alunos.
- a utilização de *softwares* educativos que atendam a faixa etária dos alunos e que possibilitem que eles possam expressar os seus pensamentos de uma forma prazerosas, explorando além dos recursos multimídias que envolvem som, imagem, música e vídeo os saberes e as experiências das crianças e dos professores.
- a utilização dos computadores como uma nova forma de cultura que modifica a maneira de aprender, pois antes mesmo de saber ler e escrever os alunos já sabem utilizar e explorar as novas máquinas que estão presentes nos seus cotidianos.

Acredita-se que a contribuição deste trabalho foi oferecer subsídios para a implementação do uso dos computadores nas turmas de Educação Infantil, apresentando uma sequência de atividades que enriquecerá as práticas pedagógicas, estimulando os alunos a pensarem e a terem mais autonomia, transformando professor e aluno em parceiros na construção do conhecimento.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BLINKSTEIN, P. O contato com o computador muda o jeito de pensar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 12, p.18 -19, abr., 2012.

BRASIL. Parecer nº 22, de 17 de dezembro 1998. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Distrito Federal, 1998.

BRASIL. Parecer nº 05, 17 de dezembro de 2009. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, Distrito Federal, 2009.

BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e cultura digital. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 44, ano XI, p. 9-11, 2008.

- DORNELLES, L.V. **Infâncias que nos escapam**: das crianças na rua à criança ciber. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- FREIRE, M. **Avaliação e planejamento**: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- LOUREIRO, A. M. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003.
- OLIVEIRA, C. C.; MENEZES, E. I. M.; MOREIRA, M. Avaliação de software educativo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 50-54, 1987.
- NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. **Revista da UFG**, v. 6, n. 2, p. 22-25, 2004.
- PADILHA, M. Parceria Construtiva. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 12, p. 20-24, abr., 2012.
- PIAGET, J. **A equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PRENSKY, M. Digital natives, Digital immigrants. **On the Horizon**, United Kingdom, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2018.
- UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT (UNCTAD). **Information Economy Report**: The Cloud Economy and Developing Countries. United Nations Conference on Trade and Development. New York: United Nations, 2013. 136 p. Disponível em: <http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/ier2013_en.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.
- VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: educandos na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Recebido em: 15/02/2018
Aprovado em: 08/08/2018

PRÁTICAS AVALIATIVAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho¹

Kaio Breno Belizário de Oliveira²

Geórgia Antonia Gomes Maciel Forte³

Pelegrino Santos Verçosa⁴

Jose Airton de Freitas Pontes Junior⁵

RESUMO: A avaliação causa inquietação nos variados públicos integrantes da comunidade escolar. Nesse sentido, o estudo teve como objetivos: a) analisar como a avaliação na Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I vem sendo abordada nas publicações científicas, via revisão integrativa e b) verificar as práticas de avaliação no Ensino Infantil e Fundamental I na percepção de docentes de Educação Física de acordo com o sexo e tipo de escola. A amostra foi constituída por 23 professores, de escolas públicas e/ou particulares da capital do Ceará, Fortaleza. As principais evidências foram: a) escassez de estudos sobre a avaliação em Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I, b) as produções científicas acerca das práticas avaliativas na Educação Física têm demonstrado críticas aos processos metodológicos e técnicos acometidos pelo professores e, c) a realização de avaliação formativa ou processual é mais frequente por parte dos professores de escola particulares.

Palavras-chave: Educação física. Crianças. Avaliação educacional.

ASSESSMENT PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION IN THE INITIAL YEARS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The use of evaluation causes some uneasiness in the various public members of the school community. This way, the present study aimed to focus on these objectives: a) to analyze how evaluation in Physical Education in Pre-school

¹Graduado em Educação Física. Mestrando em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC)- Benfica. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Fortaleza-CE/Brasil. e-mail: evanildofilho17@gmail.com

² Graduado em Educação Física. Mestrando em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC)- Benfica. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fortaleza-CE/Brasil. e-mail: kaiobelizario12@gmail.com

³Graduada em Pedagogia. Professora da Educação Infantil no Colégio Santa Cecília. Fortaleza-CE/Brasil. e-mail: georgiaantonio@hotmail.com

⁴Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC)-Rio Branco-AC/Brasil. e-mail: peleacre@yahoo.com.br

⁵ Doutor em Educação. Docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) vinculado ao curso de Educação Física, ao Mestrado Profissional Ensino na Saúde (CMEPES) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Itaperi. Fortaleza-CE/Brasil. e-mail: japontesjr@gmail.com

education and Elementary School has been approached in scientific publications, through an integrative revision and b) to verify the evaluation practices in the perception of Physical Education teachers, according to gender and type of school. The sample consisted of 23 teachers, working in public and / or private schools in Fortaleza-CE. The main evidences were: a) lack of studies about evaluation, b) the scientific productions about the evaluative practices in Physical Education have demonstrated some criticisms to the methodological and technical processes undertaken by the teachers and, c) the performance of formative or procedural evaluation is more frequent by private school teachers.

Keywords: Physical education. Children. Educational assessment.

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS AÑOS INICIALES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN: E La evaluación causa inquietud en los variados públicos integrantes de la comunidad escolar. De ese modo, el estudio tuvo como objetivos: a) analizar cómo la evaluación en Educación Física en la Enseñanza Infantil y Fundamental I es abordada en las publicaciones científicas, vía revisión integrativa y b) verificar las prácticas de evaluación en la percepción de docentes de Educación Física de acuerdo con el sexo y tipo de escuela. La muestra fue constituida por 23 profesores, de escuelas públicas y / o particulares de la capital de Ceará, Fortaleza. Las principales evidencias fueron: a) escasez de estudios sobre la evaluación, b) las producciones científicas acerca de las prácticas evaluativas en la Educación Física han demostrado críticas a los procesos metodológicos y técnicos acometidos por los profesores y, c) la realización de evaluación formativa o procesal es más frecuente por parte de los profesores de escuelas particulares.

Palabras clave: Educación física. Niños. Evaluación educacional.

Introdução

A avaliação causa inquietação nos variados públicos integrantes da comunidade escolar - professor, alunos, gestores e outros - no mesmo instante que é instrumento fundamental para desenvolver a qualidade da educação e do ensino (BAUER; GATTI; TAVARES, 2013; BERTOLIN; MARCON, 2015). Nesse sentido, a avaliação pode se posicionar por via de soluções de problemas, sendo base para potencializar mudanças sociais via políticas educacionais, ou seja, tendo como objetivo coletar informações que permitam excelentes tomadas de decisões (VIANNA, 1993; CALDERÓN; BORGES, 2013).

Diante disso, a avaliação educacional contempla diferentes campos de atuação sendo, algumas delas: avaliação de sala de aula ou avaliação do ensino-aprendizado; avaliação institucional; avaliação de programas e avaliação de currículo. Dessa forma, dependendo em que campo pretende-se avaliar será necessário delinear métodos específicos e necessários para alcançar resultados significativos (FREITAS et al., 2017). Dentre as dimensões apresentadas, este trabalho tem como foco a avaliação do processo de ensino-aprendizagem ou “avaliação de sala de aula”.

O referido campo busca acompanhar os alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, permite detectar "falhas", bem como solucioná-las logo em seguida, ou seja, possibilita a reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem. Sabendo disso, fica notória a sua relevância nas atividades escolares quando se pretende atingir os resultados esperados na aprendizagem dos educandos.

Contudo, o uso de instrumento de coleta de informações dos professores se restringe, muitas vezes, em provas. Além disso, os resultados registrados em forma de notas - conotação numérica - ou conceito - conotação verbal - se limitam em certos casos ao processo de verificação, ou seja, nenhuma intervenção pedagógica é efetivada visando à reestruturação do processo de ensino-aprendizagem (NOVAES; FERREIRA; MELLO, 2014). Para tanto, alerta-se que as provas não devem ser o único instrumento de coleta de informações a ser utilizadas pelos professores em suas práticas avaliativas.

Nesse contexto, é preciso que o professor, durante o processo avaliativo, se coloque como um ser instigado a perceber os níveis de aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos de ensino. Essa atitude caracteriza o professor pesquisador, na medida em que este faz delineamentos, identifica e busca suporte nas avaliações para formular estratégias metodológicas em um viés de melhoria da sua prática de ensino, e ainda, como meio de constante diagnóstico dos os níveis de aprendizagem dos educandos (PONTES JUNIOR, 2014).

No que se refere à Educação Física escolar, os objetivos pedagógicos e avaliativos se reconfiguraram de acordo com o contexto social e educativo de cada época, assim como apresentam as denominadas tendências pedagógicas, respectivamente: Higienista, Militarista, Tecnicista, Popular e Pedagógica. É importante mencionar que nas três primeiras

tendências priorizavam-se as capacidades físicas como aspectos avaliativos. Já as duas últimas passam a considerar também os aspectos cognitivos e sociais (PONTES JUNIOR, 2012).

No cenário contemporâneo dessa disciplina na Educação Básica, o processo avaliativo compreende tanto a dimensão motora, quanto cognitiva e social frente a um processo formativo, assim como rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Dessa forma, compreende-se o processo formativo da avaliação mediante as seguintes etapas: a) Diagnóstica, realizada no início de alguma ação com a intenção de identificar conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos em outros contextos, b) Processo, realizada durante o processo formativo possibilitando medidas corretivas e c) Somativa, realizada ao final de algum processo, formativo ou não, na intenção de identificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados (VIANNA, 2000; CALLADO; ARANDA; LÓPEZ-PASTOR, 2014).

Nessa perspectiva, considerando a importância e complexidade das práticas avaliativas no processo de ensino aprendizagem, as quais também são orientadas por meio de documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Física (BRASIL, 1997, 1998) e a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), esta pesquisa pretende investigar as práticas avaliativas na Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I. Para tanto foram delineados dois objetivos: a) analisar como a avaliação na Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I vem sendo abordada nas publicações científicas, via revisão integrativa e b) verificar as práticas de avaliação no Ensino Infantil e Fundamental I na percepção de docentes de Educação Física de acordo com o sexo e tipo de escola.

Método

No primeiro momento, ao objetivar analisar como a avaliação na Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I vem sendo abordada nas publicações científicas, foi realizada uma revisão integrativa. Os procedimentos metodológicos realizados foram os seguintes: de início, é importante explicitar que para seleção dos estudos foram percorridas as respectivas etapas, com base nos passos metodológicos sugeridos por Galvão, Pansani e Harrad (2015): i) "estabelecimento de hipótese ou questão de pesquisa"; ii) "amostragem ou busca na

literatura"; iii) "avaliação dos estudos incluídos na revisão"; iv) "interpretação dos resultados" e v) "síntese do conhecimento ou apresentação da revisão".

Foram selecionados artigos completos publicados em revistas/periódicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado publicados nos últimos 5 (cinco) anos (2013 a 2017). A delimitação desse período se justifica a partir das orientações propostas por Galvan (2017) que sugere um delineamento dos últimos 5 ou 7 anos. A partir disso, optou-se pela primeira alternativa por representar a data da última revisão de literatura sistematizada com a temática semelhante realizada por Novaes, Ferreira e Mello (2014) em que objetivaram caracterizar as produções científicas acerca da avaliação na Educação Física escolar nos três níveis de ensino: Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

Sendo assim, foi delimitado o início de buscas de produções científicas publicadas no ano seguinte, ou seja, a partir de 2013, e os seguintes descritores com operadores *booleanos* "and" e "or": Educação Infantil; Educação Física; Avaliação do ensino aprendizagem; Ensino Fundamental; Avaliação formativa, e nas seguintes bases de dados eletrônicas: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Sistema Regional de *Información en Línea* para Revistas Científicas de América Latina (Latindex), *Education Resources Information Centere* (ERIC), Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os referidos portais de trabalhos acadêmicos são classificados na área de educação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como critério de exclusão optou-se por excluir estudos publicados fora do período mínimo estabelecido (antes de 2013), bem como qualquer tipo de revisão, como, por exemplo, revisão bibliográfica, integrativa, sistemática e metanálise. No segundo momento, ao se propor identificar quais são as práticas de avaliação no Ensino Infantil e Fundamental I na percepção de docentes de Educação Física, de acordo com o sexo e tipo de escola, foi elaborado um estudo de natureza quantitativa, descritivo e transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

Participantes

A amostra foi composta por 23 professores (as) de Educação Física, atuando em escolas públicas e/ou particulares da capital do Ceará, Fortaleza. A maioria dos participantes foi do

sexo feminino (56,5%) e de escolas públicas (52,2%), dos quais foram selecionados de acordo com o exercício da docência no Ensino Infantil e Fundamental I, tanto professores efetivos a partir de concurso público, bem como admitidos por contrato temporário, conhecido também como Admissão em Caráter temporário (ACT).

Procedimentos e instrumentos de coleta

Para coleta dos dados foi utilizado o questionário desenvolvido e validado por Pontes Junior (2012), o qual tem como objetivo avaliar as práticas avaliativas em Educação Física escolar. Na análise da consistência dos itens nesta coleta foi obtido $\alpha = 0,71$ no teste do Alfa de Cronbach. Os dados foram analisados por meio de distribuição relativa (percentual) e para isto foi utilizado o programa SPSS versão 22.0.

Aspectos éticos

A participação da amostra se deu de forma voluntária, sendo esclarecido para os participantes que as informações coletadas seriam utilizadas somente para fins de pesquisa.

Além disso, o estudo atendeu a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde referente à "Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: I – pesquisa de opinião pública com participantes não identificados", pois se trata de um estudo de opinião sobre o nível de concordância dos docentes e sem identificação dos participantes.

Resultados

Revisão integrativa

Realizada as buscas em pares nas bases de dados, foram selecionados, considerando o título, 36 artigos completos e 35 trabalhos na qualidade de dissertação ou tese. Desses, foram excluídos 24 artigos completos e 20 dissertações e teses após a leitura do resumo. Em seguida, após a identificação do ano de publicação, foram excluídos 07 artigos completos e 11 entre dissertações e teses.

Por último, após a leitura na íntegra foram selecionados somente 03 artigos completos e 03 dissertações e teses para análise e discussão, conforme mostra a Figura 1.

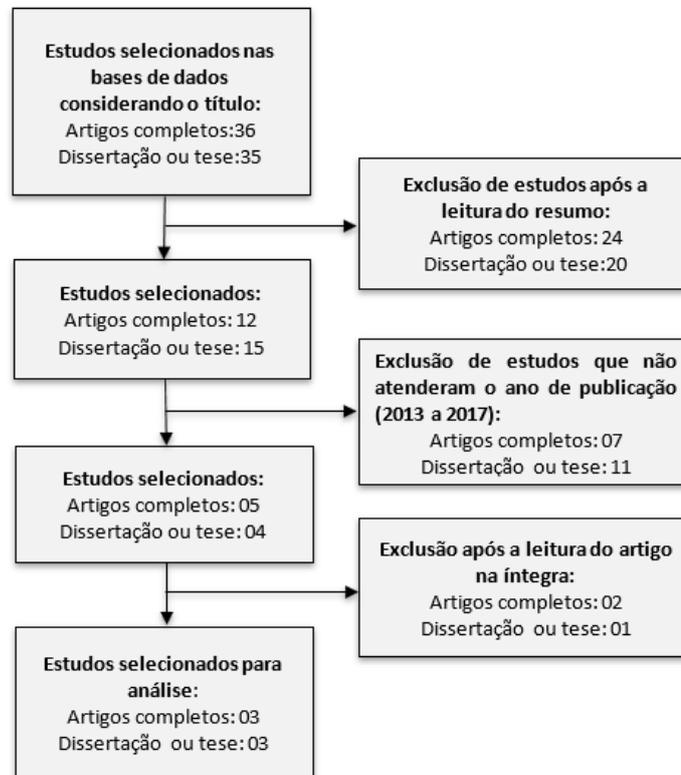


Figura 1 - Fluxograma percorrido para seleção das produções científicas
Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Figura 1 podem ser observadas as produções científicas selecionadas na revisão integrativa. Nota-se poucos estudos sobre a avaliação em Educação Física escolar no Ensino Infantil e Fundamental I no recorte temporal estabelecido, uma vez que, considerando os critérios de exclusão foram selecionados apenas 6 estudos (3 artigos completos; 2 teses de doutorado e 1 dissertação de mestrado). Embora não selecionado, vale ressaltar que foi desconsiderada a revisão de literatura sistematizada de Novaes, Ferreira e Mello (2014). No Quadro 1 podem ser observadas as principais críticas à avaliação e os principais resultados dos estudos selecionados.

Percebe-se nos estudos selecionados a importância que os pesquisadores têm aplicado às práticas avaliativas em Educação Física escolar. Tal importância pode estar

relacionada à relevância das práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem e aos próprios resultados de suas investigações, os quais têm demonstrado uma desvalorização do ato de avaliar nesse componente curricular.

Quadro 1 - Críticas à avaliação e os principais resultados das produções científicas selecionadas.

Autor/ano	Principais críticas à avaliação	Principais resultados do estudo
Colasanto (2014) Ed. Infantil	A coordenação pedagógica, diante certos relatórios de avaliação realizados pelo professor, se sentia impossibilitada para aprimorar a prática pedagógica do professor.	Constata-se que a opinião da criança pode trazer à prática docente importantes elementos para o replanejamento/reestruturação das atividades.
Matsumoto (2014) Ed. Infantil	Os procedimentos e os instrumentos de registro utilizados para realizar o acompanhamento das crianças precisam ser variados, e condizentes com os objetivos da avaliação na Ensino Infantil.	A avaliação não permite sabermos o que realmente passa pela cabeça do aluno. Dessa forma é preciso procurar sentido nas reproduções e testar esses sentidos em diferentes formas e contextos.
Wagner e Francine (2013) Ensino Fundamental I	A avaliação não deve se limitar em apenas atribuir nota ou classificar. É preciso considerar os resultados como indicadores para possibilitar boas tomadas de decisão.	A partir das narrativa das professoras colaboradoras, é notória a necessidade de a Educação Física escolar avaliar o processo de ensino-aprendizagem e se autoavaliar.
Santos et al. (2014) Ensino Fundamental I	Consideram um equívoco dos professores ao avaliar de forma assistemática, bem como a não divulgação dos critérios de avaliação para os alunos.	A partir da utilização de avaliação no processo de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar passou a dar maior visibilidade ao que é ensinado nesta disciplina.
Nascimento (2017) Ensino Fundamental I	Para avaliação na Educação Física no ensino fundamental é indispensável que ofereça elementos para atingir os objetivos de ensino.	Os resultados apontam uma baixa valorização e fragilidade do processo de avaliação que não considera as especificidades/contexto das escolas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 2 estão dispostas as características metodológicas das produções científicas selecionadas. Dessa forma, nota-se que se trata de trabalho de caráter descritivo, de abordagem qualitativa e desenvolvido em apenas um período de tempo, ou seja, de recorte

temporal. No Quadro 2, também podem ser observadas características das amostras utilizadas nesses estudos.

Quadro 2 - Aspectos metodológicos das pesquisas selecionadas.

Autor/ano	Amostra	Tipo de estudo
Colasanto (2014) Ed. Infantil	Duas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, do município de São Paulo, que recebem crianças de 3, 4 e 5 anos de idade	Estudo descritivo, de abordagem qualitativa, documental e transversal
Matsumoto (2014) Ed. Infantil	4 professoras e um Professor de educação física da rede pública de ensino do Estado de São Paulo	Estudo descritivo, de abordagem qualitativa, exploratório e transversal
Wagner e Francine (2013) Ensino Fundamental I	3 professoras de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental	Estudo descritivo, de abordagem qualitativa, exploratório e transversal
Santos et al. (2014) Ensino Fundamental I	1 professora e 4 do quarto ano do Ensino Fundamental I, pertencentes à rede municipal de Vitória, Espírito Santo	Estudo descritivo, de abordagem qualitativa, exploratório e transversal
Nascimento (2017) Ensino Fundamental I	Professores que atuavam como docentes na área de Educação Física, em classes do 6º ao 9º ano	Estudo descritivo, de abordagem qualitativa, exploratório e transversal

Fonte: Elaborado pelos autores.

Resultados da pesquisa com os professores

A partir da Tabela 1 pode ser observada a percepção dos professores de Educação Física acerca do uso de práticas avaliativas no Ensino Infantil e Fundamental I. Sendo assim, inicialmente, é possível perceber que um pouco mais da metade (52,2%) dos professores (as) que lecionam nesses dois níveis de ensino indicaram sempre fazer avaliação do ensino-aprendizagem. Além disso, apenas 56,5% dos participantes responderam realizar avaliação formativa, pelo menos, frequentemente. Outro dado que merece destaque diz respeito à avaliação diária, em que 47,8% dos professores afirmam realizar esse ato “sempre”. Esse resultado vai ao encontro as orientações de Souza Júnior (2011).

Tabela 1 - Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I.

Variável Avaliação do ensino- aprendizagem	Porcentagem (%)				Moda (M _o)
	Nunca	Às vezes	Frequente	Sempre	
Avaliação de ensino- aprendizagem	8,7	4,3	34,8	52,2	Sempre
Avaliação diagnóstica ou inicial	8,7	21,7	43,5	26,1	Frequente
Avaliação formativa ou processual	4,3	21,7	56,5	17,4	Frequente
Avaliação somativa ou final	8,7	13	47,8	30,4	Frequente
Avaliação anual	13	8,7	30,4	47,8	Sempre
Avaliação bimestral	4,3	4,3	39,1	52,2	Sempre
Avaliação diária	13	17,4	21,7	47,8	Sempre

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela 2 pode ser observado que 4 dos 7 itens sobre avaliação tiveram como moda o nível “sempre” e os outros 3 “frequentemente”, indicando que os docentes possuem bons dados de ocorrência de avaliação nesses níveis de ensino. Essas modas pouco variam em relação ao sexo, apresentando apenas resultado bimodal na variável avaliação diagnóstica e avaliação bimestral, sendo o primeiro nos resultados dos professores e no segundo das professoras.

No que concerne aos resultados em relação ao sexo dos participantes, 70% dos professores realizam sempre avaliações do processo de ensino-aprendizagem, enquanto apenas 38,5% das professoras realizam sempre este tipo de avaliação. Ainda nessa vertente, a maioria dos professores (70%) realiza frequentemente mais avaliações formativas ou processuais em comparação às professoras (46,2%) (Tabela 2).

Tabela 2 - Comparação das porcentagens em relação ao sexo.

Variável	Porcentagem (%)				Moda (M _o)
	Sexo	Nunca	Às vezes	Frequente	
Avaliação de ensino-aprendizagem na Educação Física					
1 – Masculino	0	0	30	70	Sempre
2 – Feminino	15,4	7,7	38,5	38,5	Bimodal: Sempre e Frequente
Avaliação diagnóstica ou inicial					
1 – Masculino	0	20	40	40	Bimodal: Sempre e Frequente
2 – Feminino	15,4	23,1	46,2	15,4	Frequente
Avaliação formativa ou processual					
1 – Masculino	0	10	70	20	Frequente
2 – Feminino	7,7	30,8	46,2	15,4	Frequente
Avaliação somativa ou final					
1 – Masculino	10	20	40	30	Frequente
2 – Feminino	7,7	7,7	53,8	30,8	Frequente
Avaliação anual					
1 – Masculino	10	10	20	60	Sempre
2 – Feminino	15,4	7,7	38,5	38,5	Bimodal: Sempre e Frequente
Avaliação bimestral					
1 – Masculino	0	10	30	60	Sempre
2 – Feminino	7,7	0	46,2	46,2	Bimodal: Sempre e Frequente
Avaliação diária					
1 – Masculino	10	20	10	60	Sempre
2 – Feminino	15,4	15,4	30,8	38,5	Sempre

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação ao tipo de escola, os resultados apontam que a maioria dos professores de Educação Física (72,7%) de instituições particulares realiza sempre avaliação do ensino-aprendizagem e dos professores de escolas públicas, apenas 33,3%. Nessa perspectiva, somente a metade (50%) dos professores de escolas públicas e um pouco mais da metade (63,6%) dos professores de escolas particulares realizam frequentemente avaliação formativa ou processual (Tabela 3).

Tabela 3 - Comparação das porcentagens de avaliações em relação ao tipo de escola.

Variável	Porcentagem (%)				Moda (M _o)	
	Sexo	Nunca	Às vezes	Frequente		Sempre
Avaliação de ensino-aprendizagem na Educação Física						
1 – Pública		16,7	8,3	41,7	33,3	Frequente
2 – Particular		0	0	27,3	72,7	Sempre
Avaliação diagnóstica ou inicial						
1 – Pública		8,3	33,3	41,7	16,7	Frequente
2 – Particular		9,1	9,1	45,5	36,4	Frequente
Avaliação formativa ou processual						
1 – Pública		8,3	33,3	50	8,3	Frequente
2 – Particular		0	9,1	63,6	27,3	Frequente
Avaliação somativa ou final						
1 – Pública		8,3	16,7	58,3	16,7	Frequente
2 – Particular		9,1	9,1	36,4	45,5	Sempre
Avaliação anual						
1 – Pública		8,3	16,7	33,3	41,7	Sempre
2 – Particular		18,2	0	27,3	54,5	Sempre
Avaliação bimestral						
1 – Pública		8,3	8,3	50	33,3	Frequente
2 – Particular		0	0	27,3	72,7	Sempre
Avaliação diária						
1 – Pública		16,7	25	16,7	41,7	Sempre
2 – Particular		9,1	9,1	27,3	54,5	Sempre

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ainda a respeito da avaliação quanto ao tipo de escola, em 3 dos 7 itens analisados as escolas particulares possuem moda superior às escolas públicas e em todos os percentuais em “sempre” foram maiores para esse tipo de escola. Observe-se que o nível de exigência dos docentes das escolas particulares é maior, apontando para necessidade de resposta da qualidade do serviço educacional oferecido. Encontra-se disposta na Tabela 4 a moda por variável, ou seja, por sexo, tipo de escola, bem como no geral.

Tabela 4 - Moda (M_o) dos totais por variáveis.

	Masculino	Feminino	Escola pública	Escola particular	Geral
Avaliação de ensino-aprendizagem	Sempre	Sempre	Frequente	Sempre	Sempre
Avaliação diagnóstica ou inicial	Bimodal ¹	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente
Avaliação formativa ou processual	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente	Frequente
Avaliação somativa ou final	Frequente	Frequente	Frequente	Sempre	Frequente
Avaliação anual	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
Avaliação bimestral	Sempre	Bimodal ¹	Frequente	Sempre	Sempre
Avaliação diária	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
Moda dos totais das variáveis	Sempre	Frequente	Frequente	Sempre	Sempre

¹Bimodal para Sempre e Frequente

Fonte: Próprios autores.

É oportuno destacar que, em apenas “avaliação diagnóstica ou inicial” e a “avaliação formativa ou processual” a moda (Frequente) é a mesma entre as escolas públicas e particulares. Todas as outras, assim como já foi descrito no parágrafo anterior, mostra uma moda de maior frequência (Sempre) para as escolas particulares, o que leva a inferir que, de certa forma, que há um maior comprometimento e utilização das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física em escolas deste tipo.

Discussão

Considera-se que os objetivos propostos no estudo foram atingidos, uma vez que os resultados mostram evidências acerca da escassez de produções científicas, críticas aos processos metodológicos e técnicos acometidos pelo professores e o fato de a avaliação formativa ser, predominantemente, realizada pelos professores de escolas particulares. Quanto às críticas levantadas na revisão integrativa, elas realçam a necessidade de utilizar diferentes instrumentos de coleta de informações na Educação Física escolar. Nessa perspectiva, Savi et al. (2016) abordam que se faz necessário que o professor, ao avaliar na

dimensão atitudinal, faça a utilização de indicadores além da participação, ou seja, que contemple a relação professor-aluno, trabalhos a serem realizados coletivamente e/ou individuais, dentre outros. Alertam ainda para a não exclusão dos alunos menos habilidosos em detrimento dos considerados habilidosos.

O apontamento de Wagner e Francine (2013) também merece destaque uma vez que relata que o processo avaliativo não deve ser classificatório e nem excludente, como também não deve se limitar apenas em atribuir nota ou conceito. Assim, verificar ou aferir o desempenho dos alunos é apenas uma etapa do processo avaliativo, em que, por sua vez, deveria refletir sobre as informações coletadas para que seja possível determinar ações que possibilitem mudanças no contexto investigado (VIANNA; 2000; PONTES JUNIOR, 2014).

Quanto aos critérios a serem considerados na avaliação, Santos et al. (2014) relatam a importância de deixá-los explícitos para os educandos. Corroborando, Magalhães Júnior (2015) ressalta que o professor, ao definir o que deseja avaliar, deve construir os critérios a serem considerados e na sequência apresentar aos avaliados.

Todos os pontos discutidos acima devem ser considerados pelos professores de Educação Física das séries iniciais da Educação Básica, uma vez que as particularidades existentes nesta disciplina deixam o processo avaliativo mais complexo. Dessa forma, mais produções científicas acerca dessa temática podem possibilitar reflexões e a ampliação dos saberes dos professores de Educação Física em relação à prática avaliativa nos níveis de ensino aqui discutidos.

A partir dos resultados apresentados sobre as práticas avaliativas no Ensino Infantil e Fundamental I na percepção dos professores de Educação Física, de acordo com o sexo e tipo de escola, é possível notar que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é aderida pelos professores participantes deste estudo, principalmente, por aqueles que lecionam em escolas particulares. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos os quais merecem destaque: o que justifica os professores de escolas particulares adotarem mais avaliações em sua prática-pedagógica? Seria para detectar possíveis equívocos e corrigi-los ao longo do processo de ensino-aprendizagem? Ou seria maior pressão para apresentar resultados aos pais ou responsáveis dos educandos por meio de desempenho emitido em conceituação

numérica? Esse último se apresenta como uma das características comuns das unidades de ensino particulares (SEVERINO; ADRIANO, 2015).

Tais questionamentos crescem quando se trata de outros componentes curriculares como o de Língua Portuguesa e Matemática. As avaliações externas, como no caso a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) requer dos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como do 3º ano do Ensino Médio, conhecimentos mínimos necessários nesses dois componentes curriculares (BELTRÃO, 2014).

Nessa perspectiva, as políticas de responsabilização nascem, também, quando as avaliações sejam elas internas ou externas, possibilitam aos gestores e educadores a utilização dos resultados para tomar decisões na intenção de proporcionar um serviço educacional de qualidade. No entanto, a utilização dos dados oriundos das avaliações nem sempre são utilizados pelos tomadores de decisão presentes no contexto educacional (MANDINACH; GRUMMER, 2013).

Diante desse contexto, quando as avaliações externas estão associadas à noção de *accountability* e responsabilização podem influenciar de forma negativa nos autênticos objetivos da educação, como a desqualificação da sua função social. Exemplo disso é o uso excessivo de avaliações durante o ano letivo quando se tem a intenção de preparar, no sentido técnico, os alunos para as avaliações externas (SILVA; CARVALHO, 2014).

Noutra vertente, é possível planejar e idealizar avaliações formativas ou processuais desde os anos iniciais da Educação Básica. Além disso, são necessários objetivos que possibilitem a reestruturação das práticas docentes e, conseqüentemente, melhoria da aprendizagem dos alunos (NEVES; MORO, 2013; MACPHAIL; MURPHY, 2017).

Em consonância, Souza Júnior (2011) defende que a avaliação no componente Educação Física não deve ocorrer somente no final das aulas, em espécie de retomada ou revisão do que foi trabalhado em sala de aula. Pelo contrário, é preciso que o ato de avaliar aconteça no início e percorra todo o tempo de aula (processo formativo). A utilização de diferentes ferramentas, como, por exemplo, relatórios, fichários, observação sistematizada, autoavaliação, portfólio, dentre outras, pode contribuir nas práticas avaliativas.

Independente da vinculação administrativa das escolas e nível de ensino, a avaliação precisa ocorrer perante um processo contínuo. Nessa perspectiva, na Educação Física escolar, em especial no Ensino Infantil é indispensável um acompanhamento efetivo do professor próximo ao aluno (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2013).

As produções científicas acerca da avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física muito se fundamentam pela avaliação formativa e somativa. No entanto, outras abordagens podem ser mencionadas a partir da revisão de literatura internacional produzida por López-Pastor et al. (2012). Elas foram categorizadas em seis: avaliação alternativa, avaliação autêntica, avaliação para aprendizagem, avaliação formativa, avaliação da aprendizagem e avaliação integrada.

Diante do exposto, considera-se a importância e a complexidade das práticas avaliativas nas aulas de Educação Física escolar, caracterizando-as como um processo problemático que dificulta, mas não anula as possibilidades de os professores empregarem boas práticas avaliativas (HAY; PENNEY, 2013; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2015).

Desse modo, a referida temática deve, entre outros meios, ser discutida na literatura científica, em eventos e, indispensavelmente, na formação inicial de professores. Por fim, as discussões não devem se restringir às concepções e procedimentos avaliativos, mas também quanto ao papel que elas podem afetar no grau de legitimidade da Educação Física na escola e em sua função social.

Considerações Finais

A partir dos resultados e as discussões levantadas neste estudo, evidenciou-se que as práticas avaliativas fazem parte do ato pedagógico dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Infantil e Fundamental I, em especial os que atuam em escolas particulares. No entanto, foram identificadas algumas necessidades de melhoria que precisam ser repensadas as quais, parte delas, são: escassez de estudos sobre a avaliação em Educação Física no Ensino Infantil I Fundamental I; as produções científicas acerca das práticas avaliativas na Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I têm demonstrado críticas aos processos metodológicos e técnicos cometidos pelo professores (as); a realização de

avaliação formativa ou processual é mais frequente por parte dos professores (as) de escolas particulares.

Contudo, mediante o exposto, espera-se contribuir na discussão sobre as práticas avaliativas realizadas pelos professores de Educação Física que atuam no Ensino Infantil e Fundamental I e, sobretudo, possibilitar intervenções de atores políticos e demais interessados para o aprimoramento da atuação dos professores quanto às práticas avaliativas. Ocorrendo isso, o professor é capaz de propor uma avaliação mais justa das aprendizagens dos alunos. Adicionalmente, sugerem-se novos estudos que contemplem algumas limitações encontradas, como, por exemplo, o número reduzido de bases eletrônicas para busca de produções científicas tanto no âmbito nacional, quanto internacional, bem como a ampliação no número de professores e contextos para compor a amostra.

Referências

BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013.

BELTRÃO, J. A. A educação física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS**, v. 20, n. 2, p. 819-840, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41801/28928>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 20, n. 1, p. 105-122, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100008>.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CALLADO, C. V.; ARANDA, A. F.; LÓPEZ-PASTOR, V. M. Aprendizaje cooperativo en Educación Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 239-259, jan/mar. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.40518>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 1, p. 167-183, 2013. Disponível em: <<http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-68466.html>>. Acesso em: 1 de nov. 2017.

COLASANTO, C. A. **Avaliação na Educação Infantil**: a participação da criança. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9802?locale=en>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2017.

GALVAN, J. L. **Writing Literature Reviews: A Guide for Students of the Social and Behavioral Sciences**. 7. ed. Glendale, CA: Pycszak Pub., 2017.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

LÓPEZ-PASTOR, V. et al. Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2012.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 1, p. 65-81, 2015.

MACPHAIL, A.; MURPHY, F. Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. **Irish Educational Studies**, v. 3, p. 237-252, 2017.

MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. **Avaliação na Educação a Distância**. Fortaleza: EdUECE, 2015. Disponível em: <http://www.sate.uece.br/moodle2/mod/resource/view.php?id=53968>. Acesso em: 07 jul. 2018.

MANDINACH, E.; GRUMMER, E. A Systemic View of Implementing Data Literacy in Educator Preparation. **Educational Researcher**, v. 42, p. 30-37, jan./fev. 2013. Disponível em: <<http://edr.sagepub.com/content/42/1/30.short>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

MATSUMOTO, M. H. **Avaliação e educação física escolar: práticas cotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253937/1/Matsumoto_MarinaHisa_D.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

NASCIMENTO, K. C. C. **Avaliação da aprendizagem na educação física escolar na zona rural no município de Formosa**: realidade e contradições. 2017. 257 f. Dissertação (Mestrado em

- Ensino) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7778>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- NEVES, V. F. A.; MORO, C. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. **Estudo em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 55, p. 272-302, 2013.
- NOVAES, R. C.; FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na Educação Física escolar: uma análise de produção de conhecimento. **Motrivivência**, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014.
- PONTES JUNIOR, J. A. F. **Avaliação do ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física nas escolas públicas e particulares de Fortaleza-Ce**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3116/1/2012_Dis_JafPontes%20Junior.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2017.
- PONTES JUNIOR, J. A. F. **Matriz ACEF9: matriz de referência para avaliação cognitiva em larga escala dos conteúdos da educação física no ensino fundamental (9º ano)**. 2014. 128f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10477>>>. Acesso em: 3 de out. 2017.
- SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v. 30, n. 04, p. 153-179, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/08.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.
- SAVI, E. et al. Avaliação atitudinal da educação física na escola. **REMAS-Revista Educação, Meio Ambiente e Saúde**, v. 6, n. 4, p. 110-112, 2016. Disponível em: <<http://faculdedofuturo.edu.br/revista1/index.php/remas/article/view/102>>.
- SEVERINO, C. D.; ADRIANO, L. G. Pontos divergentes da Educação Física em Escolas Públicas e Privadas: a visão de professores do Ensino Superior. **Cadernos UniFOA**, n. 28, p. 91-105, ago. 2015. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/28/91-105.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- SILVA, M. R.; PIRES, G. L.; PEREIRA, R. S. O corpo-infância nos "exercícios de ser criança" nas aulas de Educação Física na Educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 6-12, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2015v27n45p6/30213>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- SILVA, V. G.; CARVALHO, C. P. Usos e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 59, p. 12-21, 2014.
- SOUZA JÚNIOR, M. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: DIAS, A. C. et al. (Orgs.), **Prática pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares**. 2. ed. Recife: EDUPE, 2011. p. 151-173.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento escolar e a interação professor/aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 7, p. 89-94, 1993.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.

WAGNER, S.; FRANCINE, L. M. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 35, n. 4, p. 883-896, 2013. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40133857>>. Acesso em: 20 out. 2017.

Recebido em: 25/11/2017

Aprovado em: 07/07/2018

DESVENDAR PROBLEMAS HISTÓRICOS: TEMPORALIDADE E CAUSALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Alessandro Mortaio Gregori ¹

RESUMO: O artigo debate a questão do ensino de História a partir da ideia de *explicação histórica*, inspirando-se na teoria da História de Jörn Rüsen e em princípios da Educação Histórica. Investigam-se dois elementos essenciais nas narrativas explicativas produzidas por alunos: tempo e causalidade. Importantes componentes da construção do saber histórico dos estudantes, se pouco ou insuficientemente trabalhados no cotidiano escolar acarretam incongruências na produção de narrativas históricas explicativas.

Palavras-chave: Ensino de História. Consciência histórica. Explicação histórica.

UNVEILING HISTORICAL PROBLEMS: TEMPORALITY AND CAUSALITY IN TEACHING HISTORY

ABSTRACT: This article discusses the question of the teaching History from the idea of historical explanation, relying on Jörn Rüsen's theory of History and principles of Historical Education. Two essential elements in the explanatory narratives produced by the students are investigated: time and causality. As important components of the construction of students' historical knowledge, if insufficiently developed in the daily school life, lead to inconsistencies in the production of explanatory historical narratives.

Keywords: Teaching History. Historical consciousness. Historical explanation.

DESVENDAR PROBLEMAS HISTÓRICOS: TEMPORALIDAD Y CAUSALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

RESUMEN: El artículo discute la cuestión de la enseñanza de la Historia a partir de la idea de explicación histórica, inspirándose en la teoría de la historia de Jörn Rüsen y en los principios de la Educación Histórica. Se investigan dos elementos esenciales en las narrativas explicativas producidas por los alumnos: tiempo y causalidad. Importantes componentes de la construcción del saber histórico de los estudiantes, si poco o insuficientemente trabajados en el cotidiano escolar, acarrear incongruencias en la producción de narrativas históricas explicativas.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Consciencia histórica. Explicación histórica.

¹ Mestre em Arqueologia. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)- São Paulo. São Paulo-SP/Brasil. e-mail: alemortaio@gmail.com

Introdução

O presente artigo pretende discutir a construção do pensamento histórico dos alunos de Ensino Fundamental, a partir de narrativas explicativas, tendo como fundamento a teoria da História de Jörn Rüsen. Escolheram-se para análise dois componentes do ensino de História: a temporalidade e a causalidade. Esses dois fenômenos estão no centro da discussão sobre a cognição histórica, pois estabelecem uma noção de continuidade entre passado e presente, ao mesmo tempo em que auxiliam na compreensão dos fenômenos históricos, sem reduzi-los ou simplificá-los. Uma boa articulação entre tempo e causa permite à narrativa histórica dos alunos estabelecer uma explicação densa sobre um fenômeno ou problema histórico, sinalizando uma condução efetiva na construção dos saberes históricos escolares para a interpretação e percepção do mundo.

Apresentar narrativas explicativas faz parte do cotidiano escolar dos estudantes brasileiros e, de maneira geral, é observado como ponto de dificuldade por vários professores e pesquisadores do Ensino de História (ALVES, 2006, 2012; BARCA, 2001; MOTA, 2003; PRATS, 2006). À luz da teoria da História de Rüsen parte-se do pressuposto de que todo o ser humano é capaz de pensar historicamente, cabendo ao ensino de História mobilizar vários componentes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, a fim de que o saber histórico escolar se direcione à construção de conhecimentos necessários para a compreensão da realidade vivida e da memória coletiva.

A coleta das narrativas explicativas dos alunos para posterior análise neste artigo apoia-se em dois estudos empíricos: Barca (2001) e Alves (2012). Ambos realizaram a coleta de dados em escolas de educação básica e com alunos de Ensino Fundamental, a primeira em Portugal e o segundo no Brasil e em Portugal. A preocupação dos pesquisadores é similar e busca compreender o pensamento histórico dos jovens a partir do contato com aulas expositivas sobre um tema histórico e, em seguida, a leitura e interpretação de fontes históricas. As narrativas escritas dos alunos deveriam fundamentar-se em narrativas explicativas sobre um problema histórico proposto pelos pesquisadores, almejando resolvê-lo minimamente.

Ao fim do percurso, espera-se que o artigo traga ao debate sobre ensino-aprendizagem de História possibilidades de reflexão e atuação docente, a fim de que a cognição histórica dos alunos seja sempre estimulada e enriquecida. As aulas de História devem favorecer trocas significativas entre o pensamento histórico dos estudantes, centrando as questões didáticas na construção de estratégias que favoreçam a cognição dos alunos, essencialmente em relação à compreensão das variáveis multicausais que movimentam a dinâmica do tempo e explicam a continuidade e as mudanças nos fenômenos históricos.

Consciência histórica e saber histórico escolar

O saber histórico está presente em todos os indivíduos, pois se refere aos processos mentais, pelos quais o ser humano busca compreender a si e os outros por meio da interpretação da dinâmica do tempo. Estudioso da Teoria da História, o historiador alemão Jörn Rüsen (2001) considera que o saber histórico existe não apenas na dimensão científica, mas também nas variadas manifestações da vida cotidiana. O ser humano pensa historicamente, porque recupera sua memória individual e coletiva, a fim de equilibrar expectativas, desejos e sofrimentos. As transformações ocorridas no tempo conduzem o indivíduo a carências de orientação e, para solucioná-las, as experiências do passado são articuladas a projetos para o futuro, a partir de vivências e possibilidades do presente. Dessa maneira, o saber histórico depreende-se da dinâmica do tempo, quando passado, presente e futuro associam-se em vistas ao equilíbrio e bem-estar do sujeito.

Para Rüsen (2001), a História como ciência é uma realização particular do pensamento histórico ou daquilo que aponta como *consciência histórica*. Entretanto, a consciência histórica fundamenta-se em estruturas de pensamento de um procedimento genérico e elementar próprio do pensamento humano, pois se relaciona intimamente com a vida prática, sendo concebida como a soma das operações mentais com as quais os seres humanos interpretam sua evolução temporal no mundo, de modo que sejam capazes de orientar sua vida no tempo.

O ser humano, para sobreviver, age intencionalmente, uma vez que para existir no mundo, isto é - para poder relacionar-se com a natureza, com os pares e consigo mesmo -,

deve tomar a si e o outro não como dados prontos, mas sim por meio de interpretações em função de suas intenções e paixões. A teoria russeniana considera que nas intenções humanas há sempre um ingrediente determinante: a temporalidade. O homem, a partir de suas intenções e paixões, concebe o tempo como algo que não lhe é dado na experiência cotidiana e, portanto, idealiza eras douradas, sabendo que vive em um tempo de ferro (RÜSSEN, 2001). A consciência histórica opera como o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir em conformidade com a experiência temporal. É, portanto, um processo de consciência, pois busca parâmetros para a orientação no mundo recuperando, interpretando e projetando experiências interiores ao longo do tempo.

Nas palavras de Rüssen:

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana (o termo “vida” designa, obviamente, mais do que o mero processo biológico, mas sempre também – no sentido mais amplo da expressão – um processo social). Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como orientações do agir (e do sofrer) humano no tempo. Ela consiste na articulação das experiências e intenções com respeito ao tempo (poder-se-ia mesmo falar de tempo externo e tempo interno): o homem organiza as intenções determinantes de seu agir de maneira que elas sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSSEN, 2001, p. 58-59).

A consciência histórica possibilitaria recuperar o passado individual e coletivo com o intuito de solucionar problemas do cotidiano. A partir dela, o sujeito toma decisões para a vida prática, ao se posicionar diante das experiências temporais, sejam elas individuais ou coletivas. Todos pensam historicamente e são capazes de aplicar esse tipo de pensamento com o objetivo de desenvolver sentido para qualquer ação (ALVES, 2012). Possuir conhecimentos históricos revela-se a principal ferramenta para a construção dessa consciência histórica, a qual articula o passado com as orientações do presente, a fim de posicionar o indivíduo na tomada de decisões que desencadearão projeções sobre as consequências no futuro.

As operações intelectuais da consciência histórica, ainda segundo Rüssen (2001), realizam-se na construção de narrativas², as quais são fundamentadoras de todo o pensamento histórico e garantem sentido à vida humana. A narrativa histórica, na perspectiva de Rüssen (2001), possui três elementos constituintes fundamentais: a evocação da lembrança, a representação da continuidade e a constituição da identidade. A consciência histórica cria a narrativa dado que recorre às *lembranças* para interpretar as experiências individuais e coletivas no tempo. Não significa que a narrativa histórica se limita apenas a recuperar dados aleatórios do passado pela lembrança.

O impulso da consciência humana para retornar ao passado provém das experiências vivenciadas no presente. O passado é manifesto, apenas quando questionado e as questões que o fazem “falar” depreendem-se da carência de orientação da vida prática. Ao desencadear uma situação de estranhamento, realiza-se um retorno a experiências passadas, a fim de solucionar uma situação-problema. A lembrança é algo natural e permanente na vida dos indivíduos, porém não é idêntica à consciência histórica. Só é possível considerar a existência de consciência histórica quando, para interpretar questionamentos do tempo presente, mobilizam-se lembranças a fim de tornar presente o passado mediante a constituição de uma narrativa (RÜSSEN, 2001).

Desse movimento, é possível considerar que a expectativa de futuro se vincula diretamente à experiência do passado, uma vez que a narrativa histórica evoca o passado sempre a partir de questionamentos do tempo presente e, por esta razão, articula-se diretamente com expectativas de futuro formuladas por meio das intenções e ações humanas (RÜSSEN, 2001). Há um evidente sentido de *continuidade* nesse fluxo de tempo. É esse elo de continuidade das ações ao longo do tempo que possibilita à narrativa ganhar contornos de sentido de orientação para a vida prática: a narrativa constitui a consciência histórica como relação entre a recuperação do passado, sua compreensão no presente e a expectativa de solução no futuro por uma representação de continuidade no tempo (RÜSSEN, 2001).

² A *narrativa histórica*, como explica Cardoso (2000), refere-se a uma construção que não visa à acumulação simples e ordenada de fatos históricos, mas sim a um entrecruzamento de diversas temporalidades que emergem de um trabalho intelectual interrogativo estimulado por questões do presente.

Entretanto, com respeito a que se constrói essa representação de continuidade? Toda a narrativa histórica é marcada pela intenção básica de seu narrador e de seu público, com o propósito de não haver perda nas mudanças temporais de si mesmo e de si em relação ao mundo. O propósito do narrar é manter a segurança e a firmeza no fluxo do tempo (RÜSSEN, 2001). A resistência à perda e o esforço do homem e das comunidades humanas em se autoafirmar, constituem-se como *identidade* mediante as representações da continuidade com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo. Ou seja, a narrativa histórica é um meio significativo de constituição da identidade humana.

Se a consciência histórica, portanto, possui a função de orientar temporalmente a vida prática, Rüssen (2010) revela que a narrativa histórica realiza tal orientação em quatro princípios distintos, ou quatro tipos de consciência histórica. Primeiramente, há o tipo *tradicional*, relacionado à manutenção das tradições – o recordar das origens e a repetições das obrigações. Nesse primeiro tipo de consciência histórica, as orientações tradicionais tornam significativo o passado na narrativa, ao mesmo tempo em que dão continuidade aos modelos de vida e aos modelos culturais definidores de uma “unidade dos grupos sociais” (p. 62-71). Em seguida, há o tipo de consciência histórica *exemplar*, o qual enxerga a história como recordação do passado direcionada a uma lição para o presente. Orienta temporalmente por meio de normas e aplicação de regras comprovadas e derivadas historicamente de situações atuais. É a *historiae vitae maestrae*. Há ainda o tipo *crítico*, o qual busca por meio do raciocínio histórico mobilizar uma classe específica da experiência do passado – as evidências previstas pelas “contranarrações”. Isso significa dizer que tal tipo de consciência histórica presente na narrativa orienta temporalmente o desmascarar e o negar de uma história determinada, construindo sobre ela uma nova identidade pela força da negação. E, por fim, tem-se o tipo *genético*. Nesse modelo a memória histórica representa a realidade passada como acontecimentos mutáveis, cujas formas de vida no presente evoluem em novas formas de configurações modernas. A história, nesse sentido, faz parte do passado, porém, nos concede outro futuro, uma vez que a mudança temporal abre caminho para que a atividade humana crie um novo mundo.

Compreende-se, afinal, que a consciência histórica é construída a partir de uma operação elementar do pensamento histórico orientado para a vida prática. A narração é um

exercício intelectual produto da consciência histórica, direcionando a maneira pela qual o homem age e sofre no tempo. A continuidade temporal e a inserção da identidade na narrativa histórica garantem a possibilidade de equilíbrio das expectativas e desejos humanos, ao resultar em uma importante estratégia para a preservação da evolução temporal dos homens e de seu mundo. Torna-se claro, pela perspectiva de Rüssen, que a consciência histórica é o substrato pelo qual se constrói o pensamento histórico e que este, por sua vez, materializa-se na narrativa. É da busca de orientação para a vida prática que o ser humano adquire e desenvolve estratégias para recuperar e interpretar situações individuais ou coletivas do passado com o intuito de resolver problemas do presente. A historicidade é intrínseca aos seres humanos.

A modalidade da produção de narrativas para o ensino de história nas escolas serve também à orientação para a vida prática mediante a consciência histórica, expondo o saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros. O saber histórico escolar, entretanto, é diverso do saber histórico científico. Embora ambos recorram à ideia de verdade, os conteúdos escolares são estabelecidos como reflexo dos conhecimentos da ciência de referência e, junto deles, brincam-se numa série de outras referências, como as representações sociais próprias da cultura da escola: as modalidades de intervenção pedagógica, os códigos de disciplina, os sistemas avaliativos entre outros. Ainda que estabeleça relações intrínsecas com os saberes produzidos na Academia, o saber histórico escolar possui especificidade e independência. O ensino de História na Educação Básica possui seus próprios ritmos, compreendendo, por um lado, a produção do conhecimento histórico científico e, por outro, a reelaboração desses conhecimentos por alunos e professores.

Para Schimidt (2005), o saber histórico escolar seria um entre tantos “saberes” da vida prática, necessários à sobrevivência. Portanto, aquilo que se aprende na escola é um campo específico de investigação e não apartado das sabedorias que constituem o indivíduo e sua relação com o mundo. Os conceitos históricos aprendidos pelos alunos não devem permanecer presos a uma análise de processos puramente cognitivos e independentes das vivências do sujeito. A formalização dos conhecimentos históricos escolares é elaborada de acordo com a experiência vivida dos estudantes, estes que, por sua vez, sensibilizam sua consciência histórica a fim de solucionar problemas próprios da aprendizagem da disciplina. A

compreensão histórica, tal como a procura por explicações para uma situação do passado à luz da experiência pessoal, ainda que sem a apreciação das diferenças entre suas crenças e valores e as de outras sociedades, demonstra o movimento do educando em recorrer a acontecimentos familiares para compreender e explicar situações históricas (ABUD, 2005).

A escola, portanto, contribui para a formação histórica do educando, fundamentando procedimentos cognitivos, os quais levam o aluno à construção de conhecimentos necessários para a compreensão da realidade do mundo em que vive, assim como das experiências coletivas passadas e presentes. Tempo e espaço se articulam nas representações mentais dos estudantes a partir de problemas históricos típicos do universo escolar. A consciência histórica dos estudantes é sensibilizada a fim de que possam resolver tais problemas à luz dos eventos já vivenciados. No entanto, esse esforço de mobilização da consciência histórica pelos educandos pode gerar dificuldades de aprendizagem, uma vez que o conhecimento histórico escolar demanda raciocínios próprios da experiência individual, enquanto os manuais para o ensino de História e as narrativas construídas pelos professores, muitas vezes, veiculam saberes impessoais, anônimos e desvinculados da prática social (SCHIMIDT, 2005).

A ponte entre a experiência coletiva no tempo e a experiência do cotidiano no presente é um grande desafio no ensino de História. O pensamento histórico dos educandos é o combustível que permite a robustez e a astúcia da consciência histórica como produto do trabalho intelectual fornecido pela escola. Entretanto, a dificuldade em articular diferentes temporalidades para fornecer uma explicação plausível sobre determinada situação do passado é causa relevante para se compreender a dificuldade dos alunos. Em estudo sobre a psicologia cognitiva do pensar historicamente, Sam Wineburg (2001) fornece um interessante *exemplo* para a dificuldade em se lidar com o recuo temporal e a ação de indivíduos no passado. Segundo o psicólogo, quando pensamos sobre o modo de desenhar e representar a perspectiva e a frontalidade para os antigos egípcios, *por exemplo*, assume-se, que “eles viam como nós vemos, mas não sabiam desenhar como nós desenhamos”. Essa é uma resposta comum de alunos entre 10 e 11 anos de idade. Entretanto, quando se aprende aspectos da civilização do Antigo Egito, o educando desenvolve um raciocínio contrário, considerando a possibilidade de que os egípcios desenhavam com concepções de perspectiva diferentes da nossa, porque compreendiam o mundo de maneira diferente da nossa, e há algo sobre essa

forma de interpretar o mundo que foi irreparavelmente perdida ao longo do tempo. Portanto, o objetivo do ensino de História seria “ensinar a pensar no que não se pode ver e nos fazer acostumar com o congênito desfoque de nossa visão no presente” (WINEBURG, 2001, p. 11).

O exemplo de Wineburg (2001) é relevante quando tentamos interpretar as tensões que se criam no entrelaçamento entre a recuperação das concepções da vida prática do indivíduo e a mobilização de recursos do conhecimento histórico para propor uma explicação sobre uma questão no passado. Ao considerar que os egípcios antigos “não sabiam desenhar como nós desenhamos”, o educando projeta no passado uma realidade que o acompanha no cotidiano – o ato de saber desenhar – e interpreta o modo de conceber imagetivamente dos antigos egípcios à maneira como reconhece a realização de um desenho a partir das múltiplas experiências que possivelmente carrega: o ato de ver alguém produzindo um desenho, seus desenhos ao longo da infância, as técnicas de desenho que aprendeu nas aulas de Artes ou outras situações passadas. Porém, quando a intervenção do professor de História é realizada com sucesso, um novo conjunto de informações próprias do conhecimento histórico é aprendido pelo aluno, o qual poderá reinterpretar as fontes do passado, dispondo dos conhecimentos prévios que mobilizou integrados às intervenções feitas pelo Ensino de História. É desenvolvida, enfim, uma competência intelectual própria da escola e construída pelo educando, a qual o auxilia na realização de uma explicação mais efetiva em situações problemas específicos da História escolar. Pode-se apontar essa competência própria da escola de *saber histórico escolar*.

Construindo o saber histórico escolar: a explicação histórica pelos alunos

A escola desempenha um papel relevante na construção do saber histórico dos indivíduos. A mediação do professor, as atividades propostas por ele e as trocas entre os pares permitem desenvolver no aluno um raciocínio próprio da escolarização: o saber histórico escolar. Esse saber, oriundo em parte da cultura da escola, compõe-se também de outras influências: a consciência histórica dos educandos e a interpretação da História científica por alunos e professores. Entretanto, os conteúdos escolares não pretendem tornar o aluno um mini-historiador. A função da História como disciplina escolar pretende a aquisição de conhecimentos necessários para a compreensão da realidade do mundo em que se vive, assim

como das experiências coletivas passadas e presentes. O Ensino de História se volta para o debate e a reflexão sobre o “próprio” e o “outro”, desvelando as contradições existentes na teia global e retomando a importância das memórias coletivas e do patrimônio na produção do espaço social no presente.

Como trabalho intelectual da consciência histórica dos sujeitos, a narrativa é um processo inerente à natureza do conhecimento histórico, e, assim, também é produzida pelos educandos em situação de aprendizagem escolar. Em sua especificidade na constituição do saber histórico, é possível apontar que a explicação constitui parte fundamental da narrativa histórica produzida pelos alunos na escola. Materiais didáticos e sistemas avaliativos têm demandado do aluno uma capacidade explicativa nas narrativas produzidas nas aulas de História e o ato de explicar passou a servir, oficialmente, como indicação de uma ação didática (SCHIMIDT, 2005). Além disso, a narrativa sobre o passado direciona os estudantes para além dos conhecimentos condicionados e materializados pelos manuais didáticos, dando sentido aos conteúdos históricos a partir do uso de conceitos advindos de sua vivência na realidade atual (CAINELLI et al, 2018).

Estudiosa das concepções dos jovens portugueses em relação às explicações em História, Isabel Barca define a habilidade intelectual do *explicar historicamente* nos seguintes termos:

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “por quê?” sobre ações, acontecimentos e situações do passado humano. Ela pode incluir perguntas do tipo “Como foi possível?”. Cada explicação pressupõe uma seleção de fatores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode abrir uma importância relativa diferente aos fatores selecionados e, entre uma gama de fatores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outras condições contributivas/facilitadores do *explanandum*. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa (BARCA, 2000, p. 63).

A explicação histórica é, portanto, utilizada para dar sentido a uma resposta à pergunta sobre por que ocorreu dado acontecimento ou situação no passado. É uma habilidade intelectual que pressupõe a seleção de fatores de diversas naturezas para a composição da resposta, geralmente em formato narrativo. No entanto, a explicação histórica pode se revelar

muito diferente de autor para autor, ainda que o problema exposto seja o mesmo. Cada indivíduo pode selecionar fatores e hierarquizá-los como condições necessárias para dado evento. Além disso, a explicação histórica estabelece diversas possibilidades quanto à existência de determinada situação desenrolar-se ou não, o que é considerado como causa.

Barca (2000) aponta que a natureza do conhecimento histórico é múltipla, pois apresenta uma diversidade de propostas explicativas, assim seu caráter provisório. No entanto, a explicação em História seria de natureza ainda mais provisória, pois pode ser estatisticamente provável, na perspectiva de Carl Hempel ou simplesmente verossímil, como a considera Karl Popper (apud BARCA, 2000). Desse modo, as conclusões históricas são interpretações que não podem ser completamente testadas ou confirmadas pelos dados disponíveis, como se faz nas ciências naturais. Porém, isso não as impedem de perseguirem um esforço de validade intersubjetiva. Somado a isso, é possível considerar que a provisoriedade das explicações históricas advém da contínua descoberta, sempre parcelar, da realidade humana. Tal fato fundamenta a visão de que as explicações em História são diversas e parcelares, pois são sempre construídas a partir de um ponto de vista particular. Cada perspectiva explicativa é, naturalmente, imbuída de pontos de vistas intrínsecos ao sujeito e ao objeto da produção histórica, o que torna o juízo de valor um traço filosófico distintivo da História como conhecimento.

Os critérios intersubjetivos de validação da produção explicativa em História são variados. Contudo, um deles é de relevância para o estudo da explicação histórica escolar. Trata-se da consistência com a evidência, ou seja, o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes do passado (BARCA, 2001). Esse critério serve como linha de demarcação entre a produção histórica e a produção ficcional, uma vez que a narrativa é um recurso usual na produção de explicações em qualquer conexão com o passado – aponta-se aqui o gênero literário narrativo e suas várias subdivisões.

O critério da consistência com a evidência deve ser explorado gradualmente nas aulas de História, quando se estimula os alunos a produzirem explicações sobre determinado problema. O contato com fontes históricas e a cuidadosa mediação do professor permitem que a narrativa explicativa construída pelos alunos resulte em uma proveitosa conexão entre a consciência histórica e a aprendizagem histórica escolar. No entanto, devem-se distinguir

dois níveis claros de interpretação histórica presente nas explicações dos alunos: a descrição e explicação de fatores.

Segundo Barca (2001), a explicação produzida nas narrativas dos alunos ocorre em simples descrição, quando carece de confirmação ou refutação factual, limitando-se em descrever como determinado fato histórico aconteceu. Já a explicação de fatores de uma situação no passado, além de necessitar de confirmação factual, ao ser confrontada com o mundo real mostra-se plausível e logicamente satisfatória. No entanto, deve-se estar atento em um ponto: o critério de verdadeiro ou falso não basta como distinção entre uma descrição e uma explicação. Uma descrição pode ser falsa ou verdadeira, porém uma explicação poderá ser avaliada como mais ou menos adequada e abrangente, já que é possível decidir a favor de uma entre duas respostas sobre a mesma situação com base em confronto válido com o mundo real.

Analisemos a seguir algumas respostas em formato de narrativa explicativa dadas por alunos brasileiros e portugueses de Ensino Fundamental sobre determinado problema histórico. Pretende-se aqui, em primeiro lugar, distinguir descrição de explicação. Em seguida, analisar algumas tentativas de explicação e tê-las como base para discutir algumas carências de orientação temporal e causal que dificultam a composição de explicações satisfatórias em História.

No estudo de Barca (2001) ofereceu-se a alunos portugueses entre 12 e 16 anos uma coletânea de documentos históricos e fontes secundárias sobre a expansão marítima portuguesa pelo Oriente ao longo do século XVI. Em seguida, solicitou-se que, após a leitura atenta dos textos, apresentassem uma resposta, com palavras suas, para a questão: “por que é que os portugueses conseguiram dominar o Oceano Índico no século XVI?”.

O aluno Paulo, de 14 anos, apresentou a seguinte explicação:

Os portugueses conseguiram estabelecer um Império Marítimo no Oceano Índico ao longo do século XVI, tinham muita força de vontade em descobrir rodeando a África por mar. Foi a partir daí que os portugueses começaram a conquistar terras. Em meados do séc. XV a rota terrestre era controlada pelos muçulmanos. Em 1498 Bartolomeu Dias dobrou o Cabo da Boa Esperança. Em 1498 a armada de Vasco da Gama chega à Índia, no séc. XVI os portugueses já dominam as rotas do comércio das especiarias (BARCA, 2001, p. 31-32).

Já a aluna Cecília, de 12 anos, registrou sua explicação da seguinte maneira: Os portugueses conseguiram estabelecer um Império Marítimo no oceano Índico. Porque: os muçulmanos não conseguiram lutar contra os portugueses pelo seu prestígio e poder perante os outros (BARCA, 2001, p. 32). Carla, de 13 anos, propôs a seguinte explicação:

Grandes sacrifícios foram feitos por todos quantos participaram na ação, no enfrentar com confiança os muçulmanos, que nem por isso foram um grande obstáculo a vencer. [...] Visto que os chineses “abriram mão” do controlo do oceano Índico, foi até fácil para os portugueses controlar o comércio das especiarias e conquistar os principais portos comerciais (BARCA, 2001, p. 32).

Observa-se nas respostas dos alunos, uma tentativa de explicação histórica. Entretanto, nem todos foram capazes de apresentar uma explicação completa. Paulo foi quem permaneceu no âmbito da descrição. Ao tentar propor uma explicação para a questão, apenas elencou algumas informações que considera como “verdadeiras”, dispondo-as de maneira cronológica. Seu raciocínio permaneceu no nível descritivo e a tentativa de explicar recaí sobre a expressão “muita força de vontade”, que embora possa recuperar por meio de sua consciência histórica experiências vivenciadas ou aprendidas que revelem o caráter explorador do povo português, não se transpõem em uma narrativa explicativa coerente, pois não se relaciona a qualquer outro fato histórico explícito. Já Cecília mostrou raciocínio explicativo, ainda que de maneira restritiva a um único fator. Carla, por fim, foi quem construiu uma narrativa explicativa, pois foi capaz de reconhecer que a História não é um compêndio de informações, mas sim o resultado da interpretação conjunta de vários fatores.

A pesquisa realizada por Alves (2012) teve como objetivo averiguar os níveis de explicação histórica presentes em narrativas elaboradas por estudantes brasileiros e portugueses acerca de um tema comum estudado dos dois lados do Atlântico: a transferência da família real portuguesa para o Brasil em inícios do século XIX. As narrativas utilizadas pelo pesquisador eram de alunos entre 14 e 17 anos, especialmente do final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. De acordo com o autor, a proposição de um instrumento que tratasse de um tema relativamente conhecido pelos estudantes garantiu a presença de conhecimentos prévios mediados tanto pela escolarização, quanto pelos meios de comunicação, os quais, devido ao bicentenário do fato, o exploraram exaustivamente no Brasil e em Portugal.

As narrativas dos estudantes utilizadas como fonte por Alves (2012) são oriundas de um processo de intervenção do pesquisador em ambiente escolar. O que se apresentou como instrumento escrito para os alunos provém de narrativas publicadas em livros didáticos utilizadas em escolas de Ensino Fundamental do Brasil. A questão para a exposição escrita dos alunos, após a leitura dos textos propostos, foi a seguinte: “Você acha que a corte portuguesa ao se deslocar para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão?”. A partir das respostas, o pesquisador elaborou um quadro analítico para averiguação da cognição histórica dos alunos, pois “ao discutirem preliminarmente um assunto familiar, são capazes de indicar a medida do uso do conhecimento prévio acerca do tema e a mobilização mental na tentativa de explicação ou justificativa da resposta” (2012, p. 698).

As categorias de respostas estabelecidas por Alves (2012) foram três. A primeira categoria se relaciona ao tipo de resposta dada pelo aluno, se houve ou não tentativa de explicação diante da pergunta feita. Nesse primeiro quesito, as respostas que se encaixam são aquelas sintéticas, pragmáticas e sem nenhuma intenção de explicar historicamente. Para o autor, respostas desse tipo apenas revelam preocupação em constatar o fato, utilizando fragmentos descritivos. Uma segunda categoria seria aquela de tentativa de explicação histórica. Essas tentativas se norteiam pela forma da explicação, pois geralmente elencam motivos, causas, situações e sujeitos e levam ao questionamento se realmente houve preocupação do estudante com a temporalidade e a qualificação do discurso. Finalmente, uma terceira categoria se coloca sobre as respostas dos alunos. Essa categoria considera uma explicação histórica de peso, ou seja, considera-se a importância de cada fator utilizado para a elaboração da explicação, conhecido como “peso fatorial” (BARCA, 2000, p. 61). Significa esclarecer que além de citar, se faz necessário valorar o raciocínio do educando e os motivos, causas e situações que compõem sua explicação.

No primeiro tipo de categoria de explicação estão simples fragmentos descritivos, que resultam da simples extração de informação da própria questão, não demonstrando qualquer preocupação explicativa. Veja-se o exemplo de uma aluna brasileira prestes a iniciar o Ensino Médio: “Na minha opinião, eles fugiram de forma estratégica, para tentarem reconquistar o que perderam” (ALVES, 2012, p. 699).

Nesse tipo de resposta não se observa nenhuma coerência explicativa. Há uma tentativa de expor argumentos de maneira lógica, entretanto, trilha a superficialidade e extrai quesitos temporais da própria pergunta (ALVES, 2012). Como já apontado por Barca (2001), o simples elencar de constatações não permite que se realize uma explicação histórica. Primar pelo suposto verdadeiro em detrimento do falso pode até apresentar uma tentativa de hierarquizar fatos, mas apenas descreve a situação e não a explica fundamentalmente.

Na segunda categoria de explicação proposta, já existe a tentativa de elencar uma ou mais causas que levaram ao problema tratado. No entanto, acabam como narrativas monocausais (ALVES, 2012), sendo apenas um fator suficiente e determinante para explicar, sem qualquer preocupação com a especificidade do processo histórico que determina a situação. Observa-se esse tipo de tentativa explicativa na seguinte resposta de um aluno de nono ano do Brasil: Sim eles queriam para fugir da tropa de Napoleão Bonaparte, mas também eles queriam formar uma estratégia que foi a liberação da América e o direito de utilizar os portos brasileiros (ALVES, 2012).

Mesmo tipo de resposta pode ser observado no seguinte aluno português “Em minha opinião, ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, a corte portuguesa agiu de forma estratégica, principalmente para garantir os interesses dos nobres, pois os mais pobres foram abandonados junto com a capital portuguesa nas mãos dos inimigos “(ALVES, 2012, p. 703). Percebe-se nas respostas desses alunos uma tentativa de explicação histórica, pois estão propensas a buscar causas para a resolução do problema proposto. Contudo, se limitam a uma causa e não a relacionam com o processo histórico e, portanto, não revelam a intenção de explicar profundamente. Não existe, como aponta Alves (2012), a possibilidade da associação de outros fatores derivados desses diferentes sujeitos para a formulação de uma explicação histórica complexa.

Os alunos que conseguiram estabelecer uma explicação histórica na terceira categoria, apontada pelo autor como, “explicação densa” (ALVES, 2012, p. 708) remetem à qualificação da explicação histórica à medida que relacionaram causas e consequências para defender ou rejeitar hipóteses, dialogando com as participações de sujeitos no processo histórico para fortalecer sua explicação. Utilizam marcadores temporais e espaciais, assim como diferentes perspectivas a respeito do fato. Tais explicações densas obedecem à formatação das

narrativas, com introdução, desenvolvimento do argumento e conclusão de ideias. Tal esquema para a compreensão de uma explicação histórica densa se encaixa na seguinte narrativa produzida por um aluno brasileiro:

Primeiramente, acredito que tudo foi estrategicamente planejado, pois Portugal sempre tentou extrair de nossas riquezas, e obter o controle total. Mas, confesso que, como brasileiro, a tendência é que eu defenda meu país e veja Portugal com um olhar diferente (ALVES, 2012, p. 709).

Outro exemplo de explicação histórica densa pode ser encontrado em um aluno português no mesmo ano escolarização:

Penso que foi estratégica e ao mesmo tempo uma fuga, apesar de ser benéfica apenas para as classes altas e o resto do povo foi completamente abandonado. A família real ao fugir celebra um acordo com a Inglaterra e então evita as invasões francesas partindo para formar um império de grande riqueza econômica e deixando Portugal frágil para ser invadido (ALVES, 2012, p. 709).

Pelo perfil das respostas, é possível observar a existência de explicação histórica de nível denso. Difere-se da explicação monocausal, pois explora a constituição de sentido histórico e tomada de posição do autor diante do problema exposto. Atenta-se para a boa articulação gramatical na construção de frases que remetem à elaboração de conclusões plausíveis, as quais não apenas levam o leitor a um sentido lógico e real da História, mas adentram o universo dialógico da construção do pensamento histórico. As experiências dos alunos passam pelo crivo de reflexão, sendo rejeitadas ou transformadas a partir do significado construído no processo de interpretação do fato histórico (ALVES, 2012).

Encontra-se a explicação histórica densa ao longo da elaboração da narração histórica estabelecida por Rüssen (2001) como constituinte e produto da consciência histórica dos educandos. Ambos, brasileiros e portugueses, são tomados por consciência histórica, uma vez que recuperam experiências vividas (pessoais e escolares), traduzidas em um sentido, ainda que tênue, de continuidade. Esse sentido de continuidade articula tempo/espço e personagens históricos (Portugal, Brasil, Inglaterra e França) em prol da identidade, valendo-se da empatia histórica para convencer o leitor e validar sua explicação.

Exposto esse percurso ilustrativo sobre a presença de explicações em narrativas escolares, indaga-se: como a carência de orientação temporal e a incompreensão da causalidade no ensino de História influenciam a construção de narrativas históricas explicativas pelos alunos?

Orientação no tempo: tempo vivido e o tempo histórico

O tempo é uma das matérias-primas da História. Conceito próprio da natureza do conhecimento histórico opera como instrumento articulador de temáticas (trabalho, cultura, democracia, Revolução Francesa, Renascimento, Brasil Colonial), sendo, portanto, concebido como um critério de plausibilidade e veracidade do saber histórico construído (LEE, 2011). Sua elaboração conceitual é significativa no Ensino de História, pois garante ao aluno a compreensão de que seu transcorrer e oscilação são realizados pela dinâmica social transformada constantemente pelos homens.

Segundo Scaldaferrri (2008), o tempo é um ato de pensamento, uma generalização. Valendo-se do pensamento Vygostky, a pesquisadora considera que a elaboração do conceito de tempo requisita um processo de construção individual baseada no desenvolvimento intelectual, que altera seu sentido de acordo com as vivências e experiência do indivíduo. É progressivamente elaborado pela criança ao longo de suas etapas de desenvolvimento: a distinção entre dia e noite, a sequência de etapas, apontamentos sobre o antes e o depois pelo tempo vivido. No entanto, seguir o tempo e vivê-lo não é compreendê-lo historicamente. Apenas após ultrapassar o tempo pessoal, subjetivo e dominar a ideia de tempo contínuo, objetivado e social, é que o estudante se torna apto a perceber as dimensões do tempo histórico para, finalmente, possuir estruturas para pensar historicamente. Ou seja, mobilizar sua consciência histórica para resolver problemas da História escolar: identificar e explicar permanências e rupturas entre passado/presente e futuro, localizando ritmos diferenciados de mudança ao longo das ações humanas.

É possível considerar, portanto, que a formação do conceito de tempo no jovem é uma aquisição pessoal, construída de acordo com a vida social e cultural do indivíduo – experiências e conhecimentos que se conquistam por meio de suas vivências nas relações

socioculturais e na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, trabalhar o conceito de tempo na escola é imprescindível para que o educando o construa progressivamente com intermédio de suas experiências e possa mobilizá-lo como instrumento articulador de temáticas e fatos aparentemente dispersos, porém vinculados a princípios de ordem, sucessão, duração e simultaneidade.

De acordo com Abud (1997), segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental trabalha-se a categoria de tempo no qual o dia (tempo físico) tem como marcos de divisão os períodos dos acontecimentos da vida do aluno. A polissemia da palavra permite a confusão, pois o aluno compreende o conceito em seu sentido coloquial, como a parte do tempo em que a Terra é iluminada pelo sol, divide-se entre o antes e depois da escola, ou ainda as horas de brincar, almoçar e estudar. Trabalha-se, para contornar essa imprecisão, a construção de linhas do tempo, a fim de que o educando estabeleça lentamente a noção de tempo histórico, arquitetando analogias entre a vida individual e a vida social. A partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, entretanto, os professores especialistas organizam seus trabalhos, privilegiando a concepção de História como um movimento geral que envolve a totalidade dos seres humanos. A disciplina se direciona a um ponto determinado: o progresso, traduzindo-se na periodização clássica francesa de divisão da História em grandes períodos (Antigo, Medieval, Moderno e Contemporâneo).

Segundo a pesquisadora (ABUD, 2005), os manuais didáticos de História para o Ensino Fundamental ainda organizam os temas cronologicamente, tendo o tempo a incumbência de categoria organizadora das temáticas a serem estudadas. Algumas propostas curriculares apontam para a necessidade de articular os conteúdos históricos em eixos temáticos (trabalho, terra, poder, religião), os quais teriam por finalidade arquitetar uma ligação entre o saber histórico escolar e cotidiano do aluno e, por fim, superar a ideia da História como mero progresso da humanidade.

Nos exemplos de explicação histórica recolhidas nas narrativas do item anterior há pouca construção e estabelecimento de pontes entre diferentes temporalidades para se explicar um problema histórico. Nota-se a recusa em se procurar a localização dos sujeitos no tempo e estabelecer correlações entre fatos. É possível a consideração de que o saber

histórico escolar produzido pelos materiais didáticos e/ou pelas exposições dos professores apresenta no geral uma História linear e evolutiva, desencorajando a construção pelo aluno da correspondência entre variados fatos oscilantes no tempo (anteriores, posteriores ou simultâneos). Uma causa lhes basta, ou apenas um sucinto elenco de fatos em ordenação temporal lhes parece resolver um problema histórico.

Nota-se, dessa forma, que o entendimento do tempo histórico pelo aluno não foi bem fundamentado. Como refere Carretero (2008), a aquisição da noção de tempo histórico parte da consciência do próprio tempo pessoal das crianças e a contínua assimilação das diversas categoriais de orientação temporal (o tempo físico, o tempo biológico) e códigos de medição (o relógio, o calendário), culminando na assimilação de noções essenciais para a compreensão do tempo histórico (sucessão, simultaneidade, continuidade e duração).

Percebe-se, finalmente, que o trabalho prévio com a temporalidade é essencial nas explicações históricas, já que instrumentaliza o aluno para que edifique uma explicação densa, fundamentando um raciocínio dialógico entre diversos fatos dispersos ou simultâneos no tempo. É necessário que as atividades escolares favoreçam a compreensão de tempo em suas várias dimensões, ao levar o aluno a perceber que há um tempo vivido que se relaciona com um tempo social e com uma noção de tempo ainda mais complexa, que é o tempo histórico – estrutura de ritmos sincrônicos e diacrônicos que sustentam boa parte das explicações dos problemas em História.

A causalidade no Ensino de História

“O estudo da História é um estudo de causas”, considera o teórico britânico Edward Caar em ensaio seminal da coletânea *Que é História?* (CAAR, 1979). Segundo Caar, o historiador faz constantemente a pergunta “por quê?” e aparentemente não descansa enquanto não encontra a resposta adequada. “Causa” pode ser uma palavra obsoleta no vocabulário histórico moderno, mas a ideia de “explicação” firma-se continuamente no cenário contemporâneo das teorias da História – “Como isso aconteceu?” ou “Por que isso aconteceu?”. Num primeiro movimento, a busca do historiador é por várias causas que levaram a um acontecimento. Em seguida, o verdadeiro historiador confronta as diversas

causas que listou de modo a estabelecer uma hierarquia de causas e finalmente decidir por aquelas que se mostram categóricas ou suficientes para resolver o problema em questão. Nas considerações de Caar (1979), a multiplicação das abordagens em História ao longo das últimas décadas – econômica, social, cultural e até de gênero – aumentam continuamente o número de respostas causais a um mesmo problema histórico, abrindo variadas possibilidades de explicação para os historiadores.

Se a causalidade é relevante na produção de conhecimento histórico, então se faz presente em situações de ensino-aprendizagem nas quais a História é o problema a ser desvendado. No espaço escolar, a explicação histórica – que inclui causas e consequências – é em geral apresentada como acabada, como se fosse um axioma, fazendo com que os estudantes não sejam estimulados a compreender como se chegou até ela (PRATS, 2006). Os manuais didáticos e as exposições dos professores tendem a apresentar aos alunos os problemas históricos já resolvidos, com sequências narrativas formalizadas e de tendência à simples memorização do encadeamento de fatos.

As relações causais, segundo Motta (2003), são compreendidas como explicações para os fenômenos e estão presentes na vida humana desde o nascimento até a morte, assim como na história das sociedades, nas ações e desenvolvimentos mais rotineiros. Baseando-se na teoria de Piaget, a autora compreende a causalidade como a explicação do modo de produção dos fenômenos, bem como das transformações e conservações para que se possa neles enxergar um estado inicial e um estado final. Seu papel na construção do conhecimento por parte do sujeito da aprendizagem não é condição necessária para que se conheça desde sempre, pois é construída ao longo do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Converte-se em necessária, na medida em que as interações com o meio se tornam cada vez mais complexas e abstratas e passam a demandar do sujeito respostas intelectuais mais profundas.

A aquisição do conceito de causalidade nas primeiras etapas de escolarização esbarra na limitação temporal do pensamento infantil, o qual é capaz de compreender relações de causa e efeito apenas se estas decorrem em proximidade no tempo. Já no início da segunda etapa do Ensino Fundamental, o educando desenvolve a percepção de que um fato pode ter muitas causas. Para Prats (2006), o conceito de causalidade deve ser trabalhado nessa etapa de escolarização a partir de situações cotidianas e reais, sendo ampliado em seguida para

situações-problema do tipo mecânico, geográfico ou antropológico. No entanto, é ainda discutível se a causalidade nessa etapa de escolarização possa ser aplicada diretamente ao tempo histórico. Segundo o autor, a causalidade em História pode ser trabalhada indiretamente durante esse período, para se firmar como componente da aprendizagem da disciplina nas séries finais desse ciclo. Isso decorre do fato de que a causalidade é uma noção temporal e necessita de uma abordagem em espiral, iniciando-se com a aplicação de seus princípios mais simples, para posteriormente, ao longo do desenvolvimento da noção de tempo no aluno, levar à construção da ideia de que múltiplas relações estabelecem-se em redes de causa e efeito para explicar um determinado problema histórico (PRATS, 2006).

O ensino-aprendizagem da noção de causalidade é proposto em três níveis de compreensão, segundo Prats (2006): o primeiro trata-se de identificar o “por que” da ocorrência dos fatos, trabalhando-se problemas simples de causalidade linear em mera relação de causa-efeito. O segundo introduz a ideia de ação intencional e inicia-se com a identificação de diferentes tipos de fatores causais e ações intencionais. Já no terceiro, mais complexo, articulam-se a explicação intencional e a causal, como ocorre na realidade, e elaboram-se teorias explicativas mais ou menos complexas. Na aprendizagem da explicação em História, o terceiro nível de compreensão da causalidade exige a familiarização do educando com alguns aspectos marcantes da disciplina, como, por exemplo, a proposição de hipóteses e a evidência de contradições entre diferentes fontes históricas. Porém, acredita-se que a construção da causalidade é um processo e se desenvolve gradualmente ao longo das relações do sujeito com o meio, sendo necessário, portanto, o estímulo ao pensamento causal desde os primeiros contatos do educando com a História.

Para se chegar ao terceiro nível de compreensão da causalidade, o professor pode lançar mão de estratégias que, ao longo da aprendizagem, levarão à construção da ideia de causalidade no educando. Ainda segundo Prats (2006, p. 19), num primeiro nível, é possível apresentar aos alunos jogos de simulação que permitam determinar esquemas conceituais que as crianças já possuem e gradualmente introduzir novos conhecimentos a partir de um organizador prévio por meio de questões do tipo “por que o trem descarrilhou?” ou “por que a luz do quarto não acende?”. Esperam-se respostas inicialmente bastante simples: “porque a estrada estava estragada” e “a lâmpada havia queimado”. O objetivo aqui é estimular a

passagem da noção intuitiva a uma noção científica da causalidade, levando à construção do conceito de causalidade linear em relação de causa-efeito. Ou seja, no exemplo citado espera-se que o aluno compreenda que “o trem havia descarrilhado, não porque foi mal construído, era feio ou velho, mas porque a estrada estava estragada. Se a estrada está estragada, qualquer trem poderá descarrilhar”.

No segundo nível propõe-se a reflexão sobre a noção de intencionalidade. É possível trabalhar o conceito também por meio de jogos de simulação da vida cotidiana ou mediante um breve relato, por exemplo, determinar os motivos de um jovem realizar um intercâmbio em Londres, em vez de seguir os estudos em uma universidade do país natal. Complica-se, enfim, a experiência causal. Retomando a experiência anterior, perguntas do tipo podem ser feitas: “quem é o responsável pela manutenção das estradas, se está tão malcuidada?” ou ainda “por que não se investiu o suficiente para melhorar o traçado dessa estrada ou substituir os trilhos defeituosos?”. Quando tais perguntas começam a ser respondidas de forma racional e satisfatória pelos alunos, é possível a introdução explícita de temas históricos. O terceiro nível de compreensão, o da multicausalidade, constrói-se em conjunto com os alunos hipóteses explicativas, superando a mera descrição linear ou intencional do fato, e apresentando uma resposta multicausal (econômica, política, social, ideológica) a um problema, geralmente hierarquizando-o sob uma rede conceitual complexa.

Percebe-se, dessa forma, que o conceito de causalidade, embora fenômeno inato na vida humana, é construído ao longo do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Como categoria do saber histórico, deve ser trabalhado em situações de ensino-aprendizagem a fim de que permita ao educando estabelecer respostas explicativas coerentes para determinados fatos históricos. É, portanto, um componente essencial para a composição de explicações de História. Sob o ponto de vista piagetiano, à medida que o sujeito enxerga vários níveis observáveis do real e as relações possíveis entre eles, deixa simplesmente de aplicar leis para explicar o real e passa a atribuir relações coerentes e consistentes entre objetos, construindo explicações necessárias para os fatos, de acordo com seu corpus teórico de interpretação do real (MOTTA, 2003).

Considerações finais

Ensinar História é contribuir para a formação e o desenvolvimento da cognição dos estudantes, por meio do entrelaçamento de diversos elementos constituintes do saber histórico. A aprendizagem da História escolar não pode se dissociar da dimensão da consciência histórica presente no sujeito da aprendizagem. Isso significa que a construção do conhecimento histórico pelo aluno deve levar em conta todo o substrato intelectual que ganhou com suas experiências individuais e coletivas. O conhecimento histórico não se adquire de maneira pronta e acabada, mas se desenvolve progressivamente a partir de estímulos providenciados pelo meio em que se vive e pelo Ensino de História.

No caso aqui investigado, a narrativa histórica explicativa, nota-se que vários estudantes permanecem em meras descrições ou não chegam a construir uma explicação histórica densa, ainda que esboçam uma tentativa de explicação monofatorial. Possivelmente, um estímulo deficiente no entendimento da dinâmica do tempo histórico ou do estudo de causas nas aulas de História podem ter contribuído para um entendimento insuficiente das relações entre diversas causas no tempo.

Faz-se necessária uma investigação efetiva das componentes do ensino de História, seja por meio das exposições dos professores, dos materiais didáticos ou das atividades desenvolvidas em cotidiano de sala de aula, a fim de que se perceba a importância de fatores como a temporalidade e a causalidade, influenciando na consciência histórica dos jovens. Aos professores, portanto, convida-se à reflexão sobre a prática docente e sua função primordial na interação entre os saberes construídos em sala e a formação cognitiva do estudante.

Pensar criticamente e ensinar a raciocinar temporalmente são tarefas complexas e de grande responsabilidade social, porém encontram respaldo em um ensino reflexivo, o qual explora os conteúdos escolares de maneira aberta e construtivista. Explicar em História é uma habilidade abrangente e de alta expectativa intelectual, pois demanda uma ação conjunta de estruturas mentais constituintes do indivíduo e uma interação ativa entre sujeito e objeto no processo de ensino-aprendizagem realizado pela escola. O entendimento do tempo, do espaço, da linguagem, dos conceitos e da causalidade, por exemplo, são ferramentas livres para interpretação do mundo, porém mostram-se também como componentes estruturais próprios do saber histórico escolar.

Referências

- ABUD, K. M. Temporalidade e Didática da História. **3º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Fóruns Contemporâneos do Ensino de História no Brasil. UNICAMP, Campinas-SP, p. 31 - 35, 1997.
- _____. Processos de construção do saber histórico escolar. **História e Ensino**, Londrina, v.11, p. 25 - 34, jul., 2005.
- ALVES, R. C. **Representações Sociais e Construção da Consciência Histórica**. 178f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- _____. A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em alunos portugueses e brasileiros. **Antíteses**. v. 5, n. 10, p. 691-716, jul./dez., 2012.
- BARCA, I. **O Pensamento Histórico dos Jovens**. Ideias dos adolescentes, acerca da provisoriade da explicação histórica. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2000.
- _____. Concepções dos adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, I. (Org.), **Perspectivas em Educação Histórica**: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. vol.1. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001. p. 29-43.
- CAAR, E. **Que é História?** São Paulo: Brasiliense, 1979.
- CAINELLI, M.; BARCA, I. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018.
- CARDOSO, I. Narrativa e História. **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 3-13, 2000.
- CARRETERO, M. Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. **Cultura y Educación**, v. 20, n. 2, p. 133-142, 2008.
- LEE, P. Por que estudar História? **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, v. 27, n. 42, p. 19-42, out./nov., 2011.
- MOTTA, M. H. D. S. Um estudo sobre a causalidade no Ensino de História. **6º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Fóruns Contemporâneos do Ensino de História no Brasil. UNICAMP, Campinas-SP, p. 278-286, 2003.
- PRATS, J. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. Especial, p. 1-20, 2006.
- RÜSSEN, J. **Razão Histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.
- _____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.), **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51-78.
- SCALDAFERRI, D. C. M. Concepções de Tempo e Ensino de História. **História e Ensino**. Londrina, v. 14, p. 53-70, ago. 2008.

SCHIMIDT, M. A. M. S. Saber escolar e conhecimento histórico. **História e Ensino**. Londrina, v. 11, p. 35 - 49, jul., 2005.

WINEBURG, S. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts**: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Recebido em: 13/05/2018

Aprovado em: 30/07/2018

RELATO DE EXPERIÊNCIA

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE ANTONIO GRAMSCI AO PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Adair Angelo Dalarosa¹

RESUMO: Este texto foi escrito como subsídio ao curso: Introdução à leitura da obra de Antonio Gramsci, ministrado na Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais. O curso foi desenvolvido em torno das seguintes temáticas: breve biografia de Antonio Gramsci; a obra de Antonio Gramsci; Antonio Gramsci, a política e a educação. Para isso, utilizamos as obras de Gramsci e textos de estudiosos que nos auxiliam para conhecer a própria obra, o contexto em que ela foi produzida e o seu alcance no meio acadêmico e político. Não se trata de um estudo exaustivo, que busque esgotar as questões acima citadas. Há muitíssimos estudos que já trataram disso e muitos deles disponíveis em português. Ao relatar a experiência da realização do curso, objetivamos facilitar o acesso à obra de Gramsci, indicando os primeiros passos e leituras aos que desejarem abraçar a causa do estudo deste autor. Desse modo, além da contextualização da vida e obra de Gramsci o texto demonstra a relação entre educação e política como uma das características da teoria gramsciana.

Palavras-chave: Filosofia. Política. Educação.

CONTRIBUTIONS FROM ANTONIO GRAMSCI'S THEORY TO BRAZILIAN EDUCATIONAL THINKING

ABSTRACT: This text was written as a subsidy to the course: introduction to reading Antonio Gramsci's work, taught at the University Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais. The course was developed around the following theme: brief biography of Antonio Gramsci; Antonio Gramsci's work; Antonio Gramsci, politics and education. For this, we use the works of Gramsci and texts of scholars who help us to know the work itself, the context in which it was produced and the reach of it in the academic and political milieu. This is not an exhaustive study which seeks to deplete the above-mentioned questions. There are many studies that have dealt with this and many of them available in Portuguese. By reporting the experience of the course, we aim to facilitate access to the work of Gramsci by taking the first steps and indicating readings to those who wish to embrace the cause of the study of this author. Thus, in addition to the contextualization of

¹ Doutor em Educação. Professor Associado na Universidade Estadual do Centroeste do Paraná (UNICENTRO) - Guarapuava. Guarapuava-PR/Brasil. e-mail: adairdalarosa@hotmail.com

Gramsci's life and work, the text demonstrates the relationship between education and politics as one of the characteristics of Gramsci's theory.

Keywords: Philosophy. Politics. Education.

CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA DE ANTONIO GRAMSCI AL PENSAMIENTO EDUCATIVO BRASILEÑO

RESUMEN: Este texto fue escrito como subsidio al curso: Introducción a la lectura de la obra de Antonio Gramsci, impartido en la Universidad Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais. El curso fue desarrollado en torno a la siguiente temática: breve biografía de Antonio Gramsci; la obra de Antonio Gramsci; Antonio Gramsci, la política y la educación. Para eso, utilizamos las obras de Gramsci y textos de estudiosos que nos auxilian a conocer la propia obra, el contexto en el que fue producida y el alcance de la misma en el medio académico y político. No se trata de un estudio exhaustivo, que busque agotar las cuestiones anteriormente mencionadas. Hay muchos estudios que lo han tratado y muchos de ellos disponibles en portugués. Al relatar la experiencia de la realización del curso, pretendemos facilitar el acceso a la obra de Gramsci indicando los primeros pasos y lecturas a los que deseen abrazar la causa del estudio de este autor. De ese modo, además de la contextualización de la vida y obra de Gramsci el texto demuestra la relación entre educación y política como una de las características de la teoría gramsciana.

Palabras clave: Filosofía. Política. Educación.

Introdução

Este texto foi escrito como subsídio ao curso: Introdução à leitura da obra de Antonio Gramsci, ministrado como parte da programação do 3º SEMINÁRIO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA: Perspectivas da Pesquisa em Educação no Brasil, realizado nos dias 25 e 26 de abril de 2017, na Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS, Pouso Alegre, Minas Gerais. O curso foi dirigido ao público acadêmico, alunos da graduação, pós-Graduação, pesquisadores e docentes com interesse em conhecer a obra e o pensamento do filósofo Antonio Gramsci. De caráter introdutório, o curso foi desenvolvido em torno da seguinte temática: I) breve biografia de Antonio Gramsci; II) a obra de Antonio Gramsci; III) Antonio Gramsci, a política e a educação.

Diante da característica do curso, apresentamos o pensamento e a obra do autor, conforme a produção já disponível no Brasil e na Itália. Para isso, utilizamos as obras de

Gramsci e textos de estudiosos que nos auxiliam para conhecer a própria obra, o contexto em que ela foi produzida e o alcance da mesma no meio acadêmico e político.

Cientes da complexidade da teoria e da produção acerca dos escritos de Gramsci, comungamos da ideia de Anglani (2007) ao afirmar que,

Se si pensa poi che lo studioso ´integrale´di Gramsci dovrebbe saper controllare um vasto numero de discipline, dalla storia all´economia, dal diritto all´estetica, dalla filosofia all´ética, non sara offensivo per chicchessia supporre solo una mínima percentuale degli studiosi gramsciani pii accreditati, perfino tra quelli che al nostro autore hanno dedicato grandissima parte dela loro vita, sai in grado di padroneggiare quella bibliografia (ANGLANI, 2007, p. XI).

Sobre o volume de escritos sobre a obra de Gramsci, o autor afirma ser impossível a um leitor poder ler tudo o que foi escrito. Diz ele,

Se si pensa che, quand´anche “uno spirito servizievole” accumulasse “pian piano e metodicamente, volume dopo volume”, i titoli dela bibliografia sulla scrivania del critico, e quand´anche quel lettore, “ strenuo fino al masochismo”, fosse “ disposto a sacrificare i propri soni e il próprio vivere associato per leggere almeno trecento pagine al giorno (e che pagine!)”, gli ci vorrebbero “ non meno di quindici o vent´anni per esaurire tutta quella mole”: senza tener conto che nel frattempo come nella parábola di Achille e dela tartaruga, “la critica si sarebbe ulteriormente arricchita” e il lavoro del critico sarebbe divenuto interminabile (ANGLANI, 2007, p. XII).

Não se trata, portanto, de um estudo exaustivo da obra de Gramsci e da produção correlata. Há muitíssimos estudos que já trataram disso e muitos deles estão disponíveis em português. Nosso objetivo é facilitar o acesso à obra de Gramsci, indicando os primeiros passos e leituras aos que desejarem abraçar a causa do estudo deste autor.

Antonio Gramsci: vida e obra

Antonio Gramsci nasceu logo após a Unificação da Itália, na pequena cidade de Ales, na província de Cagliari, Ilha da Sardenha, em 22 de janeiro de 1891. É o quarto dos sete filhos de Francisco Gramsci e Giuseppina Marcias.

Uma questão importante a fazer é: qual era a realidade política e econômica da Itália naquele período? Na segunda metade do século XIX, a Península Itálica ainda não constituía um Estado unitário com as características do Estado Moderno. O território que hoje forma a

Itália era composto por vários reinos, os Estados independentes. Por determinação do Congresso de Viena (1814-1815), os atuais territórios da Itália e da Alemanha foram divididos em diversos Estados dominados por estrangeiros. Tal divisão provocou reação da população das diferentes regiões o que levou ao fortalecimento de movimentos nacionalistas com o intuito de transformar aquelas “nações” em Estados nacionais independentes.

O que atualmente forma o Estado italiano, à época, fora dividido em pequenos Estados sendo: Reino Sardo-Piemontese, autônomo e soberano, governado por uma dinastia italiana; Reino Lombardo-Veneziano, governado pela Áustria; Ducados de Parma, Módena e Toscana, governados por duques subservientes à Áustria; Estados pontifícios, governados pelo Papa; Reino das Duas Sicílias, governado pela dinastia de Bourbon (SABBATUCCI; VIDOTTO, 2011).

Alguns desses reinos eram governados de forma autoritária por famílias reais da Áustria e da França, além do grande poder político que a Igreja Católica exercia em algumas regiões. Isso significa que não havia unificação de leis, moeda, língua e sistema político. Portanto, ainda não havia um país com a Itália após a unificação.

As primeiras tentativas de libertação do território italiano foi uma organização revolucionária chamada de Jovem Itália, liderada por Giuseppe Mazzini, republicano que defendia a independência e a transformação da Itália numa república democrática. Após várias disputas com a Áustria, a unificação italiana passou a ser liderada pelo Reino Sardo-Piemontez. Cavour, um dos líderes do Risorgimento, representava todos os que desejavam a unificação. Para isso, Cavour teve o apoio da burguesia e dos proprietários rurais e colocou em prática um plano de modernização da economia e do exército do Piemonte, aproximou-se da França e conseguiu ajuda militar para enfrentar a Áustria forçando-a a entregar o Reino (ROSSI, 1972).

A região norte da Península Itálica, principalmente o reino de Piemonte-Sardenha, era muito mais desenvolvida do que o centro e o sul. Interessava à nobreza e, principalmente, à burguesia industrial que ocorresse a unificação, pois assim aumentaria o mercado consumidor, além de facilitar o comércio com a unificação de padrões, impostos, moeda etc. Portanto, o movimento de unificação teve início e foi liderado pelo reino de Piemonte-Sardenha.

Em 1859, com o apoio de movimentos populares, liderados por Giuseppe Garibaldi, e de tropas francesas, os piemonteses entraram em guerra contra o Império Áustro-Húngaro. Vencedores, os piemonteses conquistaram o Reino da Lombardia. Foi o primeiro passo em direção à unificação. No ano seguinte, com apoio de movimentos populares, ocorreu a anexação ao Piemonte dos Reinos papais de Parma, Modena, Romagna e Toscana. Ainda em 1860, tropas piemontesas e os "camisas vermelhas", liderados por Garibaldi, incorporam o reino das Duas Sicílias (Sul da Península Itálica). Em 1861, os Estados Pontifícios, governados pela Igreja Católica, foram anexados à Alta Itália. Formou-se assim o Reino da Itália, que teve como primeiro rei Vitor Emanuel II. No ano de 1866, os italianos, com apoio da Prússia, anexaram o Reino de Veneza que até então era governado pelos austríacos. Faltava apenas anexar Roma à capital do Estado da Igreja Católica. Nessa época, Roma era muito bem protegida por militares da França. Porém, em 1870, a França entrou em guerra contra a Prússia, ocasião em que as tropas francesas instaladas em Roma foram convocadas para a guerra. Sem a proteção militar francesa, os italianos conquistaram a cidade, transformando-a na capital da Itália, que teve sua unificação concluída (CARTIGLIA, 1985).

Essa breve retrospectiva histórica é necessária porque não se pode explicar a unificação da Itália sem explicar o movimento que, no país, recebeu o nome de Risorgimento. Gramsci se refere a esse contexto em várias passagens de sua obra, em especial no Caderno 19, no qual afirma que o Risorgimento italiano foi um movimento capaz de, na Itália, expressar o que foi a Revolução burguesa na Europa. Diz Gramsci: “do ponto de vista europeu, trata-se da Era da Revolução Francesa e não do Risorgimento italiano, do liberalismo como concepção geral da vida e como nova forma de civilização estatal e de cultura, e não só do aspecto “nacional” do liberalismo” (GRAMSCI, 2002, p. 15). Portanto, não é a Itália isolada que se transforma, mas é a Europa em transformação no contexto da revolução burguesa.

as origens do movimento do Risorgimento, isto é, do processo de formação das condições e das relações internacionais que permitirão à Itália unir-se em nação e às forças nacionais desenvolverem-se e expandirem-se, não devem ser buscadas neste ou naquele evento concreto registrado numa ou noutra data, mas precisamente no mesmo processo histórico pelo qual o conjunto do sistema europeu se transforma” (GRAMSCI, 2002, p. 17).

É certo que a unificação não pôs fim imediato às contradições sociais existentes, em especial à diferença Norte Sul. O país se encontrava mergulhado numa profunda pobreza e com problemas sociais de toda ordem. O Norte industrializado e com agricultura e pecuária desenvolvidas nas quais já se utilizava modernas técnicas de cultivo. Nas regiões central e Sul da Itália, a economia se baseava na pequena produção agrícola familiar e, ao Sul e nas ilhas, uma enorme situação de pobreza.

Quella dela Sicilia e di molte zone del Mezzogiorno era senza dubbio una situazione-limite. Ma anche nel resto d'Italia L'autoconsumo e li scambio in natura rappresentavano, al momento dell'unità, una realtà largamente diffusa. Tutto Cio si rifletteva nel bassissimo livello di vita dela popolazione rurale. I contadini italiani, nella loro grande maggioranza, vivevano ai limiti dela sussistenza física. Si nutrivano quase esclusivamente di pabe (pelo piu non di frumento, m adi cereali "inferior" come granturco, avena e segale) e di pochi legume: andavano quindi soggetti alle malattie da denutrizione, prima fra tutte la pelagra. Vivevano, soprattutto nel Sud, amucchiai in abitazioni piccole e malsane, non d irado in capanne o in caverne che spesso servivano da demora anche per gli animalli (SABBATUCCI; VIDOTTO, 2011, p. 140).

A Sardenha tinha sido subordinada ao Reino Sardo-piemontese e com sua economia baseada na agricultura e mineração. Na Sardenha, a realidade social era bastante precária, com agricultura rudimentar, mineração e exploração estrangeira. É nesse contexto que nasce Antonio Gramsci e, convivendo com as contradições sociais de sua época, além das precárias condições de vida por que passa a família naquele período, é que Gramsci forma sua "consciência de classe". No item que segue, fazemos uma breve retrospectiva da família Gramsci para contextualizar sua vida e obra.

A Família Gramsci

Diz Fiori (1994), em seus escritos, afirma que circulou ao longo do pós-Guerra, como sugeriam as exigências da propaganda de então, a imagem de um Gramsci de humilde origem camponesa. Inicialmente, o próprio Togliatti, no retrato escrito logo após sua morte "I capo dela classe operária italiana, em "lo Stato Operaio", nn. 5-6, maggio-giugno, 1937, a qualificá-lo, citado textualmente, "figlio de contadini poveri". Na verdade, Gramsci pertencia a uma família de boas condições - proveniente do principado de Gramsh, no sudoeste da Albânia, mas na Itália, já com inúmeras gerações, com estabelecimentos sucessivos na Calábria, e na

Campania: o trisavô Genaro Gramsci, o bisavô Don Nicola, de 1769, e o avô Don Genaro, de 1810, nasceram em Plataci, comunidade arbëresh aos pés da Sparviere, na Calábria Citra, distrito de Castrovilar.

Don Nicola, era militar chefe do Regimento Príncipe Leopoldo, o Filho, Don Genaro, militar oficial da polícia borbonica, posteriormente foi promovido à real infantaria militar. Residente em Gaeta, onde permaneceu toda a vida, conheceu dona Tereza Gonzales, filha de um eminente advogado napolitano com quem se casou em 1850. Tiveram cinco filhos, todos estudaram e foram bem-sucedidos. A única filha casou-se com um rico senhor de Gaeta. O mais velho tornou-se funcionário da Fazenda. Outro seguiu carreira como inspetor geral da companhia ferroviária. Um terceiro, trabalhou como oficial de carreira. O último, de 1860, Francisco, era estudante.

Em 1873, morreu o avô, Genaro Gramsci. Francesco, pai de Antonio Gramsci, não completara ainda 13 anos. Contudo, não interrompeu os estudos. A mãe o ajudou e concluiu o Ensino Médio e ingressou no curso de Direito. Aos 21 anos, ainda não licenciado, passou a viver independente da família e, em 1881, aprovado em concurso público, deixou Gaeta e passou a residir na Sardenha. Foi enviado a Gularza, sobre o altiplano de Barigadu, Sardenha Central. Dirigiu o Cartório da cidade, uma atividade de destaque. Dois anos depois, casou-se com Pepina Marcias. Nasceu Genaro (1884). A família foi transferida para a sede de Ales, onde nasceram outros três filhos: Grazietta (1887), Emma (1889), Antonio, familiarmente Nino, (22 de janeiro de 1891), batizado sete dias após nascido. Novamente mudaram de cidade, desta vez para Sörgano e a família aumentou com o nascimento de Mário, em 1893, de Terezinha, em 1895 e de Carlo, em 1897. O último nascido estava ainda “em faixas” quando os Gramsci retornaram, não por escolha própria, a Guilarza. Motivados por uma rivalidade política local os inspetores descobriram no cartório um pequeno defeito. Francisco foi suspenso do emprego. Aos 9 de agosto de 1898, foi preso, sob acusação de peculato, extorsão e falsidade em ato: isto significou uma condenação de cinco anos, oito meses e vinte dias.

Antonio tem sete anos. O drama lhe é mantido em segredo, mas é impossível que de meia palavra dita com descuido, de uma alusão, de frases ditas ao vento, também uma criança não chegue as razões reais de um distanciamento tão longo e estranho. Ao pequeno Nino a verdade do pai encarcerado se revela ao pior modo, por zombaria de crianças. Ficou abalado. Sofre um trauma que o acompanhará por toda sua vida, finalmente,

influenciará suas referências ao pai: incompreensão, aspereza, longo silêncio. Confessará na vida adulta: se minha mãe soubesse que eu conheço tudo o que conheço e que aqueles acontecimentos têm me deixado cicatrizes, lhe envenenaria esses anos de vida” (FIORI, 2008, p. 24).

Após concluir o curso primário (1902), ainda com 11 anos de idade, e devido às dificuldades financeiras por que passava a família, Gramsci foi forçado a deixar os estudos e ter que trabalhar no Cartório da cidade. “Em 1900, com apenas 16 anos, Genaro, irmão de Antonio Gramsci, foi o primeiro da família a possuir uma ocupação e com isto auxiliar, ainda que modestamente, às escassas finanças familiares” (FIORI, 2008, p. 28).

A irmã de Antonio Gramsci, Terezinha, fala da situação de pobreza por que passou a família após a prisão do pai.

Vivíamos numa grande pobreza – conta Terezinha – [Irmã de Antonio Gramsci]. Mamãe era uma senhora tenaz, ainda cheia de energia e decidida a lutar contra a crise. Mas por mais que fosse incansável no serviço, sete filhos são sete filhos, e a casa, mal apenas dispúnhamos do dinheiro que conseguimos com a venda do pouco de terras herdadas da família, sobreviver era uma tarefa cada vez mais difícil. Economizávamos de maneira inacreditável. Lembro que, ainda criança, Grazietta, Emma e eu recolhíamos a cera das velas já consumidas, fabricávamos outras pequenas, de modo que Nino pudesse ler também à noite” (FIORI, 2008, p. 28).

Desde muito jovem, Gramsci teve contato com o mundo do trabalho e com as contradições e lutas sociais que a ordem capitalista impunha.

Antonio Gramsci tinha treze anos e, concluído a um ano a escola elementar, permanecia em Guilarza a ‘arrastar registros’ no cartório quando, em setembro de 1904, em Bugerru, grande centro de mineração na costa Sul-Ocidental da Sardenha, as tropas dispararam contra os operários em greve, matando três. Era o primeiro confronto violento da longa crise iniciada (ou cuja ênfase havia iniciado) aproximadamente uma quinzena de anos anteriores (FIORI, 2008, p. 33).

Em 1905, Antonio Gramsci, com 14 anos, retomou os estudos para concluir o ginásio e iniciou a leitura da imprensa socialista, em especial do Avanti enviado pelo irmão mais velho Genaro que prestava serviço militar em Turim. Entre 1908 e 1911, concluiu o ginásio em Oristano e ingressou no curso ginásial em Cagliari, morando com o irmão Genaro que era secretário do Partido socialista italiano. “Gramsci frequenta o movimento socialista e participa ativamente dos grupos juvenis que discutem os problemas econômicos e sociais da Sardenha.

Manifesta-se nele um profundo sentimento de rebelião contra os ricos, marcado pelo orgulho regionalista” (GRAMSCI, 1999, p. 50).

Gramsci inicia sua militância política na imprensa socialista publicando o primeiro artigo no jornal L'Unione Sarda. Remontam também a esses anos suas primeiras leituras de Marx, feitas – como ele dirá depois – “por curiosidade intelectual”. Durante as férias, para ajudar nos gastos com a escola, faz trabalhos de contabilidade e dá lições particulares” (GRAMSCI, 1999, p. 50).

Em 1911, Antonio Gramsci recebeu uma bolsa de estudos de dez meses e iniciou o curso de Letras na faculdade de Turim para onde seguiu também Palmiro Togliatti, tornando-se mais tarde seu colega de estudos. Morou por algum tempo com Ângelo Tasca, companheiro de estudos e dirigente do movimento juvenil socialista. Viveu em condições bastante difíceis, seja por problemas econômicos, seja por problemas de saúde. Entre 1912 e 1913, Gramsci frequentou vários cursos na universidade de Turim entre os quais Literatura Italiana, Direito, fez pesquisa sobre o dialeto sardo, entre outros estudos. Por motivos de saúde, não conseguiu prestar nenhum exame. Mesmo assim continuou na militância e nos estudos aderindo a movimentos contrários à ordem estabelecida.

Estando em Guilarza, Gramsci adere ao ‘grupo de ação e propaganda antiprotecionista’, adesão registrada em La Voce, de 9 de outubro. Assiste na Sardenha à campanha eleitoral para as primeiras eleições italianas realizadas com sufrágio universal. Nos meses subsequentes, estabelece o primeiro contato com o movimento socialista de Turim, em particular com sua seção juvenil (GRAMSCI, 1999, p. 51).

Gramsci leu assiduamente La Voce e L'Unità e se pôs ao lado dos grupos mais radicais de operários e estudantes que formaram em Turim a fração da esquerda revolucionária. Em outubro de 1914, Gramsci “intervém no debate sobre a posição do PSI diante da guerra, com o artigo *Neutralidade ativa e operante* (Il Grido Del Popolo, 31 de outubro), polemizando com o amigo Ângelo Tasca, que era favorável à ‘Neutralidade Absoluta’”. Em 1915, abandonou os estudos na universidade e seguiu escrevendo no Il Grido Del Popolo, semanário socialista, e, em dezembro do mesmo ano, passou a fazer parte da redação turinense do Avanti, o cotidiano do PSI.

A partir de 1916, dedicou-se à intensa atividade jornalística, principalmente na coluna “Soto La mole” do Avanti, tendo como um dos principais alvos a retórica nacionalista. Em

1917, “quando ainda era (como dirá depois nos Cadernos) ‘sobretudo tendencialmente crociano’, organizou e redigiu o número único de *La Citá Futura*, uma publicação da Federação Juvenil Socialista do Piemonte, na qual publicou os artigos ‘Três princípios, três ordens’, ‘Indiferentes’, ‘A disciplina’ e ‘Margens’, bem como escritos de Benedetto Croce e Salvemini”. Tornou-se secretário da comissão executiva provisória da seção turinense do PSI e assumiu a direção de *Il Grido Del Popolo*.

Em seus escritos, Gramsci fez referência contínua a Lenin, Marx e à Revolução Russa, escrevendo, em dezembro de 1918, tratou da tomada do poder na Rússia pelos bolcheviques no artigo “A Revolução contra o Capital”, publicado no *Avanti* de Milão em 24 de dezembro. Também escreveu polemizando com companheiros de luta sobre a vertente reformista do movimento socialista. Assumiu, em 1921, a direção do jornal *L’Ordine Nuovo*, nome dado à edição turinense do *Avanti*.

Em 1919, juntamente com Ângelo Tasca, Umberto Terracini, Palmiro Togliatti fundou o periódico semanal *L’Ordine Nuovo*. Em 1921, após participar das ocupações de fábricas, avizinhou-se às posições de extrema esquerda do PSI sustentadas por Amadeo Bordiga e entrou no Partido comunista da Itália, do qual *L’Ordine Nuovo*, transformado em jornal, tornou-se um dos organismos de difusão. Em maio de 1922, partiu para Moscou como delegado do PCI da Internacional comunista. Em julho, foi internado no hospital da capital russa, onde encontrou Giulia Schucht e iniciou um relacionamento. Posteriormente, em carta de 29 de março de 1924, escreveu a ela: “O teu amor tem me dado forças, tem feito de mim verdadeiramente um homem, ou pelo menos me fez entender o que seja um homem e possuir uma personalidade” (FIORI, 1994, p. 67). Em 1923, foi fundado o cotidiano *L’Unitá* que, segundo Gramsci,

[...] deverá ser um jornal de esquerda, da esquerda operária, permanecendo fiel ao programa e à tática da luta de classes, que publique as ações e as discussões do nosso partido, como fará possivelmente também com os atos e discussões dos anarquistas, dos republicanos, dos sindicalistas [...]. A polêmica será necessária, mas com espírito político, não de conflito e dentro de certos limites” (Carta ao Executivo do PCI, 12 de setembro de 1923 (GRAMSCI, 2011, p. 126).

Em seis de abril de 1924, Gramsci foi eleito deputado, retornando a Itália em 12 de maio e transferindo-se para Roma. Como ele mesmo disse: “habito numa pequena travessa

na Rua Nomentana, na casa de uma família que desconhece quem eu sou [...]. Passeio pela cidade para encontrar os companheiros que vivem clandestinamente para que a polícia não descubra”. No Parlamento guiou a delegação comunista que acompanhou o delito Mateotti.

Em agosto, nasceu o primeiro filho: Délio. Em carta à esposa Giulia, de 4 de agosto de 1924, Gramsci escreveu: “estou convencido que nosso bebê será belíssimo e ficará cada vez mais bonito, porque você é a mãe, mas penso que será também uma pessoa séria, um dia, mesmo que seja ainda jovem, será o líder da revolução em Madagascar, pois na Europa, Ásia e América já estará tudo feito” (FIORI, 1994, p. 86-87). Somente após um ano e meio Gramsci reviu Giulia e, pela primeira vez, Délio. Em agosto de 1926, nasceu o segundo filho, Giuliano, e, em 8 de novembro, Gramsci foi preso e levado ao cárcere Regina Coeli. Como ele mesmo escreveu: “16 dias de isolamento absoluto em cela, disciplina rigorosíssima”.

Na prisão, Gramsci escreveu a sua mãe tranquilizando-a e esclarecendo sobre o motivo de sua prisão.

Querida Mãe,

Tenho pensado muito em você nestes dias. Tenho pensado nas novas dores que tenho te causado, na tua idade e depois de tudo o que já sofreu. Espero que seja forte, apesar de tudo, como sou forte eu e que me perdoe com toda a ternura do teu imenso amor e de tua bondade. Saber que estás forte e paciente no sofrimento é um motivo de força também para mim: pense sobre isso... Eu estou tranquilo e sereno. Moralmente estava preparado para tudo. Procurarei superar também fisicamente as dificuldades que possam vir e de permanecer em equilíbrio. Você conhece o meu caráter e sabes que no fundo há sempre um pouco de alegria e humorismo: isso me ajudara a viver [...]. Tranquelize a todos: diga a todos que não devem envergonhar-se de mim e devem ser superiores a estreita e mesquinha moralidade das vilas. Diga a Carlos que especialmente ele agora terá o dever de pensar em você, de ser sério e trabalhador. Grazietta e Teresina devem ser fortes e serenas, especialmente Teresina, se terá outro filho como me escrevera. Também deverá ser forte o pai. Queridos todos, neste momento me dói o coração pensar não tenho sido sempre bom e afetuoso como deveria ter sido e como mereciam. Queiram-me sempre bem assim mesmo e lembrem-se de mim. Beijo a todos. E a você, querida mãe, um abraço e uma infinidade de beijos. Nino (FIORI, 1994, p. 142).

Em 4 de junho de 1928, Gramsci foi processado em Roma e condenado a vinte anos de reclusão. Em fevereiro de 1929, iniciou a escrita dos Cadernos.

Quando do processo que condenou Gramsci a prisão, o promotor teria dito `é preciso fazer com que esse cérebro deixe de funcionar por 20 anos`. Os

Cadernos do cárcere revelam que – para o bem da cultura universal – isso felizmente não ocorreu. Mas o fato é que as duras condições do cárcere fascista terminaram por minar definitivamente as resistências físicas de Gramsci. Somente o “otimismo da vontade que ele sempre propugnou permitiu-lhe, em tão difíceis condições, legar aos pósteros uma obra certamente für ewig, formada pelos 29 cadernos escritos entre fevereiro de 1929 e meados de 1935 (GRAMSCI, 1999, p. 19).

Gramsci causou muita indignação às elites de sua época ao mesmo tempo que deixou uma incalculável contribuição à cultura, à política, à filosofia, instrumentalizando assim as lutas sociais e políticas daquele que desejaram e desejam transformar a realidade imposta pela lógica do capital. Para conhecimento dos embates políticos da época em que Gramsci cresceu e militou, é de fundamental importância a leitura do texto, *Clivagens da relação entre política e educação na Itália: o debate de Antonio Gramsci*, de Daniela Mussi, publicado na obra *Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci*, de autoria de Anita Helena Schlesener et al., publicado pela editora da UTP, Curitiba, PR (SCHLESENER et al., 2014).

A Obra de Antonio Gramsci

Desde o início da prisão, Gramsci mantinha correspondência com amigos e familiares por meio de cartas as quais eram encaminhadas à cunhada Tatiana, que residia em Roma. Somente a partir de 1929, é que Gramsci recebeu autorização para obter na cela material para escrever. De 08 de Fevereiro de 1929 até abril de 1935, Gramsci escreveu 33 cadernos escolares. Os primeiros foram inteiramente preenchidos. Os mais tardios contêm várias partes em branco. Gramsci podia manter em sua cela no máximo três cadernos de cada vez. Quatro dos cadernos escritos foram de exercícios de tradução de obras em alemão de Marx, De Goethe e dos irmãos Grimm. Esses cadernos não foram publicados na edição Italiana de Gerratana e, conseqüentemente, também não foram traduzidos para o português.

Os escritos de Antonio Gramsci foram publicados em diferentes formas de organização na Itália e no mundo. Em geral, a obra é dividida em *Escritos Políticos*, título dado ao conjunto de textos publicados em jornais desde o início de sua militância política e anteriores a sua prisão; *Cartas* (anteriores a prisão) e *Cartas do Cárcere* (correspondências enviadas a familiares e amigos no período em que esteve na prisão); e *Cadernos do Cárcere* (escritos sobre diversos temas em cadernos que recebia para escrever no período que esteve preso).

Os escritos políticos, com exceção de alguns textos, foram publicados no Brasil. As *Cartas do Cárcere* e *Cadernos do Cárcere* também foram publicados no Brasil.

Os 29 cadernos, de autoria do próprio Gramsci, foram organizados por Gerratana numa ordem cronológica provavelmente diferente da que Tatiana havia feito de forma aleatória.

Gerratana observa a sua própria datação dos cadernos que é em alguns casos, problemática: Gramsci escrevia em diferentes cadernos ao mesmo tempo, o que torna praticamente impossível estabelecer a ordem cronológica de suas várias notas, já que essa ordem nem sempre coincide com a ordem material com que as notas se sucedem nos cadernos (GRAMSCI, 1999, p. 11).

Gramsci escreveu numa letra miúda 33 cadernos. Além das traduções que exercitava, ele escrevia notas sobre diversos assuntos. Muitas vezes reescrevia um mesmo texto com algumas modificações.

A grande dificuldade, por isso, sempre foi estabelecer a ordem cronológica em que produziu suas notas, porque, muitas vezes, ele trabalhava com mais de um caderno numa mesma época. Diante desta dificuldade, Palmiro Togliatti preferiu publicar, logo depois da guerra, as notas do cárcere em torno de grandes temas. A chamada “edição temática” (ou “edição Togliatti”) foi feita em seis volumes, com a colaboração de Felice Platone, e provocou grande impacto na Itália (SECCO, 2002, p. 34).

Na edição de Valentino Gerratana, os cadernos são designados e datados como A (1929), B (1929-1931), C (1929-1931) D (1932). Segundo indicações do próprio Gramsci, eles foram organizados em: Cadernos “Misselaneos” - apontamentos sobre vários assuntos - 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15 e 17. Somente os cadernos 1, 2, 17 receberam título dado por Gramsci, “Cadernos Especiais” - apontamentos sobre assuntos específicos - 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29. Com exceção dos Cadernos 11 e 19, todos receberam títulos dados por Gramsci.

Os títulos apresentados entre colchetes são aqueles dados por Gerratana e também mantidos na edição brasileira. Além da organização dos Cadernos, Gerratana propôs também uma organização das notas em A, B e C. Os textos A são aqueles que Gramsci redigiu nos cadernos “misselaneos” e depois retomou ou reagrupou, literalmente ou com modificações, maiores ou menores, em textos C, todos eles – com a exceção de três notas presentes no caderno 14 – contidos nos “cadernos especiais”; os textos B, por sua vez, são aqueles de

redação única, que aparecem sobretudo nos cadernos “misselaneos”, mas também em um número menor de casos, em alguns “cadernos especiais” (GRAMSCI, 1999, p. 12).

Conforme solicitação de Gramsci, os Cadernos foram enviados por Tatiana à esposa em Moscou, que os recebera em julho de 1938. Após várias tratativas entre os amigos de Gramsci, integrantes do PCI e da família de Gramsci, as obras foram publicadas.

Somente em 30 de abril de 1944, foi publicado um artigo no Jornal Unitá, de Nápoles, com o título: *A herança literária de Gramsci*, provavelmente escrito por Togliatti. Tentativas de publicação da obra foram retardadas devido à ocupação nazista no Norte da Itália. Em 1947, foram publicadas *Lettere dal Calcere, Einaudi*.

Depois de consultar vários especialistas e de responsabilizar Felice Platone pelo cuidado direto da edição, Togliatti tomou uma importante decisão: a de publicar os apontamentos carcerários gramscianos, não na ordem em que eles haviam sido redigidos, mas sim, agrupando-os por temas, os quais, de resto, como já vimos, haviam sido de certo modo sugeridos pelo próprio Gramsci. Dessa decisão, resultaram seis volumes temáticos, com títulos dados pelos editores anônimos (Togliatti e Platone), ou seja: *O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce* (1948); *Os intelectuais e a organização da cultura* (1949); *O Risorgimento* (1949) *Notas sobre Maquiavel, a política e o Estado moderno* (1949); *Literatura e vida nacional* (1950) e *Passado e presente* (1951) (GRAMSCI, 1999, p. 25).

Vários estudiosos da obra de Gramsci alertam para a necessidade de uma nova edição da obra. “Essa exigência já se manifesta no primeiro grande simpósio de estudos gramscianos, realizado em Roma, entre 11 e 13 de janeiro de 1958, sob o patrocínio do Instituto Gramsci, criado nos anos 1950, pelo PCI (GRAMSCI, 1999, p. 28). Somente em 1975, Giulio Einaudi publicou a “Edição Crítica” dos *Cadernos do Cárcere*, segundo critérios de pesquisa filológica que determinaram a ordem de redação dos textos e, por isto, a evolução do pensamento gramsciano”. A coleção foi composta por quatro volumes, sendo três contendo os 29 cadernos de Gramsci e um quarto volume.

[...] nele encontramos as indicações das fontes que Gramsci utilizou, para redigir seus apontamentos, informações sobre fatos e autores que ele cita, um cuidadoso e detalhado índice analítico e onomástico etc. além de uma utilíssima tabua de correspondências entre a antiga edição temática e a nova edição crítica (GRAMSCI, 1999, p. 28).

Atualmente está em andamento uma nova edição, a chamada edição nacional da obra de Gramsci para incluir os cadernos de traduções e escritos que possam ter sido deixados de fora nas edições anteriores. No Brasil, a divulgação da obra de Gramsci se deu por meio de um movimento cultural proveniente da Argentina. “Estranhamente, não foi por meio do Partido Comunista Brasileiro”. O nome dele já era conhecido no Brasil devido à publicação dos socialistas no jornal “A Defesa”, que divulgou, em 1927, o processo de condenação de Gramsci na Itália. Foi a partir dos anos 1960, que o pensamento e a obra de Gramsci passaram a circular no Brasil com maior divulgação e diferentes abordagens temáticas (BIANCHI, 2011, p. 131).

Sobre a difusão do pensamento gramsciano no Brasil, tomamos como referência o texto de Alvaro Bianchi com o título: *Gramsci in Brasile*, publicado na coletânea *Studi gramsciani nel mondo*, pelo Instituto Gramsci de Roma. As referências do pensamento de Gramsci no Brasil decorrem do movimento antifascista e tiveram maior circulação após a publicação do livro de Romain Roland, em 1934, *Os que morreram nas prisões de Mussolini*.

Após a Segunda Guerra Mundial, as referências a Gramsci foram sendo mais frequentes nas publicações do Partido Comunista. “Sua condição de militante antifascista, vítima de Mussolini, motivava a maior parte das referências, mas como se pode ver no artigo de Jacob Gorender de 1945, no qual defendia a participação dos comunistas italianos no governo de Ivano Bononi por “combater” no seu interior as manobras fascistas sobreviventes”. No artigo, Gramsci vinha apresentado como o fundador do Partido Comunista Italiano e o primeiro bolchevique de sua pátria, também o precursor da política de alianças do PCI no pós-Guerra.

Logo após a publicação de *Cadernos do Cárcere*, na Argentina, o pensamento de Gramsci foi difundido no Brasil por meio de referências feitas pelos intelectuais ligados ao Partido Comunista Brasileiro. Periódicos como Revista Brasiliense, dirigida por Caio Prado Jr. no final dos anos cinquenta, passaram a publicar as ideias de Gramsci. Na mesma revista, Elias Chaves Neto utilizava as ideias de Gramsci na sua análise da política, provavelmente influenciado pelo argentino Hector Agosti.

No início dos anos sessenta, Antonio Candido, Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder também fizeram referência ao pensamento de Antonio Gramsci. Ainda em 1962, foi publicado na Revista Brasiliense, em artigo de Michel Löwy, que fazia referência ao

pensamento de Gramsci na análise de problemas políticos. Também pensadores católicos levaram a admirar o pensamento de Gramsci. O Austríaco Otto Maria Carpeaux, exilado político, publicou, em 1966, na Revista Civilização Brasileira, na qual Gramsci era apresentado como “um santo martirizado do qual o espírito seria ressuscitado após sua morte”. Ainda em 1966, Leandro Konder dedicou a Gramsci um capítulo do seu livro *Os marxistas e a Arte*.

Em 1966, foi publicado o primeiro volume de Cartas do Cárcere e, em seguida, a versão portuguesa de *O materialismo histórico e a filosofia*, de Benedetto Croce, publicada no Brasil com o título “concepção dialética da história”. Em 1968, foi publicado *Literatura e Vida Nacional e Maquiavel, A Política e o Estado Moderno*, e ainda *Os Intelectuais e a Organização da cultura*. Não foram publicados outros dois volumes da edição temática dos cadernos: *Passado e Presente e Risorgimento*.

A primeira difusão do pensamento de Gramsci no Brasil era muito influenciada pela modalidade de difusão na Itália e punha ênfase nos aspectos filosóficos e culturais. A publicação do último volume coincidiu com a promulgação do Ato Institucional Nº. 5 que implicou numa censura rigorosa ao debate político. Distante dos partidos políticos e dos movimentos sociais, foi na universidade, principalmente nos cursos de ciências sociais que o pensamento de Gramsci ocupou espaço. Em 1967, Fernando Henrique Cardoso publicou, na Revista Tempos Modernos, o artigo *Hegemonia Burguesa e Independência Econômica* que, mesmo não citando Gramsci, inspirava-se nos seus escritos. Em artigos de 1969 e nos anos de 1970, Cardoso citou Gramsci explicitamente.

Inúmeros trabalhos acadêmicos foram publicados a partir dos anos 1970 na Universidade de São Paulo, como os trabalhos de Oliveiros Ferreira, Francisco Wefort, Luiz Werneck Viana. Segue-se a esses uma vasta produção de Carlos Nelson Coutinho e de outros estudiosos como a professora Maria Andrea Rois, da PUC/SP, que, ao lado de outros docentes, utilizaram o pensamento gramsciano em suas pesquisas. Ainda na PUC/SP, o professor Dermeval Saviani desenvolveu estudos na área da educação, no final dos anos de 1970. Também na Unicamp Estudos gramscianos foram desenvolvidos no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Entre os pesquisadores, destacam-se Edmundo Fernandes Dias e, em 1982, Michel Debrun, o qual defendeu a tese de livre docência sobre a filosofia da Praxis.

Oltre a Dias e a Debrun, é importante menzionare il notevole numero di professori e ricercatori dell'Unicamp che utilizzarano il pensiero di Gramsci in modi diversi e creativi nelle loro ricerche: Evelina dagnino, Octavio Ianni, Renato Ortiz, Caio Navarro de Toledo, Edgar de Decca, Sebastiao Velasco e cruz, walquiria Leao Rego e Angela Araujo (BIANCHI apud KANOSSI et al. 2011, p. 140).

Para Dermeval Saviani,

[...] a difusão da obra de Gramsci no Brasil se deveu a um amplo e ambicioso projeto de iniciativa de Carlos Nelson Coutinho em parceria com Leandro Conder, materializada pela Editora Civilização Brasileira, do Rio de Janeiro, com a publicação em 1966 de *Concepção Dialética da História e Cartas do Cárcere*, seguidas em 1968, de *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno; Os Intelectuais e a Organização da Cultura; e Literatura e Vida Nacional* (SAVIANI, 2014, p. 137).

Uma grande contribuição à difusão do pensamento de Gramsci, no Brasil, se deu a partir dos anos 1999-2002, com a publicação da coletânea de *Cadernos do Cárcere, Escritos Políticos e Cartas do Cárcere* pela editora Civilização Brasileira e sob coordenação de Carlos Nelson Coutinho.

Aos que desejam conhecer o pensamento de Gramsci, a importância deste para a educação e como o pensamento do filósofo italiano foi utilizado para estudos na área da educação no Brasil, indicamos como indispensável a leitura do texto de Dermeval Saviani: *Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola*, publicado na obra *Filosofia, Política e educação: leituras de Antonio Gramsci* de autoria de Anita Helena Schlesener *et al.*, publicado pela editora da UTP, Curitiba, PR.

Política e Educação na Obra de Antonio Gramsci

Em primeiro lugar, é necessário registrar que há muita coisa escrita sobre o pensamento político e educacional de Antonio Gramsci. Entre a vasta publicação, é importante registrar a contribuição do filósofo e educador Dermeval Saviani que, no esforço de elaborar uma teoria pedagógica alicerçada no pensamento marxiano, tem tomado como um dos pilares o pensamento de Gramsci.

É importante lembrar ainda que o texto resulta das reflexões feitas por ocasião do curso que ministramos acerca do pensamento político e educacional de Antonio Gramsci. Na

ocasião, iniciamos o Curso com um vídeo veiculado pelo *YouTube* que transmite uma aula ministrada a sacerdotes formadores de seminaristas, pelo padre Paulo Ricardo de Azevedo Jr. No *YouTube*, o vídeo aparece com a subscrição: “como emburrecer alunos seguindo a técnica de Antonio Gramsci”.

No vídeo, Paulo Ricardo faz referência à pedagogia da espontaneidade e à ridicularização da educação escolar, bem como atribui a responsabilidade aos educadores que utilizariam a teoria gramsciana para fundamentar tal prática. Desse modo, o pesquisador afirma: “vou ensinar a vocês como serem bons gramscianos. Quem aqui for formador de seminário aprenda como perverter um seminarista”. Continua o vídeo dando vários exemplos de banalização do ensino, espontaneísmo pedagógico, irresponsabilidade etc. Algo inimaginável que possa ser dito por alguém que, embora possa discordar do pensamento de Gramsci, chegue a ponto de cometer tantos lapsos.

Nos parece que a crítica a Gramsci feita por Ricardo se fundamenta mais no preconceito e na ignorância em relação à teoria gramsciana do que propriamente na teoria de Gramsci. O que se constata ao ler a obra de Gramsci é exatamente o contrário. Diz Gramsci:

Investigar a origem histórica exata de alguns princípios da pedagogia moderna: a escola ativa, ou seja, a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob a vigilância, mas não sob o controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante. A Suíça deu uma grande contribuição à pedagogia moderna (Pestalozzi, etc.), graças a contribuição genebrina de Rousseau; na realidade, esta pedagogia é uma forma confusa de filosofia ligada a uma série de regras empíricas. Não se levou em conta que as ideias de Rousseau são uma violenta reação contra a escola e os métodos pedagógicos dos jesuítas e, enquanto tal, representam um progresso: mas, posteriormente, formou-se uma espécie de igreja, que paralisou os estudos pedagógicos e deu lugar a curiosas involuções (nas doutrinas de Gentile e do Lombardo-Radice). A “espontaneidade” é uma dessas “involuções”: quase chega-se a imaginar que o cérebro do menino é um novelo que o professor ajuda a desenrolar. Na verdade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados as funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a “ver e a tocar”, talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens, que se multiplicam e se tornam complexas com o aprendizado da linguagem. A “espontaneidade”, se analisada, torna-se cada vez mais problemática. De resto, a “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é somente uma função da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana tanto com a *societas*

rerum, formando-se critérios a partir dessas fontes “extraescolares” muito mais importantes do que habitualmente se crê. A escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor (GRAMSCI, 2000a, p. 61-62).

A citação é um tanto longa, mas expressa a negativa da afirmação de Ricardo de que a suposta “pedagogia gramsciana” é a responsável pela banalização da educação escolar. Ademais, no conjunto da obra, Gramsci se refere sempre à educação como ato político de formação humana para a autonomia. É uma ação “molecular” - para citar um conceito do próprio Gramsci - para construir uma consciência do mundo, uma autonomia política e moral. Ao que parece, a crítica ignara e iracunda do sacerdote não tem esse mesmo compromisso e, tampouco, condiz com a compromisso que o sacerdócio lhe cobraria.

O que citamos acima serve tão somente para demonstrar como a ofensiva conservadora age para desconstruir a crítica, o pensamento que busca uma leitura transformadora da realidade atual. Na obra de Gramsci, há referências à educação nas Cartas, nos Escritos Políticos e nos Cadernos do Cárcere. Nas Cartas e nos Cadernos do Cárcere, sobretudo no caderno 12, há referências mais contundentes a questões referentes à educação. Como o texto em questão se destina a iniciantes, entendemos ser importante indicar um resumo das passagens em que Gramsci se refere à educação, tomando como base o conceito de educação do Dicionário do Pensamento Gramsciano.

Segundo o Dicionário, as referências à obra de Gramsci correspondem a: Q (edição italiana de *Cadernos do Cárcere*); LC (edição italiana de *Cartas do Cárcere*); CC (*Cadernos do Cárcere* edição brasileira) e *Cartas* (edição brasileira de *Cartas do Cárcere*). Conforme o Dicionário,

Gramsci começa a desenvolver sua reflexão sobre educação a partir dos problemas esboçados no Q1, mas são sobretudo as correspondências epistolares com seus familiares que lhe fornecem o material pedagógico para o desenvolvimento de suas argumentações. Repetidas vezes, as Cartas contêm a primeira sugestão e a primeira redação de pensamentos que reaparecerão de forma mais estendida e meditada nos Q. Nelas o raciocínio, desde o início, diz respeito a maior ou menor utilidade da coerção (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 231).

A educação é um ato político. Esse é o ponto de partida para Gramsci. Esse ato político consiste na formação intelectual e moral do homem que, vivendo numa sociedade de classes,

tem que lutar constantemente contra a elaboração falsa de uma certa consciência do mundo.

Daí afirmar que o homem ativo de massa

[...] atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Na perspectiva de formação crítica do homem histórico, Gramsci aborda a problemática da formação da consciência pelos grupos históricos a que cada indivíduo pertence. É sempre preocupação do filósofo italiano a reorganização do pensamento para superar a contradição entre o real e o aparente, entre o antigo e o novo, entre o atual e o bizarro. Essa luta histórica do homem para superar a visão distorcida da realidade constitui para Gramsci uma luta por hegemonia. Nesse sentido, “a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, por meio de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real”. Conclui dizendo que “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica - isto é, a consciência política - é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1999, p. 103).

Se nos referirmos ao papel político de todas as instituições, temos que a escola desenvolve uma função política por excelência, qual seja, a de formar politicamente o homem para a autonomia intelectual e moral. Em geral, as escolas executam programas escolares desconexos com as diferentes culturas e com as contradições do cotidiano que se chocam com a “cultura fossilizada e anacrônica”. Daí afirmar que

[...] não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (GRAMSCI, 2000a, p. 44).

Na filosofia de Gramsci, o ato político é sempre precedente de qualquer outro ato. Desse modo, a cultura, a educação, a organização da escola, o modo de ver o mundo, de

interpretar a realidade, é sempre resultante e motivador de ações políticas. Desse modo, já no início da escrita dos *Cadernos*, Gramsci afirma que “é preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos”. Sua preocupação é com a difusão de uma forma de pensar criticamente a realidade por todos os homens independente da condição social. Por isso continua afirmando: “é preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são ‘filósofos’, definindo os limites e as características dessa ‘filosofia espontânea’, peculiar a ‘todo mundo’, isto é, da filosofia que está contida” e aí se refere ao folclore, à linguagem, ao senso comum, à religião. E segue afirmando,

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que ao seu modo, inconscientemente [...], passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desregrada e ocasional, isto é, “participar de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente externo, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...], ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica, e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade” (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Poderíamos prosseguir com a vasta argumentação de Gramsci sobre a questão da cultura, da educação, da formação política sempre com vistas a construir uma hegemonia contrária à da classe dominante que sustenta o *status quo* e a ordem burguesa. Contudo, como já demonstrado acima, o texto tem caráter introdutório e, portanto, nos limitamos ao que foi exposto até o momento.

Conclusão

O texto demonstra que o curso ministrado possibilitou um contato com docentes e pesquisadores da área da Educação de modo a ampliar o conhecimento teórico e a difusão do pensamento do filósofo Antonio Gramsci. Durante o curso, foi possível conhecer dados

importantes acerca do contexto político e econômico da Itália do período da unificação e do contexto em que Gramsci viveu como militante político e intelectual. Também foi possível conhecer o conjunto da obra, sua organização e como foi publicada na Itália e no Brasil. Também possibilitou a análise de como a obra de Gramsci foi incorporada na pesquisa acadêmica no Brasil e a relação de sua teoria com a política e a educação.

O estudo da vida e obra de Antonio Gramsci nos possibilita verificar a materialidade de seu pensamento. Sua teoria não é fruto de especulações teóricas imaginárias. Gramsci escreve e pensou questões relevantes do contexto político e econômico no qual viveu, estudou e agiu como militante político. Da sua *práxis* social, elaborou a crítica contundente às estruturas sociais dominantes de sua época e apontou caminhos. A leitura da obra de Gramsci oferece um referencial teórico ímpar para análise da organização e funcionamento do Estado, das políticas sociais e educacionais do nosso tempo.

Como afirmamos anteriormente, na filosofia de Gramsci, o ato político é sempre precedente de qualquer outro ato. Por isso, a cultura, a educação, a organização da escola, o modo de ver o mundo, de interpretar a realidade, é sempre resultante e motivador de ações políticas. Daí ser a educação um ato político. Esse é o ponto de partida para Gramsci. Esse ato político consiste na formação intelectual e moral do homem que, vivendo numa sociedade de classes, tem que lutar constantemente contra a elaboração falsa de uma certa consciência do mundo.

A atualidade do pensamento de Gramsci nos remete a afirmar, ao contrário da suposta neutralidade da educação apregoada pela ideologia liberal, que a educação é sempre partidária. É partidária porque adequada à sociedade de classes, porque não é para todos e, aos que têm acesso, não é igualitária. Ela é dirigida de forma diferente a homens, mulheres, negros, indígenas, brancos, ricos e tem formação, organização, currículo, foco distintos para a elite e para os trabalhadores. É sim, PARTIDÁRIA.

Referências

ANGLANI, B. **Solitudine di Gramsci**. Política e poetica del carcere. Roma: Donzelli Editore, 2007.

BIANCHI, A. Gramsci in Brasile. In: KANOUSI, D.; SCHIRU, G.; VACCA, G. **Studo gramscisni nel**

- mondo:** Gramsci in américa Latina. Bologna, It.: Il Mulino, 2011.
- CARTIGLIA, C. **La storia dal XIII secolo a oggi**. Torino: Loescher Editore, 1985.
- FIORI, G. **Antonio Gramsci**. Vita attraverso Le lettere. Torino: Einaudi, 1994.
- _____. **Vita di Antonio Gramsci**. Bari: Editori La Terza, 2008.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- _____. **Cadernos do cárcere**. V. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. **Epistolário**. V. 2, gennaio-novembre 1923. Roma: Instituto Della Enciclopédia Italiana, 2011.
- KANOUSI, D.; SCHIRU, G.; VACCA, G. **Studo gramscisni nel mondo:** Gramsci in américa Latina. Bologna, It.: Il Mulino, 2011.
- LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- ROSSI, P. **Storia d'Italia dal 1815 al 1914**. Milano: U. Mursia & C., 1972.
- SABBATUCCI, G.; VIDOTTO, V. **Il mondo contemporaneo dal 1848 a oggi**. Roma-Bari: GLF Editori Laterza, 2011.
- SCHLESENER, A. H. **Filosofia, política e educação:** leituras de Antonio Gramsci. Curitiba, PR: UTP, 2014.
- SAVIANI, D. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, A. H. **Filosofia, política e educação:** leituras de Antonio Gramsci. Curitiba, PR: UTP, 2014. Disponível em: <http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2018.
- SECCO, L. **Gramsci e o Brasil:** recepção e difusão de suas ideias. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em: 27/06/2018
Aprovado em: 24/08/2018

RESENHA

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO INSTITUTO SANTA DOROTÉIA DE POUSO ALEGRE-MG (1911-1976)

Jonatas Roque Ribeiro¹

BALBINO, Gilberto. **História e Memória do Instituto Santa Dorotéia de Pouso Alegre-MG (1911-1976)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 148p.

Em 1927, o inspetor de ensino “Dr. Modestino Cannabrava” deixou registrado em seu relatório anual as impressões sobre a visita realizada numa escola feminina. “Visitando o Colégio [Santa Dorotéia]”, alardeou o inspetor, “com satisfação deixo aqui expressa a ótima impressão que de tudo recebi, e com as minhas homenagens à respeitável irmã superiora e suas dignas colaboradoras, faço votos pela felicidade das meninas que se educam neste educandário dedicado à educação da fina flor da sociedade sul-mineira” (O Paiz, Rio de Janeiro, 18-12-1927).

A escola em questão – eloquentemente elogiada pelo inspetor – foi o Instituto Santa Dorotéia, doravante ISD, da cidade de Pouso Alegre, objeto de estudo do livro, recentemente publicado, do pesquisador Gilberto Balbino, professor da Faculdade Católica de Pouso Alegre. Resultado de sua dissertação de mestrado, defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco/SP, o livro buscou estudar a trajetória desse educandário, destinado à educação das meninas e moças das elites sul-mineiras.

O recorte temporal adotado privilegiou fundamentalmente o período de existência da instituição, fundada em 1911 e extinta em 1976. Ao longo dessas seis décadas de atividade, o instituto produziu uma grande e variada quantidade de documentos e registros que, basicamente, compuseram o escopo de fontes analisadas pelo autor que privilegiou na sua

¹ Mestre em História. Doutorando em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)- Cidade Universitária Zeferino Vaz. Campinas-SP/Brasil. e-mail: jonatashistoria2010@hotmail.com

abordagem documentos cartoriais, como atas, livros de matrículas, históricos escolares, relatórios, regimento interno, livros e revistas comemorativas, imprensa, fotografias e os relatos orais. Aliás, a memória foi empregada no livro a partir de dois ângulos – como perspectiva teórico-metodológica e como objeto de estudo.

O autor também demonstrou a constituição da escola na cidade, bem como identificou os laços estabelecidos pela instituição com uma cultura urbana que a envolveu e, ao mesmo tempo, foi produzida no seu contexto escolar. Além disso, compreender o lugar da escola na construção da identidade urbana local foi um dos objetivos principais do livro.

A passagem do século XIX para o XX marcou um momento de transição na sociedade brasileira. Abolição legal do trabalho escravo, mudança de regime político, imigração de europeus e asiáticos, crescimento e diversificação econômica, demográfica e urbana foram algumas das experiências vivenciadas pela população nesse período. Pouso Alegre, de modo semelhante, vivenciou esse processo, com intensidade e reflexo variados. As primeiras décadas do século XX sinalizaram um movimento de reorganização da sociedade local, marcado pelo crescimento econômico, demográfico e urbano, tais como o desenvolvimento dos setores de comércio, de serviços, manufatureiro-fábrica e financeiro-creditício, reflexos diretos do processo de modernização em curso e da expansão do capitalismo.

Esse foi o cenário que rodeou o primeiro capítulo do livro, intitulado “Instrução religiosa e educação para a vida urbana”, que analisou o ISD no processo de modernização e urbanização da cidade. O autor investigou o papel desempenhado pela Igreja Católica local na legitimação política e na inculcação ideológica no campo da educação. A instituição do regime político republicano, em 1889, separou definitivamente Estado e religião, mas isto não significou o fim da influência da Igreja Católica na política, tanto em nível nacional como local. Em Pouso Alegre o seu domínio perdurou por longas décadas. A cidade se tornou sede de Bispado, criado em 1899 e instalado em 1902, fator que contribuiu decisivamente para aumentar a intervenção da Igreja Católica na cidade e no Sul de Minas. O seu principal campo de atuação foi a educação, voltando-se prioritariamente para a formação dos filhos e filhas das classes dominantes por meio da implementação de uma rede de estabelecimentos de ensino primário, secundário, ginasial, normal e profissional.

Nesse caminho, vários estabelecimentos de ensino, administrados pelo Bispado local foram criados. O Colégio São José – destinado à educação dos moços das elites locais e regionais –, foi criado em 1899 e, em 1904, foi equiparado ao Ginásio Nacional. Em 1902, as Irmãs da Visitação inauguraram o Colégio e Escola Normal da Visitação, voltado para a educação feminina. Ganhou equiparação à Escola Normal Oficial em 1905 e, em 1911, foi transferido para as Irmãs Dorotéias, tornando-se o Colégio Santa Dorotéia.

Além desses, a cidade contou também com outras instituições católicas – Seminário Maior Nossa Senhora Auxiliadora (1899); Escola Profissional Delfim Moreira (1917); Escola Doméstica Santa Terezinha (1929) – ambas voltadas para a educação da infância e juventude pobres e desamparadas, sendo a primeira para meninos e a segunda para meninas. A experiência desses espaços no cenário urbano de Pouso Alegre ganhou pouco destaque na narrativa do autor que privilegiou tão somente a trajetória do ISD. Uma análise mais detida sobre os outros estabelecimentos de ensino criados pelo Bispado poderia ter contribuído para o aprofundamento da discussão sobre a educação como uma faceta do processo de urbanização e modernização experimentado pela cidade e levado a cabo pelas elites locais no início do século XX.

Ainda no primeiro capítulo, discutiu-se a feminização do magistério e o contexto em que a docência passou a ser percebida mais como sacerdócio e missão do que como profissão, já que o ISD, em sua política educacional, construiu valores e normas pautados na formação para o lar e para a maternidade. Os seus projetos pedagógicos e currículos foram elaborados de acordo com as leis que regiam o sistema de ensino, porém, adaptados aos interesses da Igreja Católica local, da Congregação das Dorotéias e das exigências das famílias das alunas. Tanto que a linha que separava as práticas educativas das práticas religiosas foi quase sempre tênue e sutil. O instituto construiu, pregou e disseminou um modelo de formação intelectual atrelada à formação religiosa, que exigiu das professoras e alunas, normas e regras de conduta e moral orientadas pelo catolicismo. Nesse sentido, foi exemplar a experiência das associações religiosas no interior do colégio – que prepararam as alunas para o exercício de atividades caridosas e beneficentes.

Apesar de reconhecer o ISD como um espelho das desigualdades e diferenciações presentes no espaço urbano e como expressão das formas discriminatórias instituídas pelas elites locais, o autor negligenciou aspectos importantes, como a divisão social dentro do colégio, marcado por recortes de gênero, classe e raça. O ISD atendeu alunas pagantes e não pagantes (bolsistas) que tiveram tratamento e educação diferenciada. Também não há no livro nenhuma menção sobre a existência de alunas ou professoras negras na instituição. Assim, pode-se pensar o ISD como um espaço que proibiu ou dificultou o ingresso e permanência de alunas e professoras negras em seus espaços.

O segundo capítulo – “A escola e a cidade nos periódicos de Pouso Alegre” – analisou a relação entre educação, desenvolvimento urbano e Igreja Católica. O autor abordou o ISD como um espaço difusor de estilos culturais, de vida e de identidades sociais, marcados por ensinamentos, ideologias e valores católicos. Nessa parte do livro, ganhou destaque o instituto sob a perspectiva da forma e cultura escolar, intimamente ligada às práticas urbanas, ao ordenamento espacial, às relações de gênero, às identidades profissionais, à materialidade e à formalidade das práticas escolares, à escolarização dos conhecimentos – símbolos das ideias de modernidade em voga no período. Num contexto em que os estabelecimentos de ensino continuaram funcionando em condições precárias, marcadamente por meio de escolas e classes isoladas, o ISD se destacou por ser um espaço constituído como símbolo e, ao mesmo tempo, resultado de um projeto “moderno” de construção e organização de espaços e valores escolares. Certamente, a sua trajetória serviu de referência para outras instituições congêneres, perspectiva que poderia ter sido abordada pelo autor.

Ademais, as décadas de 1940-1950 marcaram um movimento de reestruturação pedagógica do ISD. O colégio ofereceu, até o ano de 1944, o curso primário, adaptação e normal. Em 1944, foi criado um curso ginásial anexo ao instituto. No final da década de 1950, a instituição passou a oferecer as modalidades jardim de infância, curso primário, curso de admissão, curso ginásial, curso normal e colegial, além de alterar seu nome para Colégio e Escola Normal Santa Dorotéia. Porém, a partir da segunda metade da década de 1960, a instituição iniciou um processo de redução de alunas e gradativa perda de espaço e prestígio na sociedade pousoalegrense e sul-mineira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 que, entre outros dispositivos, autorizou as escolas estaduais a oferecerem o curso de Magistério em três anos, pode ter sido um dos fatores desse processo de declínio experimentado pelo ISD. Nos anos 1970, a criação de cursos superiores de Pedagogia em várias faculdades da região, a exemplo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli, de Pouso Alegre, também contribuiu para a diminuição do número de alunas do colégio. Após a publicação da Lei n. 5.692/1971, que regulamentou o ensino de 1º e 2º graus, o Colégio Santa Dorotéia passou a funcionar com as quatro últimas séries do antigo 1º Grau (5ª a 8ª séries), e com o 2º Grau, oferecendo duas opções de cursos profissionalizantes – Magistério e o curso Técnico em Enfermagem, autorizado em 1974.

No terceiro e último capítulo – “Lembranças que dão significado ao instituto” – a análise recaiu sobre as memórias das ex-alunas e ex-professoras do colégio. O autor examinou a relação entre memória e história, particularmente atentando para os aspectos conceituais, teóricos e metodológicos envolvidos nesta interação. Contudo, o livro apresentou e explorou muito pouco o conteúdo efetivo dos relatos orais. As memórias das ex-alunas e ex-professoras evidenciaram questões importantes na trajetória do colégio. Por exemplo, as práticas pedagógicas do instituto estimularam muito pouco a criatividade e as competências das alunas, pelo contrário, a postura de submissão foi fomentada, supervalorizou-se a memorização e deixou em segundo plano o exercício da capacidade crítica. Outra questão levantada pelas depoentes foi em relação aos desafios e injustiças sociais, que passaram distantes do cotidiano escolar, pois a prática de um ensino conservador foi característica marcante dos estabelecimentos de ensino da Congregação das Dorotéias.

O Colégio encerrou suas atividades em 1976. A construção da nova sede, em 1971, no bairro de Fátima, lugar até então afastado da região central da cidade; a queda no número de alunas e o desinteresse no tipo de educação oferecida pelo colégio; a resistência da Congregação das Dorotéias em adotar as novas demandas exigidas pelo novo perfil de alunas (marcadas, sobretudo, pelas transformações sociais e culturais surgidas nos anos 1960); a instalação de instituições de ensino superior na região, especialmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli, na década de 1970; o desinteresse das elites locais

em fomentar e apoiar a política ideológica do colégio, foram algumas das razões que levaram ao fim da sua trajetória.

Ainda que as ponderações abaixo não tenham feito parte do escopo adotado pelo autor, considera-se relevante destacar algumas questões, tendo em conta que o acervo empírico investigado na obra possibilita interpretações e investidas para além dos seus propósitos iniciais. O livro tem fundamentos analíticos admiráveis, embora, para alguns temas tratados, a pesquisa empírica e bibliográfica tenha perdido força e consistência. Por exemplo, as contradições, disputas e tensões no interior do instituto, principalmente entre as posições dos inspetores, das diretoras e das professoras, não foram abordados com cuidado. A historiografia da educação tem produzido muitas pesquisas e estudos sobre a história das instituições escolares, mas pouco avanço foi feito no sentido de investigar a estrutura administrativa e financeira interna desses estabelecimentos de ensino, o que pode trazer contribuições valiosas para este campo de estudos.

Outro ponto pouco explorado no livro foi o instituto como espaço de construção de afirmação das identidades profissionais de normalistas e professoras. Afinal, um dos intentos do estabelecimento foi formar professoras capazes de difundir o pensamento e os preceitos religiosos e morais apregoados pela Igreja Católica nos cotidianos das escolas nos quais, por ventura, fossem atuar. O autor poderia, também, ter trabalhado com mais vagar a categoria gênero, o que teria lhe permitido redimensionar a atuação da mulher (das elites) no cotidiano educacional pousoalegrense e sul-mineiro, haja vista a fundamental contribuição do instituto, das suas mestras, professoras e normalistas na construção da moderna “educação” sul-mineira, com a instituição de novos hábitos, regras sociais e culturas escolares.

Todavia, Gilberto Balbino não tomou o ISD apenas como uma instituição modelar cerne da produção de expectativas pedagógicas e políticas de modernização social e escolar. O instituto também foi símbolo e dispositivo da formação de uma cultura urbana. Uma das marcas desse processo se deu por meio da sua imponente edificação, marcando seu lugar social no espaço da cidade. O ISD colocou em funcionamento novas regras de sociabilidade urbana, impondo às alunas e suas famílias (e, em alguma medida, à sociedade pousoalegrense como um todo) valores, ritmos e comportamentos considerados adequados.

Nesse movimento de formação de novas modernidades e urbanidades, uma cultura escolar foi produzida, marcada por novas competências, saberes, identidades, rotinas e hábitos explicitados, por exemplo, nos currículos, projetos pedagógicos e no comportamento das alunas e professoras. Nesse caminho, fabricou-se também uma nova forma e cultura escolar, demarcadas pela arquitetura do prédio do instituto, no seu cotidiano, rituais, regras próprias de convivência e sociabilidade e nos seus critérios de valores e hierarquização social.

A presente obra, enfim, coloca como desafio a necessidade de se avançar no estudo da história das instituições escolares, em direção a um trabalho de levantamento de fontes para uma história da educação do Sul de Minas e do processo de institucionalização de estabelecimentos formais de ensino, que podem permitir tanto um melhor entendimento da especificidade da instituição escolar e da relação desta com o conjunto da sociedade, como um alargamento das referências para o estudo da construção histórica e social da escola e das suas formas e culturas escolares.

Submetido em: 04/09/2018

Aprovado em: 15/10/2018

PARECERISTAS AD HOC 2018

Adair Angelo Dalarosa - Unicentro
Adilson Dalben - Faculdade SESI-SP de Educação
Adriano Broleze - PUC - Campinas
Alessandra Rodrigues de Almeida - PUCCampinas
Alexandre Giacomini - Colégio Militar de Santa Maria/RS
Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra - FEBF-UERJ
Ana Carolina Sales Oliveira - UNIFEI
Ana Lúcia Felix dos Santos - UFPE
Ana Paula de Souza Ponso - PUC - São Paulo
Ana Paula Furtado Soares Pontes - UFPB
Andréia Osti - UNESP Rio Claro
Andreza Schiavoni - UEL
Anna Gabriella Silva Vaz Barreto - UESPI/FAEPI
Antônio Eustáquio Ferreira Faculdade ISCON - Instituto Superior Conamad
Arno Bayer - ULBRA
Azilde Lina Andreotti - SMC - São Paulo
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU
Carla Helena Fernandes - UNIFAL
Carlos Emilio Padilla Severo - IFSul
Cátia Alvisi - SME - Paulista
Christian Lindberg Nascimento - UFS
Cintia Nazaré Madeira Sanchez - FMU
Cyntia Belgini Andretta - PUCCampinas
Denise Maria Reis - UNIVAS
Desire Luciane Dominschek - Uninter
Diogo da Silva Roiz - UEMS
Edson Caetano - UFMT
Eduardo Oliveira Miranda - UFBA
Eliane Santana Dias Debus - UFSC
Elisabete dos Santos Freire - USJT
Fabiana de Cássia Rodrigues - UNICAMP
Fabiane Santana Previtali - UFU
Fabio Villela - UNESP - São José do Rio Preto
Fernando Bonadia de Oliveira - UFRRJ
Francisco Evangelista - UNISAL
Giovanna Azzi de Camargo - SME - Bragança Paulista
Gustavo Cunha Araújo - UFT
Helena Ribeiro de Castro - Instituto Piaget - Portugal
Hélerson Silva - PUC-Campinas
Heloisa Helena Oliveira de Azevedo - PUCCampinas
Iron Pedreira Alves - UEFS
Isaura Mônica Souza Zanardini - UNIOESTE
Jaime Valim Mansan - UNINTER

Jean Douglas Zeferino Rodrigues - IFESP - Bragança Paulista
João Carlos da Silva - UNIOESTE
João Francisco Lopes de Lima - ISAEC
José Airton de Freitas Pontes Júnior – UECE
José Carlos Souza Araujo - UFU
José dos Santos - UEMS
Joyce Wassem - UFV - MG
Laura Noemi Chaluh UNESP
Lílian Miranda Bastos Pacheco - UEFS
Luciana Cristina Salvatti Coutinho - UFSCar-Sorocaba
Luís Antonio Groppo - UNIFAL
Márcia Cossetin - UNIOESTE
Marcos Francisco Martins - UFSCar-Sorocaba
Marcos Roberto Lima - SME - São Paulo
Maria Abádia da Silva - UNB
Maria Adélia Costa - CEFET-MG
Maria Cristina Bezerra - UFSCar - São Carlos
Maria Jussara Zamarian - Fimi / SME - São Paulo
Maria Nilvane Zanella - UFAM
Maria Patrícia Freitas Lemos - UFPI
Maria Patrícia Freitas Lemos - UFPI
Mário Borges Netto - UFT
Meire Terezinha Müller - FAM/FACP
Mikael Frank Rezende - UNIFEI
Neide Pena Cária - Univas
Nelson Lambert de Andrade - UNIVAS
Paula Chiaretti – Univás
Raquel Baptista Spaziani UNIB
Renata Chrystina Bianchi de Barros - UNIVÁS
Renata Maria Zanardo Romanholi - UNESP - Botucatu
Rita da Penha Campos Zenorini - Anhanguera Educacional
Rodrigo Avila Costa - PUCRS
Rodrigo Sarruge Molina - PUC-Campinas
Rosane de Fátima Batista Teixeira - IFPR
Rosângela Marchi Oliveira - Apoio Psicopedagógico
Rosely Aparecida Romanelli - UNEMAT
Rosimeri Silva Pereira - UNIRIO
Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes – PUCMinas
Siderly do Carmo Dahle de Almeida - Uninter
Sônia Aparecida Siquelli - Univás
Talita Francieli Bordignon - SEE/SP
Vanessa de Sousa - USF
Vânia dos Santos Mesquita Univas
Vera Lúcia De Carvalho Machado - PUCCampinas
Vera Lucia Martiniak - UEPG