

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL.....</b>	<b>1</b>
<b>HEGEL E OS ESCRITOS SOBRE A EDUCAÇÃO</b>	
ARMINDO QUILLICI NETO .....	3
<b>DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FACE DA EXPANSÃO CAPITALISTA NA AMAZÔNIA</b>	
ANTÔNIO CARLOS MACIEL.....	19
<b>A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA</b>	
RUBIARA ANDRESSA GONÇALVES; ERALDO LEME BATISTA.....	45
<b>GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO DE UBERLÂNDIA-MG: DESENVOLVIMENTO, CIDADE E PODER PÚBLICO</b>	
MÁRCIA S. M. VILLAS BOAS; BETÂNIA O. L. RIBEIRO; JOSÉ CARLOS S. ARAUJO.....	59
<b>INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E MERCADO DE TRABALHO</b>	
ANA PAULA CARRA TUSCHI; MARIA MARCIA SIGRIST MALAVASI .....	86
<b>COMPREENSÃO DE LEITURA E USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO CORRELACIONAL</b>	
THATIANA HELENA DE LIMA; ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS.....	103
<b>AVALIAÇÃO MOTORA E SUA CORRELAÇÃO COM A ESCRITA ORTOGRÁFICA</b>	
MARIA CAMILA MOREIRA FONSECA; SUSANA GAKYIA CALIATTO.....	118
<b>COMPETÊNCIA EM TECNOLOGIAS E TRAÇOS DE PERSONALIDADE: ESTUDO PSICOMÉTRICO COM UNIVERSITÁRIOS</b>	
LUANA COMITO MUNER; MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY.....	133
<b>PRIMEIRA EXPERIÊNCIA CLÍNICA EM PSICOTERAPIA DE CASAL E FAMÍLIA: RELATOS DE ESTUDANTES</b>	
RAFAELA G. MACHADO; MAÍRA B. SEI; SANDRA A. S. ZANETTI.....	150

## EDITORIAL

A revista Argumentos Pró-Educação se institui como um periódico quadrimestral do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, sediada em Pouso Alegre, no sul do Estado de Minas Gerais. A Mantenedora da UNIVÁS é a Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí- FUVS.

Atualmente a Universidade conta, na modalidade *stricto sensu*, com um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (mestrado e doutorado), Mestrados em Educação e Bioética e o Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas à Saúde.

O Mestrado em Educação foi Recomendado pela CAPES em 02/10/2012 e iniciou suas atividades em 2013. O Reconhecimento pelo CTC da CAPES foi publicado em 2015. Ainda em 2015 tornou-se sócio institucional da ANPED. Trata-se, pois, de um curso praticamente em implantação. São grandes os esforços institucionais para que ele atenda às exigências legais e aos critérios de qualidade estabelecidos hoje na pós-graduação do Brasil.

No caminhar das ações institucionais e em decorrência das reflexões desenvolvidas pelos docentes do colegiado de curso, colocou-se o desafio de editar uma revista digital que possa vir a nos representar. Primeiro que nos apresente ao mundo acadêmico e ao público em geral. De forma gradativa, que nos represente no que diz respeito ao nosso ideário educacional, divulgando a produção de conhecimento resultante dos projetos de pesquisas dos docentes e discentes do curso. Muito daquilo que é o específico da educação regional, poderá se socializar de forma mais ampla. A ideia, entretanto, não é configurar uma revista produzida entre muros e para o consumo interno. Estaremos sempre atentos para receber colaborações externas.

Argumentos pró-educação há aos milhares. Estão disponíveis nos múltiplos referenciais teóricos e paradigmáticos sobreviventes nas décadas iniciais do século XXI. Argumentos Pró-Educação deseja ser o veículo que os contempla. O título, nos pareceu então, de per se, uma tomada de posição. Posição a ser explicitada na caminhada que agora se inicia.

Foram e estão sendo desenvolvidas várias ações para que a nova revista digital se inclua dentro de todas as normas que regulam e avaliam tal tipo de publicação acadêmica. Desde já, peço clemência para com os nossos erros decorrentes da condição de neófitos. É como se fosse uma aprendizagem de como sair do casulo sem se ferir por demais. Também é necessário compreender que algumas medidas somente poderão vir a posteriori.

Para o número inaugural da revista Argumentos Pró-Educação recolheu-se a contribuição de autores internos e externos ao Mestrado de Educação da UNIVÁS. Os oito artigos que serão apresentados estão distribuídos entre as duas linhas de pesquisas constituintes do curso. Os quatro primeiros artigos se relacionam com a Linha 2- Práticas Educativas e Formação do Profissional Docente e os quatro seguintes com a Linha 1- Ensino, Aprendizagem e Avaliação. Caso o prezado leitor queira se ambientar melhor quanto a essas linhas, poderá acessar o site do curso em: <http://www.univas.edu.br/me/>.

Resta, por ora, agradecer imensamente aos abnegados autores que se dispuseram a se constituírem em verdadeiros sócios fundadores da Argumentos Pró-Educação. O mesmo seja dito para todos os que colocaram seus nomes a nossa disposição para que se formalizem os diferentes quadros de edição e publicação.

Da minha parte, agradeço ainda a laboriosa equipe interna, sem a qual não teríamos chegado até aqui. Que Argumentos Pró-Educação venha a se constituir em um marco da interlocução acadêmica educacional do Mestrado em Educação da UNIVÁS, com os âmbitos nacional e internacional.

Prof. Dr. José Luis Sanfelice

---

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

# HEGEL E OS ESCRITOS SOBRE A EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

ARMINDO QUILLICI NETO<sup>2</sup>

*RESUMO:* O texto revela um pouco da trajetória da vida, obras e do pensamento do filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel, forte expressão do pensamento alemão do século XVIII. Especificamente, neste trabalho, buscou-se identificar a concepção de educação do autor, a partir das leituras dos textos produzidos pelos discursos sobre educação de Hegel, em especial nas formaturas dos estudantes no Ginásio de Nuremberg, onde o autor foi diretor. Com a frase a formação é sempre um processo difícil e laborioso, é possível perceber o grau de comprometimento do pensador com o processo de formação dos meninos de Nuremberg, pois é desta forma que aplica o conceito de Bildung, fincado na sua concepção de dialética.

*Palavras-chave:* Hegel. Formação. Bildung.

## *HEGEL AND THE WRITINGS ABOUT EDUCATION*

*ABSTRACT:* The text reveals a little of the philosopher Georg Wilhelm Friedrich Hegel's trajectory of life, works and thought, strong expression of the German Thinking in the 18th century. Specifically, in this study, we attempted to identify the author's idea about the education from the readings of the texts produced by the discourse on education of Hegel. Especially in school groups of students in the Gym of Nuremberg, where the author was director. With the sentence, formation is always a difficult and laborious process it is possible to realize the degree of impairment of the thinker with the process of the boys training from Nuremberg, because that is the way the concept of Bildung applies, sunk in his conception of dialectics.

*Keywords:* Hegel; Training; Bildung.

## *HEGEL Y LOS ESCRITOS SOBRE EDUCACIÓN*

*RESUMEN:* El texto revela un poco de la trayectoria de la vida, de la obra y del pensamiento del filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel, la fuerte expresión del pensamiento alemán del siglo XVIII. Específicamente, en este trabajo se buscó identificar la concepción de educación del autor, a partir de las lecturas de los textos producidos por los discursos sobre la educación de Hegel, sobre todo en las graduaciones de los estudiantes en el Gimnasio de Nuremberg, donde el autor fue director. Con la frase la formación es siempre un proceso difícil y laborioso, es posible percibir el grado de comprometimiento del pensador con el proceso de graduación de los chicos de Nuremberg, pues es de esta forma que aplica el concepto de Bildung, presente en su concepción de dialéctica.

*Palabras clave:* Hegel; Graduación; Bildung.

<sup>1</sup> Agradecimentos à FAPEMIG e CNPq.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia - armindo@pontal.ufu.br

## Introdução

O professor, quando na sua profissão espalhou as sementes do conhecimento, retira-se do seu trabalho; ainda que algo do semeado não tenha encontrado solo propício, ele está certo, por causa do espiritual, da força mais elevada que reside na dádiva distribuída; ele pode alegrar-se com o pensamento na semente que será impressa. Porém, raramente lhe cabe em sorte a felicidade de avistar o campo das espigas e de em tal visão de conjunto desfrutar do seu trabalho<sup>3</sup> (HEGEL, 1994, p. 22).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, filósofo alemão do século XVIII, é um dos grandes pensadores que teve a coragem de interpretar e propor mudanças necessárias para seu tempo. Realizou reflexões profundas sobre os principais temas da filosofia, deixando-nos sua principal marca, o princípio da dialética. Fez com que o mundo ocidental tivesse a oportunidade de aprender a ver a realidade de forma diferente, a de que o mundo não está estagnado, mas em constante transformação, e o que motiva tal mudança é o princípio da negação, que é, pois, o que provoca o processo de movimento constante da própria realidade.

A filosofia de Hegel foi seguida por muitos pensadores e também combatida por outros. O próprio Materialismo Histórico, se, por um lado, nega os princípios da filosofia idealista do filósofo, por outro, busca no sistema dialético o método para interpretar e denunciar o processo de expropriação do trabalhador da indústria que se estabelecia na época. Sua filosofia ficou conhecida pelos princípios do Idealismo, e, por isto, estigmatizada como conservadora e que não correspondia à própria realidade.

Hegel deu também sua contribuição para a educação, tanto nas reflexões sobre os princípios, bem como por meio da prática de trabalho nos colégios por onde passou. Foi professor do ginásio e também diretor. Deixou-nos poucos escritos sobre o tema da educação, mas o suficiente para que pudéssemos realizar profundas reflexões sobre o sentido e os objetivos da formação. Defendeu uma formação calcada nos princípios da *Bildung*, termo que revela o pensamento da educação de seu tempo. A *Bildung*, entendida como o princípio da formação, trata do processo de superação do estado de natureza em que o homem está no mundo, sendo que a educação é exatamente o “espírito alienado de si”.

---

<sup>3</sup> Expressão de Hegel no discurso de nº. 1, de 1809, em Nuremberg, a ideia de professor em que acreditava.

O leitor encontrará, no texto, não só uma explicitação do pensamento do filósofo, mas também uma reflexão acerca de suas ideias sobre a educação. Enquanto diretor em Nuremberg, a partir de 1808, apontou suas reflexões nos discursos proferidos nas cerimônias de formatura. Fez críticas ao modelo de educação da época, apontou soluções para melhorar a eficiência do Ginásio, buscando responder aos novos desafios do tempo. Sendo assim, a pergunta que acompanha todo o texto, e Hegel a responde com muita propriedade, é a seguinte: diante das mudanças de sua época, principalmente com a estruturação da industrialização europeia, seria possível propor uma formação fundada nos princípios da Bildung moderna?

## Hegel, o Tempo e a Filosofia

Georg Wilhelm Friedrich Hegel nasceu em Stuttgart, a 27 de agosto de 1770, filho de Georg-Ludwig, chefe da chancelaria ducado, e de Maria-Magdalena. Após ter estudado no ginásio da cidade, ingressou no seminário de teologia protestante de Tübingen, em 1788. Fez parte de uma geração inserida nas preocupações com a miserável condição do Reich, em contraposição aos ideais humanistas propalados pelo imperador Frederico Guilherme II (1744-1797), que, nos últimos anos de seu reinado, começara a introduzir as ideias do Iluminismo nas escolas e na universidade. Entre os entusiastas dos ideais de liberdade e dignidade do homem, estavam presentes Hegel e seu companheiro Schelling.

Rompeu com o plano de ser pastor por entender que não tinha vocação para tal, ficando em Berna (1793 a 1796) e trabalhando como preceptor, quando se dedicou intensamente à literatura da Ilustração. Com a morte do pai, foi para Jena, onde se tornou livre-docente, com a tese *Sobre as Órbitas dos Planetas*, escrita em latim. Em 1799, foi nomeado professor extraordinário da Universidade de Jena. Por longo tempo, Hegel e Schelling foram amigos inseparáveis, pois comungavam da mesma concepção de mundo, até que Schelling “caminhou no sentido da reação romântica e nacionalista, que preparou a contrarrevolução de 1848”<sup>4</sup>.

O rompimento com Schelling se deu num momento de realização da sua maturidade

---

<sup>4</sup> Hegel viu na Revolução Francesa (1789) a possibilidade de solução dos grandes problemas da humanidade. Escreve: “vi o imperador, essa alma do mundo, cavalgar pela cidade, em visita de reconhecimento; suscita, verdadeiramente, um sentimento maravilhoso a visão de tal indivíduo, que, abstraído de seu pensamento, montado a cavalo, abraça o mundo e o domina” (refere-se a Napoleão, na mesma época em que escrevia a Fenomenologia do Espírito (HEGEL, 1980, p. XI).

intelectual, que se expressa nos escritos de sua primeira grande obra, a *Fenomenologia do Espírito*, publicada em 1807. Trata-se da primeira elaboração de um julgamento filosófico a respeito da história, nela se encontram, resumidamente, as meditações hegelianas sobre o problema político, que será o centro da preocupação do autor. A luta contra a irracionalidade da história moderna se faz presente no prefácio da *Fenomenologia*, a insistente ideia sobre a racionalidade: a defesa da *cultura* ou da *formação*, *Bildung*, como forma de superação da *immediateidade* da vida substancial, sempre em busca de conhecimentos e princípios e pontos de vista universais (HEGEL, 1980, p. 7). Por isso, o filósofo insiste, no prefácio da obra supracitada, que a figura da verdadeira cientificidade se realiza somente no *conceito Begriff*, sendo este o termo chave no pensamento de Hegel, em que ele propõe a construção do Sistema da Ciência (HEGEL, 1980, p. 8). No prefácio da mesma obra, Hegel argumenta que, no “estudo da Ciência, tudo consiste em tomar sobre si o esforço trabalhoso do conceito” (HEGEL, 1980, p. 32).

Em 1808, na cidade de Nuremberg, tornou-se reitor do Liceu, também denominado de “ginásio”, que se dedicava ao ensino de nível secundário e pré-universitário, com especificidades no ensino do Grego e do Latim. Em 1812, publicou a primeira parte da *Ciência da Lógica*, e, em 1816, a segunda parte. Em 1816, foi nomeado professor titular de uma cadeira de filosofia na Universidade de Heidelberg, onde publicou a primeira edição da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*. Em 1818, o filósofo atingiu o ápice de sua carreira universitária ao ser indicado para assumir uma cadeira de filosofia em Berlim. Em 1821, publicou os *Princípios da Filosofia do Direito*. Foi eleito reitor da universidade em 1829. Em Berlim, Hegel proferiu cursos de história da filosofia, sobre a estética, sobre a filosofia da religião e sobre a história. Em 11 de novembro de 1831, faleceu vítima de cólera.

As reflexões de Hegel sobre os problemas políticos de seu tempo remontam à tradição racionalista do pensamento ocidental, sendo possível perceber as influências de Descartes, de Hobbes, de Espinosa, de Leibniz, bem como dos gregos, e a ideia de que o objeto do conhecimento é necessário e *universal*, que o objeto é conhecido por nós na medida em que for produzido por nós mesmos. Contrário ao pensamento racionalista do período hegeliano, os empiristas ingleses demonstravam a impossibilidade da aspiração do conceito de *unidade* e *universalidade*. Para Hegel, a necessidade da filosofia surgiu quando o poder da unificação desapareceu da vida dos homens, revelando, assim, a dedicação de Hegel para a política, o que demonstra um en-

tendimento da própria realidade e dos problemas que os homens viviam no seu tempo. No prefácio à *Fenomenologia do Espírito*, Hegel trata da universalidade do conhecimento, do absoluto e do verdadeiro.

O verdadeiro é o todo. Mas o todo é somente a essência que atinge a completude por meio do seu desenvolvimento. Deve-se dizer do Absoluto que ele é essencialmente resultado e que é o que na verdade é, apenas no fim. Nisto consiste justamente sua natureza: ser algo efetivo, sujeito ou devir-de-si-mesmo [...]. [...] o começo, o princípio ou o absoluto, tal como é enunciado primeira e imediatamente, é somente o universal (HEGEL, 1980, p. 12).

Lima Vaz (1991, p. 117) vê, no sistema hegeliano, uma clara “concepção dialética de homem que articula os momentos da *natureza*, do espírito individual ou espírito *subjetivo*, do espírito na história ou *espírito objetivo* e finalmente do *absoluto*”. Assim, a *dialética* se realiza em níveis de inteligibilidade do todo; é a relação do homem com o mundo natural, com a cultura, com a história e com o *Absoluto*. Nesse último, ocorre o momento mais alto atingido pela dialética do Espírito Objetivo. Dessa forma, “as instâncias dialéticas do *Espírito Absoluto* são as Artes, a Religião e a Filosofia, mostrando que é no homem que o espírito se manifesta como *absoluto*” (LIMA VAZ, 1991, p. 119). Desse modo, o homem, quando filosofa, realiza um processo de superação de sua própria consciência, ou seja, a sua consciência chega à pura razão, ao *absoluto*<sup>5</sup>.

Para a compreensão do pensamento de Hegel, torna-se necessário entender os fundamentos de sua própria teoria, que é a ideia de passagem do *subjetivo* ao *objetivo*, do *único* ao *absoluto*. O *absoluto* deve determinar-se sobre a finitude, a diferença, a contradição, porém o absoluto deve superar esta contradição rumando-se para uma verdadeira infinitude, que é sustentada pelo processo dialético de tese, antítese e síntese.

Hegel constrói uma teoria do conhecimento que está presente nas suas ideias filosóficas, principalmente quando se trata da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*, publicada em 1817. Na introdução do texto dedicado a Hegel, na coleção dos Pensadores, o autor aponta as três grandes ideias que sustentam sua teoria do conhecimento: a primeira posição é a da experiência imediata, ingênua, sem ainda ter consciência da oposição do pensamento em si e consigo mesmo. A segunda posição é a que compreende o empirismo de um lado e o pensamento de

---

<sup>5</sup> Por isso que Hegel atribui à coruja o atributo de símbolo da filosofia, pois esta alça vôos ao anoitecer e de forma horizontal. Enquanto os homens dormem, ela tem condições de refletir sobre a vida e a realidade.



Kant por outro. A terceira posição do pensamento, diante de seu objeto, trata do saber imediato. Hegel realiza uma crítica das três posições historicamente constituídas na história da filosofia moderna, segundo ele, “a ideia, como mero pensamento subjetivo ou como um mero ser por si (um ser que não é ideia), não se constitui como verdade”. “[...] Só a ideia por meio do ser e ao contrário, só o ser por meio da ideia, é a verdade”. “[...] ambos seriam facetas de uma mesma coisa: o que é real é racional e o que é racional é real”<sup>6</sup>, sendo esta a primeira das duas facetas que sustentam a sua própria dialética. A segunda proposição da dialética é a de que “o ser e o nada são uma só e mesma coisa” (HEGEL, 1980, p. XIII).

Se, para Hegel, a tarefa da filosofia é compreender aquilo que é, e aquilo que é, somente é Razão, assim, a filosofia se sustenta na aproximação do pensamento com a realidade. Para ele, o homem vai encontrar o verdadeiro em sua realidade à medida que for capaz de encontrá-lo no seu interior. Trata-se do que Hegel chama de experiência da consciência que se realiza por meio da dialética imanente que se faz no *em-si* e no *para-um-outro*. Na introdução à *Fenomenologia do Espírito*, Hegel assim se expressa: “Esse movimento *dialético* que a consciência realiza em si mesma, tanto no seu saber quanto no seu objeto, *enquanto*, a partir dele, o *novo objeto verdadeiro* surge para a consciência mesma, é chamado propriamente de *experiência*” (HEGEL, 1980, p. 49).

Contrária à Metafísica, a Dialética tem como instrumento essencial a sua negação. A negação dialética do sujeito do pensamento é, pois, o seu objeto. Mas o objeto do pensamento, o processo de pensamento, a dialética das feições pensadas é que constitui o pensamento. Portanto, na negação entre o sujeito e o objeto é que se realiza a dialética (PRADO JÚNIOR, 1963, p. 595).

Foi na sua *Filosofia do Direito* que Hegel explicitou, também de forma contundente, o seu entendimento da dialética, aclarou o movimento de que o espírito é absolutamente livre e que a vontade se desenvolve como liberdade<sup>7</sup> no Espírito Objetivo, sendo a natureza íntima do

---

<sup>6</sup> Segundo Lima Vaz: “como o próprio Hegel teve ocasião de explicar, não se trata da identidade abstrata do “mesmo”, a modo do ser parmenidiano, mas da identidade dialética do mesmo e do diferente, da ideia e do seu objeto” (LIMA VAZ, 1988, p. 183).

<sup>7</sup> Segundo Lima Vaz, Hegel denominou a ideia de liberdade de uma “ideia europeia”. Do ponto de vista da historiologia hegeliana, tal expressão denota que ideia de liberdade pertence à esfera da manifestação mais alta do Espírito, da sua manifestação como razão. Para Hegel, o momento decisivo em que, na cultura do Ocidente, a razão se manifesta como liberdade tem lugar com o advento do cristianismo. Somente então se revela a subjetividade infinita do Espírito

pensamento em todas as suas determinações. O Espírito Objetivo, a dialética da vontade se desenvolve como vontade que é em si livre (SALGADO, 1996, p. 321).

A dialética de Hegel avança em relação aos antigos, principalmente em relação a Platão e Aristóteles, que, para ele, estão “congeladas”, por isto propõe uma síntese sustentada na tríade da “Tese”, “Antítese” e “Síntese”; em outras palavras, o autor explica a tríade da seguinte maneira: O primeiro momento é o lado “abstrato e intelectivo”<sup>8</sup>; o segundo, é o “dialético – negativamente racional”; o terceiro, chama de “o lado especulativo ou positivamente racional”<sup>9</sup> (REALE, 1991, p. 107).

Em Hegel, a dialética é o ultrapassar *imanente* no qual a unilateralidade e a limitação das determinações do intelecto se expressam por aquilo que são, como sua negação, princípio este que é o sustento da existência dos homens no mundo, é a realização da própria história, é o momento dialético presente em todos os momentos da vida e da realidade<sup>10</sup>. Esse aspecto dialético se expressa também na concepção de homem proposta por Hegel, trata-se de um movimento dialético que integra os níveis de inteligibilidade do homem no seu todo, que se realiza numa filosofia do Absoluto. Lima Vaz (1991) apresenta como se processa esse movimento:

[...] o primeiro é o da relação do homem com o mundo natural [...]. Essa passagem do mundo natural ao mundo humano, que torna historicamente efetiva a relação da Natureza com o Espírito, pode ser considerada um dos paradigmas fundamentais da Dialética hegeliana; o segundo é a relação do homem com a cultura, *Bildung*. O indivíduo pode ser considerado humano na medida em que participa do movimento de manifestação do Espírito [...]. O terceiro, a relação do homem com a história, pode ser considerado um desdobramento da sua relação com a cultura. O último e quarto momento é a relação com o Absoluto, [...] as instâncias dialéticas do Espírito Absoluto são a Arte, a Religião e Filosofia (LIMA VAZ, 1991, p. 118).

---

– a certeza da razão de ser toda a realidade – e a liberdade pode emergir como autodeterminação ou como conceito do Espírito mesmo (LIMA VAZ, 1986, p. 34).

<sup>8</sup> No primeiro momento da dialética, Hegel valoriza o intelecto, diz que a filosofia não prescinde do intelecto e de sua obra, sendo assim, o pensamento filosófico vai além dos limites do intelecto (REALE, 1991, p. 107).

<sup>9</sup> No terceiro momento da dialética, Hegel expõe a sua *síntese dos opostos*, é o momento que supera as oposições anteriores, é o que capta as unidades das determinações contrapostas (REALE, 1991, p. 109).

<sup>10</sup> Reale (1991) utiliza os exemplos de Hegel para explicitar o sentido e significado da dialética no seu segundo momento, o negativamente racional: “A semente deve transformar-se no seu oposto para tornar-se broto, ou seja, deve morrer como semente; a criança deve morrer como tal e transformar-se no seu oposto para tornar-se adulto, e assim por diante” (REALE, 1991, p. 106).

Toda a elaboração do sistema hegeliano se sustenta em ideais da construção de um homem que tem sua ação no mundo baseada nos princípios da austeridade, da moralidade, da cristandade, da busca constante de uma universalidade ideal para a sua realização. A dialética sustenta a transitoriedade entre o homem subjetivo e o homem objetivo. A educação é o suporte necessário para a construção do homem de seu tempo. Sendo assim, a época de Hegel foi o momento histórico em que mais se refletiu sobre a educação, tanto pela influência da *Ilustração*, com a tentativa em divulgar o saber para as massas, como pela busca de uma identidade ética para a educação.

## Hegel e a Educação

Hegel não deve ser visto somente pela sua atribuição filosófica e, muito menos, como se não estivesse vinculado ao seu tempo e não expressasse as preocupações em relação à formação do homem. Além de viver intensamente a construção de uma filosofia que remonta ao pensamento grego e moderno, inaugura um novo sistema de entendimento da relação do homem com o mundo, o princípio da contradição, a sua dialética. Viveu intensamente as mudanças de seu tempo e se estabeleceu, além de filósofo, como um grande educador, que via no homem as condições para a realização das mudanças, como já visto na sua manifestação sobre a Revolução Francesa.

O filósofo expressou, em suas preocupações, tanto nas questões filosóficas quanto nas questões educativas, toda a experiência de educação do período da *Ilustração*. É possível dizer com Humboldt, que “na segunda metade do século XVIII, aparecem na Alemanha mais escritos e artigos sobre educação e ensino, que nos três séculos anteriores” (GINZO, 1991. p. 8). Todo Período da Ilustração, tanto inglesa e francesa, quanto alemã, representou uma espécie de preparação para que Hegel apontasse suas ideias sobre o pensamento. Entre outros pensadores, é possível citar Rousseau, Locke, Lessing, Herder, Ficht.

A educação<sup>11</sup> foi a forma prática colocada por Hegel para elevar a condição subjetiva do indivíduo a sua plenitude, que é a vida no Espírito Absoluto. Nomeado reitor do Ginásio de

---

<sup>11</sup> O material utilizado para análise das reflexões sobre educação, são os *discursos sobre educação*, proferidos por Hegel no Ginásio de Nuremberg. O tradutor do material hegeliano testemunha que “estes discursos nos mostram um reitor atento, empenhado na resolução dos pequenos problemas particulares que a direção de uma escola implica. Mas, o que os caracteriza é, sobretudo, o “vaivém” constante do particular ao universal”. “[...] As disposições particulares são apoiadas numa fundamentação teórica e os princípios gerais apresentados conduzem a opções práticas determinadas” (FERNANDES, 1994, p. 9).

Nuremberg, em 1808, a convite de seu amigo *Niethammer*, pôde defender sua convicção de filosofia integrada com a educação, realizando a busca de um “bom senso” pedagógico, o que pode levar alguns a entender como uma postura pedagógica conservadora. *Niethammer* era conselheiro Superior das Escolas e dos Cultos para a confissão protestante e responsável por importantes reformas do sistema educativo, era defensor do *neohumanismo*<sup>12</sup> e “critica o *utilitarismo* próprio da pedagogia iluminista, fruto da unilateralidade do entendimento, contrapondo-lhe à superioridade da perspectiva antropológica totalizadora assente na razão” (FERNANDES, 1994, p. 7).

O que se encontra em Hegel é um verdadeiro compromisso e a valorização da educação fundada em reflexões da realidade grega e moderna, trata-se de um retomar constante da cultura dos antigos e ao mesmo tempo, o repensar de toda a construção histórica, filosófica, cultural e educativa de seu tempo. Por isso é que os principais aportes do pensador são: a *República de Platão* e o *Emílio de Rousseau*.

Hegel não deixou nenhum trabalho específico sobre pedagogia, ficaram alguns escritos esparsos, como os discursos feitos em Nuremberg e relatórios de caráter administrativo, no entanto os discursos ocupam um lugar de destaque sobre as questões pedagógicas de onde se pode depurar a sua visão de educação. Hegel tem uma preocupação especial quando se trata de educação. Insiste na preocupação do “sujeito particular da sua dimensão espiritual, a sua elevação até à universalidade” (FERNANDES, 1994, p. 10).

Há que se afirmar que os autores que se dedicaram a estudar o pensamento de Hegel, especificamente nas discussões sobre a educação, encontraram a problemática educativa em um eixo antropológico, ou seja, o homem era o centro de todo o sistema desenvolvido pelo autor. O pensador via a pedagogia de sua época com grande preocupação, pois esta corria o perigo de cair num vazio de conteúdos, e a insistência nos conteúdos da prática docente em substituição aos dos métodos pedagógicos podia empobrecer o trabalho educativo.

Fernandes (1994, p. 10) demonstra que Hegel diferencia os aspectos do ensino secundário em relação ao ensino universitário. No ensino secundário, a “atenção se dirige para o apoio

---

<sup>12</sup> O *neohumanismo* se opõe ao *filantropismo* de orientação essencialmente prática e profissionalizante. “*Filantropismo* foi um movimento pedagógico de inspiração iluminista, promovido por J. B. Basedow (1723-1790), pretendendo desenvolver a máxima felicidade para todos os homens por meio da educação. Inspirava-se particularmente em Rousseau e Locke. Assim defendia uma reforma radical do ensino, segundo uma orientação fundamentalmente prática” (FERNANDES, 1994, p. 8).

a cada aluno, na sua aprendizagem de conhecimentos que já foram adquiridos pela ciência, enquanto na Universidade, o lado científico ganha a primazia”. Sendo assim, o ensino secundário deveria ser desenvolvido em bases sólidas, à base das *aptidões*, dos *conhecimentos* e dos *princípios morais*.

Os *discursos sobre a educação*<sup>13</sup> foram realizados durante as formaturas de conclusão dos cursos secundários, no ginásio, em Nuremberg, entre os anos de 1809 e 1815. Caracterizaram-se pela multiplicidade de temas e de significado também diverso. Tratavam da relação da escola com a família, numa tonalidade austera e solene, mas que constitui uma unidade, que é a ideia de “escola como lugar por excelência e de mediação entre o indivíduo e a ciência, entre o indivíduo e os interesses individuais do Estado”. Tratavam de temas variados, tanto de ordem prática da educação, como de questões vinculadas à formação do caráter ético e à formação dos conteúdos científicos e filosóficos, porém garantiam uma espécie de eixo condutor sobre os temas trabalhados:

A dignidade da função docente, os métodos de ensino, a escola como instituição, a importância do ensino da cultura clássica, a formação ética dos jovens, a avaliação, a relação entre a escola e o meio, as relações entre a formação geral e a formação profissional (FERNANDES, 1994, p. 12).

Na introdução aos *discursos sobre a educação*, o tradutor revelou a forma como Hegel apresentava suas aulas, de maneira ainda superficial, parecendo que o filósofo assumia uma atitude displicente e conservadora como professor. Por conseguinte, olhando com a perspectiva da aula contemporânea, com todos os seus recursos metodológicos e aparatos tecnológicos de que se dispõe na atualidade, percebe-se que Hegel foi um educador de seu tempo, revelou a forma disciplinada da aula. Teve uma prática de recusa da *aprendizagem passiva*, mas também não valorizava o *excesso de reflexão e raciocínio* próprio do aluno.

Em relação a cada tema, Hegel ditava um parágrafo, em seguida, procedia à explicação oral, recorrendo também ao questionar de vários alunos. O ditado tinha de ser passado a limpo e a explicação oral devia ser resumida por escrito. No início de cada aula, um aluno apresentava uma síntese oral da aula anterior (FERNANDES, 1994, p. 12).

---

<sup>13</sup> Nos *discursos sobre a educação*, pode-se encontrar a expressão clara e simples de uma série de aspectos fundamentais da problemática educativa, o que tem levado a um crescente número de intérpretes do pensamento de Hegel: “K. Löwith, G. Schmidt, W. Hartkopf, B. Bourgeois, J. D’Hondt, G. Vecchi, J. E. Pleines etc.” (GINZO, 1991, p. 26).

Com a frase a *formação é sempre um processo difícil e laborioso*, é possível perceber o grau de comprometimento do pensador com o processo de formação dos meninos de Nuremberg, pois é desta forma que aplicava o conceito de *Bildung*, fincado na sua concepção de dialética. Assim, não achava que a educação era um simples *desabrochar das potencialidades*, mas uma *alienação*, um processo em que da divisão se podia conseguir a unificação. Daí, a explicação anterior que podemos reforçar aqui, pela qual Hegel traz para a educação o sustento teórico de sua filosofia, que é toda a construção do processo dialético.

Ginzo (1991) refere que a educação é um mundo profundamente aporético, que se reproduz diante de todos os problemas do homem. Esclarece que uma das tensões em que se desenvolve essa realidade é a universalidade e a outra é a individualidade. Se, por um lado, a educação se abre ao universal, socializa, cria um espaço de diálogo, por outro lado a intersubjetividade também supõe um processo de aperfeiçoamento individual e nos capacita a ser mais.

No discurso número 2, do ano de 1809, em que tratou do primeiro ano de trabalho em Nuremberg, é possível compreender o processo de unidade que Hegel defende em suas teorias. Observa-se que, em primeiro lugar, ele valorizava os estudos dos antigos, principalmente da língua, explicitando que a

[...] obra dos antigos contém, portanto, o mais nobre dos alimentos, na mais nobre forma, as maçãs douradas nas taças de prata [...]. Basta-me recordar a grandeza dos seus sentimentos, a plasticidade de suas virtudes [...]. Diz que esta riqueza, porém, está ligada à língua, e apenas por meio dela e no seu seio a atingimos na sua plena propriedade (HEGEL, 1994, p. 33).

O discurso revela, ainda, a busca constante do Colégio em trabalhar um ensino aprofundado e baseado nos princípios dos *autores clássicos*, pois oferecem conteúdo rico em ensinamento, que tem um valor extremamente significativo, revelando o grande compromisso com um ensino que pudesse preparar o homem universal: o ensino da

Religião da Língua Alemã, juntamente com os clássicos nacionais, da Aritmética, mais tarde Álgebra, Geometria, Geografia, História, Fisiografia, que compreende a Cosmografia, a História Natural e a Física, Ciências Filosóficas Preparatórias: e ainda Francês, e também, para os futuros teólogos, Língua Hebraica, Desenho e Caligrafia (HEGEL, 1994, p. 37).

Hegel foi um crítico em relação à pedagogia de sua época, denunciando que muitas correntes pedagógicas eram banais e superficiais. Seu contraponto se deu principalmente com Rousseau, quando este último propôs, no *Emílio*, que o homem é bom quando “sai das mãos de Deus”, ou seja, naturalmente, o homem nasce bom. Hegel entendia de forma diferente, apontando que “a mediação do negativo”, no processo de desenvolvimento do ser humano, era um processo positivo. Segundo ele, “é preciso sair deste estado para ingressar em outro em que imperem a razão e a liberdade tal como um ser espiritual necessita” (GINZO, 1991, p. 38).

Se Hegel se tornou um crítico de Rousseau, isto se deu pela forma como ambos trabalhavam o processo de formação do indivíduo:

Se este é um marco em que se desenvolve o processo educativo, é lógico que o problema do trabalho ocupe um lugar relevante neste processo. Segundo Rousseau, *Quando tenha doze anos, Emílio saberá que é um livro*. Não convém forçar o ritmo da natureza. Em Hegel, a situação adquire outra urgência. É de maior importância que as crianças aprendam a trabalhar (GINZO, 1991, p. 38).

Hegel deu centralidade à questão do trabalho. Não obstante, é uma questão que tem provocado muitos debates atualmente. A escola contemporânea não tem demonstrado muita clareza sobre o processo de formação tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. A realização do homem se dá exatamente pelo trabalho, segundo este pensamento, “o animal encontra a satisfação de suas necessidades na imediatez da natureza, o homem só pode aproveitar tal satisfação mediante o suor de seu trabalho” (GINZO, 1991, p. 39).

No discurso número 3, Hegel revela algumas reflexões sobre a vida na escola e que tem muita proximidade com o nosso tempo. Compara seu ideal de educação com o de Pitágoras. Na época do matemático grego, nas quatro primeiras séries, seus alunos tinham que ficar calados, somente ouvindo os ensinamentos. Hegel pensou que aprender não era uma simples recepção das informações, “só a autoatividade da compreensão e a capacidade de utilizar de novo que fazem de um conhecimento propriedade nossa” (HEGEL, 1994, p. 46). Essa reflexão nos remete à primeira metade do século XX, no Brasil, quando se discutia se o ensino deveria ser meramente um ato de recepção do conhecimento apresentado pelo professor, o que se denominou de educação tradicional. No entanto, se o aluno deveria ter uma ação sobre o conhecimento, seria a possibilidade de rompimento com a visão tradicional e a busca da autonomia do estudante sobre o objeto conhecido.



O referido discurso aponta, ainda, para a relação da escola com a família. Para Hegel, as crianças devem chegar às escolas educadas e preparadas para apreender o conhecimento, enquanto que a tarefa dos pais é o de educar seus filhos. O comportamento calmo deve ser o costume das crianças, com atenção persistente, um sentimento de respeito e de obediência para com os professores<sup>14</sup> (HEGEL, 1994, p. 47). Essa postura está presa à ideia do desenvolvimento de *caráter ético* do indivíduo, no qual se estabelece a formação do homem.

O filósofo entende que a escola desempenha papéis distintos e necessários para o desenvolvimento do homem, de um lado, os aspectos *imediatos* da formação, da disciplina imediata, dos costumes e do exemplo. De outro lado, os costumes *mediatos*, que são trabalhados pelo ensino das artes e das ciências. Porém há outro aspecto, que é, segundo Hegel, quase mais importante que os anteriores, que são os princípios e formas de agir levados ao espírito. É a forma como o homem orienta a sua organização espiritual. Aqui, há uma relação próxima dos princípios filosóficos defendidos pelo autor, trata-se do entendimento sobre o papel da educação por meio do termo “consciência de si”. Ele amplia a diferença entre o instinto animal das “atitudes arbitrarias e ocasionais nas suas determinações” e o estabelecimento dos “limites a esse arbítrio a partir de si mesma”, que é a atitude ética do homem (HEGEL, 1994, p. 59).

Outra expressão forte, presente no discurso 04, que revela um compromisso da escola com a formação do homem ético é a ideia de que ela seja um *estádio ético*<sup>15</sup>,

[...] em que o homem se demora e no qual adquire uma formação prática, habituando-se a relações efetivas. É uma esfera que tem uma matéria e um objecto próprios, os seus castigos e recompensas e que constitui, efetivamente, um degrau essencial no desenvolvimento do caráter ético no seu todo. A escola encontra-se, de fato, entre a *família* e o *mundo* efectivo e constitui o elemento mediador de ligação, de passagem daquela para este (HEGEL, 1994, p. 61).

---

<sup>14</sup> Esta preocupação de Hegel chegou ao nosso tempo, nos grandes debates que envolvem a questão do ensino e a aprendizagem, sempre emerge a discussão sobre o papel da escola. Agora, a escola acaba por assumir o papel que antes era dos pais. Tem que se considerar que nossa época é marcada por características muito distintas do período de Hegel: o desenvolvimento da técnica e da tecnologia, a reorganização social, a rapidez nas informações, as mudanças nos hábitos familiares etc. Entretanto, se se considerar o discurso número 04, de setembro de 1811, nele, o autor diz que um estabelecimento de ensino público deve ter como meta a “relação da escola e do ensino com a formação ética do homem em geral” (HEGEL, 1994, p. 57).

<sup>15</sup> Diz Hegel, “a escola é, portanto, a esfera mediadora que faz passar o homem do círculo familiar para o mundo, das relações naturais o sentimento e da inclinação para o elemento da coisa. Isto é, na escola, começa a actividade da criança a receber, no essencial e de forma radical, um significado sério, na medida em que deixa de estar ao critério do arbítrio e do acaso, do prazer e da inclinação do momento; aprende a determinar o seu agir segundo uma finalidade e segundo regras; cessa de valer pela sua pessoa imediata e começa a valer por aquilo que realiza, a conquistar para si o mérito [...]” (HEGEL, 1994, p. 61).



A escola adquire quase que um caráter sagrado em Hegel, pelo seu papel transformador do indivíduo, tirando-o de um estado animalesco e transformando-o em homem capaz de viver eticamente a sua vida e sua relação com as outras pessoas. A solidez da formação familiar se completa com a solidez da formação da escola, a isto ele chama de *educação para a autonomia*, trata-se de uma *revisão constante do jovem ao seu sentimento próprio do que convém*. É nela que os interesses privados e o egoísmo se calam, sendo um círculo onde as ocupações estão sempre ligadas às representações e ideias. Assim, o autor aponta com rigor o processo de formação humana, pois a escola tem que preparar a juventude para que se relacione com o mundo efetivo<sup>16</sup>.

O rigor do pensamento de Hegel é expresso em todas as suas obras, tanto nas grandes obras filosóficas como nos seus princípios sobre a educação, encontrados nos discursos de Nuremberg, durante o tempo em que foi o principal líder daquela instituição. Propôs uma formação completa, envolvendo os aspectos práticos da vida, o relacionamento com as pessoas e com o mundo, bem como no desenvolvimento do caráter do indivíduo. A isso se vincula a sua proposição maior, que é a necessidade de chegar a uma ideia do universal, a uma visão ampla da existência humana e da sua relação com os princípios da religião. Percebe-se, portanto, em Hegel, uma grandiosidade de formação da pessoa no seu todo, que é o conceito de *Bildung*, a educação é uma espécie de segundo nascimento.

No entanto, a educação é um processo de melhora e de superação da natureza humana, o estabelecimento de um “idealismo”, conforme assinala Ginzo (1991), que o homem, por ser dotado de espírito, caracteriza-se por sua ruptura com o imediato e com o natural. Sendo assim, “só a formação e a educação fazem o homem ser tal como deve ser”. Nesse princípio, Hegel afirma que “a criança existe como homem, todavia de um modo imediato, natural; a educação é, pois, a negação desta forma natural, a disciplina que o espírito se impõe para elevar-se desde sua imediatez” (GINZO, 1991, p. 35).

O processo de busca de perfeição do homem se dá na relação que ele tem com sua própria realidade, assim, Hegel impõe que a formação seja duradoura, profunda e capaz de conduzir o indivíduo a se perceber frente aos desafios e aos problemas de cada época. A educação

---

<sup>16</sup> “o mundo efectivo é um todo consistente, ligado em si mesmo, de leis, de organizações tendo como fim o universal. Os indivíduos só valem na medida em que se adequam a este universal e agem em opiniões e mentalidades particulares” (HEGEL, 1994, p. 64).

é um processo de melhora do indivíduo ante seus próprios limites, conduzindo-nos a pensar que o filósofo foi um homem que esteve à frente de sua época insistindo sempre na possibilidade da formação como realização.

## Considerações Finais

A unidade do pensamento de Hegel se revela na sua proposta de educação sob uma ideia que se faz presente desde os gregos, principalmente em Platão. Dos gregos, Hegel buscou a inspiração para sua filosofia e imaginou um *pedagogo filósofo*, que tem como princípio o *método dialético para desvelar a estrutura interna da educação*. Assim,

[...] o valor educativo da relação com as coisas mediante o jogo e o trabalho, a conexão entre o indivíduo e a sociedade no processo formativo, a postulação de uma formação humanística em meio da atomização e particularidade da vida moderna, o convite ao rigor entre tantos conteúdos vazios que nos invade (GINZO, 1991, p. 67).

Os textos sobre educação, produzidos por Hegel, representaram um momento teórico e histórico da Ilustração europeia. Estabeleceram uma tradição formativa na história da educação ocidental. Os conceitos lapidados por Hegel são trabalhados, aceitos e discutidos até hoje. Seu valor é inexplicável, dada sua profundidade. Hegel não deixou somente textos sobre educação, mas uma unidade de pensamento, aliando a educação a uma fundamentação filosófica carregada de elementos clássicos, retomando e contrapondo toda a tradição do pensamento por meio de sua dialética, uma das maiores contribuições dos modernos da Ilustração.

O projeto de Hegel se realiza no momento em que conseguimos transpor sua filosofia moderna para uma práxis contemporânea, entendendo que a realidade se faz na ação do homem diante da natureza e na sua relação com a sociedade. Essa realização se consolidará por meio de uma educação que dê conta de uma formação ética do indivíduo e o prepare para a vida em sociedade, partindo sempre da tomada de consciência de si. É a superação da natureza humana, tornando o homem mais perfeito possível, o que o autor chama de *Bildung*.

Assim, a educação continua sendo o grande desafio para a contemporaneidade, tentando encontrar os melhores caminhos, os métodos mais eficientes, os modelos que melhor respondam aos anseios da sociedade. Mas, conforme Hegel, ela trata sempre de um processo de aperfeiçoamento da relação do homem consigo, com sua natureza e com sua sociedade.

## Referências

- FERNANDES, Ermelinda. **Discursos sobre Educação**. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 1994.
- GINZO, Arsênio. **Escritos Pedagógicos**. Madri: Fundo de Cultura Econômica, 1991.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Os Pensadores**. Fenomenologia do Espírito; Estética: a ideia e o ideal; Estética: o belo artístico e o ideal; Introdução à História da Filosofia. Traduções de Henrique Cláudio Lima Vaz, Orlando Vitorino, Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Discursos sobre Educação**. Tradução e apresentação de Ermelinda Fernandes. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 1994.
- LIMA VAZ, Henrique C. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo. Edições Loyola, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Filosofia: Problemas de Fronteira**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de Filosofia II**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Dialética do Conhecimento**. História da Dialética. Lógica Dialética. São Paulo: Brasiliense, 1963. Tomo II.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Do Romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991.
- SALGADO, Joaquim Carlos. **A ideia de justiça em Hegel**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

# DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM FACE DA EXPANSÃO CAPITALISTA NA AMAZÔNIA<sup>1</sup>

ANTÔNIO CARLOS MACIEL<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo tem por objetivo analisar, sob a perspectiva marxista, os desafios da formação docente em face da expansão capitalista, ocorrida na Amazônia a partir de 1970. Para tanto, utilizou-se da técnica de leitura analítica para identificar os fundamentos históricos para um posicionamento crítico diante do Estado burguês, bem como para revelar as especificidades da expansão capitalista na Amazônia, cuja consolidação demanda novas estratégias de formação docente para atuar na região. Tendo por base as concepções de humanização, emancipação e politecnicidade, caras ao pensamento marxista, a análise chegou à conclusão de que somente uma práxis emancipatória, pelos educadores comprometidos com estes ideais, pode enfrentar os desafios postos à formação docente na atualidade.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Humanização. Emancipação. Politecnicidade. Amazônia.

## *CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION IN THE FACE OF CAPITALIST EXPANSION IN THE AMAZON*

**ABSTRACT:** This article aims to analyze, under the Marxist perspective, the challenges of teacher education in the face of capitalist expansion, which occurred in the Amazon since 1970. For this purpose, it was used the analytical reading technique to identify the historical background to a critical position on the bourgeois state and to reveal the specifics of capitalist expansion in the Amazon, which consolidation demands new teacher training strategies to act in the region. Based on the humanization conceptions, emancipation, and polytechnic, costly to Marxist thought, the analysis concluded that only an emancipatory praxis, by educators committed to these ideals, could confront the challenges posed to the teacher education today.

**Keywords:** Teacher Education. Humanization. Emancipation. Polytechnic. Amazon.

---

<sup>1</sup> Texto-base da Conferência “O papel da Universidade na implementação das políticas públicas educacionais: responsabilidades e desafios”, realizada no III Encontro Presencial do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação do Estado de Rondônia, em Porto Velho, no dia 03 de julho de 2015.

<sup>2</sup> - Doutor em Educação. Professor do PPGE/UNIR, Professor Visitante na UNICAMP - maciel\_ac@hotmail.com.

## *DESAFIOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO FRENTE A LA EXPANSIÓN CAPITALISTA EN LA AMAZONÍA*

*RESUMEN:* En este artículo se analiza, bajo la perspectiva marxista, los desafíos de la formación del profesorado frente a la expansión capitalista, que tuvo lugar en la Amazonía desde 1970. Para eso, se ha utilizado la técnica de la lectura analítica para identificar los basamentos históricos hacia una actitud crítica frente al Estado burgués, y además revelar los detalles de la expansión capitalista en la Amazonía cuya consolidación exige nuevas estrategias de formación del profesorado para actuar en la región. Teniendo en cuenta la humanización de las ideas, la emancipación y la politécnica, debido al pensamiento marxista, se ha concluido con el análisis que sólo una praxis emancipadora, por los educadores comprometidos con estos ideales, puede hacer frente a los retos que se plantean a la formación de profesores en la actualidad.

*Palabras clave:* Formación de Profesorado. Humanización. Emancipación. Politécnica. Amazonía.

## Introdução

O tema, “O papel da universidade na implementação das políticas de formação”, proposto para a conferência ao Terceiro Encontro Presencial do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação do Estado de Rondônia, possibilitou pensar os desafios da formação docente, pela perspectiva da politecnicidade, mas não a formação em geral, e sim uma formação geográfica e culturalmente localizada. Primeiramente, porque não se trata só do papel da universidade frente à formação docente, mas também das responsabilidades docentes, responsabilidades individuais e sociais daqueles que se encontram em formação.

De pronto, não é interessante saber qual o papel da universidade, sem antes saber qual o papel dos educadores, entre os quais este autor se inclui? Ora pois, quais as implicações da transferência de responsabilidade só para a universidade? Não é uma ironia da história, se ter tanta aversão ao socialismo, mas, ao mesmo tempo, se esperar tanto do Estado, e logo de um Estado Neoliberal? Que formação universitária é essa que não sabe e não quer saber da história de sua própria classe? Como legislar e orientar, sob a legalidade democrática, a implementação de políticas educacionais, desconhecendo a natureza brasileira do Estado e da sociedade capitalistas? Diante da realidade brasileira, que compromissos e prioridades devem ser assumidos com a questão regional? Seriam os conselheiros cães-de-guarda do Estado ou é possível, mesmo no âmbito dos conselhos, uma prática educacional que leve à melhoria da qualidade da escola pública e, portanto, a um compromisso efetivo com as classes trabalhadoras? Na

historiografia educacional brasileira, tem-se uma proposta que possibilite uma formação compromissada com a classe, com a região e com o próprio desenvolvimento humano do homem e que, portanto, reúna o universal e o particular na individualidade social?

Pensa-se, já que as respostas não são fáceis (e se as respostas não são fáceis, pode-se imaginar quão difícil seja a mudança de prática), que, hoje, se tem alguns indicadores e conhecimento sistematizado para atitudes mais coerentes com a qualificação da escola pública, a partir do compromisso com a formação continuada da docência. E esses indicadores e conhecimentos sistematizados são apresentados a seguir.

## A Imperiosa Necessidade de Posicionar-se frente à Natureza Brasileira do Estado e da Sociedade

A nenhum profissional que atua no sistema educacional é dado o direito de desconhecer a essência da Instituição na qual está inserido: o Estado, que não é qualquer Estado é o Estado capitalista, apelidado no momento presente de Estado Neoliberal. Em primeiro lugar, porque essa essência tem a mesma natureza da sociedade de classes, fundada pelas determinações do capital. Desconhecer esse princípio é um equívoco crasso, inimaginável para um conselheiro educacional, mesmo e apesar do bombardeio ideológico imposto pelos setores governantes a serviço das classes dominantes<sup>3</sup>. O caráter reprodutivo das Instituições de Estado e de governo não pode jamais ser desconhecido por dirigentes educacionais: a opção pelo cargo, por indicação ou por eleição, não lhes permite esse pretexto, a não ser como hipocrisia.

Em segundo lugar, porque a história das Instituições educacionais do Estado capitalista tem um percurso que, no essencial, cumpre uma trajetória, cujo fim é discriminação e a marginalização das classes trabalhadoras e populares (SAVIANI, 1984). Assim, nos períodos revolucionários da burguesia, essa acena, mas apenas por certo tempo, para um sistema de ensino uni-

---

<sup>3</sup> Provavelmente, se você estiver pensando: “o discurso da inculcação ideológica é um discurso ultrapassado”, cuidado! A crença no Estado benfeitor da convivência solidária entre as classes, que clama para que a família, os amigos e a comunidade participem da escola para que esta se torne “cidadã”, é mais que um sintoma de que o poder de persuasão do Estado, tal qual uma demonstração pentecostal, o arrebatou para as suas hostes (NEVES, 2005).

versal (LOPES, 1981). O caso da revolução burguesa na França é clássico e o da brasileira é exemplar<sup>4</sup>. Durante o processo de consolidação dos Estados burgueses e, portanto, de aperfeiçoamento desse Estado, os sistemas educacionais tomam um rumo contrário ao do ensino universal. Nesse momento, o sistema educacional começa o processo – definitivo – de reprodução cultural, de acordo com a estratificação social, por meio de dois movimentos contrários, porém, complementares: o da divisão entre o público e o privado, e o da subdivisão qualitativa da escola pública.

No caso brasileiro, ao contrário do clássico caso francês, o processo educacional se dá lentamente durante o desenvolvimento do próprio processo revolucionário que, em termos político-econômicos, de acordo com a historiografia de referência (FERNANDES, 1981; ROMANELLI, 1980; SAVIANI, 1982; TAVARES, 1977), vai da substituição de importações ao regime militar implantado em 1964 e, em termos educacionais, até 1971. Assim, durante esse interstício de tempo, o problema educacional brasileiro não é determinado pelas contradições entre o público e o privado, simplesmente porque o público houvera se tornado privado<sup>5</sup>. Sem embargo, na medida em que a revolução burguesa no Brasil se processava por meio de conchavos espúrios entre as elites e entre estas e as classes médias, sempre conspirando golpes, tentativas de golpes e pseudorrevoluções, sem quase nenhuma participação popular, o ensino público, também, não passava de mais um item na mesa de negociação no empório das “novas” classes dominantes do Brasil pós 1930.

Somente a partir dessa perspectiva é possível compreender, porque até a década de 60 do século XX, o ensino público no Brasil era de qualidade indiscutível. Também pudera: as

---

<sup>4</sup> Os estudos e a crítica sobre os desdobramentos do sistema educacional francês, decorrentes da revolução burguesa naquele país são conhecidos quase à exaustão, entre os quais Althusser (1980), Bourdieu e Passeron (1982), Saviani (1984), Snyders (1981).

<sup>5</sup> Para entender a proposição “o público houvera se tornado privado”, é necessário enxergar o período através da lupa da contradição entre qualificação versus restrição de acesso à escola pública. Somente assim, pode-se ver com clareza que, no período referido, embora a escola seja pública, o acesso é restrito às classes médias, logo é uma escola apropriada por estas classes. Essa é a natureza da escola pública, de fato existente, e um dos motivos subentendidos pelos quais Sanfelice (2005, p. 100-104) a denomina de Estatal e não de Pública. Os embates em torno da primeira LDB entre liberais renovadores, de um lado, e liberais conservadores e católicos, de outro, transformam-se na luta entre o público e o privado muito mais por razões econômicas dos que defendiam ou resistiam à modernização (AZEVEDO et al., 2010; SANFELICE, 2007) do que ideológicas (SAVIANI, 2007b), mas não se constitui, nesta análise, na contradição fundamental do período, particularmente porque se distingue a escola existente (real) do pensamento sobre a escola que existirá (ideal).

classes médias<sup>6</sup> controlavam o ensino público para seus filhos, combinando duas estratégias que deixariam até Maquiavel ruborizado: a rigorosa regulação do acesso, pela via da redução do oferecimento de vagas, e a não menos rigorosa seleção ao término do ensino primário, via exame de admissão. Esse é o motivo pelo qual até a reforma do ensino básico de 1971, o ensino privado, e suas consequências nefastas para a qualidade do ensino público, não era um problema de política educacional: para as elites, se assim preferissem, havia uma reduzidíssima rede nacional de ensino privado de ótima qualidade; para as classes médias, a restrita rede de ensino público com a qualidade que lhes satisfazia; e ao povo, bom, ao povo restava o ensino primário (quando muito) ou por milagrosas exceções, a escola secundária, além, é claro, do ensino profissionalizante, não raramente provido pelo sistema “S” do Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Porém, desde os anos 1950, os movimentos sociais, em particular, o sindical e o estudantil, orientados pelos diversos partidos de esquerda<sup>7</sup>, pressionavam cada vez mais as elites governantes, representativa da claudicante burguesia nacional e das empedernidas oligarquias agrárias, para democratizar a educação. O resultado é de todos sabido. O golpe militar de 1964 representou o solapamento das liberdades democráticas e da participação popular nos rumos que a sociedade tomaria nas próximas duas décadas. Apesar disso, todavia, o arranjo político surgido do golpe não pode manter inalterada a estrutura educacional. Com efeito, tanto a reforma universitária levada a efeito pela Lei 5.540/68, quanto a reforma da educação básica instituída pela Lei 5.692/71, determinaram o fim da velha forma compactuada de controle do ensino, mas, ao mesmo tempo, estabeleceram as bases para novas formas de controle, muito mais refinadas e engenhosas, tal como devem ser numa sociedade burguesa consolidada.

É exatamente a partir desse momento que a contradição entre o público e o privado se estabelece com a contundência da luta de classes. E por quê? Porque a imperiosa necessidade

---

<sup>6</sup> Um dos maiores equívocos da literatura educacional brasileira é pensar que a escola pública brasileira até então era destinada às elites. Essas sempre educaram seus filhos (pelo menos os que se destinavam a esse ofício) nas boas escolas privadas nacionais, europeias ou americanas. O monopólio do ensino público pelas classes médias, nesse momento, é o que possibilita afirmar que o “público tornara-se privado”.

<sup>7</sup> A influência dos Partidos de Esquerda sobre os movimentos sociais no Brasil, até porque estes eram organizados por aqueles, será destruída, a partir dos anos 1980 pelo PT. A ascensão desse partido ao poder em 2002, movida pela representatividade adquirida nas duas décadas anteriores, representa, ao contrário do que previram a socialdemocracia e os setores pseudorrevolucionários, a maior derrota do movimento social organizado nos tempos modernos do Brasil.



de universalizar o acesso e de massificar a formação para o trabalho impunha a abertura da escola pública para imensas camadas populares, com as quais as classes médias não gostariam de ver seus filhos convivendo. Assim é que as classes médias abandonam, progressivamente – das mais para as menos abonadas – o controle da escola pública da educação básica na década de 1970. O Estado, então, sem resistência popular, pois as camadas que chegavam à escola não possuíam a organização política<sup>8</sup> necessária para manter a qualidade sustentada pelas classes médias, pôs-se a implantar o projeto de sucateamento do sistema público de ensino, ao mesmo tempo em que favorecia, no mais das vezes com verbas públicas, a expansão qualificada do sistema privado de ensino.

Cabia no Brasil, portanto, como coube alhures em tempos anteriores, implementar a organização dualista do sistema nacional de ensino: duas redes de ensino, cada uma das quais cumprindo funções específicas, segundo o papel do estrato social a que estivessem vinculadas (SNYDERS, 1981). Numa palavra: cabia constituir uma rede estratificada para os pobres e uma rede para os ricos e classes médias. Ainda hoje essa verdade, tão formidavelmente disfarçada pela mídia e demais instituições ideológicas do Estado, mesmo com a contundência das estatísticas sobre o fracasso do ensino público, é difícil de ser admitida como tal, por variadas razões, pela quase totalidade de estudantes e professores, incluindo-se aqui os do ensino superior.

A questão relevante, para todos os interessados na recuperação da escola pública, é saber como se chegou a esse estado de coisas, como e por que, em 45 anos, se destruiu a qualidade do ensino público, por que, apesar do quase resolvido problema do acesso ao Ensino Fundamental, a escola básica de ensino público não responde satisfatoriamente para a formação profissional, muito menos – muito menos mesmo – para o ingresso na universidade? Pelo prisma por onde se vê, sem a reconstituição histórica do processo de montagem das duas redes de ensino e sem a compreensão histórica do caráter classista e elitista do sistema educacional brasileiro, bem como de sua expressão máxima, o segregacionismo, dificilmente se poderá descobrir as raízes do sucateamento do ensino público e encontrar soluções alternativas às indicadas pelo Estado.

---

<sup>8</sup> Sem organização política, as novas demandas da escola pública não perceberam que o acesso vinha acompanhado de desqualificação. Satisfeitas com o sonhado acesso à escola, parte significativa das quais creditava esse “milagre” às dádivas dos céus, enquanto que, outra parte, era cooptada pela mídia para acreditar que era produto da bondade dos governantes e do Estado.

Sem isso, pensa-se, não é possível perceber, que a opção pela escola pública não entra em contradição com os interesses da escola privada<sup>9</sup>, cujo curso segue paralelo ao da escola pública. A contradição reside no choque entre os papéis fundamentais que essa escola deve assumir junto à população a quem se destina: ou o de emancipação, e tudo que isto representa em termos de cidadania, formação humana e formação profissional, ou o de sujeição, e tudo que isto representa em termos de subcidadania e subformação humana e profissional. A história dos últimos 45 anos não deixa a menor dúvida de que o Estado brasileiro preferiu a sujeição, a precariedade, a deterioração, a indignidade, a desumanidade, a incompetência, a instrução (e não formação) hierarquicamente rebaixada, em que as escolas, num *continuum centro-periferia*, são cada vez mais esvaziadas de educação e de sentido!

Hoje, quando as forças progressistas deste país conseguiram emplacar a meia vitória, que é a implantação da educação de tempo integral, pensa-se, ainda que *tempo integral* não seja *educação integral*, que é uma grande oportunidade de luta pela recuperação de uma escola pública com mais qualidade e, então, a responsabilidade pela formação não é só da Universidade ou do Estado, mas também dos setores populares organizados e comprometidos com a educação pública. Mas só o conhecimento da natureza brasileira do Estado e da sociedade, em geral não é suficiente para pensar caminhos para a formação docente, cabe, ainda, posicionar-se frente a esse estado de coisas e conhecer a formação social da Amazônia, já que é nesta região específica que se está inserido.

## Os Desafios Amazônicos em Termos de Formação Docente

É quase consenso, entre historiadores e antropólogos, o fato de que a formação da sociedade cabocla amazônica se fez em três momentos: o colonial, decorrente das relações entre indígenas e portugueses; o seringal, decorrente da economia da borracha, no qual indígenas, caboclos e nordestinos, particularmente cearenses, dão o tom da ocupação antrópica; e, finalmente, a urbanização da cultura cabocla, decorrente do massivo êxodo rural, a partir da década de 1920<sup>10</sup>. O primeiro momento vai da fundação do Forte do Presépio, em 1616, que dá origem a cidade de Belém do Pará, até meados do Século XIX, quando o declínio do extrativismo das

---

<sup>9</sup> A opção pela escola pública não entra em contradição com a privada; a opção pela escola pública de qualidade, sim. E é, portanto, nessa direção que se deve concentrar a luta dos educadores.

<sup>10</sup> Sobre os três períodos e a formação da sociedade cabocla, consultar Maciel (2012, 2014).

drogas do sertão dá origem ao extrativismo da borracha, impulsionado pela crescente aplicação desta na indústria de então.

Nesse período de aproximadamente 250 anos, a ocupação da Colônia do Grão-Pará e Maranhão<sup>11</sup> é realizada por civis, militares e religiosos, a serviço da coroa portuguesa, em luta direta contra as centenas de etnias indígenas existentes. O caráter beligerante da ocupação atenuado por uns; enfatizado por outros, é um fato inconteste.

Para Ribeiro (1995), a política de colonização com açorianos fazia parte da estratégia de estabilizar a sociedade nascente, sendo um complemento das estratégias mais efetivas na região: os *descimentos*, as *guerras justas* e as *tropas de resgate*. Cada uma delas envolvia aparatos de aliciamento e chantagem, no caso dos descimentos, e de guerra, no caso das guerras justas e das tropas de resgate. Cada forma de conquista determinava a condição do vencido: os indígenas descidos eram repartidos entre colonos (em seus núcleos coloniais) e religiosos (em suas missões-reduções); os vencidos ou capturados eram escravizados na lavoura, no extrativismo e no transporte. Para o autor, dessa condição de reprodução social nasce o embrião da sociedade cabocla constituída, pela convivência forçada ou não, de destribalizados, de deculturados (colonos) e de mestiços.

A historiografia regional, em particular, a do Amazonas (FREIRE, 1991; MACIEL, 1992; SOUZA, 1977) não só enfatiza a natureza beligerante do processo de conquista da Amazônia pelos portugueses, incluindo as formas mercantis de organização e exploração do trabalho, mas também destaca, como não o fazem autores de outras regiões do Brasil e brasilianistas, as estratégias de resistência indígena, durante o embate, como elemento determinante da sociedade e da cultura caboclas.

De fato, contra a opressão portuguesa eclode o maior movimento de resistência: a cabanagem<sup>12</sup>. Ao término do conflito, todavia, pode-se constatar que o Amazonas ainda se constituía na "única unidade política que não havia sido portuguesa e que permanecia majoritari-

---

<sup>11</sup> Nunca é demais lembrar, que a Colônia do Grão-Pará e Maranhão era independente da Colônia do Brasil, portanto, duas Colônias distintas, e que somente a partir 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, àquela vai sendo incorporada a esta, aderindo definitivamente em 1823. Sobre o assunto, consulte-se Benchimol (1977).

<sup>12</sup> A Cabanagem "foi um movimento nativista popular armado que envolveu grupos indígenas autônomos, a massa de índios das aldeias, índios destribalizados (chamados de tapuias), os caboclos mestiços, os negros" (FREIRE, 1991, p. 62).

amente indígena" (FREIRE, 1991, p. 62) e, sobretudo, não falava português, uma vez que o *nhe-engatu* permanecia como língua de comunicação comercial e popular, o que levou Joaquim Nabuco (apud FREIRE, 1991, p. 62) a afirmar: "os portugueses vieram, viram, mas não venceram". Portanto, ao contrário do restante do Brasil, essa região ainda precisava ser conquistada.

O segundo momento, que vai de meados do Século XIX até a década de 1920<sup>13</sup>, é fundamental para a consolidação da cultura cabocla, porque efetiva a integração da antiga Colônia do Grão-Pará, agora Províncias e, seguida, Estados do Pará e Amazonas ao Brasil; porque a economia da borracha possibilita a criação de uma rede urbana integrada aos seringais; estes, por sua vez, favorecem a criação de uma estrutura social diferenciada da indígena, incluindo a língua de comunicação<sup>14</sup>. A economia da borracha possibilitou à região, em particular a Manaus e Belém, a aquisição dos mais avançados produtos do mundo de então: de urbanização, de consumo e deleite cultural, que contrastavam com a pobreza dos trabalhadores e desempregados urbanos, com a miséria dos seringueiros e demais trabalhadores regionais.

Sem embargo, toda a estrutura urbana existente em Manaus até meados dos anos 1980, na área central da cidade, remonta à primeira década do Século XX, o que comprova que a Manaus da *belle-époque* alcançou elevado grau de urbanização, ainda que esta obra, a cargo dos ingleses, tenha desprezado a lógica de ocupação do espaço regional e só atendesse aos interesses dos coronéis, a ponto de o sociólogo André Araújo revelar que "a 'Paris dos Trópicos', ao procurar negar a sua identidade para buscá-la 'no outro', não percebeu que estava cercada por uma 'Banlieue' de nordestinos famélicos e índios destribalizados" (FREIRE, 1991, p. 59).

No lado rural, as contradições eram, ainda, mais gritantes. Trabalhando sob condições irracionais de trabalho e preso ao *sistema de aviamento* (SANTOS, 1980, p. 155-175), o seringueiro mereceu de Euclides da Cunha (apud SOUZA, 1977, p. 100) uma defesa indignada:

---

<sup>13</sup> A desestruturação completa dos seringais só vai se dar a partir da década de 1950. A escolha da década de 1920, para fins desse estudo, decorre da importância do primeiro grande êxodo rural para a consolidação das principais cidades-sede municipais, urbanizando, por assim dizer, a cultura cabocla. O segundo grande êxodo ocorre durante a década de 1970, principalmente para Manaus.

<sup>14</sup> A estrutura social dos seringais, ao contrário dos aldeamentos e povoados (chamados por Freire de currais de índios), dos quais não se distinguiam muito as vilas, até meados do Século XIX, baseava-se na unidade familiar e na parentela (OLIVEIRA FILHO, 1979), em cuja organização o nordestino exercia papel estruturante. Estima-se que meio milhão de nordestinos tenha sido trasladado para a Amazônia pelas políticas subvencionadas pelo Estado (BENCHIMOL, 1977; FERREIRA, 1982; RIBEIRO, 1995). Sobre a língua de comunicação ver Freire (2000, 2004).

Nas paragens exuberantes das héveas e castilôas, o aguarda a mais criminoso organização do trabalho que ainda engendrou o mais desacomodado egoísmo. E clama: urgência de medidas que salvem a sociedade obscura e abandonada: uma lei do trabalho que nobilite o esforço do homem; uma justiça austera que cerceie os desmandos; uma forma qualquer de *homes-tead* que o consorcie definitivamente à terra.

De acordo com Souza (1977), nunca a cultura amazônica e os valores regionais foram tão terminantemente negados. No entanto, a degeneração completa da sociedade do látex só teria início, de fato, em 1910, quando a primeira produção de borracha asiática abalou o mercado mundial e determinou a queda imediata dos preços do comércio internacional do produto. E as razões da derrocada são apontadas por Cano (1983, p. 45):

A internação florestal dos seringueiros, a não abertura de terras e a grande necessidade de mão-de-obra para a extração do látex impediam o desenvolvimento local de uma agricultura comercial produtora de alimentos. Embora sua mão-de-obra fosse livre não criou o assalariamento, transformando sua mão-de-obra, pela economia do avião, em produtores diretos. Sua estrutura de comercialização e o predomínio do capital mercantil atomizaram o uso interno de parte do seu excedente, permitindo ainda grande vazão para o exterior, seja na forma de grandes importações de bens e serviços, seja na de remessa de lucros e de juros.

Premidos pela concorrência internacional, sem indústria manufatureira para outras demandas nacionais e sem poder regional sobre o poder central, a economia da Amazônia entrou em colapso. Com isso, a Amazônia recuou ao mais retrógrado extrativismo, fragilizando ainda mais a estrutura dos seringais nativos, muitos dos quais entregues à sorte das florestas; enquanto sua incipiente indústria manufatureira, com o passar dos anos, foi sucateada e extinta; e o seringueiro, abandonado à própria sorte no interior da selva amazônica. Por mais paradoxal que possa parecer a formação cultural da sociedade cabocla, ela é produto tanto da riqueza da economia da borracha e suas contradições culturais e de classe, quanto do extremo isolamento aliado à profunda estagnação econômica.

Se no período anterior, que vai até meados do Século XIX, era possível distinguir, entre os regionais, os destribalizados, os deculturados (colonos) e os mestiços, tal como o faz Ribeiro (1995); um século depois já não o é mais: a imigração de aproximadamente meio milhão de

nordestinos, a miscigenação generalizada, a estruturação social de um campesinato agroextrativista<sup>15</sup> com reflexos acentuados nos centros urbanos municipais, evidentes mesmo nas capitais, além de um padrão relativamente uniforme de reprodução social e cultural, incluindo a língua portuguesa, criam as condições para a emergência da sociedade cabocla amazônica. A diversidade dessa relativa uniformidade cultural decorre, então, das diferenças de classe, dividida entre as oligarquias decadentes, as classes médias intelectualizadas dependentes, os trabalhadores urbanos empregados ou não, e o campesinato agroextrativista<sup>16</sup>.

O terceiro momento consiste na urbanização da cultura cabocla e está dividido em duas fases: que vai dos anos 1920 ao final da década de 1960, e desta aos dias atuais, ambas caracterizadas por intenso êxodo rural<sup>17</sup>. Com efeito, ao se fazer um balanço da economia da borracha até 1920, chega-se a algumas conclusões, a mais importante delas para este estudo, diz respeito ao fato de que proporcionou a consolidação de uma nova estrutura social amazônica, na qual as contradições étnicas dão lugar às sociais.

A partir de então, já era possível perceber que o seringal consolidou a miscigenação entre índios, nordestinos e colonos portugueses, constituindo um tipo de sociedade nacional (a sociedade cabocla), distinta da organização social indígena, mas sua herdeira culturalmente. Numa palavra: a sociedade cabocla se tornara efetivamente uma sociedade de classes, culturalmente referenciada e historicamente situada.

Contudo, já na década de 1920, as cidades-sede dos principais municípios da calha amazônica ostentavam o status de vila ou de cidade, porém, não só sua existência era indissociável da existência dos seringais<sup>18</sup>, mas também suas contradições sociais – entre seringalistas,

---

<sup>15</sup> Vale a pena lembrar que, no auge do sistema de seringais, houve várias crises de abastecimento de produtos agrícolas. Com a decadência dos seringais, o caboclo aos poucos volta a cultivar a agricultura e a diversificar o extrativismo vegetal e animal.

<sup>16</sup> É longa a lista daqueles que divergem dessa abordagem: uns associando o caboclo apenas ao campesinato amazônico; outros questionando o próprio conceito em função de tantas outras possibilidades (ribeirinho, pequeno produtor, interiorano, pescador, coletor, agricultor de corte e queima, *shifting cultivation* etc.). Com base nas fontes de onde se analisa, afirma-se que nunca foi encontrada uma dessas categorias (desde que ela tenha um lote de terra) que não fosse, ao mesmo tempo, todas as outras, dependendo da época do ano.

<sup>17</sup> Alerta-se, todavia, que o êxodo rural, na primeira fase, é absolutamente intrarregional; na segunda, embora significativo em toda a região, é mais intenso no Acre, Pará e Amazonas. Nos Estados periféricos, particularmente em Rondônia e Tocantins, o êxodo rural fica em segundo plano em razão da intensa imigração sulista, que modifica completamente a estrutura socioeconômica e cultural desses Estados. Como a ocupação sulista também se deu em Mato Grosso, a repercussão socioeconômica e cultural desses Estados avança rapidamente por todo o Sul dos Estados do Amazonas e Pará, logo por todo o Sul da Amazônia.

<sup>18</sup> Pelo intenso comércio, no qual é a base do aviamento, pela intensa comunicação via rádio ou regatão e pelas

aviadores, seringueiros e seus dependentes – eram evidentes. Em resumo, excetuando Manaus e Belém (onde a divisão do trabalho alcançara um largo espectro de funções), o palco das tradições, seja no seringal, seja na cidade, tem os mesmos personagens. É esse o contexto em que se dá o primeiro grande êxodo rural e a desestruturação dos seringais<sup>19</sup>.

O fato é que justamente nesse período, entre as décadas de 1920 e 1960, o êxodo rural consolida o modo caboclo de viver nas cidades, incluindo as capitais: da arquitetura urbanística, conforme a classe social, à culinária; das relações de vizinhança e estrutura de parentesco aos festejos e expressões folclóricas<sup>20</sup>. Esse é o quadro sociocultural que as políticas de integração nacional vão encontrar na Amazônia no final dos anos da década de 1960. Mas a política de integração nacional tem interesses, que vão além da integração regional. Conforme Ianni (1981, p. 132):

[...] a ditadura instalada no Brasil adotou principalmente duas políticas na Amazônia. Uma, de inspiração geopolítica, destinada a refazer e reforçar os laços da região com o conjunto do País, em especial o Centro Sul, econômica, política, militar e culturalmente dominante. Outra, de inspiração econômica, destinada a reabrir a Amazônia ao desenvolvimento extensivo do capitalismo.

A precisão analítica de Ianni é confirmada, quando se seguem os trâmites das decisões geopolíticas, que puseram a Amazônia como área prioritária de segurança nacional, por cuja condição se institui a política de integração nacional dos governos militares. A viabilidade da Amazônia como área de segurança nacional, no entanto, de acordo com a estratégia de integração, somente seria possível acoplando as regiões intermediárias: o nordeste, que forneceria os

---

relações familiares.

<sup>19</sup> A desestruturação dos seringais e suas diversas formas de transformação em sítios são amplamente relatadas pela literatura (BENCHIMOL, 1977; MACIEL, 2001; OLIVEIRA FILHO, 1979; SANTOS, 1980).

<sup>20</sup> Excetuando-se os prédios públicos e as residências das oligarquias, a arquitetura amazônica é peculiar (embora muito semelhante ao nordeste setentrional) e diferente do restante do Brasil; a culinária é baseada, mesmo hoje, no extrativismo vegetal e animal regional; enquanto as relações de vizinhança se baseiam na solidariedade do trabalho comunitário (mutirão) e numa comunidade em torno de um santo padroeiro; o parentesco abrange, além dos indivíduos consanguíneos, agregados e apadrinhados de diferentes maneiras. Porém, a expressão mais eloquente da cultura cabocla é o folclore: danças que reproduzem rituais indígenas, a vida e o trabalho na floresta, as comunidades de aves e peixes, a miscigenação e a luta entre índios e portugueses, cuja expressão máxima é o boi-bumbá, que representa tudo isso numa única dança. E não é mera coincidência que essas expressões culturais tenham sido criadas exatamente nesse período e, na mais importante delas, a de Parintins, a disputa (a guerra, na história real) seja simbolizada pela Marujada do Caprichoso (colono português) e pela Batucada do Garantido (indígena).



excedentes populacionais, e o centro-oeste, que faria a ligação com o centro-sul do país e com o oeste da Amazônia<sup>21</sup>. Assim, as políticas de desenvolvimento para a integração nacional se dão por meio de programas para as três regiões, compreendidos em quatro períodos bem demarcados: o da Operação Amazônia (1966-70), o do PIN/PROTERRA/I-PND (1970-74), o do II-PND (1975-79) e o do III-PND (1980-85), todos, portanto, durante os governos militares<sup>22</sup>.

Esses Programas, que operacionalizam a divisão dos diversos mercados pelas agências de desenvolvimento (SUDAM, SUDENE, SUDECO e SUFRAMA), levaram não só em consideração o peso político das oligarquias estaduais e a função específica de cada área-programa previamente determinada, mas também o interesse dos investimentos externos prioritários, se enclaves industriais (Amazonas), se grandes projetos agrominerais (Pará), se grandes projetos agropecuários (Mato Grosso e Goiás, que incluía o futuro Tocantins), se colonização estratégica para reforma agrária (Rondônia), se reserva extrativista (Acre) ou indígena (Roraima). A geopolítica econômico-social da Amazônia seria viabilizada pela abertura de malhas rodoviárias<sup>23</sup>, de acordo com a teoria espacial dos polos: as rodovias, chamadas de troncais, constituir-se-iam de eixos ligando vários polos (geralmente capitais) de interesse (influência) regional (por exemplo, Campo Grande-Brasília-Belém ou Brasília-Cuiabá-Porto Velho-Rio Branco) ou vários polos (área-programa) de interesse estratégico (localização), como por exemplo, só para ficar no eixo da BR 364, BR 158 Barra do Garças-Santana do Araguaia, com projeto até Altamira na Transamazônica; BR 163 Cuiabá-Santarém, passando por Sinop, Alta Floresta e Itaituba; BR 174 Vilhena-Juína, com projeto para Juruena e Aripuanã. Como se vê, todas no sentido norte e BR 429 Médici-Costa Marques e BR 421 Ariquemes-Guajará-Mirim, no sentido do vale do Guaporé, fronteira com a Bolívia.

---

<sup>21</sup> A concepção, a estratégia inicial (até 1973) e as mudanças de estratégia (a partir de 1974) da integração nacional podem ser acompanhadas, tanto pela leitura de documentos oficiais, quanto de estudos sobre esses documentos. Por eles, é nítida a prioridade dada até 1973 aos eixos da Belém-Brasília e da Transamazônica: pela primeira, a ligação com o Centro-Sul e, pela segunda, o fornecimento de excedentes populacionais nordestinos. A crise do petróleo, o aumento das tensões sociais no Sul, particularmente no Paraná, a transformação do Centro-Oeste como área prioritária para a agroexportação e a não correspondência produtiva dos nordestinos na Transamazônica confluíram para a reconfiguração da ocupação do Oeste, especialmente de Mato Grosso e Rondônia. Ver a propósito Becker (1990), Brasil (1971, 1976), Dias (1973), IPEA (1973), Mahar (1978), Miranda (1990), Silva (1975).

<sup>22</sup> Um quadro completo sobre as políticas de integração nacional e a ocupação socioeconômica de Rondônia pode ser visto em Maciel (2004).

<sup>23</sup> Pois, como enfatiza o então Ministro do Interior (BRASIL, 1971, p. 29): “A ocupação da Amazônia não está na dependência exclusiva dos seus cursos d’água. Exige-se uma nova compreensão no sentido de que seja executada uma política rodoviária de integração nacional” e mais adiante (p. 30): “Não se deve esquecer de que a ocupação da Amazônia é, antes de tudo, um problema de engenharia [...]”.



Nos últimos quarenta e cinco anos, entre 1970 e 2015, pode-se dizer que o capital alcançou seus objetivos econômicos e, apesar das adaptações, a cultura cabocla resiste na grande calha (Acre, Amazonas, Pará). Porém, não se pode dizer o mesmo de Rondônia, Tocantins, Sul do Pará, parte de Roraima e áreas significativas do Sul do Amazonas, nas quais existe uma predominância cultural sulista e suas respectivas formas econômicas de ocupação da terra e exploração dos recursos naturais.

Diante desse quadro, a nova configuração sociocultural da Amazônia está a exigir da formação docente desafios que extrapolam os limites da cultura tradicional cabocla. Além da questão sociocultural e econômica, que implica diretamente na formação, há que se considerar as desigualdades regionais, entre o Norte e o Sul/Sudeste, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, decorrentes do modelo de desenvolvimento brasileiro que, ao concentrar as riquezas nas regiões Sul e Sudeste, também, concentrou, nestas regiões, a capacidade científica e tecnológica do país, com repercussão direta na qualidade do ensino público, tanto básico, quanto superior, conforme se pode conferir em Maciel (2009; 2011).

Portanto, o que se coloca hoje em termos de formação docente na Amazônia, desde as responsabilidades da universidade até os compromissos individuais e sociais, passa pela necessária compreensão do que é o Estado brasileiro, como se constituiu socioculturalmente e quais são as especificidades amazônicas neste contexto. Só, então, pode-se falar em formação docente propriamente dita que, aliás, começa por se entender em que consiste a formação humana.

## Formação Humana: Omnilateralidade e Emancipação

Pode-se definir o homem a partir de três perspectivas: determinadamente criado (epistemologia teológica), biológico-racional (epistemologia genética) ou biológico-sociocultural (epistemologia materialista). Essa última perspectiva concebe o homem não somente como animal, portanto, biológico, mas também e, fundamentalmente, como um animal que, ao procurar transformar a natureza para sua própria sobrevivência, acabou desenvolvendo em si capacidades que o fizeram distinguir-se dos outros animais: as faculdades humanas.

Ora, a capacidade de transformar a natureza para a sua própria existência é o que se denomina de trabalho. Nesse sentido, o trabalho não somente cria a condição de existência

humana, mas também a própria cultura humana, que o define, portanto, como um ser biológico-sociocultural. É nesse sentido, que Saviani (2003, p. 132) é enfático: “o que define a existência humana, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”, o trabalho enquanto mecanismo essencial no processo de transformação social da natureza, invertendo os processos de adaptabilidade: enquanto todos os outros animais procuram ambientes aos quais possam adaptar-se; o homem constrói as condições de adaptação aos ambientes ou mesmo adapta as condições naturais as suas condições de existência.

Tanto quando constrói as condições de adaptação, quanto quando adapta as condições naturais, o homem o faz a partir de objetivos previamente planejados, mesmo nas sociedades mais rudimentares. A capacidade, então, de planejar quer intuitivamente, quer racionalmente, é uma capacidade que se desenvolveu com o próprio desenvolvimento cultural do homem, cultural tanto no sentido das capacidades humanas, quanto no sentido do domínio, cada vez maior, do conhecimento sobre a natureza e sobre si mesmo. Daí porque o histórico-cultural é preponderante sobre o biológico, em suas relações de mútua influência sobre a constituição da humanidade multifacetada do homem, ou como sintetiza Marx e Engels (1983, p. 33):

Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento desde o objeto, a apropriação deste.

Logo, em suas relações de apropriação do mundo, por meio do trabalho, o homem tem desenvolvido suas múltiplas capacidades, pelo menos até o advento das formas de divisão técnica do trabalho impostas pela sociedade capitalista. Nessa sociedade, grande parte dos homens, as classes trabalhadoras, vai ser reduzida a determinadas funções exigidas pelos processos produtivos. Em suas relações com tal mundo do trabalho, esses homens não vão perceber que as exigências de funções específicas, pelos processos produtivos, não são apenas uma relação de produção, mas uma relação de produção de um tipo de homem, cujas faculdades, não exigidas pelos processos produtivos, serão sistematicamente reduzidas por não serem necessárias. Marx e Engels (1983, p. 28) não deixa por menos:

Se as circunstâncias que este indivíduo evoluiu só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propícios ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado.

É o próprio Marx e Engels (1983, p. 24) quem arremata: “Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte; se não a merece, assassiná-lo”. Eis, por conseguinte, a chave para a compreensão do papel da escola pública. Como essa escola tem a finalidade de formar as classes trabalhadoras para o mundo do trabalho capitalista, fica evidente que esta instituição vai exatamente cumprir a função do desenvolvimento unilateral, portanto, mutilador.

Ora, se a escola pública proposta pelo Estado capitalista tem essa finalidade, cabe aos educadores comprometidos com as classes trabalhadoras inverter esse papel: buscar um desenvolvimento omnilateral das classes trabalhadoras e de seus filhos, que significa buscar outro tipo de educação que lhes possa proporcionar o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades, que lhes possa proporcionar múltiplas possibilidades de realização para vislumbrar as condições de sua emancipação. É em busca desses objetivos que se tem desenvolvido o princípio pedagógico da politecnicidade.

## A Politecnicidade como Princípio Pedagógico da Formação Docente

A politecnicidade como princípio pedagógico nasceu do trabalho como princípio educativo: primeiramente da experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral; depois, dos estudos realizados para viabilizar a execução do próprio Projeto Burareiro, estudos esses que continuam até os dias de hoje. Até 2005, pensava-se, pelos estudos desenvolvidos pela pedagogia histórico-crítica e por outros estudiosos marxistas, que a concepção de trabalho, enquanto princípio educativo era suficiente para se executar uma experiência pedagógica. Na prática, porém, percebeu-se que era insuficiente, que apenas indicava fundamentos sobre a constituição da humanidade humana, e isto não é redundância, é assim mesmo para seja compreendida, sobre a necessidade de integrar ao processo de formação educacional o domínio das atividades produtivas (tema que gerou estudos os mais variados sobre “trabalho e educação”) no

seu lócus por excelência, o Ensino Médio, que por sua vez originou várias experiências educacionais nesse nível de ensino.

Essas três dimensões não possibilitavam orientação suficiente para implantar um tipo de educação integral, que tinha como lócus o ensino fundamental. Se, de um lado, era, como é, compreensível que o desenvolvimento das faculdades humanas decorra, historicamente, do processo de humanização da natureza e de suas relações com outros homens; se, em função disso, é possível compreender que o processo de formação escolar possa contribuir significativamente para esse desenvolvimento; de outro, estes pressupostos não eram suficientes para orientar processos pedagógicos efetivos, centrados no Ensino Fundamental, como era o caso do Projeto Burareiro de Educação Integral. Assim, precisava-se de um princípio pedagógico que complementasse o princípio do trabalho educativo.

Ora, o conceito politecnicidade decorre da concepção marxiana de educação. Essa concepção está expressa, em suas linhas gerais, nas “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, da Associação Internacional de Trabalhadores”, publicadas em 1868, e que, em 1871, norteariam a política educacional da Comuna de Paris. Nas “Instruções”, Marx e Engels (1983, p. 60) é definitivo:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Logo, a concepção marxiana de educação compreende três dimensões indissociáveis: a intelectual, que é formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e, a tecnológica, enquanto domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. O problema é que, logo em seguida, Marx e Engels (1983, p. 60) substitui o termo **tecnológico** por **politécnico**: “À divisão das crianças [...] deve corresponder a um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e **politécnica** [...] Essa combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica [...]”. Como este texto não tem a intenção de polemizar, contenta-se em dizer que, em Marx, ambos têm o mesmo sentido: o de domínio de princípios gerais, que permitam o manejo de diversos ramos industriais, tal como atesta Saviani (2003; 2007a).

A tradição brasileira interpreta a dimensão tecnológica ou politécnica como união de educação e trabalho, cuja relação resulta na concepção do trabalho como princípio educativo que, por sua vez seria o princípio norteador da proposta socialista de formação para o trabalho, em seu locus de excelência, o ensino médio, particularmente o profissional e o tecnológico (BERNARDES, 1991; FRIGOTTO, 1984, 1999; GUIMARÃES, 1991; GUSSO, 1991; KUENZER, 1999, 2002; MACHADO, 1989; NOGUEIRA, 1990; SAVIANI, 2003)<sup>24</sup>. Desde já parece evidente que a educação tecnológica ou politécnica, em Marx, é apenas uma das três dimensões, logo não se pode reduzir a concepção marxiana de educação a esta dimensão. Por consequência, desde Marx, a concepção de educação é mais ampla e envolve necessariamente a educação intelectual e corporal.

Dessa maneira, o locus privilegiado, em termos de educação escolar, não é apenas o campo do Ensino Médio, mas todo o processo de formação educacional, da Educação Infantil ao Ensino Superior<sup>25</sup>. O que falta, então, é ampliar concepção marxiana de educação, uma vez decidido que seus fundamentos são inteiramente contemporâneos.

Não é difícil perceber que, embora Marx nunca deixasse de pensar que a formação das classes trabalhadoras não é possível sem práxis política, logo, sem formação política, falta a sua concepção explicitar esta dimensão. Portanto, às dimensões intelectual, corporal, tecnológica ou politécnica, acrescenta-se uma quarta: a dimensão política, para explicitar a intencionalidade marxiana.

A ampliação da definição do conceito original, todavia, não basta. De meados do século XIX ao momento atual, início do século XXI, a sociedade se transformou radicalmente em todas as suas esferas: na organização social, nas formas de Estado e governo, nos processos produtivos materiais, na ciência e na tecnologia. Duas coisas não mudaram de natureza, porque se aperfeiçoaram enormemente: os princípios do capitalismo e suas correspondentes formas de Estado e Governo.

---

<sup>24</sup> - Os estudos específicos sobre a politecnicidade como princípio pedagógico são raros ainda hoje. O conceito politecnicidade geralmente aparece de forma secundária nos estudos sobre educação e trabalho que, no mais das vezes, fazem a trajetória da formação humana para o ensino profissional ou técnico. Exatamente essa perspectiva ensejou o Projeto de Pesquisa “Do trabalho como princípio educativo à politecnicidade como princípio pedagógico” apresentado ao HISTEDBR/UNICAMP (MACIEL, 2015) e, ainda em execução. Outras referências sobre a politecnicidade como princípio pedagógico podem ser encontradas em Lombardi (2011), Manacorda (2010; 2013), Nosella (2004), Soares (2000, 2004) e Shulgin (2013).

<sup>25</sup> Motivo pelo qual as pesquisas sobre Metodologia do Ensino Superior resultaram num trabalho sobre politécnica e emancipação humana, nesse nível de ensino (MACIEL; BRAGA, 2008).

Ora, a atualização da concepção marxiana de educação precisa acompanhar o desenvolvimento tanto da ciência e da tecnologia, quanto da sociedade com suas múltiplas formas de reprodução material e de suas correspondentes formas de Governo. Assim, a atualização da concepção marxiana de educação, tendo por base suas quatro dimensões, passa pela formulação da politecnicidade como princípio pedagógico. Um princípio geral e não mais particular, a partir do qual se possam orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas, tratando equilibradamente cognoscibilidade<sup>26</sup>, habilidade, sensibilidade e sociabilidade (MACIEL, 2015; MACIEL; BRAGA, 2007).

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas, na qual o conhecimento científico e tecnológico seja determinante; a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas, em que o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais; a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos, na qual a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado; e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social, em que a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade.

Assim, o processo de ampliação e atualização da concepção marxiana de educação, retira do trabalho como princípio educativo, um princípio mais abrangente, uma vez orientador dos processos educativos em geral, o princípio da politecnicidade como orientador dos processos pedagógicos no âmbito da educação escolar. Politecnicidade, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

Ora, um princípio pedagógico concebido com essas dimensões, cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade, que visam ao desenvolvimento omnilateral<sup>27</sup> do homem

---

<sup>26</sup> Até 2007, utilizava-se o termo racionalidade em vez de cognoscibilidade. A crítica, todavia, dirigida ao termo, em apresentação da definição em inúmeros congressos, particularmente sobre a sua amplitude, fez com que fosse substituído por cognoscibilidade.

<sup>27</sup> O desenvolvimento omnilateral do homem está intrinsecamente relacionado ao processo de humanização do homem, ao desenvolvimento de seus múltiplos sentidos pelas suas relações humanas com o mundo “(ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar)”, conforme Marx e Engels (1983).

não pode ser posto em prática numa escola reduzida em tempo e em formação humana, motivo pelo qual este princípio encontra seu locus privilegiado na educação integral. Quando se trata hoje de educação integral, a quase totalidade dos estudos e pronunciamentos trata de tempo integral. Tempo integral não é educação integral. Educação integral é educação que visa à formação da pessoa humana em sua complexa rede de faculdades humanas. Nesse sentido, entende-se que somente a educação integral politécnica tem possibilidades de encarar esse desafio, pois não se trata somente da formação da docência, trata-se, igualmente, da formação da docência, senão como entender a célebre questão: E quem educa o educador?<sup>28</sup> Como fazer educação integral sem formação docente integral e, mais que isto, sem formação integral politécnica?<sup>29</sup>

Esse é o grande desafio que se põe hoje para a escola pública e é o mais decisivo desafio que se coloca para a formação continuada. A dimensão desse desafio pode ser medida pelos desafios postos nas duas primeiras seções deste texto e que serão sintetizados, agora, na conclusão.

## Para Concluir: O Papel da Universidade e dos Educadores Frente aos Desafios da Formação Docente na Amazônia

Em síntese, pode-se concluir que o papel da universidade e dos educadores frente à formação docente na Amazônia pressupõe, antes de tudo, o compromisso dos próprios educadores com a educação pública, no contexto explícito segundo o qual a educação pública, em particular a Educação Básica, é uma educação destinada às classes trabalhadoras em seus múltiplos seguimentos sociais. Esse pressuposto tem um antecedente e um conseqüente: o antecedente é o reconhecimento do Estado e da Sociedade de classes, com tudo que isto representa; o conseqüente é a tomada de posição política e ideológica frente a esse Estado e a essa Sociedade.

A partir daí, ficam mais visíveis as contradições das políticas educacionais brasileiras para a escola pública: no período da revolução burguesa no Brasil, em particular entre 1930 e

---

<sup>28</sup> Nas teses sobre Feuerbach, Marx e Engels (1983, p. 27) é enfático: “A teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado”.

<sup>29</sup> Algumas das mais significativas contribuições para a compreensão da educação integral politécnica podem ser encontradas em Maciel et al. (2013, v. 1 e 2).

1970, a escola pública se move sob a contradição qualidade versus restrição. Nesse período, a grande maioria dos filhos das classes trabalhadoras não tem acesso à educação básica, por um motivo simples e cruel: não havia vagas nem para uma pequena minoria. A escola pública é uma escola de qualidade para poucos, em particular, apropriada pelas classes médias.

No período que vai de 1972 a 2002, a escola pública se move sob a contradição desqualificação versus universalização. Nesse período, a grande maioria dos filhos das classes trabalhadoras tem acesso à educação básica, em especial ao ensino fundamental, que chega a 98%, mas essa universalização é a uma escola desfigurada, reduzida a salas de aula e a poucos equipamentos pedagógicos. É uma universalização desqualificada e os dados estatísticos são contundentes. Basta verificar nas referências apontadas. No período que se inicia com o Plano Nacional de Educação de 2001, em particular a partir de 2007, a escola se move sob a contradição tempo integral versus educação integral, em cuja envergadura, para surpresa dos poucos que entendem desta contradição, amplos setores sociais como sindicatos, ONGs e movimentos sociais acompanham o governo na proposta de tempo integral.

Entender esses três períodos facilita compreender porque a contradição fundamental da escola brasileira não reside entre o público e o privado; a rede privada brasileira, já se disse, foi criada para as classes médias e frações da burguesia, mas no interior da própria escola pública, quer se trate da contradição qualificação versus desqualificação, quer se trate das desigualdades Norte/Sul-Sudeste, quer se trate, ainda, do *continuum centro-periferia*. Posicionar-se diante dessa realidade é uma decisão que não pode esperar, porque urge lutar contra a sujeição, a precariedade, a deterioração, a indignidade, a desumanidade, a incompetência, a instrução hierarquicamente rebaixada.

Mas para os educadores que vivem no norte do país, há ainda, o desafio de entender sua própria realidade. A Amazônia tem-se reconfigurado social, cultural e economicamente, a partir dos anos 1970. A formação sociocultural, que deu origem à tradicional sociedade cabocla, tem se transformado muito rapidamente, mesmo nas capitais mais antigas (Belém, Manaus, Rio Branco). O novo processo de ocupação humana da Amazônia, que já mudou o contexto sociocultural de alguns Estados, particularmente, Rondônia e Tocantins, mas com expansão para outras grandes áreas, Acre, Sul do Amazonas e Pará, Roraima, está a exigir desafios à formação docente, que extrapolam o domínio de conhecimentos especializados e formas ultrapassadas de organização sindical.



A dura via para a superação dos conhecimentos especializados se faz pelos caminhos da formação omnilateral, por um tipo de educação que possa proporcionar o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, contra a mutilação do desenvolvimento unilateral, por uma educação integral, que tenha por base uma práxis transformadora e vislumbre a emancipação humana. Nesse sentido, é que se apresentou a educação integral politécnica como alternativa às propostas oficiais.

E é na possibilidade efetiva de uma práxis transformadora que reside o outro lado da dura via de superação de formas ultrapassadas de organização sindical, baseadas no voluntarismo, no sectarismo ideológico, na liderança extraordinária, na cooptação interesseira, na mobilização desvinculada dos interesses da população afetada, no desconhecimento do poder contrário, na negação da capacidade arregimentadora das novas tecnologias de informação e comunicação, para citar algumas dessas características ultrapassadas. Enquanto as ditas teorias – comprometidas com os interesses das classes trabalhadoras, no meio das quais se encontram professores e alunos da escola pública – não ganharem as ruas e seus interlocutores, tais teorias serão apenas mais um item na farta e rica mesa do currículo de seus criadores.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**: notas para uma investigação. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados 1959. In: \_\_\_\_\_ Org.), **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010. p. 69-99
- BECKER, B. K. Estratégia do Estado e povoamento espontâneo na expansão da fronteira agrícola em Rondônia: Interação e conflito. In: BECKER, B. K.; MIRANDA, M.; MACHADO, L. O. (Org.), **Fronteira Amazônica**: questões sobre a gestão do território. Brasília: Editora UnB/Editora UFRJ, 1990. p. 147-163.
- BENCHIMOL, S. **Amazônia: um pouco - antes e além - depois**. Manaus: Humberto Calderaro, 1977.
- BERNARDES, A. LDB: proposta apresentada pelo Conselho Federal de Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politécnica no ensino médio. **Cadernos SENE B 5**. Brasília: SENE B; São Paulo: Cortez, 1991. p. 34-42.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Congresso Nacional. **PROTERRA**: uma tomada de posição do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1971.
- BRASIL. MINTER. Secretaria Geral. Secretaria de Planejamento de Operações. **Programa de polos agropecuários e agrominerais da Amazônia – POLAMAZÔNIA**. Brasília: SPO, 1976.
- CANO, W. Desequilíbrios regionais no Brasil: alguns pontos controversos. In: BELLUZZO, L. G.; COUTINHO, R. (Org.), **Desenvolvimento capitalista no Brasil**; ensaios sobre a crise. São Paulo: Brasiliense, 1983. (vol. 2). p. 241-255.
- DIAS, C. V. O PROTERRA: justificativa para sua aplicação nas áreas prioritárias do Plano Regional de Desenvolvimento da Amazônia (1972 – 1974). **Boletim Geográfico – Revista do Instituto Brasileiro de Geografia**. Rio de Janeiro, ano 32, n. 233, p. 105-130, mar./abr., 1973.
- FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERREIRA, M. R. **A ferrovia do diabo**: história de uma estrada de ferro na Amazônia. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1982.
- FREIRE, J. R. B. (Coord.). **A Amazônia colonial (1616-1798)**. 4. ed. Manaus: Metro Cúbico, 1991.
- \_\_\_\_\_. Da “fala boa” ao português na Amazônia brasileira. In: SANTOS, F. J. (Org.), **Diálogos interdisciplinares. Amazônia em Cadernos**. Manaus: Museu Amazônico da UFAM. N. 6, jan-dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Rio Babel** - A história social das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: ADUERJ/Atlântica, 2004.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, P. LDB: proposta apresentada pelo MEC. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politecnicia no ensino médio. **Cadernos SENE B 5**. Brasília: SENE B; São Paulo: Cortez, 1991. p. 19-28.

GUSSO, D. A. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. Politecnicia no ensino médio. **Cadernos SENE B 5**. Brasília: SENE B; São Paulo: Cortez, 1991. p. 134-143.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IPEA – INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Viagem à Amazônia**. Brasília: IPEA/IPLAN, 1973. (Documento n. 1).

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.), **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 55-75.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

MACHADO, L. R. S. **Politecnicia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACIEL, A. C. **A educação do povo migrante**: processos educativos das populações supérfluas na periferia de Manaus. Manaus: UFAM, 1992. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Impactos socioambientais numa comunidade de pescadores à montante da barragem da Usina Hidrelétrica de Samuel, em Rondônia**. 2001. 38 f. Monografia (trabalho final da disciplina Ecologia Política dos Recursos Hídricos, Doutorado em Ciências Socioambientais) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Porto Velho-RO.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia**: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, 2004. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento regional: as possibilidades da universidade na transição do fordismo para a sociedade digital. In: SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, A. C.; BRASILEIRO, T. S. A. (Org.), **Política educacional e formação de professores**: interfaces, modelos e desafios. São Carlos-SP: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009. p. 73-98.

\_\_\_\_\_. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. In: **XX Encontro**

**de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Manaus: ANPED, 2011.

\_\_\_\_\_. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, M. A.; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Org.), **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 122-152.

\_\_\_\_\_. Identidade e diversidade na formação cultural da Amazônia: estudo comparativo entre Belém, Manaus e Porto Velho. In: GHANEN, E.; NEIRA, M. G. (Org.), **Educação e diversidade cultural no Brasil: ensaios e práticas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 151-178.

\_\_\_\_\_. **Do trabalho como princípio educativo à politécnica como princípio pedagógico da educação integral**. Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 2015. 14f. Projeto de Pós-Doutorado.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, N. (Org.), **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007. p. 59-74.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: AMARAL, N. F. G.; BRASILEIRO, T. S. A. (Org.), **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-218.

MACIEL, A. C. et al. (Coord.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013. v. 1 e 2.

MAHAR, D. J. **Desenvolvimento econômico da Amazônia: uma análise das políticas governamentais**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1978.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MIRANDA, M. Colonização e reforma agrária. In: BECKER, B. K.; MIRANDA, M.; MACHADO, L. O. (Org.), **Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do território**. Brasília: Editora UnB/Editora UFRJ, 1990. p. 63-74.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA FILHO, J. P. O caboclo e o brabo: notas sobre duas modalidades de força de trabalho na expansão da fronteira amazônica do século XIX. In: SILVEIRA, E. (Org.), **Encontros com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. n. 11. p. 101-140.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1980.

SANFELICE, J. L. Da escola burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.), **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 89-104.

\_\_\_\_\_. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **CEDES**, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago., 2007.

SANTOS, R. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. p. 133-156.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, L. J. T. **O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária na Amazônia: palestra na Comissão da Amazônia da Câmara dos Deputados**. Brasília: CDI/Câmara dos Deputados, 1975.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Novos Rumos**, Instituto Astrogildo Pereira, ano 19, n. 41, p. 3-23, 2004.

SOUZA, M. **A expressão amazonense**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

TAVARES, M. C. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro: ensaios sobre economia brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

# A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA OS FILHOS DA CLASSE TRABALHADORA

RUBIARA ANDRESSA GONÇALVES<sup>1</sup>

ERALDO LEME BATISTA<sup>2</sup>

*RESUMO:* O presente trabalho analisa, a partir de estudos e pesquisas, a importância da escola pública estatal da educação básica para a formação dos filhos da classe trabalhadora. Em primeiro lugar, fizemos uma análise teórica sobre o tema, utilizando postulados de pesquisadores que vêm se debruçando sobre essa temática, partindo do método materialista e dialético. Realizamos um estudo bibliográfico para demonstrar que a escola pública básica e estatal é fundamental para o acesso dos filhos da classe trabalhadora, espaço em que o mesmo deve aprender o conhecimento científico, fundamental para a sua formação humana. Sem essa escola, os filhos da classe trabalhadora estariam excluídos da educação formal, tendo em vista que não tem condições financeiras de arcar com os custos de uma escola privada.

*Palavras-chave:* Pedagogia histórico-crítica. Escola pública estatal. Educação omnilateral.

## *SCHOOL OF PUBLIC IMPORTANCE FOR CHILDREN WORKING CLASS*

*ABSTRACT:* This paper analyzes from studies and research, the importance of state public school of basic education for the training the working class' children. First, we did a theoretical analysis on the topic, using assumptions of researchers who have been leaning on this issue, based on the materialist and dialectical method. We performed a literature study to demonstrate that the state basic public school is fundamental to access the children of the working class, the space in which it must learn scientific knowledge, fundamental to their human formation. Without this school, the children of the working class would be excluded from formal education, with a view that cannot afford to bear the costs of a private school.

*Keywords:* Historical-critical pedagogy. State public school. Omnilateral education.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Docente na Universidade Estadual do Paraná - UNIOESTE- eraldo\_batista@hotmail.com.

### *LA IMPORTANCIA DE LA ESCUELA PÚBLICA PARA LOS HIJOS DE LOS TRABAJADORES*

*RESUMEN:* En este trabajo se analiza, a partir de estudios e investigaciones, la importancia de la escuela pública del estado de la educación básica para la formación de los hijos de la clase trabajadora. En primer lugar, se realizó un análisis teórico sobre el tema, utilizando postulados de investigadores que se apoyaron sobre ese tema, basándose en el método materialista y dialéctico. Se realizó un estudio de la literatura para demostrar que la escuela pública básica y del estado es fundamental para el acceso de los hijos de la clase trabajadora, espacio en el que el mismo debe aprender los conocimientos científicos, fundamentales para su formación humana. Sin esa escuela, los hijos de la clase trabajadora estarían excluidos de la educación formal, teniendo en cuenta que no puede asumir los costes de una escuela privada.

*Palabras clave:* Pedagogía histórico crítica. Escuela pública del Estado. Educación omnilateral.

## Introdução

Para a produção deste texto, foi fundamental o estudo de pesquisadores comprometidos com a luta por uma educação básica estatal voltada para a formação omnilateral do ser humano. Nesse sentido é que nos reportamos aos autores que consideramos relevantes para a produção científica no campo da educação e por seus estudos estarem referendados no materialismo histórico dialético.

Entendemos que esses autores contribuem para ampliarmos a compreensão sobre a importância da escola pública para a sociedade, principalmente para os filhos da classe trabalhadora. Dentre esses autores, destacamos Dermeval Saviani, pois sua obra nos ajuda a entender as teorias pedagógicas consideradas conservadoras e a conhecer a sua proposta pedagógica, que tem como objetivo fundamental formar o ser humano em sua plenitude, via transmissão do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Para chegar aos dias atuais, esse estudioso fez importante pesquisa sobre a história da educação no Brasil, em que aponta que, no princípio, ela era hegemônica pela influência da pedagogia tradicional, orientada pela igreja católica, especialmente por meio do trabalho dos missionários da Companhia de Jesus (Jesuítas) que conduziram a educação na colônia até 1759, quando foram expulsos pelo Marques de Pombal. Discorrendo ainda sobre a educação no Brasil, Saviani nos informa que no início do século XX surge no país um movimento educacional intitulado de Escola Nova, que se tornou hegemônico e tinha sua inspiração na “concepção humanista



moderna de filosofia da educação” (SAVIANI, 2007a, p. 49).

Ao analisar esta concepção pedagógica, Saviani (2007a, p. 49) afirma que “quanto mais se falou em democracia no interior da escola menos democrática ela foi, e quanto menos se falou em democracia mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. Quando o autor assevera que “quanto menos se falou em democracia mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” se refere à pedagogia da essência, pela qual a burguesia criou os sistemas nacionais de ensino e “colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática” (SAVIANI, 2007a, p. 49).

O Manifesto dos Pioneiros foi resultado de muitos debates sobre os rumos da educação no país, ganhando adesão de importantes intelectuais educadores daquele período histórico, que lançaram em 1932 o referido manifesto, conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse movimento ganhou força política polarizando o embate com os intelectuais vinculados à igreja católica. Ao analisar esses embates, Saviani observa que:

[...] em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Por ocasião da primeira LDB, essa polêmica foi retomada, no final da década de 1950, assumindo novos contornos quando da discussão e votação da Constituição de 1988 (SAVIANI, 2005, p. 89).

Ao estudarmos a história da educação do Brasil, verificamos que em 1946 foi promulgada uma nova Constituição para o país, a qual estabelecia que seria de responsabilidade da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse mesmo período a igreja católica alterou suas orientações para a educação, buscando com isto renovar-se e, de certa forma, acabou sendo influenciada pelo escolanovismo. Nesse contexto de disputa por hegemonia no campo educacional, a igreja católica se organizou. De 1955 a 1957, por exemplo, “[...] a Igreja organiza as Semanas de Educação, traz o Padre Pierre Faure, da França, que divulga aqui as ideias de Lubienska, associadas a Montessori, representantes, portanto, da Escola Nova” (SAVIANI, 2005, p. 89).

A partir dos estudos que realizamos da obra de Dermeval Saviani, verificamos que a Escola Nova entrou em crise na década de 1960, sendo que seu enfraquecimento naquele período histórico contribuiu para o fortalecimento de outra tendência educacional, a pedagogia tecnicista defendida pelos militares que deram o golpe militar em 1964. A concepção pedagógica



tecnicista tornou-se hegemônica, principalmente após a promulgação da Lei n. 5.540, de 1968, que reestruturou o ensino superior no país, alterando também o curso de pedagogia, por meio do Parecer 252/69 que, no entender de Saviani (2005, p. 90): “[...] O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de Pedagogia”, demonstrando a influência tecnicista presente.

Ao desenvolver uma análise sobre a educação no regime militar (1964-1985), Saviani entende que em 1970 este regime:

[...] tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-Usaid, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2005, p. 90).

Com a Lei 5.692 de 1971, tenta-se universalizar a educação profissionalizante no ensino de 2º grau. Porém durante essa década iniciou-se um processo de críticas a esse modelo de educação defendido pelo governo. Nesse período, muitos pesquisadores realizaram críticas à educação oficial e interligaram essa proposta educacional com o Regime Militar, autoritário e tecnocrático. De acordo com Saviani (2005, p. 90), “procurou-se empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, o papel de reprodução das relações sociais de produção”.

Saviani chamou essa corrente de “crítico-reprodutivista”, cujo nome se explica por sua função de reproduzir as relações sociais vigentes, não apresentando uma proposta pedagógica. Segundo esse autor:

[...] dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética (SAVIANI, 2005, p. 91).

Discorrendo ainda sobre essa teoria crítico-reprodutivista, Saviani (2005, p. 92) observa que:

[...] a sociedade capitalista, de classes, como algo não susceptível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação.

Ferreira Jr. (2010, p. 13) também realizou uma pesquisa sobre essa educação escolar na sociedade burguesa e, ao analisá-la, concluiu que, até os dias atuais, essa escola “[...] manteve-se em perfeita sintonia com o processo de desenvolvimento econômico autoritário e concentrador de renda, historicamente, imposto à sociedade brasileira”. Esse pesquisador considera que desde o Brasil colônia a escola já estava presente no país, no entanto, ela já se apresentava também como elitista e excludente, pois era destinada a poucas crianças, e que foi somente na segunda metade do século XX que a classe trabalhadora começou a conquistar o seu acesso, porém “[...] foram privadas dos conhecimentos clássicos universalmente reconhecidos pela humanidade. [...] Agora as crianças das classes populares frequentam a escola, mas são privadas do conhecimento” (FERREIRA JR., 2010, p. 13).

A partir das leituras realizadas da obra de Ferreira Jr. (2010), entendemos que essa questão da importância da escola se faz presente até os dias atuais, pois a escola tornou-se universal, porém, a escola pública para os filhos da classe trabalhadora está destituída de um projeto pedagógico que vise à transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. A educação no Brasil, na década de 1990, sofreu forte golpe dos governos conservadores como “Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002)”. Esses governos implementaram políticas neoliberais orientadas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), afetando principalmente a educação, com redução de investimento, cortes nos orçamentos, privatizações e sucateamento da escola pública, tanto básica como superior (FERREIRA JR., 2010, p. 108).

As mudanças nas políticas educacionais no país afetaram diretamente as escolas e as crianças, principalmente as de 7 a 14 anos, que foram segregadas civil e culturalmente. Com relação a essa questão, Ferreira Jr. (2010, p. 109) nos informa que:

Em 2000, por exemplo, eram mais de 30 milhões de alunos frequentando o ensino fundamental público. Desse contingente de crianças matriculadas no ensino obrigatório público de oito anos, três milhões eram reprovadas e 27 milhões submetidas a um processo educacional miserável do ponto de vista do capital cultural clássico historicamente acumulado pela humanidade, pois o desempenho escolar em disciplinas como o português e matemática indicavam o que alguns estudiosos denominam de “formação intelectual indigente”, coroando um século de reformas malsucedidas e de políticas educacionais ineficientes.

Dessa forma, o problema de acesso à escola estava solucionado, a classe trabalhadora tinha o acesso à escola, porém esta não era de qualidade, as classes populares não eram excluídas pela ausência da escola e sim por ela não garantir transmissão do saber científico acumulado historicamente pela humanidade. Assim, o “Brasil chegou ao final do século XX, depois do fim da ditadura militar (1985) e da promulgação da Constituição de 1988, sem ter conseguido resolver a questão da escola pública para todos e com boa qualidade de ensino” (FERREIRA JR., 2010, p. 109).

Em consonância com isso, embora os homens produzam a cultura e todas as outras atividades coletivamente, por meio do trabalho, a classe trabalhadora é impedida de se apropriar dessas produções. Com relação a essa questão, Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 84) entendem que “[...] nessa sociedade os meios de produção são privados, também os são os meios de apropriação dos resultados dessa produção, dentre os quais se encontram a ciência, a filosofia e a arte”.

## Pedagogia Histórico-Crítica

Preocupado com a questão da educação escolar para os filhos das classes subalternas, Saviani passou a desenvolver uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se à teoria liberal em educação. Para Saviani, essa tarefa se justificava por sua insatisfação com a insuficiência das abordagens marxistas da educação, já que delas não emergia uma teoria da educação ou uma pedagogia marxista fundamentada em Marx, Engels, Lenin e Gramsci. Além disso, esse autor estava preocupado em elaborar uma proposta que contribuísse com a constituição de uma educação que transmitisse conhecimento elaborado, científico para as crianças, filhos da classe trabalhadora. Sobre os fundamentos de suas ideias, esse autor assevera que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolve-

ram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007b, p. 420).

A partir da fundamentação teórica no materialismo histórico dialético, Saviani enfrenta questões referentes ao método pedagógico, destacando questões como conteúdo, o conhecimento e a ação do professor, a partir da inserção da educação nas relações sociais. Esse autor entende que:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2005, p. 143).

A pedagogia histórico-crítica se articula de forma crítica à sociedade, a partir do entendimento de que sua estrutura é marcada pelo antagonismo de classes, cujos interesses são irreconciliáveis. Portanto, caminha em desencontro aos interesses da classe dominante, gerando embates no interior da educação. Seus defensores devem buscar construir a hegemonia dos subalternos no interior da escola, instrumentalizando e adequando este espaço aos interesses da classe trabalhadora.

Os esforços de Dermeval Saviani contribuíram para que ele elaborasse seu pensamento pedagógico quando era docente no programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na década de 1970. Esse autor nos informa como se deu esse processo:

As ideias que vieram a constituir a proposta contra-hegemônica denominada 'pedagogia histórico-crítica' remontam às discussões travadas na primeira turma do doutorado em educação da PUC-SP em 1979. A primeira tentativa de sistematização deu-se no artigo 'Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara', publicado no número 3 da Revista da Anede, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e Democracia*. Esse livro, conforme foi assinalado no prefácio à 35ª edição, redigido em agosto de 2002, pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984 (SAVIANI, 2007b, p. 418-419).

Foi a partir de seus estudos e de sua prática docente junto aos alunos da Pós-Graduação que esse autor começou a discutir de forma mais ampla a abordagem dialética na educação. "Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva" (SAVIANI, 2005, p. 70). Sua proposta pedagógica surge justamente para:

[...] compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação (2005, p. 93).

Esse filósofo e educador continuou com seus estudos e pesquisas, publicando em 1983, na revista da Associação Nacional de Educação (ANDE)<sup>3</sup>, um texto científico no qual esboçou os fundamentos de sua proposta pedagógica. Esse artigo científico, posteriormente veio a fazer parte do livro *Escola e Democracia*, publicado em 1983. Segundo Saviani:

*Escola e Democracia II*: para além da teoria da curvatura da vara, que veio a constituir o capítulo III do livro *Escola e Democracia*, cuja primeira edição é de 1983. Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, que, mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia com o nome de pedagogia revolucionária. A denominação histórico-crítica veio como um desdobramento desse processo. Na PUC-SP, os alunos passaram a me cobrar a oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária (SAVIANI, 2005, p. 138 -139).

---

<sup>3</sup> Revista da Associação Nacional de Educação nº 3.

A pedagogia histórico-crítica surgiu como uma proposta pedagógica que visava a “[...] transformação da sociedade e não a sua manutenção, perpetuação” (SAVIANI, 2005, p. 93). Ao analisar os pressupostos dessa pedagogia, Pasqualini e Mazzeu entenderam que:

A pedagogia histórico-crítica compreende a atividade educativa como um processo de humanização dos indivíduos, devendo ser, portanto, ato consciente e intencional de produção e reprodução, em cada indivíduo singular, da humanidade construída histórica e coletivamente pelos homens. Isso porque, diferentemente dos demais animais, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, o que só é possível por meio de sua atividade essencial, o trabalho (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 78).

Ainda segundo as autoras, a proposta pedagógica de Saviani vem se constituindo, ampliando na sociedade e se posicionando de:

[...] forma radical, frente às concepções de educação preconizadas pela ideologia liberal. Esta última apresenta como “objetivo proclamado”, a necessidade de universalização da escola pública, mas promove seu esvaziamento, por meio da crítica ao conhecimento elaborado, da sobrecarga da escola com funções sociais que não lhe são próprias, associada a um crescente descrédito em relação à educação escolar (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 85).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica se posiciona em favor da classe trabalhadora e dominada, que luta pela superação da divisão da sociedade de classes, criticando os interesses da classe dominante e defendendo a “[...] especificidade da educação escolar e da atividade de ensino, visando a garantir a socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos” (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 85).

Com relação à importância da escola pública, Saviani é enfático na sua defesa, afirmando que a mesma é fundamental para a transmissão do conhecimento para as crianças da classe trabalhadora. Ao analisar essa escola, Saviani observa que ela tem:

[...] uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2005, p. 98).

Esse mesmo autor entende ainda que a escola pública básica é

[...] importante para todos, que a alfabetização deve ser acessível a todos é o óbvio. No entanto, isso fica obscurecido por toda uma série de tergiversações as quais servem para retardar a consecução desse objetivo, contemporizar e prolongar as desigualdades vigentes (SAVIANI, 2005, p. 100-101).

A secundarização da escola para a burguesia é uma tendência favorável, pois estamos inseridos numa sociedade de classes. Dessa forma não se torna viável para a elite a universalização de uma escola público estatal para a classe trabalhadora e que transmita conhecimento científico, ocorrendo neste sentido o esvaziamento de conteúdo desta escola, desvalorizando-a, o que segundo Saviani tem seu objetivo em “reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (SAVIANI, 2005, p. 98).

A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórica-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (SAVIANI, 2005, p. 103).

Ainda segundo este autor:

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 2005, p. 93).

Ele ainda discorre sobre a importância da educação escolar, entendendo que na medida em que ela possibilitar aos dominados terem o mesmo acesso ao conhecimento científico historicamente construído e acumulado na sociedade, justamente aqueles que os dominantes dominam, mas excluem os dominados, estes dominados passarão a questionar essa sociedade e sua forma de ser, contribuindo para uma ação política questionadora. Portanto, essa escola não será dádiva da burguesia, sendo que teremos que lutar para que ela desempenhe um papel pedagógico crítico.

Torna-se fundamental destacar que a educação está inserida na sociedade capitalista, marcada pela dominação de classe. A classe dominante não possui nenhum interesse na transformação histórica da escola; pelo contrário, empenha-se na manutenção de seu domínio. Sendo a escola determinada socialmente, coloca-se a seguinte questão: “[...] é possível articular a escola com os interesses dos dominados?”. A resposta apresentada por Saviani é positiva, porém, realista, pois: “[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (SAVIANI, 2007a, p. 31)

Torna-se urgente compreendermos essa sociedade e como ela funciona, para buscarmos entender também a escola que temos e como ela se manifesta no atual período histórico. Ao discorrer sobre essa mesma questão, Oliveira (1996, p. 56) concorda com as assertivas presentes na obra de Saviani, por entender que:

Educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem, tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente do homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações.

Essa autora considera ainda que Saviani, “Não vê a educação como um processo que produz diretamente a transformação social. A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada” (OLIVEIRA, 1996, p. 56-57). Ela discorre ainda em sua análise, defendendo os pressupostos presentes na produção de Saviani, pois assim como ele, ela entende que:

O processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

Dessa forma, o processo de formação do homem é um processo educativo, que deve levar em consideração o aluno como pertencente de uma cultura, sendo um indivíduo que se relaciona com outros homens, aprendendo assim também pela mediação de outras pessoas, “[...] o fato de o gênero humano ser externo ao homem impõe a necessidade da apropriação da cultura humana, a fim de que o indivíduo possa objetivar sua própria existência” (PASQUALINI;



MAZZEU, 2008. p. 80).

Segundo Saviani (2005), torna-se fundamental resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. Esse autor tece críticas ao aligeiramento do ensino destinado aos filhos da classe trabalhadora, pois ele seria destituído de conteúdo. Deve-se priorizar o conteúdo no trabalho pedagógico dos professores, pois são “[...] fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. Sendo assim, devemos ter uma atuação no interior da escola pública segundo a máxima “[...] a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino” (SAVIANI, 2007a, p. 55).

A transmissão do conhecimento científico se dá pela escola, portanto esta é fundamental neste processo de transmissão do saber. Compreender essa escola e o seu papel no processo de educação de milhões de filhos das classes subalternas é fundamental para continuarmos na luta por sua manutenção, lutando também para que ela tenha qualidade nos conteúdos.

Não se trata meramente da valorização dos conteúdos ou da qualidade do ensino, mas de um processo de transformação cujo objetivo a ser alcançado é o fim da divisão do trabalho que caracteriza o modo de produção capitalista. Movimento que ganha maior potência ao expressar-se por meio de uma concepção pedagógica revolucionária, fundamentada não somente no conteúdo técnico-científico, mas na prática social transformadora, cujo norte é a superação da unilateralidade dos subalternos, elevados à capacidade dirigente.

Nesse sentido, a escola pode certamente contribuir para um processo de transformação da sociedade em que estamos inseridos, porém necessita da “socialização do saber elaborado, por meio de uma prática orientada por fins determinados de forma intencional e consciente” (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 85).

É preciso, pois, que nós, educadores inseridos nas instituições escolares, nos dediquemos a socializar os instrumentos de análise e compreensão da realidade social, por meio da transmissão, a cada indivíduo singular, do patrimônio cultural, filosófico, científico e estético acumulado pelo gênero humano (PASQUALINI; MAZZEU, 2008, p. 85).

Ao analisarem também esse processo visando à transformação da sociedade, Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 85) entendem que:

O desvelamento dessas questões, pela pedagogia histórico-crítica, revela sua característica fundamental, que consiste em se colocar como aliada da classe dominada, na luta pela superação da sociedade de classes. Tal posicionamento se evidencia na crítica aos interesses da classe dominante, presentes nos ideários pedagógicos contemporâneos (apresentados como expressão legítima, consensual e universal), bem como na defesa da especificidade da educação escolar e da atividade de ensino, visando a garantir a socialização dos elementos culturais essenciais à formação dos indivíduos humanos.

A partir do exposto, entendemos ser fundamental o trabalho do educador, que deve ser comprometido com a formação plena, integral, omnilateral do ser social. Nesse sentido é que concordamos com as assertivas de Pasqualini e Mazzeu (2008, p. 88), quando entendem que:

Sendo assim, o trabalho educativo, tomado como atividade mediadora no seio da prática social, deve ser compreendido e realizado de forma intencional, regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente. Tendo em conta o papel da educação escolar e do trabalho educativo, na pedagogia histórico-crítica, é imperativo que o educador estabeleça uma relação consciente com o significado de sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda, tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto no que refere à produção e reprodução da própria.

Saviani concebe a educação enquanto atividade:

Mediadora no seio da prática social global, [...] comprometida com a elevação das consciências das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. Assim ele assume uma posição de classe dentro da sociedade dividida em classes antagônicas e sua proposta de construção de uma pedagogia histórico-crítica implica num posicionamento de classe (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

A partir do exposto pelo autor é que consideramos fundamental o posicionamento de classe do professor, que no processo educativo age com intenção para a formação desse ser social crítico. Essa educação crítica depende também do posicionamento dos professores e do seu comprometimento para a formação plena das crianças e jovens.

## Considerações Finais

Discorreremos, neste texto, sobre o papel estratégico da escola pública no processo de formação dos filhos da classe trabalhadora, pois é nesta escola que milhões de crianças pobres se dirigem todos os dias para estudar. Nos fundamentamos principalmente na obra de Dermeval Saviani para entendermos a educação brasileira contemporânea e sua importância no processo de formação do homem. Entendemos que o professor tem papel relevante nesse processo, pois o seu compromisso com a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade é que contribuirá para a formação de seres sociais críticos nesta sociedade de classes. Nesse sentido, compreendemos ser a Pedagogia Histórico-Crítica fundamental para que esse processo ocorra na escola, pois a mesma contribui para que os professores desenvolvam um trabalho pedagógico na perspectiva crítica, visando a transformação da sociedade.

## Referências

FERREIRA JR., A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo: Reflexões sobre Paradigmas e Problemas do Pensamento Pedagógico Brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PASQUALINI, J. C.; MAZZEU, L. T. B. **Em defesa da escola: uma análise histórico-crítica da educação escolar**, 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/627/510>. Acesso: ago. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

## GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO DE UBERLÂNDIA-MG: DESENVOLVIMENTO, CIDADE E PODER PÚBLICO

MÁRCIA SILVA DE MELO VILLAS BOAS<sup>1</sup>

BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO<sup>2</sup>

JOSÉ CARLOS SOUZA ARAUJO<sup>3</sup>

*RESUMO:* Este artigo explora a relação entre desenvolvimento econômico e educação segundo a criação e o funcionamento do Grupo Escolar 13 de Maio de Uberlândia-MG, entre 1962 e 1971, contexto de desenvolvimento nacional e da LDBEN. Também investigou os interesses subjacentes à construção de um grupo escolar na periferia e se propôs a analisar o cotidiano escolar e compreender as práticas escolares empreendidas nessa escola. Fundada no método histórico dialético, a investigação se valeu da pesquisa bibliográfica, documental e de entrevistas orais com os ex-alunos e ex-diretora. Os resultados apontam uma escola alinhada em uma lei que prescreve o direito à educação como ideal, mas que fez pouco pelo seu financiamento; uma escola que oferecia uma educação guiada pelo interesse do Estado de formar contingentes trabalhadores para suprir as demandas do desenvolvimento.

*Palavras-chave:* Grupo escolar. Triângulo Mineiro. Educação.

### *GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO DE UBERLÂNDIA-MG: DEVELOPMENT, CITY AND PUBLIC POWER*

*ABSTRACT:* This article explores the relationship between economic development and education linked to the creation and operation of 13 de Maio School, in Uberlandia, state of Minas Gerais-Brazil, between 1962 and 1971, a period of national development and approval of Brazilian education guidelines law. It focuses on interests underlying the construction of an elementary school in urban periphery to analyze its routine and understand schooling practices. With a basis in historical dialectic method, the research relied upon the reading of specific bibliography and documents as well as on interviews with former students and former director. Results show a school in alignment with a law that prescribed the right to education but that did little as to financing it; a school offering an education guided by the interest of the state in forming working contingent to meet national development demands.

*Keywords:* Grupo escolar. Triângulo Mineiro. Education.

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia. Professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professor da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/UFU - laterzaribeiro@uol.com.br.

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Professor da Universidade de Uberaba/Universidade Federal de Uberlândia. - jcaraujo.ufu@gmail.com

*GRUPO ESCOLAR 13 DE MAIO DE UBERLÂNDIA-MG: DESARROLLO,  
CIUDAD Y PODER PÚBLICO*

**RESUMEN:** Este artículo explora la relación entre el desarrollo económico y la educación vinculada a la creación y funcionamiento de la escuela Grupo Escolar 13 de Mayo, en la ciudad de Uberlândia, estado de Minas Gerais-Brasil, entre 1962 y 1971, que fuera un período de desarrollo nacional y aprobación de la ley de directrices nacionales para la educación. La investigación foca en los intereses subyacentes a la construcción de una escuela primaria en la periferia urbana para analizar su rutina y entender sus prácticas escolares. Desarrollada de acuerdo con lo método histórico dialéctico, la investigación se basó en la lectura de bibliografía específica y documentos, así como en entrevistas con ex alumnos y ex director. Los resultados muestran una escuela alineada en una ley que prescribe el derecho a la educación como un ideal, pero que prescribió poco para su financiación; una escuela que proporcionaba una educación guiada por el interés del Estado en formar grupos de trabajadores para cumplir con las exigencias del desarrollo nacional.

**Palabras clave:** Grupo Escolar. Triângulo Mineiro. Educación.

## Introdução

“De 1956 a 1961 o Brasil apresentou um crescimento econômico real e marcante”. Eis uma das formas com que o historiador Thomas Skidmore (2007, p. 204) se refere ao produto da política dos 50 anos de progresso em 5 anos: lema do governo de Juscelino Kubitschek (1956–61), ao assumir a presidência da República e lançar seu programa de desenvolvimento, materializado no chamado Plano de Metas. Esse historiador ressalva, porém, que o governo ficou mais “[...] conhecido por suas realizações econômicas”, cuja base se valeu, sobremaneira, do aumento expressivo da produção industrial. De 1955 a 1961, a indústria siderúrgica cresceu 100%; a mecânica, 125%; e a elétrica e de comunicações, 380%. No geral, o aumento foi de 80%. Nesse processo, o crescimento *per capita* nacional superou em três vezes o dos demais países da América Latina (SKIDMORE, 2007).

Diferentemente, outros setores não tiveram a mesma projeção que a economia de base industrial. Exemplo disso está na educação. De fato, houve iniciativas como a do Conselho Federal de Educação (CEF) de, em 21 de setembro de 1962, encaminhar ao Ministério da Educação e Cultura um plano nacional de educação, que presumia fundos nacionais a serem destinados à educação pública de nível primário, médio e superior; e para cada nível foram definidas metas quantitativas e qualitativas para o período 1963–70. Tal intervalo de tempo considerava

metas definidas pelo comitê de planejamento da subsecretaria de planejamento, orçamento e administração e pela comissão do planejamento da educação (BRASIL, 2011). Contudo, o percentual de financiamento previsto para a educação não chegou a 5% do produto interno bruto. Não por acaso, essa seara seria um ponto nevrálgico no ideário do desenvolvimentismo acelerado, sobretudo em virtude das condições em que começavam a funcionar as escolas públicas.

Também nos planos de Kubitschek estava a interiorização do centro nacional de poder, com a escolha de outro lugar para sediar a capital federal. Nesse processo, a cidade de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, chegou a ser cogitada; e tal possibilidade reforçou a projeção desse município como centro econômico regional, cuja elite política e econômica queria que se destacasse como moderno e progressista.

Independentemente de Uberlândia ter sido preterida naquela escolha, a meta de líderes locais era garantir que a rota para Brasília atravessasse o município. De fato, a construção da capital consolidou de vez a posição geográfica de Uberlândia; ou seja, consolidou ainda mais sua condição de entreposto-chave a quem fosse à capital, o que foi central para seu desenvolvimento econômico. Não por acaso, o município apresentava taxas de desenvolvimento econômico que faziam os políticos se esforçarem para que a cidade se destacasse nacionalmente cada vez mais; e tal esforço se associava muito com quem controlava os meios de comunicação - jornais e rádios; diga-se, com quem detinha meios de fazer articulações para manipular a opinião pública.

Entretanto, a feição progressista de Uberlândia contrastava com circunstâncias que fragilizavam o ideal de progresso, talvez porque nacionalmente a ideia de progresso também fosse frágil. Seus pontos críticos incluíam, por exemplo, uma população urbana inflada por migrantes do campo - supostamente gente de modos grosseiros, incivilizada - e a mendicância infantil. Eram denúncias do grau de abrangência do desenvolvimento, do planejamento urbano e das condições de vida. Tal contexto tendia a envergonhar os progressistas e constranger os cidadãos de bem. Daí ser preciso rever a condição da população pobre, analfabeta; ensinar-lhe regras de conduta social, moral, civismo e civilidade. Os mais de dez decretos de criação de escolas publicados em abril de 1962 no jornal oficial *Minas Gerais* dão uma medida da dimensão de tal necessidade.

Esses vínculos entre desenvolvimento e educação cingem o argumento deste estudo,<sup>4</sup> que busca problematizar os sentidos sociais que o Grupo Escolar 13 de Maio suscitou ao ser criado e instalado onde foi e ao funcionar como funcionou em seus primeiros anos. O pressuposto é que tal problematização poderia ajudar a compreender o tipo de sujeito que essa escola pretendeu formar, suas intenções, seus propósitos e suas funções iniciais num contexto de desenvolvimento nacional e consolidação de uma legislação educacional, à qual subjazeu um debate intenso sobre a orientação da educação nacional - se pública, se privada.

Tal problematização se orienta por estes questionamentos: quais eram as demandas sociais que se punham para a cidade? Que público foi atendido nos primórdios da escola? Que objetivos e práticas pedagógicas marcaram seu processo de ensino e aprendizagem? Noutros termos, a pesquisa aqui referida objetivou construir uma compreensão histórica das condições e dos condicionantes políticos, econômicos e sociais que atravessaram o processo educacional no país, em Minas Gerais e, singularmente, em Uberlândia; ou seja, objetivou formular um entendimento sobre esta vinculação tendo em vista a relação entre pobreza, escola e emprego, que se delineia na criação e instalação daquele grupo escolar entre 1962 e 1971: sua importância educacional, os interesses subjacentes a sua construção num bairro periférico onde a comunidade negra era marcante; o cotidiano e as práticas escolares. Talvez aí se pronunciasse com evidência um traço marcante na história da educação no país: a dualidade; nesse caso, aquela em que regiões centrais ostentavam - parafraseando Faria Filho (2000) - escolas-palácios, enquanto regiões periféricas se contentavam com escolas-pardieiros. Em seus primórdios, a escola aqui enfocada apresentava traços que a situavam, minimamente, nesse segundo tipo de escola: não tinha prédio monumental; tampouco prédio próprio.

O período 1962-71 se justifica como recorte temporal porque abrange o intervalo que vai da criação dessa escola pelo decreto 6.556, de 13 de abril de 1962, à extinção da modalidade grupo escolar, pela reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 5.692/71. Mas esse recorte serve apenas como definição de marcos. De natureza documental e fundada no método histórico dialético, a investigação subjacente a este artigo se desdobrou mediante procedimentos como pesquisa bibliográfica/hipertextual e documental, e entrevista face a face com ex-alunos e ex-diretora do grupo escolar. A coleta de dados possibilitou, por

---

<sup>4</sup> Este estudo se vale de dados, leituras e reflexões feitas para a pesquisa de mestrado materializada na dissertação *Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia-MG, 1962-71*, defendida por Márcia S. M. Villas Boas, em 2015, na Universidade Federal de Uberlândia.

intermédio da transcrição dos relatos das entrevistas, da análise documental, de interpretação das matérias jornalísticas sobre a escola, das atas escolares, iconografias e legislação educacional, compreender que o Grupo Escolar 13 de Maio se destinou a uma população voltada substancialmente para os filhos da classe trabalhadora, entre eles brancos, negros e pardos. As fotografias e relatos orais sinalizaram a presença de crianças carentes. O preconceito étnico não parece ter sido motivo de conflito, nem de evasão e tão pouco de impedimento tomado como acesso. Isso aparece claramente nos relatos e documentos oficiais coletados para amostra e tomados como fonte primária. As práticas pedagógicas que puderam ser reconstruídas na coleta de dados, por intermédio das fontes, sinalizam a finalidade de democratizar a educação escolar, a fim de preparar a mão de obra para o trabalho.

Nesse sentido, a coleta de dados proporcionou um rol de fontes que incluiu documentos como jornais, diários de classe e atas, documentos iconográficos como fotografias e a transcrição dos relatos, que jogam mais luz sobre o funcionamento cotidiano e as atividades pedagógicas da escola, então condicionada à LDBEN/1961, que estabeleceu a obrigatoriedade da educação para todas as crianças em idade escolar e se alinhou em fluxo de ações nacionais a fim de aplacar o analfabetismo e formar mão de obra para suprir as demandas da produção capitalista. Essas fontes possibilitaram relacioná-las com os objetivos propostos, permitindo decifrar os questionamentos levantados, abrindo possibilidade para outras perspectivas de estudos sobre o Grupo Escolar 13 de Maio.

## A LDBEN/1961

Em 29 de maio de 1957, reiniciou-se a discussão sobre o projeto da futura LDBEN/1961. Saviani (2011) diz que o conflito entre escola particular - em especial confessional - e escola pública marcou esse estágio de discussão do anteprojeto. Em pauta estavam a capacidade e a possibilidade de a escola pública e gratuita, ao se estender a todos, não anular o espaço para outro tipo de escola. Ao lado de 189 intelectuais, Fernando de Azevedo elaborou o manifesto *Mais uma vez convocados*, de 1959, ou seja, dois anos antes da aprovação da lei. Em consonância com o *Manifesto* de 1932, dos pioneiros da educação nova, Saviani (2011, p. 294) interpreta que tal documento



Rebate as críticas à escola pública mostrando que os privatistas buscam atingir três objetivos: que o ensino seja ministrado pelas entidades privadas e apenas supletivamente pelo Estado; que o ensino particular não seja fiscalizado pelo Estado; que o Estado subvencione as escolas privadas. É isso o que os defensores da escola privada estavam defendendo sob a bandeira da liberdade de ensino: um ensino livre da fiscalização do poder público, mas remunerado pelos cofres públicos.

Com efeito, visto que a Constituição de 1946 assegurou a livre iniciativa privada na educação, os interesses privatistas tinham de supor mais que garantir a existência da escola particular. Basta pensar que a educação como obrigação do Estado anulava, em parte, as possibilidades de subvenção estatal; e, em alguns casos, a mercantilização do saber, mesmo das instituições confessionais. O processo da gratuidade educacional se mostrou irreversível. Manobras políticas e ideológicas apenas atrasaram a elaboração e aprovação da lei, que levou 13 anos para acontecer, entre divergências e interesses favoráveis e contrários que alimentaram as discussões de aprovação.

A LDBEN foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, primeiro ano do governo de João Goulart, que caiu ante o golpe militar de 1964. A lei manteve a autonomia administrativa dos estados no ensino primário e normal, a idade de 7 anos para o ingresso no nível primário e a obrigatoriedade do ensino. Mas tratou de isentar o Estado quando fosse comprovada a pobreza dos pais ou a falta de vagas. Além disso, o Estado se omitiu em suas responsabilidades legais e presumiu a subvenção para instituições privadas. Em outro indício de omissão estatal, empresas com mais de cem funcionários, salvo alguns casos, deviam oferecer o ensino primário a seus funcionários e aos filhos destes. Essa obrigação de âmbito nacional repercutiu no nível local, ou seja, em Uberlândia, cuja imprensa noticiou o fato assim:

Os titulares das pastas de Educação e Cultura e Trabalho, Indústria e Comércio, submeteram à consideração do Presidente da República exposição de motivos acompanhada de anteprojeto da lei dispondo que as empresas e indústrias, comerciais e agrícolas, quando empregarem mais de 100 pessoas serão obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e para os filhos destes. O ministro da Educação, o sr. Candido Mota Filho, ouvido pela reportagem, assim se expressou sobre o assunto: “A Constituição da República, em seu artigo 178, colocou o programa de Ensino Primário de forma tal, que o Estado é obrigado a agir em vários setores ao mesmo tempo. Assim é que as

empresas industriais, comerciais e agrícolas, com mais de 100 empregados, devem proporcionar aos seus servidores e seus filhos, ensino primário gratuito”. [...] O sr. Candido Mota Filho prosseguindo em sua entrevista, acrescentou que as empresas que não cumprirem o dispositivo legal estão sujeitas a multa, urge, pois, a colaboração das classes patronais (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 4/11/1955, p. 1).

Fundada na obrigatoriedade - na sujeição à multa -, uma ação tal deixa entrever muito mais uma manobra política do Estado para minimizar suas obrigações com a educação ao obrigar os setores privados a tal, talvez porque a demanda por escolas fosse extrema demais para a iniciativa pública. Em outra reportagem, o jornal, *Correio de Uberlândia* dá uma medida da falta de escolas e de como isto afetava os índices de analfabetismo:

Felizmente para o Brasil o índice de analfabetismo está decrescendo. Há anos atrás quando a “Cruzada Nacional Contra o Analfabetismo” teve sua campanha iniciada, fizemos um comentário divulgando estatística internacional e estudando a posição do Brasil. Dividimos os países em dois grupos, um dos mais letrados e outro dos menos letrados. O Brasil estava no segundo grupo entre os piores do mundo. Então aparecíamos com uma porcentagem de 75% de analfabetos. Anos após com a campanha da alfabetização de adultos, com inauguração de mais escola sempre, pela citada Cruzada, [...] o número foi decrescendo. Já no último recenseamento, o Brasil surgia com 52% tendo baixado 67% em 10 anos. Notícia-se que, no momento, a porcentagem deve ser de 50 por cento tendo-se em vista os mesmos cálculos feitos anteriormente, o crescimento da população e o incremento do número de escolas (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 5/4/1955, p. 2).

Os números veiculados pela imprensa diferiam de dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo a interpretação de Ferraro (2002, p. 22):

[...] embora os números do Censo nos apontem que cerca de 57,2% dos brasileiros não conseguiam ler e escrever um bilhete simples, os jornais [...] apontavam para um número maior de analfabetos. [...] foi acelerado o ritmo de alfabetização entre os anos 1950 e 1960, que, segundo o Censo, foi para 46,7% em 10 anos. As taxas de analfabetismo para as populações de 15 anos ou mais (a partir de 1920) e 10 anos ou mais (a partir de 1940) praticamente coincidem entre si e seguem à mesma trajetória de longo prazo da taxa de analfabetismo apurada entre a população de 5 anos ou mais, porém com taxas mais baixas em aproximadamente 5 a 5,5 pontos percentuais. A regularidade é tal que se pode facilmente imaginar que as taxas para 15 anos ou mais e 10 anos ou mais nos dois primeiros censos deveriam girar em torno de 77%.

A seguir, a Tabela 1 apresenta outros percentuais em direção dessas afirmações.

**Tabela 1** - Dados demográficos, econômicos e de alfabetização (1900–50)

Indicador	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	—
População urbana	10%	16%	31%	36%
Analfabetos (15 anos e mais)	65,3%	69,9%	56,2%	50%

Fonte: Lourenço Filho, 1965.

Se em 1920 o índice de analfabetismo entre pessoas com mais de 15 anos de idade chegou ao seu percentual máximo - 69,9% -, uma queda para 65,3% em 1940 parece ser pouco significativa. Afinal, em 50 anos a população quase triplicou, enquanto o analfabetismo caiu em quase 15%. Os dados alarmam ainda mais caso se considere que, no começo da década de 1960, a rede educacional supria a demanda de não mais que 60% das crianças em idade escolar (7-14 anos), então 12 milhões. Agravava a situação o avanço dos matriculados: enquanto 18% chegavam à 4ª série, dois terços não iam além das duas primeiras séries (SOUZA, 2008, p. 243). A evolução do contingente de analfabetos e a taxa de analfabetismo, segundo os censos de 1940 a 1980, se desdobra na Tabela 2, que considera a população com idade de 5 anos ou mais.

**Tabela 2** - Evolução do número de analfabetos e taxa de analfabetismo por faixa etária.

Censo	5 anos ou mais	10 anos ou mais	15 anos ou mais
1940	61,2%	56,7%	55,9%
1950	57,2%	51,5%	50,5%
1960	46,7%	39,7%	39,6%
1970	38,7%	32,9%	33,6%
1980	31,9%	25,5%	25,5%

Fonte: IBGE, 2015<sup>5</sup>.

Como o número de analfabetos não variou expressivamente segundo a faixa etária, isto nos leva a crer que o analfabetismo se liga mais à condição de acesso à escolarização do que à idade escolar. Daí ser provável que o Censo falhe como retrato fiel do real. Ainda assim, os números indicam evolução rumo a uma população menor de não letrados; é como se a obrigatoriedade legal da escolarização e as necessidades desenvolvimentistas ajudassem os mais pobres a ter acesso à escolarização. Se assim o for, então esses dados dão margem para cogitar

<sup>5</sup> A Tabela 2 foi composta com base em dados dos censos demográficos do período 1940-80, disponíveis em <<http://www.ibge.gov.br>>.

que a educação - cujas ações até então haviam sido insuficientes para chegar às camadas populares - entra, de vez, nas preocupações do Estado. Em parte, para aplacar a “vergonha nacional”: o analfabetismo; em parte, a fim de capacitar mão de obra para suprir a demanda imposta pelo desenvolvimento econômico.

Uma vez em vigor, a LDBEN, diz Saviani (2011), teve como uma medida primeira para efetivá-la criar o Conselho Federal de Educação, em fevereiro de 1962, e elaborar o Plano Nacional de Educação, a ser executado “[...] em prazo determinado” - como se lê no artigo 92 da lei (BRASIL, 1961). Os recursos foram definidos assim: a União aplicaria por ano, “[...] na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo” (BRASIL, 1961, art. 92).

Já havia destinação de recursos específicos e pré-definição de responsabilidades a cada parte. Logo, estados e municípios que não aplicassem os recursos não poderiam pedir auxílio à União para tal. Os recursos deviam ser destinados, de preferência, à manutenção e ao desenvolvimento da educação pública; ou seja, à garantia de acesso à escola ao maior número possível de pessoas, à melhoria educacional progressiva e ao aperfeiçoamento dos serviços da educação.

Também essas metas para educar a população reverberaram na imprensa uberlandense. O *Correio de Uberlândia*, de 30/1/1962, veiculou esta manchete: “Diretrizes: tentativa para resolver problema da educação da mocidade brasileira”, cujo texto situa o Brasil como país onde há um ministério exclusivo para tratar de assuntos da educação e, em contraste, índices alarmantes de analfabetismo.

No entanto, convém relativizar o fato jornalístico, uma vez que ora defende que o analfabetismo diminui, ora diz que aumenta a cada dia; ou seja, uma vez que parece direcionar a notícia conforme seus interesses. O texto da manchete elucida que a lei modificaria o sistema educacional, que deixaria de ser erudito para se aproximar das necessidades reais da educação do povo. O objetivo era tirar o brasileiro do academicismo, pois se especifica como fim da educação preparar o indivíduo e a sociedade para dominar ferramentas que lhes permitam explorar possibilidades e superar as dificuldades do meio. Nas palavras do redator: “Foi isso que entendemos e que nossos legisladores entenderam quando definiram o fim da educação e do preparo do homem e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos” (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 30/1/1962, p. 1).

Com efeito, essa passagem permite ser lida como amostra de uma postura favorável a munir as escolas com práticas úteis à preparação do contingente de alunos para o mercado de trabalho mediante o ensino prático - mais adequado aos desejos de avanço do país de então. Essa possibilidade se mostra bastante plausível quando considerada no contexto do Grupo Escolar 13 de Maio.

## Grupo Escolar 13 de Maio no Contexto do Nacional-Desenvolvimentismo

Esse grupo escolar surge em meio às metas do governo de ampliar o acesso à educação: oferecer o ensino conforme as peculiaridades não só de cada região, mas também dos grupos sociais a quem se destina. Essa diretriz se alinha no Plano de Metas, que previu para a educação a formação de contingentes a fim de suprir a demanda do mercado de trabalho. Uma vez criada formalmente, em 13 de abril 1962, a escola foi instalada em uma casa alugada na então Vila Operária (nome que sugere o perfil da população residente). Até ter seu próprio, a escola funcionou improvisadamente em casa residencial. Em 1966, foi instalada em prédio próprio em bairro povoado basicamente por trabalhadores de serviços secundarizados pela sociedade e com uma população constituída, na maior parte, por pessoas negras.

Embora o registro oficial date a criação da escola em 1962, diários encontrados em seus arquivos informam que em 15 de fevereiro de 1962 já havia atividade escolar. Com efeito, documentos da escrituração escolar levaram ao nome de Sebastiana Dias Pafume como uma das primeiras diretoras do grupo escolar. Em sua entrevista, ela reitera que havia funcionamento da escola antes de 1962. Além disso, Rocha (2012, p. 56-57) localizou, no Arquivo Público de Uberlândia, um livro de frequência escolar com descrição de atividades de sala de aula em 1961-1962.

Seja como for, alugar um prédio residencial para usar como espaço escolar era cumprir a determinação do governador Magalhães Pinto (1961-1966), de que nenhuma criança mineira ficaria sem escolas. Eis como essa determinação repercutiu na imprensa de Uberlândia:

Inda agora, chega a notícia, segundo a qual, vem de ordenar o Governador Magalhães Pinto que a inspetoria de ensino primário em Uberlândia receba a matrícula de toda criança que quer ser alfabetizada, tenha ou não grupo escolar para abrigá-los. Para isso autorizou, inclu-

sive, que se alugassem cômodos, casas, prédios que se fizessem necessários à alfabetização total da criança mineira (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 3/2/1962, p. 2).

Além do aluguel de casas para resolver o problema da escolarização, o governador presumiu a construção de 400 escolas em até nove meses após a promulgação da LDBEN/1961. Construí-las exigiu padronizar os prédios e racionalizar o espaço e os materiais - pré-fabricados - para que as escolas fossem erguidas em um tempo coerente com a urgência. Camisassa (2013, p. 7) detalha essas circunstâncias:

Em abril de 1961, primeiro ano da gestão do governador Magalhães Pinto, foi proposta uma nova solução para a instalação de novas escolas públicas em Minas Gerais. Um plano elaborado pela então Secretaria da Viação e Obras Públicas para a construção, em até nove meses (ou seja, até janeiro de 1962), de 400 novas unidades escolares em todo o estado. Para tanto, era especificado no edital que as unidades poderiam ser construídas em alvenaria, metal, madeira ou qualquer outro material que pudesse ser pré-fabricado - evidenciando aqui uma preocupação muito maior com a racionalização e otimização do tempo de construção, de modo a tornar viável o prazo (de menos de um ano) que havia sido estabelecido (MINAS GERAIS, Diário Oficial, 1958). Da mesma maneira, a preocupação com a padronização era deixada clara no texto do edital, que alertava que as propostas “deverão obedecer em tudo ao projeto, detalhes e especificações [elaborados pelo Grupo de Trabalho da secretaria] aprovados pelo Sr. Secretário da Viação” (MINAS GERAIS, 1958, s. p.).

Por mais rápida que fosse a construção, é provável que não acompanhasse o ritmo da demanda por salas de aulas. Nesse caso, ainda que provisória, a solução do aluguel de casas mostrava ser útil. O prédio residencial foi, então, ponto de partida para o funcionamento de muitas escolas. Mas, em Uberlândia, a situação era complexa à época, pois não havia, na Vila Operária, muitas casas para alugar cuja estrutura pudesse abrigar minimamente uma escola com certo conforto e certa funcionalidade. E mesmo que os relatos da ex-diretora se refiram à primeira locação do Grupo Escolar 13 de Maio como uma casa com quintal espaçoso, era limitada:

[...] era um prédio de duas salas só, tinha uma cozinha e tinha um outro cômodo mais ou menos daqui até ali [cerca de três metros] e era os três assim. Cabiam só duas carteiras. [...] não tinha muro, portão era um portãozinho facinho de entrar, então era assim, cerca de arame (ENTREVISTADO 3).

As palavras da ex-diretora dão o tom do improvisado. Era preciso aproveitar todos os espaços capazes de abrigar mais alunos. Por exemplo, mudar o espaço da direção escolar para “alpendre largo” (ENTREVISTADO 3). Como se pode deduzir, no acesso dos alunos ao “recinto escolar”, diretora e assistentes podiam observar o alunado. Além disso, o vaivém discente diário pelo espaço da direção pode ter reduzido a distância simbólica entre a “sala de aula” e a “sala de direção”: esta era um espaço com que os escolares estavam acostumados; trivial como a classe.

A recorrência a alpendres como espaço da atividade pedagógico-escolar foi tática da direção para liberar espaço aproveitável como sala de aula. Isso porque, como diz a ex-diretora, “Tinha tanto aluno, ficou tanto aluno de fora, [por]que era um lugar bem povoado [as vilas Operária e dos Tabocas]; e as mães queriam [pôr os filhos na escola], mas eu não podia matricular”. Em 1962, “[...] logo no começo, tinha duas [salas] de manhã e duas à tarde [...] à noite não funcionava”; depois, “Eu fiz mais uma sala nesse lugar [...]”, disse a ex-diretora. Contudo, a casa “[...] não era do governo [...] [e] o homem [dono] falou que não ia construir mais [cômodos]”. Ante a recusa do proprietário em ampliar e modificar sua propriedade, ao governo restava improvisar. Mesmo com estrutura precária, a escola recebeu 293 alunos distribuídos nas quatro primeiras séries em dois turnos. De acordo com a ata de exames finais de 1962, havia 11 turmas. Isso só era possível - segundo Sebastiana - porque duas professoras lecionavam em uma mesma sala para duas turmas distintas.

Sob a direção de Maria Aparecida, a partir do segundo semestre de 1963, a escola permaneceu em sua sede primeira até 1964, quando foi transferida para a avenida Cesário Alvim, próxima do endereço antigo — uma rua paralela acima — e ainda na Vila Operária. As novas instalações possibilitaram ampliar o número de vagas para 463 discentes, como se lê em ata de exames finais de 1964. Em parte, essa ampliação se coadunava com o propósito de cumprir as metas de um plano trienal para o desenvolvimento econômico e social (1963–65) (BRASIL, 1962), em que o governo construía escolas e as deixava funcionar em situação pouco confortável.

Trecho de uma ata de reunião da Câmara de Vereadores de Uberlândia dá o tom de como é tratada a situação:

O sr. Presidente, depois de ouvir o plenário, concede, e ocupa a tribuna



o vereador Angelino Pavan, que faz comentário sobre a instituição pública do município que está afeta ao seu serviço. Elogia o prefeito pelos seus esforços, em dotar o bairro Bom Jesus de um grupo modelo com 20 salas, em convênio com o estado de Minas Gerais. Afirma que Raul P. Resende, Magalhães Pinto e o Ministério da Educação, pelo seu plano, trienal só merecem aplausos. Uberlândia está numa fase áurea, em que seus governantes tudo fazem para acabar com o analfabetismo. O vereador Ehel Santos, em aparte, pede ao orador, que bata-lhe junto ao sr. Prefeito, para que se corrija a injustiça feita às professoras que tiveram um aumento irrisório de ordenado. [...] O vereador Herculano R. Naves ocupa então a tribuna, e rebate as críticas feitas ao sr. Prefeito, governador, pelo sr. João Pedro Gustin. Afirma que o governador Magalhães Pinto, tem olhado com carinho para Uberlândia, e que Magalhães está fazendo o maior governo. Antes de Magalhães, Uberlândia tinha 5 grupos escolares, agora tem 14. Antes de Magalhães tínhamos 220 professoras, agora temos cerca de seiscentas professoras. Raul e Magalhães tudo têm feito, para que nenhuma criança em Uberlândia fique sem escola, e, por isso, levantam inclusive grupos de tábuas (UBERLÂNDIA, 17/02/1964, p. 25).

Mediante convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura, o governo estadual e a prefeitura, a construção do prédio do Grupo Escolar 13 de Maio começou em 1965, em terreno da avenida Monsenhor Eduardo. A estrutura funcional e simples foi projetada para abrigar o contingente de crianças fora da escola no bairro, o Bom Jesus, antigo Vila das Tabocas.

Vidal e Faria Filho (2005, p. 68–69) resumizam tais condições materiais com os pelos seguintes termos:

A crescente simplicidade e economia nas construções escolares propostas, seja para cidade, seja para o campo, disseminadas mais amplamente, sobretudo nos anos de 1950 e 1960, indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares, e portanto, do lugar da escola, no meio social brasileiro. Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola, fazia-se sentir em prédios funcionalistas tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente.

Segundo a ata de exames finais, a escola chegou em 1966 com 560 alunos distribuídos nas oito primeiras séries, quatro na segunda série, cinco na terceira e quatro na quarta. Foi com esse contingente que começou a funcionar na sede própria, concluída ainda no ano de 1966. Em contraste com os primeiros grupos escolares no país, como mostra a Figura 1, os templos e palácios da educação cuja arquitetura imponente devia “[...] sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!” (SOUZA, 1998, p. 123), o 13 de Maio em nada lembrava essa estrutura, como apresenta a Figura 2.





**Figura 1** – Fachada do prédio do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão<sup>6</sup>. Fonte: Arquivo Público de Uberlândia — fotógrafo e data não identificados.



**Figura 2** – Fachada do prédio próprio do Grupo Escolar 13 de Maio.<sup>7</sup> Fonte: Escola Estadual 13 de Maio — fotógrafo e data não identificados.

Além disso, se for procedente a suposição de escolarização maciça para reduzir taxas de analfabetismo em cumprimento da lei, então talvez a localização da sede própria do Grupo Escolar 13 de Maio ajude a reforçá-la. Bairro de periferia nos anos de 1960, -e dizer que a Vila

<sup>6</sup> Criado em 1911, foi instalado em 1914 em Uberlândia-MG, dá uma medida da suntuosidade e da imponência da arquitetura.

<sup>7</sup> Construído em 1966, a edificação contrasta com a de grupos escolares como o Bueno Brandão, em Uberlândia-MG. A arquitetura é simples e funcional. Nota-se a rusticidade do material de construção, como os blocos de cimento pré-fabricados (à direita da imagem). O telhado retilíneo denota a racionalidade técnica em prol da ventilação e iluminação. As salas de aulas ocupam os lados direito e esquerdo. No centro, uma porta grande funciona como entrada e saída, inclusive para uma parte central livre usada como pátio. A parte administrativa ficava bem nas primeiras salas da entrada, pela qual se controlava o fluxo de pessoas e se tinha uma visão geral da parte interna.

das Tabocas teria sido escolhida para sediar um grupo escolar porque se alinhava aos desígnios de um grupo de políticos que apontaram onde os grupos escolares urgiam. Essa possibilidade se aventa nessa notícia:

Atendendo a recomendações urgentes da Secretaria da Educação, na manhã de ontem, os vereadores Moacir Lopes de Carvalho, Valdir Melgaço e o Sr. Nicomedes Alves dos Santos, percorreram vários bairros de Uberlândia, com a preocupação de localizar terrenos em que possam ser instalados três novos grupos escolares que o governo de Magalhães Pinto, vai construir ainda este ano na cidade. Aquela comissão esteve em vários locais da cidade, entre os quais, Tabocas, Ribeirinho, Roosevelt, Fundinhos, Vila Martins, buscando fazer com que os grupos se instalem onde haja maior população infantil, carente de escolas. Oportunamente essas informações serão remetidas à secretaria da educação, que deverá mandar à cidade um engenheiro, a fim de estudar tecnicamente as sugestões e levar ao governo a palavra final sobre o assunto (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 20/5/1961, s. p.).

O bairro Tabocas também foi objeto do comentário jornalístico: via-se ali uma comunidade de párias, boêmios, gente violenta; lugar de população migrante onde faltava rede de esgoto, asfalto e iluminação; onde crianças estavam fora da escola; onde residiam pessoas negras; enfim, onde a ação do poder público era pouco presente. Eis o tom do discurso jornalístico sobre as condições da Vila Tabocas:

Para início de conversa só alguém muito corajoso (ou bem armado) arrisca-se a percorrer as ruas (?) do subúrbio das “Tabocas” durante a noite. Dizemos isso, face da constante periculosidade que caracteriza um passeio noturno àquele subúrbio de triste memória para os uberlandenses, que têm ainda gravada com tinta de sangue, na triste recordação da tragédia que enlutou lares; matou crianças, tirou pais de família, em rastro tenebroso de morte e destruição. “Tabocas” é um lugar marcado. ANTRO DE VADIAGEM: Além da pobreza que impera em “Tabocas”, a vadiagem fez lá seu reino. Homens fortes (não constituem regra, felizmente) tocam viola o dia inteiro, enquanto mulheres magras, macilentas e esqueléticas mendigam tostões que eles mesmos vão gastar em farras e cachaçadas no rebolar dos sambas no chão batido. Rara é a semana em que não ocorrem cenas de sangue nas “Tabocas”. CRIANÇAS DE ALUGUEL: Há pouco apareceu a tremenda verdade: nas “Tabocas” há mulheres, negociantes, que, “alugam” crianças para mendigar nas principais ruas da cidade. O trecho compreendido entre a Praça da República e o Edifício Garcia (na Av. Afonso Pena) é muito usado pelos “industriais” da vadiagem e da mendicância profissional. LEI DA “PEIXEIRA”: Nas “Tabocas” a única lei é a da “peixeira”.

Arma que defende, arma que ataca, arma que intimida, arma que assalta. A polícia não vai lá. Raramente também alguém da cidade “toma coragem” e aparece à procura de empregada (trabalhar pra quê?) ou de algum meliante homisionado. É assim a “cidade dos párias”, favela uberlandense em “franco e crescente desenvolvimento (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 21/07/1955, p. 2).

Mais de dois anos depois, o tom do jornal mudou pouco:

“Tabocas” é o bairro mais pobre da cidade, vítima, além da pobreza que domina sua população, das doenças e epidemias que prejudicam seus moradores, das intempéries e da natureza. Parece mesmo ser a terra que Deus não conhece, tal é a soma de fatalidades que vem incidindo sobre aquele miserável pedaço de Uberlândia, vivendo à margem da vida da cidade, sofrendo tudo, sendo refúgio de marginais e falsos mendigos. “Taboca” é um lugar triste e sua noite é pontilhada de incidentes policiais — e não raro — de crimes que ficam morando no arquivo do esquecimento, o mais fácil depósito de situações insóláveis. Não se perdeu em nossa memória a tragédia do desmoronamento de casas, ocasionada pela erosão (como que uma vingança da terra...), desastre ocorrido a alguns anos. Agora “Tabocas” está de novo ameaçado em vista das chuvas, dividida em duas, o que vem trazendo aflição e desassossego aos que têm a infelicidade de morar naquele pedaço de terra que Deus esqueceu (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 22/12/1957, p. 1).

Dito isso, à mudança do Grupo Escolar 13 de Maio de um bairro em desenvolvimento como a Vila Operária para o bairro vizinho pode ter subjazido motivação de teor higienista. Como ela não abrigava mais a população negra em idade escolar e analfabeta, o bairro Tabocas teria um contingente maior dessa população. Pode-se inferir que a especulação imobiliária fez os moradores negros e pobres se mudarem para o bairro vizinho — a Vila das Tabocas.

Notícia do *Correio de Uberlândia* permite cogitar que a Vila Operária começou a ascender rumo a uma elitização. Essa possibilidade se infere de textos de jornais como esse, que enaltecia a Vila:

O poeta Noel Rosa dizia em uma de suas mais lindas criações que “a vila é uma cidade quase independente”. Em Uberlândia ocorre quase o mesmo. A Vila Operária, com sua população de quase 20 mil almas, em cerca de 4.000 prédios, torna-se a cada dia uma cidade independente. A indiscutível preferência das indústrias de grande porte, como o Moinho de Trigo, máquinas de arrô (mais de 15), bancos, cinemas, depósito de gasolina de quase todas as companhias em operação no país; colégios, templos religiosos, estádio Juca Ribeiro, *shopping centers*, apartamentos verticais e, dentro de pouco tempo a estação da

Cia. Mogiana, tornarão Vila Operária, com efeito, o novo “Eldorado” na Metrópole do Triângulo Mineiro, supervalorizando as propriedades, garantindo uma rentabilidade assombrosa nas inversões imobiliárias naquele pedaço abençoado de terra uberlandense dominado pela igreja consagrada a Nossa Senhora Aparecida. “Vila Operária”: “uma cidade independente” será focalizada ainda em outras reportagens do JORNAL CORREIO DE UBERLÂNDIA, em edições seguintes (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 3/2/1962, p. 3).

Noutros termos, o grupo escolar foi realocado onde atenderia às especificidades da população. Se assim o for, então a motivação para a mudança poderia ser a necessidade de transformar hábitos rotulados pela elite como de pessoas desregradas e desabitadas ao trabalho, submetendo-as às preocupações da dinâmica progressista da cidade e a uma sociedade supostamente civilizada. A mendicância infantil e a boêmia eram alvos que uma escola pública nessa localidade poderia anular, pois formaria contingentes trabalhadores para suprir o crescente mercado de trabalho e desenvolver seu papel de cidadão na sociedade urbano-industrial. Portanto, pode-se ver a construção de escolas em tais condições como concretização a todo custo do Plano Nacional de Educação.

A educação foi incorporada ao programa com o propósito de preparar pessoal técnico para a implantação das indústrias de base. Nesse período, a vinculação entre educação e economia ganhou destaque internacional pela emergência da teoria do capital humano e do enfoque de mão de obra. Tal enfoque é um método de planejamento que consiste em determinar as metas de um Plano de Educação, com base na demanda do mercado de trabalho, especialmente quanto ao perfil e ao quantitativo de trabalhadores. Articula-se com a teoria do capital humano, segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países. A educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado (FONSECA, 2009, p. 157–8).

Caso se possa dizer que a presença do grupo escolar em periferias propiciaria às comunidades o mesmo direito à educação que a elite econômica tinha, não se pode afirmar que a qualidade e os recursos da educação fossem equivalentes aos dessa elite. A criação da escola 13 de Maio, portanto, passa ao largo de uma formação erudita, supostamente desnecessária à formação do trabalhador; a este caberia aprender a leitura, a escrita e o cálculo; assimilar hábitos sadios de higiene e moral, bem como regras de conduta no meio urbano. Os valores culturais

que se desejavam formar focavam na pátria, na religião e no trabalho; e a escola seria o ambiente-chave para tornar essa população civilizada e amansada; não por acaso passou a ser espaço de controle higienista (PIEDADE FILHO, 2009, p. 79).

Essa dimensão da higiene mostra o alcance social da dimensão educativa no grupo escolar, que se configura como instituição voltada à formação de uma pátria ordeira e progressista, assim como a inculcar noções e normas de urbanidade e civilidade. Essa mentalidade

[...] se fazia presente nas escolas [em] projetos como o Pelotão da saúde, os sanitaristas mirins, as aulas de ensino religioso, e desta forma assumindo papéis que até então eram de responsabilidade das famílias, passando a participar de formas centrais na vida individual e social. A escola primária, construída no movimento da cidade, ela ligou-se a inúmeras finalidades formativas. A aprendizagem da disciplina social, da higiene, da polidez marcou o teor civilizatório dos saberes de caráter formativo, ligando-se a eles o da identidade nacional constituidora da memória e da tradição republicana (ROSSI, 2003, p. 2).

Certamente, um escopo tal de ações intraescolares demandava controle interno, feito basicamente pelo preenchimento de formulários. A intensificação do capitalismo, do tecnicismo e da urgência do progresso se mostrava nas práticas e avaliações escolares, fundadas na contabilização numérica; enquanto a rotina do tempo escolar era permeada pela preparação do aluno para o mercado de trabalho, o tempo mecânico, determinado pela ausência de espaço para relações solidárias. Importava cumprir o conteúdo no tempo. Um só padrão comportamental e temporal regulava as diferenças e o tempo de aprendizagem, bem como a pluralidade comportamental; e tal padrão prescindia das vontades, dos talentos e das dificuldades discentes.

Com efeito, documentos da escola tomados como fonte para a pesquisa aqui descrita e a memória oral de ex-alunos permitem afirmar - com base nas práticas de comemorações cívicas, na execução de diretrizes e noutras facetas do Grupo Escolar 13 de Maio - intenções de formar um modelo de cidadão desejável ao regime militar - que o legitimasse - com uma pedagogia inculcadora dos valores da ditadura. No cotidiano festivo - festas e eventos cívicos - insinuava-se certo espírito de coletividade útil para entender os princípios-guia do funcionamento escolar diário. Nesse sentido, esse grupo escolar tinha uma função no contexto do governo militar: influenciar a vida de toda a comunidade. Na escola, projetava-se a construção de um ideário nacionalista - de amor à pátria - e um ideal de cidadão. Os registros escritos da escola e a memória dos entrevistados deixam isso patente. Afora a ênfase nas datas cívicas, tal ideário se

traduzia simbolicamente nos rituais, a exemplo do canto semanal do hino nacional, da presença da bandeira nacional e de disciplinas com foco nessas datas, sem falar nas festas e cerimônias.

Das festividades cívicas do calendário escolar, o 7 de Setembro se destacava na comemoração. Havia, ao menos, uma semana de atividades, com aulas expositivas e ensaios para o desfile, ápice da comemoração oficial nas ruas da cidade. A referência a essas festividades evoca lembranças dos entrevistados:

Era muito boa, muito alegre, tinha aquelas bandeirinhas do Brasil. Nós saía na rua com as bandeirinhas, 7 de Setembro. [...] Os alunos e a professora, ficava vendo os carros, o povo, o desfile mesmo, com as bandeirinhas. [...] Ia a professora, ia uma outra pra ajudar ela, a vice-diretora, não sei, ia do lado, vigiando os meninos, ia olhando os meninos, se tava fazendo bagunça. A gente desfilava, a escola fazia uniforme, tinha fanfarra. Fanfarra pequena, porque o colégio era menor (ENTREVISTA 1, 2015).

A ordem e a civilidade, o amor e o respeito à pátria e aos símbolos nacionais: tudo se pronunciava no desfile escolar. A conduta de quem desfilava era disciplinada, ante o olhar atento da comunidade escolar e da comunidade em geral. Os alunos viam como positiva a mostra de que a escola se empenhava na construção do civismo patriótico:

As escolas tinha [...] esse movimento cívico: tinha semana de comemoração. A gente participava de tudo. Era obrigado. Tinha um momento cívico, [o desfile de] Sete de Setembro, por exemplo, todo mundo era obrigado a desfilar. Todas as escolas treinavam, iam pra praça [...]. Não tinha quem não quer: era obrigado a ir. [...] Era maravilhoso, era um momento que... aliás os alunos ficavam, assim, desejosos de chegar essas datas, [por]que os alunos gostavam, todo mundo gostava. E era com muita disciplina. A gente treinava antes pra participar. Tinha fanfarra. Era bacana, muito bom. [...] todo mundo era obrigado a usar uniforme, mas não o que a escola dava. O uniforme, os pais que era obrigado a colocar no filho. Era calça, camisa. [...] o pai [de alunos carentes] tinha que se virar. [...] Eu cheguei a ver aluno sem o uniforme (ENTREVISTADO 2, 2015).

A escola participava, assim, de um ideal maior: consolidar o governo militar, cujas intencionalidades para concretizar esse ideal se mostram na fala de ex-aluno, que deixa entrever mecanismos usados para apresentar aos estudantes o mundo do trabalho; mecanismos sutis e curiosos, tais como aqueles empregados em desfiles. Homenageava-se o mundo do trabalho com a divulgação de marcas e serviços de empresas que - é provável - patrocinavam os eventos festivos:

[...] os [alunos] menor na frente, os maior atrás, e aquela renca de menino, e cada turma apresentava uma coisa. Eu lembro que uma vez eu desfilei dentro de uma caixa de papelão, porque a gente representava as empresas de Uberlândia, na minha época, nos quatro anos que eu tive lá porque nos outros anos eu não me lembro e também foi acabando essas festividades. Eu lembro que eu desfilei dentro de uma caixa de papelão só com os braços, a cabeça e as pernas de fora, era propaganda da empresa que tava patrocinando, uma das empresas. Eu lembro do moinho [de trigo Sete Irmãos], teve gente que desfilou representando o moinho de trigo. A gente representava as empresas. Eu tava fazendo propaganda da empresa que fabricava caixas de papelão na cidade. Era uma empresa de caixa, aí eu tava vestida de caixa de papelão com nome da empresa. [...] Tinha ensaio, tinha que marchar direitinho, a gente marchava, era tão bom (ENTREVISTADO 2, 2015).

As relações entre o Grupo Escolar e iniciativa privada para promover festividades escolares parece apontar para o que diz Germano (2005, p. 196) sobre o financiamento da educação:

A Constituição de 1967 suprime os percentuais mínimos de recursos a serem aplicados em educação pela União, Distrito Federal e estados. Exclusivamente quanto aos municípios é que a mencionada Constituição mantém a obrigatoriedade. Desse modo, ela inclui entre as causas de intervenção nas prefeituras: quando “não tiver havido aplicação no ensino primário, em cada ano, de 20%, pelo menos da receita tributária municipal”.

Com efeito, num contexto em que a União prescrevia orçamentos mínimos para a educação pública e em que o investimento em educação minguava à medida que o período ditatorial se desdobrava - pois o regime autoritário priorizava a desenvolvimento acelerado da economia - é provável que as campanhas de doação à escola pública ocorressem como forma de “compensar” os recursos financeiros escassos para que a escolarização se realizasse plenamente. No caso do Grupo Escolar 13 de Maio, esse cenário se traduz em campanhas como a de doação de sapatos, como mostra a Figura 3.





**Figura 3** - “Campanha do Calçado Escolar junho/1965”<sup>8</sup>. Fonte: Grupo Escolar 13 de Maio, 1965.

A julgar pela rememoração de ex-alunos entrevistados, eventos como a doação de sapatos eram isolados. *Uma* entrevistada recorda o acontecimento:

Eu lembro direitinho! Acho que tem até foto, não sei. Eu lembro direitinho, todo mundo ganhando sapato novo. Nossa! Foi uma alegria geral. Todo mundo ganhar um sapato novo pra ir pra escola. Foi bom demais, nossa! [...] Não lembro quem doou, eu sei que teve a festa, foi alguém da comunidade de Uberlândia que doou esses calçados e levaram e fizeram a maior festa na entrega desses calçados (ENTREVISTADO 4, 2015).

Além das festividades, os eventos do cotidiano escolar incluíam as visitas direcionadas. Diários de classe registram idas a empresas e a parques de exposição. A fala do Entrevistado 2 (2015) joga luz sobre essas questões por terem participado de atividades de campo como as visitas a empresas:

---

<sup>8</sup> Na ausência do Estado para auxiliar estudantes carentes, a iniciativa privada agia, dando o tom do assistencialismo a que se sujeitou a escola pública. Tais iniciativas envolviam diretamente a direção escolar, como se pode deduzir da presença da diretora Maria Aparecida, ao fundo, que havia assumido a direção um ano antes.



É, tinha vários passeios. [...] a gente ia [...] muito na CALU [cooperativa agropecuária], na Coca[Cola], no quartel [do Exército]... tinha muito passeio [...] a gente ia a pé, ia lá e passeava. A escola levava um lanche. Ia a escola inteira e a pé mesmo. [...] É, tinha a instrução sobre a natureza, alguma coisa sobre natureza. As outras, não! Aas outras era só pra conhecer: CALU, Coca... era só pra conhecer. [Da CALU eu me lembro que] eles davam um leite, dava as coisas lá. É, o funcionamento. [...] Da Pepsi também. [...] Moinho de Trigo [Sete Irmãos]. A gente fazia muita visita. Ali no Bom Jesus, por exemplo, a gente ia pra conhecer as indústrias do bairro, dava volta no quarteirão. Então, como a CALU e o moinho ficava ali perto, então era fatal que direto a gente fazia excursão pra lá. Guaraná Mineiro, que era perto. Era tudo a pé. [...] Como que funcionava, né? As empresas, como que fabricava o leite, como fabricava a farinha, o guaraná, e a gente achava bom pra ir pra ver o que ia ganhar, ganhava guaraná, ganhava saquinho de leite. E saía da escola, né? Pra nós, só de sair da escola já era festa. O professor até que tinha intenção de mais aprendizagem, mas a gente ia achando que tava passeando.

Como se lê, o entrevistado parece não ter notado uma intenção explícita de relacionar as visitas com o mundo do trabalho - a formação de mão de obra. Mas, em um momento de mudanças econômicas, cultivar o ideal trabalhista era tarefa importante e primordial que cabia, também, à escola. Nesse caso, podemos inferir que visitar lugares onde os estudantes pudessem vislumbrar um futuro profissional sugere a intencionalidade de apresentá-los ao mundo do trabalho; às visitas programadas estaria subjacente a intenção de preparar a classe trabalhadora, desfavorecida para o operariado.

De fato não se pode anular o momento lúdico - a novidade, os brindes - das visitas; mas pode ser que fossem uma forma de explorar ambientes profissionais de empresas expressivas, pois a exploração *in situ* poderia suscitar os escolares. Ao desejo de trabalhar ali e ser o futuro profissional da nação, em coerência com o ideal educacional dos militares: educação tecnicista alinhada a uma ideologia que servia à proposição do projeto de desenvolvimento “Brasil Grande Potência”: submeter o funcionamento do Estado aos critérios da administração corporativa, em especial a gerência a cargo de técnicos supostamente aptos a garantir eficiência econômica e desenvolvimento nacional. Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 343) dão lastro a essa assertiva ao afirmarem que defender o “papel dos tecnocratas” no Brasil - como o fizeram os “intelectuais orgânicos da ditadura” - era advogar em prol de uma “supressão das liberdades democráticas”; afinal, a ausência de democracia era a ausência, também, da crítica, da fiscalização e do controle sobre “decisões econômicas e sociais” tomadas por tais tecnocratas.

## Considerações Finais

Como se viu, o Grupo Escolar 13 de Maio surgiu num momento já avançado do plano de desenvolvimento nacional proposto Juscelino Kubitschek e num contexto municipal em que a elite econômica abraçou a ideia do desenvolvimento e do progresso. Mais que isso, essa escola surgiu alinhada em um plano nacional de educação (BRASIL, 1962), fundado na LDBEN/1961, que garantiu a democratização do ensino. Daí que a sua criação subjazeu o ideal de educação como direito a ser concretizado mediante uma política público-educacional. Concretizar esse ideal pressupôs lançar mão de estratégias variadas: desde alugar casas residenciais para se tornarem escolas até sujeitar a muitas empresas com mais de cem funcionários que não proporcionassem educação para seus funcionários. Daí que, com o orçamento exíguo reservado à educação, foi quase natural que o imprevisto - ante a escassez - marcasse o funcionamento dos grupos escolares.

Com efeito, o Grupo Escolar 13 de Maio pode ser tomado como exemplo desse contexto. Embora sejam escassos os registros documentais dos primeiros anos de sua existência ativa, a análise das fontes permitiu escrever parte da história dessa escola no tocante à forma de organizar o espaço. Como tradução dos reflexos das condições nacionais da educação pública, seria plausível constatar a “casa-escola” como tônica do imprevisto nos anos iniciais de funcionamento da escola (não por acaso, desde 2012 a escola tem funcionado, de novo, em uma casa residencial porque seu prédio está interditado em razão de problemas estruturais cuja solução aguarda decisão da prefeitura de Uberlândia).

Mesmo assim, o Estado pressupôs concretizar um processo civilizatório no contexto urbano com a educação pública nessas condições, que seria uma forma de possibilitar às camadas populares o acesso à escolarização. Isso punha em xeque um eventual imaginário popular de aceder, no grupo escolar, o saber destinado às elites. As intenções do Estado de adaptar o processo educacional-escolar ao crescimento econômico industrial e comercial - que demandava mão de obra minimamente escolarizada - anulava a eventual aposta de pais e mães no grupo escolar como oportunidade de propiciar à prole a educação das elites, útil para ascender socialmente e ter acesso a bens a que a elite tem. Para isso, a educação ofertada à população trabalhadora seria outra que não aquela oferecida em grupos escolares mais antigos, mais tradicionais, mais centrais geograficamente.

Ainda assim, com base nos registros materiais e memoriais da existência dessa escola, seria incorreto afirmar que o grupo 13 de Maio se destinasse à população negra. Antes, o que se nota é uma escola voltada substancialmente aos filhos da classe trabalhadora, fosse negra ou não. Fotografias e relatos orais indicam a presença de crianças brancas e pardas. Preconceito étnico não parece ter sido motivo de conflito nem de evasão escolar, nem de impedimento de acesso, tampouco de reflexão. Isso parece claro nos relatos e documentos tomados como fonte.

As práticas educativas que puderam ser reconstruídas pelas fontes indicam a finalidades de democratizar a educação escolar a fim de preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Essa intenção fica patente em atividades como os passeios pedagógicos em que professor e alunos visitavam indústrias e empresas do setor pecuário e agrícola, onde talvez vislumbrassem uma possibilidade de trabalhar futuramente. Os relatos não permitem dizer que os alunos conheceram a administração das empresas, mas sim que havia planejamento escrito de visitas discentes para conhecer linhas de produção. Os alunos parecem não ter tido total consciência das intenções, pois viam o momento mais como forma de diversão e oportunidade de ganhar brindes. Se for provável que a continuidade dos estudos era quesito-chave para almejar emprego nas empresas visitadas, a exemplo de multinacionais como a Coca Cola, continuar a estudar dependia mais do que da vontade de se tornar funcionário de uma empresa. Processos de seleção após o primário como o teste de admissão, a quantidade de vagas em escolas públicas e a necessidade de ajudar pai e mãe no sustento da família, dentre outras motivações, impediram muitos alunos de avançar nos estudos.

Ainda assim, percebe-se que foi dada a possibilidade de a camada popular ter acesso a um direito até então reservado à elite econômica ou a quem, tido como pobre, se destacasse por méritos pessoais. Esse direito à educação, porém, foi restritivo e diferenciado ante o da elite econômica. Na realidade do aluno pobre, a educação o distanciava do sensível ao aproximá-lo do tecnicismo e da não criticidade - certamente, senso crítico é atributo não bem-vindo ao sistema capitalista. Dado o contexto sócio histórico do recorte temporal, trabalhar era necessidade quase cultural. Daí que oportunizar educação em um grupo escolar - instituição respaldada pela sociedade - já era um triunfo à maioria das famílias, antes desprovidas de acesso a essa modalidade escolar.

A amostragem da pesquisa aqui descrita revela que os alunos tomaram caminhos distintos, mas guiados por um senso de valorização da educação como fator determinante na vida

deles - senso este que se estendeu às famílias dos alunos e que foi delineado pela possibilidade de estudar no grupo 13 de Maio. Ao menos quanto àqueles que concordaram em participar da pesquisa aqui relatada, cabe reafirmar o apoio familiar como determinante do destino dos filhos com base em suas escolhas educacionais. Os relatos de ex-alunos permitem dizer que a elevação do grau educacional deles foi proporcional ao grau de oportunidades que a família lhes deu.

Massificada, essa educação objetivaria preparar futuros trabalhadores já alinhados na disciplina e nos rituais necessários à fábrica, a exemplo dos horários marcados pelo apito da sirene. Sobretudo, seria marcada pela valorização da higiene, da disciplina, do ensino religioso, da moral e do civismo.

## Referências

- BOAS, M. S. V. **Grupo Escolar 13 de Maio e a educação primária na periferia de Uberlândia-MG, 1962–71**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1961-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 7 dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete do ministro. **Plano nacional de educação**. Rio de Janeiro: s. e., [1962].
- BRASIL. Presidência da República. **Plano trienal de desenvolvimento econômico e social 1963–1965 (síntese)**. Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1963.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Educação. **Plano nacional de educação**. O planejamento educacional no Brasil, 2011. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/imagens/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/imagens/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 5.692/71. Brasília: 1971.
- CAMISASSA, M. M. S. A opção governamental em Minas Gerais por uma padronização de edifícios escolares nos anos 1960–70. In: **SEMINÁRIO DO COMOMO BRASIL - Arquitetura moderna e internacional: conexões brutalistas, 1955-1975**, 10, 15–18 out. 2013, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- CORREIO DE UBERLÂNDIA. **Ensino primário obrigatório nas empresas com mais de 100 empregados**. Uberlândia, MG, 4 de novembro de 1955, capa.
- CORREIO DE UBERLÂNDIA. **A cidade dos párias**: chuvas castigam o “Tabocas”. Uberlândia, MG, 12 de dezembro de 1957, capa.
- CORREIO DE UBERLÂNDIA. **Localidades de Uberlândia que deveriam receber com maior urgência os grupos escolares**. Uberlândia, MG, 20 de maio de 1961.
- CORREIO DE UBERLÂNDIA. **As bases da educação**. Uberlândia, MG, 30 de janeiro de 1962.
- CORREIO DE UBERLÂNDIA. Governador Magalhães **Pinto determina matrícula de toda criança que quer ser alfabetizada em Uberlândia**. Uberlândia, MG, 2 de fevereiro de 1962.
- FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: Editora da UPF, 2000.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os CENSOS? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002008100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso: 26 jun. 2014.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **CADERNOS CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, set./dez. 2008.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153–77, maio/ago. 2009.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GE-BIS%20-%20RJ/seculoxx.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250–72, out./dez. 1965.

PIEPADE FILHO, L. F. R. Asseados e valorosos: o pelotão da saúde Oswaldo Cruz e sua cruzada higienista. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, ago./dez., p. 65–84, 2009.

ROCHA, A. P. M. **Grupo Escolar Professora Alice Paes**: trajetória dos egressos e currículo escolar (Uberlândia–MG 1965–1971). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

ROSSI, E. R. **“Insuladas tribos”**. A escola primária e a forma de socialização escolar: São Paulo (1912–1920). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdades de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Assis, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011, 383p.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Getúlio a Castelo. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890–1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentas da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades/pdfs/02p65.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Livro de atas. **Ata de reunião de 2 de junho de 1958**. Manuscrita, 100p. Arquivo Público Municipal.

UBERLÂNDIA. Câmara Municipal. Livro de atas. **Ata de reunião de 17 de fevereiro de 1964**. Manuscrita, 100p. Arquivo Público Municipal.

# INSTITUIÇÃO EDUCATIVA: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E MERCADO DE TRABALHO

ANA PAULA CARRA TUSCHI<sup>1</sup>

MARIA MARCIA SIGRIST MALAVASI<sup>2</sup>

*RESUMO:* Este trabalho pretende olhar a participação da família na instituição educativa como meio de qualificar a educação focando as questões de organização institucional e do mercado de trabalho que dificultam e até mesmo impedem a participação da família na instituição de Educação Infantil. Instigou-nos perceber que mesmo em processos participativos e de qualificação da educação como o da Avaliação Institucional Participativa (AIP), a política de organização escolar e as possibilidades que se apresentam no dia a dia, entre outros fatores, são grandes entraves à participação da família na instituição. Para isso analisaremos, no que diz respeito à temática, trechos de entrevistas feitas com familiares, com gestor e com monitor de Educação Infantil do Centro de Educação Infantil (CEI), discutindo-as juntamente com um referencial teórico que nos ajudará a compreender o processo de AIP na Educação Infantil, a inserção das famílias nesse processo, bem como seus entraves e possibilidades.

*Palavras-chave:* Educação Infantil. Participação da Família. Avaliação Participativa.

## *EDUCATIONAL INSTITUTION: FAMILY PARTICIPATION AND JOB MARKET*

*ABSTRACT:* This paper aims to look at the family involvement in the educational institution as a means of qualifying education focusing on the institutional questions of organization and the job market that hinder and even prevent family participation in early childhood education institution. He urged us to realize that even in participatory processes and qualification of education as the Institutional Evaluation Participatory (AIP), the school organization policy and the opportunities that present themselves on a daily basis, among other factors, are major obstacles to the participation of family at the institution. For this, we analyze, with regard to the theme, excerpts from interviews made with family, with manager and Child Education Monitor of Early Childhood Center (ERC), discussing them together with a theoretical framework that will help us understand the process AIP in kindergarten, the inclusion of families in this process, as well as barriers and potentials.

*Keywords:* Child education. Participation of the Family. Participatory Evaluation.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Campinas - paulinhacarra@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. - mmarcia@unicamp.br

### *INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LA FAMILIA Y EL MERCADO DE TRABAJO*

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar la participación de la familia en la institución educativa como medio de calificar la educación centrándose en las cuestiones de organización institucional y del mercado de trabajo que dificultan e incluso impiden la participación de la familia en la institución de educación infantil. Eso nos instó a percibir que, mismo en procesos de participación y calificación de la educación como la Evaluación Participativa Institucional (EPI), la política de la organización escolar y las oportunidades que se presentan a diario, entre otros factores, son los principales obstáculos para la participación de familia en la institución. Para ello se analiza, en relación con el tema, extractos de entrevistas realizadas con la familia, con el director y el monitor de educación Infantil del Centro de Educación Infantil, discutiéndolas junto con un marco teórico que nos ayudará a entender el proceso de EPI en la educación infantil, la inclusión de las familias en este proceso, así como los problemas y las potencialidades.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Participación de la familia. Evaluación participativa.

## Introdução

Muito se fala da participação da família nas instituições educativas e com os mais diversos objetivos, que vão desde o interesse real pela construção de uma relação afetiva, lúdica e cognitiva em prol das crianças até a culpabilização das famílias pelos insucessos da instituição. Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado que objetivava descrever e analisar a participação das famílias em uma experiência de Avaliação Institucional Participativa (AIP) na Rede Municipal de Campinas-SP, tomando um Centro de Educação Infantil (CEI), que atende crianças de 0 a aproximadamente 5 anos de idade, como campo de pesquisa. A AIP, foco da referida pesquisa de mestrado, mostra-se como uma alternativa para compor um ambiente mais democrático nas instituições de educação e, assim, mais uma possibilidade de participação para as famílias.

As alternativas e chamamentos para que a família se faça presente nas instituições educativas são possíveis às mesmas? Que interferências sofre a instituição educativa ao propor tal participação? A AIP tem conseguido alterar o cenário existente de negação da participação da família na vida escolar dos estudantes para um cenário de incorporação dos pais no âmbito da escola como um todo?



## Princípios da Avaliação Institucional Participativa

A Avaliação Institucional Participativa (AIP) é uma possibilidade de qualificação da escola, uma vez que pretende que seu processo de avaliação seja dialógico e reflexivo. Assim, é “uma luta a mais, dentre tantas outras, que se articulam em diferentes e multiculturais espaços-tempos de ação humana (LEITE, 2005). Essa avaliação do funcionamento da escola como um todo, de modo participativo é

A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino da escola (FREITAS et al., 2009, p. 35).

Assim, podemos dizer que a AIP possibilita que a comunidade escolar esteja empenhada na proposta de refletir sobre a qualidade do trabalho desenvolvido. Para isso todos os atores estão qualificados a participar e, assim, a avaliação não se restringe a professores e alunos, pois parte-se do entendimento de que todos, professores, alunos, equipe gestora, equipes de apoio como cozinha, limpeza, familiares etc.) podem e devem se posicionar diante do trabalho realizado pela instituição.

Avaliar uma instituição tem como objetivo “que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola” (FREITAS, 2009, p. 38). Dessa forma, a comunidade escolar e o poder público são corresponsáveis na garantia da qualidade da educação ofertada e assim o que se busca não é apontar os erros e seus responsáveis ou limitar a responsabilidade dos órgãos gestores diante dos impasses da instituição.

A AIP deve buscar dados que ajudem a compreender a realidade, a tomar decisões, responder a questionamentos e indicar os avanços ou retrocessos (BELLONI, 2001). Assim, esse é um mecanismo, entre outros, nessa busca por qualificação da educação e, para tanto, alguns princípios são essenciais, uma vez que a proposta neoliberal tem se apropriado da avaliação para comparar escolas e profissionais, bonificando-os e responsabilizando-os pelo desempenho de seus alunos (RAVITCH, 2011).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma peça essencial, uma vez que tem a finalidade de registrar os acordos coletivos e explicitar as metas de melhorias ou manutenção da qualidade (MALAVASI, 1995).

[...] o PPP é um importante desencadeador de reivindicações e luta pela participação de outros segmentos no debate acerca das finalidades da escola. Ele pode beneficiar movimentos que pretendam pensar a escola a partir de suas próprias necessidades locais (MALAVASI, 2009, p. 172).

É por meio de seu projeto/metapas que a escola é tomada como ponto de partida e chegada pela AIP. Esse pode não ser um processo confortável, uma vez que da avaliação podem aflorar as contradições presentes na escola. Assim, criar um ambiente favorável, incentivando os espaços coletivos e o fortalecimento/empoderamento da comunidade escolar é uma etapa essencial no processo de AIP, pois o que se busca não é responsabilizar individualmente os atores, mas refletir, dialogando em busca do compromisso social dos envolvidos no processo, para que ações de melhoria se estabeleçam no grupo.

A autoavaliação institucional, portanto, constitui-se de um olhar da escola para dentro da própria escola, com o objetivo de provocar mudanças em busca de melhoria na totalidade de suas ações educacionais e de administração, considerando o seu papel social no contexto político e econômico em que está inserida (BETINI, 2009, p. 69).

Dessa forma, a AIP procura envolver todos os segmentos, ainda que esta prática esbarre em processos pouco democráticos que, infelizmente, são ainda comuns no cotidiano das escolas. No modelo participativo de avaliação que defendemos, o caminhar torna-se tão importante quanto a linha de chegada, ou seja, os resultados dependem de como o processo autoavaliativo é construído. “A avaliação do tipo AP, no entanto, não se constitui em um modelo pronto, ela é avaliação em processo” (LEITE, 2005, p. 110). A construção de um projeto democrático, como requer esse modelo avaliativo, não pode ser construindo às pressas, leva tempo e exige esforços, uma vez que precisa ser aprendido e exercitado. Assim, “será sempre uma prática em permanente construção, talvez buscando uma perspectiva de ‘socialismo e democracia sem fim’, talvez buscando a utopia do ‘mundo melhor possível’” (LEITE, 2005, p. 112).

Diferentemente dos processos tradicionais, em que um pequeno número de pessoas toma para si a prerrogativa das decisões gerais da instituição, o trajeto inerente aos processos democráticos demanda mais tempo para a obtenção dos resultados finais, até pelo maior número de pessoas envolvidas nele, mas, sem dúvida, acabam sendo muito mais gratificantes na medida em que abrem espaço para a manifestação de todos os segmentos envolvidos na escola (MALAVASI, 2002, p. 228).

A valorização do processo denota a importância que se dá à negociação, à participação, à tomada da realidade como ponto de partida e nos instiga a buscar, para além das medidas largamente publicizadas, a qualidade que ressignifique a educação ofertada em cada escola. A negociação é um ponto chave nos processos participativos de avaliação institucional. É por meio dela que se espera que o coletivo consiga discutir suas prioridades e as formas de alcançá-las, assumindo suas responsabilidades, bem como buscando meios de negociação com o poder público para aquilo que lhe compete. “Os *objetivos e acordos* serão efetuados mediante negociação que incide sobre a auto-organização interna dos grupos e a formulação das metas com vistas à transformação de uma dada realidade através da avaliação” (LEITE, 2005, p. 112, grifos do autor).

Nessa perspectiva, os atores, sejam eles locais ou do poder central, estão igualmente qualificados para o debate sobre a qualidade do trabalho desenvolvido. A pretensão é que as relações de poder se deem de forma mais horizontal. Para que isso seja possível “devem acontecer mudanças na cultura escolar, necessariamente rompendo com as relações de poder vigentes no seu interior e no seu entorno” (DALBEN, 2008, p. 33).

É com vistas à melhoria da qualidade que a negociação deve acontecer, sempre que os atores sentirem necessidade. Os processos de AIP estão à serviço da qualificação da educação e quando nos referimos à qualidade da educação estamos nos remetendo à processos que ressignifiquem o trabalho desenvolvido em cada instituição com vistas àquilo que é significativo e importante em cada comunidade escolar, considerando as possibilidades e limites desta.

Nesse sentido, Bondioli (2004) nos ajuda a entender que negociar a qualidade denota tornar ainda mais significativa a experiência das crianças na escola, uma vez que a qualidade é um processo de natureza transacional, participativa, autorreflexiva, transformadora, contextual e plural. Assim não é possível pensarmos em uma única prática capaz de garantir a qualidade sem pensar em um processo contínuo de diálogos, participação e reflexão dos atores locais.

Vivemos um momento fortemente marcado pelas regras do mercado no qual a qualidade tem cada vez mais se constituído baseada nas exigências do mesmo, no qual testes estandardizados definem os currículos e a qualidade da educação ofertada. Dessa forma, Bondioli nos ajuda a romper com essa lógica fortemente colocada pelo mercado, nos mostrando que a qualidade requer responsabilidades coletivas, envolvimento e trabalhos que caminhem, quase sempre na contramão das propostas existentes, em busca de um ideal de educação. O pacto de qualidade negociada expressa os desejos dos múltiplos atores interessados na qualificação da escola e orienta o processo de avaliação e, portanto, não pode ser demagógico, ele é construído dentro das condições objetivas existentes.

O mais importante é que a discussão da qualidade traga mudanças concretas. Como afirma Bondioli (2004, p. 16-17)

[...] é este o aspecto decisivo. A dimensão participada, o confronto de pontos de vista, a negociação de fins e objetivos, a reflexão sobre 'boas práticas', a derivação 'plural' e contextual daquilo que chamamos qualidade, sem até agora, defini-la, substanciam-se e assumem valor quando produzem uma 'transformação para melhor'.

Assim a qualidade se define para nós em o melhor que se pode fazer diante das condições objetivas existentes. Algumas condições são básicas para que a escola consiga exercer um trabalho de qualidade, e sabemos das condições precárias em que operam muitas escolas, mas este não pode ser um motivo para que não se busquem saídas. É preciso criar espaços e agir nas brechas abertas pelo sistema, começando por compreender a complexidade do cenário para ir avançando.

Negociar a qualidade e produzir mudanças, em um cenário tão complexo como o que se apresenta, requer que os atores locais sejam propositivos ao resistirem à lógica que está posta. Dessa forma, os processos de AIP ultrapassam os limites do simples diagnóstico, oferecendo espaços de resistência, de contra regulação propositiva.

Como afirma Freitas et al. (2009, p. 38)

Com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.

Construir uma escola reflexiva (FREITAS et al., 2009) é um dos objetivos da AIP. Como sabemos, essa é uma tarefa a ser aprendida e exercitada pelos coletivos, por isso entendemos esse processo também como um momento de reflexão e formação dos atores. Leite (2005), em seus estudos sobre as experiências em algumas universidades, nos mostra que a abertura a todos os atores da instituição provoca um envolvimento que acaba por qualificá-los, informá-los e a despertá-los para sua potencialidade dentro da instituição. Acreditamos que esse processo também acontece em outros níveis de ensino.

À medida que as pessoas vão conhecendo coisas que não conheciam sobre a instituição, conhecendo seus membros, passam a entender relações de poder que antes não eram visíveis. Os sujeitos atores da Avaliação Participativa explicitam melhor o seu próprio lugar na universidade ao ver-se em perspectiva relacional, frente aos outros, no interjogo de saberes, poderes e deveres. Ao mesmo tempo, descobrem afeitos e capacidades que antes não reconheciam em relação à instituição – sua importância pessoal neste contexto (LEITE, 2005, p. 117).

Como Leite (2005, p. 77), sabemos que “a participação política não é uma inclinação natural do homem, mas um processo pedagógico em permanente construção através de sucessivas aprendizagens” e, para tanto, é preciso apostar em espaços e tempos para a proposição de ações de qualificação da instituição, de formação pessoal e coletiva, de construção de espaços de reflexão, em que é possível debater, pensar e propor ações.

Estabelecer igualdade nas relações é uma exigência para que se construam processos realmente participativos, embora saibamos que “espaços de participação são sempre espaços de conflito e jogos de interesse e poder” (LEITE, 2005, p. 73). Faz-se necessária “a transformação de interesses privados em interesses comuns, a transformação de cidadãos privados e independentes em cidadãos públicos” (LEITE, 2005, p. 75).

Investir na participação significa lançar-se no desafio de aceitar e promover diferentes formas de participação. Assim, estabelecer uma relação de igualdade e respeito pelo outro é um dos primeiros passos na busca da participação plural, pois é participando que se aprende a participar e “toda participação empodera os atores do processo” (LEITE, 2005, p. 88).

A AIP depende da participação dos atores sob o risco de não se conseguir acordar a qualidade que valorize e inclua a especificidade da comunidade local. É sua capacidade de agre-

gar, de mediação dos processos coletivos que fará a diferença. Não podemos ocultar que promover ambientes democráticos leva tempo, tem implicações, gasta energia e, algumas vezes, é visto como mais um trabalho e não como uma conquista.

A Avaliativa Participativa apresenta uma *ética objetiva* – seu alvo, na prática, é a construção de relações de democracia direta, unitária, forte, para autoprodução da cidadania dos sujeitos participantes e a garantia da construção coletiva do bem público (LEITE, 2005, p. 112).

Nesse sentido, a reflexão dialógica precisa ser exercitada para que a busca por harmonia não silencie alguns grupos, mas que estes sejam fortalecidos pelos acordos em prol da qualidade pretendida.

## A Organização Escolar e a Participação das Famílias

Passaremos a discutir que mesmo em processos participativos e de qualificação da educação como o da AIP, a política de organização escolar e as possibilidades que se apresentam no dia a dia, entre outros fatores, são grandes entraves à participação da família na instituição. Para isso utilizaremos falas de alguns sujeitos de uma pesquisa de mestrado (CARRA TUSCHI, 2014) que objetivou descrever e analisar a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional Participativa na Educação Infantil. A referida pesquisa realizou 19 entrevistas com profissionais do CEI, 17 entrevistas e 105 questionários com familiares, analisou o Livro de Atas da Comissão Própria de Avaliação (CPA), as edições do Jornal da CPA, o anexo do PPP de 2010 e o PPP de 2011.

Como já dito, o modelo participativo de avaliação institucional pressupõe a participação de todos os atores interessados no processo educativo, a saber: crianças, familiares, educadores, gestores e demais funcionários. Sabemos que muitas vezes alguns desses segmentos são silenciados, ora mais evidentemente, ora menos.

Dizer de participação, ainda que em espaços democráticos como pretende a AIP, não é simples. Pretendemos esboçar alguns apontamentos sobre como a organização da instituição muitas vezes dificulta e até mesmo impede que familiares participem do cotidiano escolar e o quanto o poder público e o mercado de trabalho estão comprometidos nisso.

O tipo de participação de que falamos pressupõe de relações democráticas, coisa que não é fácil em uma sociedade que ainda caminha para entender e aplicar esse conceito. É muito difícil falar de democracia em uma sociedade em que os direitos não estão disponíveis para todos e estão condicionados aos aspectos econômicos e culturais favoráveis. Nas palavras de Carvalho (2010, p. 216), as pessoas que estão à margem da sociedade “nem sempre têm noção exata de seus direitos, e quando a têm, carecem dos meios necessários para os fazer valer, como o acesso aos órgãos e autoridades competentes, e os recursos para custear demandas judiciais”.

O familiar 1 consegue traduzir o quanto, muitas vezes, o seu direito de participar da vida escolar do filho não é respeitado pelo mercado de trabalho.

F1: [...] Bom eu trabalho, por exemplo, minha esposa trabalha, eu não vou na reunião da escola porque eu não vou perder a hora de serviço, depois eu tenho que estar lá conversando com o encarregado que eu faltei tal hora pra poder ir na escola. Então, isso aí atrapalha muito talvez o pai e a mãe vir na escola. [...] tal reunião tal dia, mas se eu for, aí eu tenho que estar falando pro meu encarregado, entendeu? Eu acho que na verdade tinha que ter o direito: “Olha hoje tem uma reunião da escola, em relação ao meu filho tal” e o que você tinha que passar pro encarregado: “Olha, eu tenho uma reunião” e acabou. Não tem como você estar pedindo pra ele[...] o horário que fosse, fosse pela manhã ou pela tarde. Eu acho que as empresas deviam tomar uma atitude é...positiva, falar assim: “ Fulano tal, tinha a reunião do filho dele, na escola e ele tem que ir. Não “fechar a cara”. Os encarregados “fecha a cara” porque sabe que você vai chegar mais tarde, ou você vai sair mais cedo[...] Inclusive os encarregados “botam” na sua cabeça que você não pode sair... e você tem o direito. Todos nós temos o direito.

É preciso reconhecer que os “progressos feitos são inegáveis, mas foram lentos e não escondem o longo caminho que ainda falta percorrer” (CARVALHO, 2010, p. 219) na busca por uma democracia que realmente garanta os direitos dos cidadãos que, uma vez conquistados no âmbito legal, ainda carecem de efetivação na prática. Sabemos que esse caminho é longo, mas para isso a democracia precisa se manter viva ainda que não seja a ideal. Novas formas precisam ser criadas para resistir às arbitrariedades que se colocam, e “quanto mais tempo ela [democracia] sobreviver, maior será a probabilidade de fazer as correções necessárias nos mecanismos políticos e de se consolidar” (CARVALHO, 2010, p. 224).

A AIP é uma tentativa de estabelecer na educação pública um ensaio de democracia que, buscando contribuir com os avanços da democracia no Estado, propõe uma gestão participativa, uma prestação de serviço público de qualidade e coerente com o que necessita e deseja

a população, especialmente as parcelas mais prejudicadas historicamente. Falar de participação da família na escola pública, não é, de forma alguma, um meio de desresponsabilizar o Estado de suas funções, mas é principalmente um meio de demandar ao poder público a direção de suas ações apontadas pela e para população.

Na fala que segue do familiar nº 2, veremos que algumas ações do poder público impactam diretamente na relação da comunidade com a instituição de educação, ainda que a instituição também seja negativamente afetada por essas políticas. Nesse trecho, o familiar fala sobre a obrigatoriedade da passagem das crianças de 3 anos de idade para atendimento em período parcial na instituição. Esse fato prejudica as famílias que precisam buscar alternativas para poderem trabalhar, bem como a instituição que tem apenas um profissional por sala de período parcial para o atendimento de aproximadamente 20 crianças tão pequenas.

F2: [...] quando a criança sai de muito bebezinho a mãe é muita mais ativa e vive em cima por ser neném, cresceu um pouquinho ela acha que não precisa mais, mas isso também vem também do próprio poder público, porque eu lembro que quando a minha filha estava no período integral, como que o governo diz pra uma mãe que quando a criança completa 3 anos, que ainda é um bebê, ele já pode ir pra uma outra sala ficar sozinho [sem monitor] [...] Então o próprio poder público faz com que a situação se torne muito difícil. Eu lembro que eu fui a primeira a reivindicar. Ela é muito pequena, [...] eu sei que pra vocês “tando’ aqui no dia a dia é difícil porque vocês são poucos dando conta de um enorme quantidade criança, mas tem que ser feito alguma coisa. O que pode ser feito? O que não dá é você falar pra mim que isso é normal, isso eu não aceito, [...] eu vou cobrar de vocês, eu vou à prefeitura, porque eu não concordo, [...] então o próprio problema vem do descaso do poder público, que diz pra uma mãe que quando o filho completa 3 anos ela não tem mais direito ao período integral [...] e joga o problema pra escola e fala: “se vira aí, com esse monte de criança”, fica muito difícil pros professores, pros monitores, que acabam ficando exaustos, que acabam negligenciando a atenção de um ou outro, porque você tem um monte de crianças em volta, como é que você vai olhar todos? [...] o governo fala assim: “Ah, não tem dinheiro”, claro que tem dinheiro, saúde e educação é dever do Estado e tem que ser cobrado isso deles, e tem na Constituição e tem que ser fazer prevalecer a lei,

Entrevistadora: Você acha que essas tensões afetam em alguma medida a relação com a escola?



F2: Acho sim, você acaba desistindo muitas vezes, você perde a paciência com determinadas coisas que você escuta, e aí vai muito da direção. O que pega é ela chegar pra você e passar o problema que o Estado passa pra ela, faça alguma coisa, uma escola pública que tenha uma direção firme, ela pode não resolver os problemas, mas o movimento com referência ao ensino, mas ela vai conseguir fazer daquela escola um diferencial, o que ela puder fazer de diferencial ela vai fazer, mas isso vai da mão da direção.

Assim, os entraves colocados pelo próprio sistema acabam por fragilizar a relação, ainda em construção, entre instituição e família. O familiar nº 2 nos conta que apesar do desejo de participar, as condições colocadas pela instituição e, em última instância, pelo próprio poder público, não viabilizavam essa parceria.

F3: Eu nunca participei, porque nunca dava, porque o que eu via é que as vezes a escola fica mandando aqueles bilhetinhos sobre o que você acha disso. E toda vez eu coloco eu não participo de reunião, porque não é aos sábados, não tem atividades porque não é aos sábados [...] Então sinceramente, na parte de participação da escola já era difícil eu ir, quando dava, o meu marido ia, quando dava, que ele também trabalha a noite então também era difícil, mas seria bom que os pais participassem mais da escola [...] O que seria ideal? Por exemplo, as atividades que tinham na escola, que fossem aos sábados ou talvez até à noite. Mas aí os pais iam dar a desculpa que chegou cansado do serviço e não ia poder comparecer à noite. Já no sábado, muitos pais trabalham, mas a maioria está em casa e pode acompanhar seu filho. Sabe assim: a porta está aberta, a diretora estar lá, o professor estar lá, pros pais poderem ir. Eu ia ser a primeira, se a escola tivesse aberta aos sábados eu iria lá, contava mais sobre minha filha, o que eu poderia melhorar mais com ela, sabe? Me informar mais sobre a escola, mas era muito difícil isso. Muito difícil no sábado os pais que se interessassem iriam lá se informar sobre seu filho, sobre a escola, sobre o projeto da escola, o que quê a escola faz, o que quê a escola oferece, o que quê a escola precisa, porque a prefeitura, a gente sabe que ajuda muito pouco.

Assim, percebemos que a família é um

Segmento normalmente silenciado, seja pelas condições objetivas de existência (falta de tempo para estar e participar na escola) ou falta de uma estrutura escolar que os acolha para esta participação (reuniões em horários que impedem a presença dos pais, chamamento apenas para festas, desconsideração da família no processo decisório e reflexivo acerca do avanço na escolarização das crianças, esvaziamento das instâncias de participação possíveis como Conselho e Comissão Própria de Avaliação, dentre outras) (MALAVASI et al., 2012, p. 250).

Quando a instituição escolar anuncia o desejo de contar com a participação da família e não define cuidadosamente em seu planejamento e nem oportuniza as condições necessárias para que a participação familiar ocorra, em verdade, incorre no risco de negação da participação e na promoção de ilegalidades tais como: marcar dias e horários impróprios para os familiares, bem como pautas e vocabulários difíceis e pouco acessíveis ao público alvo.

O gestor 1, nos fala da decisão dos horários de reuniões, evidenciando que a instituição sabia que os horários das mesmas não eram adequados, porém eram os únicos possíveis para a instituição.

EG1: o horário da reunião era um horário complicado, a gente sabe, mas era o que a professora, a gente depende do professor, poderia e estava disponível. Então a gente sabe sim, que era um horário inviável, mas a gente achou melhor ter a CPA com a maior representatividade de professores e funcionários e equipe gestora, e infelizmente não ter a presença dos pais como nós queríamos, ou não ter a CPA? Então nós fizemos a opção de ter a CPA mesmo com dificuldades, mesmo sem uma presença tão efetiva da família. Mas nós achávamos que era melhor existir a CPA.

A monitora 1 também expressa a vontade de compartilhar o espaço das reuniões com a famílias, mas reforça a fala da gestora no que diz respeito à impossibilidade de conciliar um horário que fosse bom para todos os segmentos.

M1: Não, é porque a gente também não tinha muita opção de horário. Pelos monitores “tarem” participando tem que ser da meio dia a uma. Não existe outro horário, não teria como fazer em outro horário. E parece que para as famílias, não era tão bom. Mas pra nós, não teríamos outro horário, não teríamos como “tá” aqui na escola, né? A não ser que pagando hora extra, mas inviável, né? [...] Lógico que se eu pu- desse dentro do meu horário de trabalho, tivesse alguém pra me subs- tituir, eu preferiria num outro horário que fosse também pra atender as famílias né? Mas já que a gente já tinha tanta falta de funcionário e precariedade nesse assunto então nem discuti, aceitei. Acho que é a única maneira de “tá” participando, né?

Para nós, a busca pela qualidade na educação, e aqui a Educação Infantil, inevitavelmente passa pela participação de todos os segmentos implicados no processo educativo. Como vimos familiares têm sido impedidos de usufruir o direito de participarem da instituição, ora em função do mercado de trabalho, ora pela organização da instituição que, em última instância, é

pré-definida pelo poder público, uma vez que os profissionais não podem receber as horas trabalhadas aos fins de semana ou fora da jornada de trabalho.

Não é só a escola que deseja a participação da família; as famílias também têm se mostrado atentas aos movimentos da instituição, como vimos na fala dos familiares 2 e 3. Segundo Lahire (1997, p. 334), “o tema da omissão parental é um mito”. Sua pesquisa demonstrou que as famílias manifestam interesse e preocupação com a vida acadêmica dos filhos, valorizam e reconhecem a importância da escola. Ele aponta ainda que em alguns casos em que a família não participa da vida escolar da criança, não o faz por opção e sim em função das condições de vida familiar, econômica e outras, que não a permitem colaborar, como nos mostrou o familiar 1.

Schifino (2012, p. 143) também nos chama a atenção para a “desconstrução do discurso recorrente de que as famílias das classes populares estão em busca apenas de guarda e assistência para suas crianças” e que em alguns momentos até mesmo o local de moradia é escolhido em função da instituição educativa. O que percebemos é que as famílias estão atentas aos processos que ocorrem na escola e que estão lutando, por vezes timidamente, para que suas crianças sejam atendidas por boas instituições. As mães acompanham o trabalho da instituição por meio do relato das crianças, das reuniões e, principalmente, pelo caderno de recados (SCHIFINO, 2012). Ao que parece, ainda se carece de condições para viabilizar essa parceria, condições essas que precisam ser diariamente vencidas na esfera do mercado de trabalho, do poder público e da própria instituição.

## Considerações Finais

Como vimos, há diversos fatores que interferem na relação entre a instituição educativa e a família. Interferência essa que muitas vezes inviabiliza que, de fato, possam juntas propor e desenvolver ações que alterem a realidade da educação ofertada. Familiares e profissionais reconhecem que existem empecilhos à participação do segmento familiar dados pela própria instituição ou pelo mercado de trabalho.

Por parte da instituição vemos que, principalmente, os horários para as reuniões são escolhidos de modo a beneficiar os profissionais em detrimento das famílias, especialmente porque não se tem momentos institucionalizados para que esta relação possa acontecer. Com

isso, todas as tentativas individualizadas de a escola receber as famílias acabam sendo feitas por ela sem apoio de uma política pública superior que incentive e proteja a escola para essas ações. Dito de outra forma, não deveria ser de responsabilidade e escolha da escola receber e incorporar as famílias em seu projeto pedagógico, mas uma política naturalmente posta a todo o sistema escolar. Nem mesmo uma proposta como a AIP, que tem em suas entranhas a necessidade de um ambiente plural, democrático e participativo, tem conseguido alterar essa realidade, pois também não encontra meios de solucionar tais desencontros, ainda que coloque em evidência essa necessidade.

Na ausência de uma institucionalização oficial do sistema educativo, a inserção das famílias no contexto escolar sofre julgamentos individualizados que chegam a responsabilizar unicamente a instituição e seus profissionais. Como se vê, há a necessidade de políticas públicas de apoio e de promoção de tempos e espaços para a concretização da tão desejada relação entre instituição e famílias. Dessa forma, é cada vez mais urgente que o poder público, na figura de seus dirigentes, empenhe esforços na busca de alternativas para tal impasse.

Para além das dificuldades já apontadas, há também aquelas impostas pelo mercado de trabalho, que não mede esforços para impossibilitar que os familiares estejam mais próximos de sua instituição educativa. Como relatado, não somente se tem impedido, mas até persuadido os familiares a acreditarem que não têm o direito a essa participação. A pressão exercida por chefias e a mão de obra excedente, que rapidamente poderá substituir o profissional que se ausentar do trabalho para exercer seu direito de participação na escola onde suas crianças estudam, são grandes entraves impostos diariamente às famílias trabalhadoras.

Não há dúvidas que esse direito precisa ser conquistado na prática, para além da esfera legal. É necessário que, novamente, o poder público assuma sua responsabilidade na efetivação desse direito sob pena de eternamente culparmos famílias, profissionais e instituições pela impossibilidade da efetivação da participação das famílias na educação, quando na verdade estes podem até apresentar problemas, mas que em geral são ocasionados pela ausência de políticas públicas que, de fato, queiram construir uma educação democraticamente plural.

Algumas questões estão postas, tais como: As alternativas e chamamentos para que a família se faça presente nas instituições educativas são possíveis às mesmas? Que interferências sofre a instituição educativa ao propor tal participação? A AIP tem conseguido alterar o cenário existente de negação da participação da família na vida escolar dos estudantes para um cenário

de incorporação dos pais no âmbito da escola como um todo? Infelizmente não temos, ainda, respostas positivas a esses questionamentos, mas caminhos são diariamente trilhados, novas alternativas pensadas e o desejo imenso de que alcancem o poder público e o mercado de trabalho para que esse cenário se altere e a qualificação da educação passe pelas mãos dos diversos segmentos empenhados nas instituições educativas.

## Referências

- BELLONI, I. **Metodologia de Avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- BETINI, G. A. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BONDIOLI, A. (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CARRA TUSCHI, Ana Paula. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- DALBEN, A. **Avaliação institucional participativa na educação básica**: possibilidades, limitações e potencialidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional**: Caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes (Coleção Fronteiras Educacionais), 2009.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITE, D. **Reformas Universitárias**. Avaliação Institucional Participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MALAVAZI, M. M. S. **A construção de um projeto político pedagógico**: registro e análise de uma experiência. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- MALAVASI, M. M. S. Os processos avaliativos: entre os pais e a vida escolar dos filhos. In: FREITAS, L. C. (Org.), **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. v. 1. p. 215-230.
- MALAVASI, M. M. S. Avaliação Institucional Participativa: A participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. In: SORDI, M. R. L.; SOUZA, E. S. (Org.), **A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Campinas. Campinas: Millennium, 2009. p. 171-187.
- MALAVASI, M. M. S. et al. A voz das famílias no contexto escolar: contribuições para pensar a qualidade negociada. In: FREITAS, L. C. et al. (Org.). **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. v. 1. p. 249-262.

RAVITCH, D. **The Death and Life of the Great American School System:** how testing and choice are undermining education. Revised and Expanded Edition. New York: Basic Books, 2011.

SCHIFINO, R. S. **Direito à creche:** um estudo das mulheres operárias no município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

# COMPREENSÃO DE LEITURA E USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: ESTUDO CORRELACIONAL

THATIANA HELENA DE LIMA<sup>1</sup>

ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo teve por objetivo correlacionar medidas que avaliam a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem. Participaram 224 estudantes do ensino fundamental, com idades variando de 7 e 11 anos, sendo 113 meninos e 111 meninas, matriculados no terceiro, quarto e quinto anos de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram dois textos estruturados segundo o padrão tradicional da técnica de Cloze, qual seja, omitindo o quinto vocábulo, e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EAVAP-EF). Na análise dos dados, pode-se perceber que houve relação positiva e significativa entre o Cloze e as estratégias metacognitivas, a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e o total da Escala de Estratégias de Aprendizagem. Mesmo considerando os limites do presente estudo, é possível concluir que os instrumentos estudados estão relacionados.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino fundamental. Avaliação psicológica. Estratégias de aprendizagem.

## *READING COMPREHENSION AND USE OF LEARNING STRATEGIES: CORRELATIONAL STUDY*

**ABSTRACT:** This study aimed to relate measures assessing evaluation of reading comprehension and learning strategies. Attended 224 primary school students, aged between 7 and 11 years, 113 boys and 111 girls enrolled in the third, fourth and fifth year in a public school in the state of São Paulo. The instruments used were two structured texts according to traditional standards of Cloze technique and the Scale of Learning Strategies Evaluation. In data analysis, we can see that there are positive and significant relationship between Cloze and metacognitive strategies, as well as between the Cloze and the absence of dysfunctional metacognitive strategies and the total of Scale of Learning Strategies Evaluation. Even considering the limitations of this study, we conclude that the instruments studied are related.

**Keywords:** Reading. Elementary school. Psychological evaluation. Learning strategies.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco. Estágio Docente Universidade São Francisco. - thatianahlima@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP/SP). Professora titular do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade de São Francisco. - acacia.angeli@gmail.com



*LA COMPRENSIÓN DE LECTURA Y EL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: ESTUDIO CORRELACIONAL*

**RESUMEN:** Este estudio tuvo como objetivo relacionar las medidas que evalúan la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje. Participaron 224 estudiantes de la educación primaria, con edades comprendidas entre los 7 y 11 años, 113 niños y 111 niñas matriculados en el tercer, cuarto y quinto año en una escuela pública del Estado de São Paulo. Los testes utilizados fueron dos textos estructurados de acuerdo a los patrones tradicionales de la técnica de Cloze y la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje. En el análisis de datos, se puede observar que existe una relación positiva y significativa entre el Cloze y las estrategias metacognitivas, así como entre el Cloze y la ausencia de estrategias metacognitivas disfuncionales y el total de las Estrategias de Aprendizaje. Aun teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, se concluye que los instrumentos estudiados están relacionados.

**Palabras clave:** Lectura. Educación primaria. Evaluación psicológica. Estrategias de aprendizaje.

## Introdução

A importância da leitura está na compreensão do conteúdo lido, pois é na compreensão de novas informações que uma reorganização é realizada com o conhecimento adquirido anteriormente, resultando no processo de aprendizagem (SMITH, 1989). Nesse sentido, a leitura é utilizada como uma ferramenta de aquisição de informações, promovendo os alunos para além da condição de meros armazenadores de conteúdos (ALVERMANN; FITZGERALD; SIMPSON, 2006; STRAW; SADOWY, 1990). A dificuldade de compreensão torna-se um obstáculo constante na vida do aluno, visto que a leitura é a fonte primária de informação dos estudantes (SANTOS; OLIVEIRA, 2004).

Um dos modelos explicativos para a compreensão de leitura é o de integração, que defende a existência de dois processos que se integram, a saber, *bottom-up* e *top-down*. No primeiro, é necessário que o leitor decodifique, assim como compreenda a linguagem, todos os elementos do texto para que haja a compreensão, no final da leitura. Quanto ao segundo, a compreensão se dá com a utilização das pistas do contexto e do conhecimento prévio dos leitores (BITAR, 1989; GONZÁLES, 1998; GOODMAN, 1965; NICHOLSON, 1999). Autores como Bitar (1989) e Kato (1987) consideram que o leitor proficiente é aquele que utiliza as duas formas para compreender um texto.

Para se avaliar a compreensão de leitura, um dos instrumentos mais utilizados no Brasil é o teste de Cloze. Esse teste se caracteriza por um texto em que são omitidos os quintos vocábulos, com exceção do primeiro e último parágrafos, para que o leitor tenha pistas advindas do próprio texto. Pede-se ao leitor que leia o texto até o final e, em seguida, faça uma nova leitura, completando os espaços em branco com palavras que ele acredite que dê sentido ao texto. É dito que o tamanho da lacuna se refere ao tamanho da palavra retirada. Assim, espera-se que o leitor faça uso das pistas do contexto para a compreensão do texto e não só da decodificação (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; TAYLOR, 1953).

Em relação ao emprego do Cloze no contexto nacional, Suehiro (2013) realizou uma pesquisa e identificou que a maior parte do que foi encontrado envolveu trabalhos com ensino fundamental (47%), seguidos dos trabalhos desenvolvidos com alunos do ensino superior (43,7%) e de alunos do ensino médio (6,2%). Vale informar que, segundo a autora, as pesquisas tiveram maior ocorrência em 2007 e que os anos de 2007 e 2008 foram os mais profícuos.

Para compreender o conteúdo de um texto, os leitores recorrem a diferentes procedimentos, denominados como estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005; COSTA; BORUCHOVITCH, 2004). A questão que o presente trabalho se propõe a investigar é a de conhecer mais sobre a associação entre o nível de compreensão de leitura e o uso de estratégias de aprendizagem.

Como apontado por Kobayashi (2002), o uso de estratégias de aprendizagem pode facilitar ao estudante a compreensão da informação e a aquisição de conhecimento. Sob esse ponto de vista, autores como Dembo (1994) têm investigado as estratégias de aprendizagem, dividindo-as em dois grandes grupos, as cognitivas e as metacognitivas. As cognitivas consistem em como as pessoas percebem as partes ou elementos textuais para entender o todo, fazendo com que o indivíduo organize, armazene e elabore as informações. Assim, as estratégias cognitivas podem ser entendidas como processos aos quais as pessoas recorrem para conseguir resolver as tarefas, exemplos desta estratégia incluem atividades como as de “fazer esquemas” e “grifar o texto”, entre outras.

Para esse autor, as estratégias metacognitivas são recursos utilizados a fim de planejar, monitorar e regular o próprio pensamento. Têm por função administrar esse pensamento e necessita do conhecimento de si mesmo, do conhecimento prévio, principalmente adquirido em

atividades acadêmicas, e o conhecimento das estratégias a serem utilizadas, bem como do momento exato para fazê-las. Dessa forma, são mais complexas que as cognitivas, como, por exemplo, voltar a ler um trecho após perceber que não o entendeu.

O estudante deve aprender e utilizar das estratégias cognitivas e metacognitivas simultaneamente. Seu desempenho poderá ser comprometido se não conseguir planejar, monitorar e regular seu aprendizado (COSTA; BORUCHOVITCH, 2004). Dessa forma, é necessário que os profissionais da área educacional verifiquem quais são as estratégias que os estudantes mais utilizam para auxiliá-los, não só na correção de estratégias mal utilizadas, como no reforço do uso daquelas que produzem bons resultados no aprendizado. Assim como no ensino de estratégias, se o aluno não as apresenta em seu repertório comportamental. Para tanto, a utilização de ferramentas que os auxiliem na identificação das estratégias utilizadas se faz necessária (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de instrumentos de medida que sejam capazes de verificar a utilização de estratégias de aprendizagem e, no caso da utilização, quais são elas. A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem, adotada no presente estudo, tem sido sensível para captar a utilização ou não de estratégias e a que tipo se referem. Criada por Boruchovitch e Santos (2004) e validada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) é composta por 31 itens, que avaliam as estratégias utilizadas no estudo e aprendizagem, podendo ser cognitivas ou metacognitivas.

Percebe-se que não há muitos estudos que correlacionem os dados dos construtos aqui estudados, pois as pesquisas realizadas com os instrumentos que os medem, em sua maioria, possuem como objetivo identificar o nível de compreensão de leitura, bem como se os alunos utilizam estratégias de aprendizagem e quais são elas, como, por exemplos de Joly et al. (2014) e de Peixoto, Peixoto e Alves (2012). Assim como relacionam com outras variáveis: para a compreensão, Monteiro e Santos (2013), de Suehiro e Santos (2012) e de Suehiro e Santos (2015); para as estratégias, Cunha e Boruchovitch (2012) e Perassinoto, Boruchovitch, e Bzuneck (2013). Essa busca foi realizada na base de dados do Scielo, mais especificamente nos últimos cinco anos.

São poucos os estudos que tiveram como objetivo explorar a relação entre a compreensão de leitura com as estratégias de aprendizagem. Um trabalho que teve como um de seus objetivos estudar a relação entre os construtos foi o de Gomes e Boruchovitch (2005). Foram

participantes 29 alunos da quarta série (atual quinto ano) do ensino fundamental. Para a avaliação da compreensão foi usado o teste de Cloze e para a avaliação as estratégias, uma escala com 40 questões e três opções de resposta. Nos resultados não houve correlação significativa entre os dados da compreensão e das estratégias. As autoras observaram que a pesquisa contou com um pequeno número de participantes, sendo interessante que em futuros estudos houvesse um número maior, para verificar se os resultados encontrados seriam similares aos obtidos por elas.

Outro estudo que relacionou a compreensão de leitura com as estratégias de aprendizagem foi realizado com universitários (ALCARÁ; SANTOS, 2013). Participaram 110 estudantes que responderam ao teste de Cloze e à Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem. Também não foi identificada relação estatisticamente significativa entre os resultados da compreensão de leitura com o uso de estratégias de aprendizagem.

As duas pesquisas relatadas, por motivos distintos, não conseguiram demonstrar a associação, teoricamente existente, entre os construtos. No entanto, se as estratégias de aprendizagem são procedimentos usados por estudantes para facilitar o processamento das informações (POZO, 1996) é esperado que, de alguma forma, elas facilitarão a compreensão de leitura que depende dos processos *boton-up* e *top-down*, anteriormente mencionados, para compreender o significado do texto. Assim, hipotetiza-se, para o presente trabalho, que existe correlação entre a compreensão e as estratégias empregadas pelos alunos. Considerando os aspectos apresentados, o objetivo do presente trabalho é analisar a correlação entre a compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem. Adicionalmente, pretende verificar se a utilização de estratégias pode prever a compreensão de leitura.

## Método

### Participantes

Participaram da pesquisa 224 estudantes do ensino fundamental, com idades variando entre 7 e 11 anos ( $M=8,78$ ;  $DP=0,95$ ). Deles, 113 (50,4%) eram meninos e 111 (49,6%) meninas, sendo 85 (37,9%) do terceiro ano do ensino fundamental, 72 (32,1%) do quarto e 67 (29,9%) do quinto. Os alunos da amostra estudavam em uma escola pública do interior do estado de São Paulo e foram selecionados por conveniência.

## Instrumentos

### *Teste de Cloze*

Composto por dois textos, a saber, “*A Princesa e o Fantasma*” e “*Uma Vingança Infeliz*” (Santos, 2005) que somam um total de 204 vocábulos, ambos de tamanhos e dificuldades equivalentes e preparados segundo os padrões do Cloze por razão fixa. Em cada texto, omitiram-se os quintos vocábulos, que foram substituídos por um traço de tamanho equivalente ao da palavra substituída. O respondente deve completar as lacunas com a palavra que julgar mais adequada para dar sentido ao texto. A correção utilizada é a literal, que considera como corretas somente palavras idênticas às omitidas. A pontuação máxima possível em cada texto é de 15 pontos, relativos aos acertos, perfazendo um total de 30 pontos possíveis para o total de lacunas nas duas histórias. Estudos das propriedades psicométricas dos textos utilizados nessa pesquisa indicaram que eles possuem adequadas evidências de validade e fidedignidade. Há detalhes nos estudos de Carvalho et al., 2013, Cunha e Santos (2009) e de Oliveira et al. (2012).

### *Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)*

A escala de estratégias de aprendizagem é composta por 31 itens. A análise por componentes principais e rotação *varimax* indicou uma estrutura de três fatores, sendo eles estratégias cognitivas, que é composta pelos itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20; estratégias metacognitivas, com os itens 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31; e, por fim, ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, com os itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30, sendo que nestes itens a pontuação é invertida. Esses componentes apresentaram *eigenvalues* acima de 1,0, capazes de explicar 31,14% da variância total. As cargas fatoriais variaram entre 0,38 e 0,70 e o alfa de Cronbach da escala toda foi de 0,79 (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010).

Os itens do instrumento são relativos às estratégias utilizadas no estudo e aprendizagem. As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala *Likert* de três pontos (0 “nunca”, 1 “às vezes”, e 2 “sempre”). A pontuação varia de 0 a 62 pontos, sendo que quanto mais alto o escore maior o número de estratégias de aprendizagem utilizadas pelo estudante.

## Procedimento

Após a autorização do da Secretaria da Educação e do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco, foram contatadas as direções das escolas participantes. Os instrumentos foram aplicados pela pesquisadora, nas salas de aula, aos alunos cujos pais assinaram o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As aplicações foram coletivas e houve a preocupação de manter a similaridade de condições de aplicação dos instrumentos, com instruções específicas que seguiram os moldes tradicionais de cada um.

Para a aplicação do Teste de Cloze, foi explicado aos alunos que algumas palavras foram retiradas e que, após a leitura do texto completo, eles deveriam preencher os espaços com a palavra que julgassem mais correta para completar o sentido da história. Já para a Escala de Estratégias de Aprendizagem, a pesquisadora, após orientar as crianças para preencher o cabeçalho do instrumento com dados como nome, idade, sexo, escola e série escolar, leu as instruções contidas no instrumento e, em seguida, os itens do teste, um a um, aguardando um tempo para que as crianças respondessem cada um deles.

Em cada sala de aula, os instrumentos foram aplicados em diferentes sequências, de forma que se controlasse o efeito fadiga. Dessa forma, 50% das crianças responderam primeiro à Escala de Estratégias e posteriormente ao Teste de Cloze, enquanto as demais responderam os instrumentos na ordem inversa. Ambos os instrumentos foram aplicados no mesmo dia em aproximadamente 60 minutos.

### **Análise de Dados**

Na análise dos dados foram realizadas estatísticas descritivas e inferenciais, de modo a atender aos objetivos do estudo. Inicialmente foi realizada uma análise de frequência para verificar as médias, desvios-padrão, pontuação mínima e máxima obtida pelos participantes. Depois, realizou-se a correlação de *Pearson* entre os escores dos instrumentos para buscar a relação entre ambos. Por fim, foi verificada por meio da análise de regressão linear simples a previsão da pontuação no Cloze mediante a pontuação na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem. Foi utilizado, para as análises, o programa SPSS versão 21.

## **Resultados**

Com o intuito de responder aos objetivos pretendidos, utilizou-se provas de estatísticas descritiva e inferencial para análise dos dados obtidos no presente estudo. De acordo com o objetivo inicial, na primeira parte dos resultados se avaliou a habilidade dos estudantes nos instrumentos, a saber, o Cloze e a Escala de Estratégias de Aprendizagem. Para essa última, a soma dos itens foi dividida pelo número de itens para que se possa fazer a comparação. Os resultados da análise descritiva podem ser visualizados na Tabela 1.

**Tabela 1** - Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos.

Instrumento	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Total Cloze 1	1	13	7,60	2,89
Total Cloze 2	0	14	5,20	2,80
Total Cloze Geral	1	26	12,80	5,20
Estratégias Cognitivas	0	1,8	0,97	0,37
Estratégias Metacognitivas	0	2	1,29	0,35
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	0	2	1,53	0,35
Total Estratégias de Aprendizagem	13	57	38,72	6,82

A habilidade de compreensão de leitura foi avaliada com base nos resultados de dois textos em Cloze, cuja pontuação de cada um pode variar de zero a 15 pontos, com total de 30 pontos. Assim, identificou-se a média de acertos dos alunos que foi de 12,80, com um desvio padrão de 5,20. Verificou-se que o mínimo de acertos foi zero e o máximo de 26. Com isso, pode-se observar que as crianças obtiveram pontuação abaixo da média esperada que seria a metade da pontuação possível na soma dos dois textos, ou seja, 15 pontos.

Foram avaliadas também as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos com base nos resultados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem, cuja pontuação poderia variar de 0 a 62. Identificou-se a média do total de alunos que foi de 38,72, com um desvio padrão de 6,82. Observa-se que a pontuação mínima foi de 13 e a máxima de 57. O fator ausência de estratégia disfuncional foi o que obteve maior média e o fator estratégia cognitiva a menor. Esses resultados mostram que a maioria das crianças não utiliza estratégias disfuncionais.

Procurou-se, em conformidade com o segundo objetivo deste estudo, buscar a relação entre os construtos relacionados. Para tanto, foi realizada a prova de correlação de *Pearson* com os escores alcançados no Cloze e na Escala de Estratégias de Aprendizagem, dados na Tabela 2.

**Tabela 2** - Índices de correlações (*r*) e níveis de significância (*p*) entre os escores dos instrumentos.

		Estratégias cognitivas	Estratégias meta-cognitivas	Ausência de estratégias	Total Estratégias de Aprendizagem
Total Cloze 1	<i>R</i>	-0,11	0,23	0,22	0,17
	<i>p</i>	0,094	< 0,001	0,001	0,010
Total Cloze 2	<i>r</i>	-0,06	0,20	0,19	0,17
	<i>p</i>	0,379	0,002	0,004	0,011
Total Cloze Geral	<i>r</i>	-0,09	0,24	0,22	0,19
	<i>p</i>	0,160	< 0,001	0,001	0,005

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 2, verifica-se que não houve correlação estatisticamente significativa entre os acertos no Cloze e o fator estratégias cognitivas. Já com os fatores estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais houve correlações positivas e estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ). Por fim, no que se refere ao total da Escala de Estratégias, o mesmo resultado foi alcançado, ou seja, correlação positiva e estatisticamente significativa. Vale ressaltar que as magnitudes das correlações encontradas foram fracas (DANCEY; REIDY, 2006).

Ainda atendendo aos objetivos propostos, verificou-se se a pontuação obtida na Escala de Estratégias pode prever a pontuação no Cloze, para tanto realizou-se a Análise de Regressão Linear Simples. Os dados estão apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3** - Regressão linear para compreensão de leitura.

Variável Independente	R	R <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	F	Beta <sub>z</sub>	t
Estratégias de aprendizagem	0,095	0,009	F(1,298) = 2,701	0,095	1,64

De acordo com a Tabela 3, verificou-se que as estratégias de aprendizagem [F (1/298) = 2,701;  $p = 0,101$ ] não entraram no modelo de regressão, explicando 0,9% da variância da compreensão de leitura. Esse resultado mostra que, para a amostra pesquisada, a pontuação obtida na Escala de Estratégias de Aprendizagem não é capaz de prever a pontuação obtida no Cloze, ou seja, as estratégias empregadas pelos alunos não predizem o seu desempenho em compreensão de leitura.

## Discussão e Considerações Finais

A discussão dos resultados será abordada de acordo com os três objetivos deste estudo, a saber: verificar a distribuição dos níveis de compreensão de leitura e as estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental; analisar as evidências de validade relativas a construtos relacionados para os resultados do Cloze, por meio da correlação com os resultados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem; e analisar a possibilidade da utilização de estratégias prever a compreensão de leitura.

Com relação à compreensão de leitura, observou-se que a pontuação média obtida pela amostra total não atingiu a média esperada para o instrumento. Algumas possibilidades explicativas para esse resultado podem ser a falta de interesse dos alunos pela atividade, não se



empenhando, também a dificuldade em decodificar ou utilizar conhecimentos prévios e as pistas do contexto. Segundo autores como Santos e Oliveira (2004), a dificuldade de compreensão torna-se um obstáculo constante na vida do aluno, visto que a leitura é a fonte primária de informação dos estudantes, que pode se estender até a vida adulta. Assim, acredita-se que a compreensão de leitura seja uma habilidade que, quando bem desenvolvida, leva o aluno ao sucesso acadêmico, mostrando a importância de ajudar esses alunos a melhorar sua compreensão de leitura.

Ainda considerando o primeiro objetivo, o uso de estratégias de aprendizagem pode facilitar ao estudante a compreensão da informação e a aquisição de conhecimento. Neste estudo observou-se que a maior média foi para a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Cabe mencionar que o fator citado se refere à não utilização de estratégias que possam prejudicar o aprendizado do aluno, como, por exemplo, assistir televisão enquanto estuda. Com isso, cabe aos profissionais da área educacional reforçar essa não utilização de estratégias que possam comprometer a aquisição de conhecimento e, também, auxiliarem, se preciso, na correção de estratégias mal utilizadas, assim como na ampliação das estratégias que já são utilizadas, de forma a facilitar ainda mais a aprendizagem (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005).

Em seguida, o fator com pontuação mais elevada foi a ausência de estratégias disfuncionais, mostrando que a maioria das crianças não utiliza estratégias como comer enquanto estuda, levantar a todo momento para pegar alguma coisa, entre outras. Com pontuação intermediária ficaram as estratégias metacognitivas, que envolvem o pensar sobre o aprendizado, como, por exemplo, perceber que não entende o que lê. Por último, ficaram as estratégias cognitivas, que envolvem atividades como: grifar as partes importantes do texto, fazer resumos etc. Pode-se hipotetizar que as crianças utilizam estratégias mais complexas. No entanto, isso só seria esperado em alunos mais velhos, como os que estão no ensino superior, tal como assinalam Santos et al. (2004).

De acordo com Costa e Boruchovitch (2004), o conjunto de estratégias precisa ser utilizado simultaneamente para que a aprendizagem realmente ocorra. Mesmo que o aluno tenha conhecimentos prévios e saiba quais as melhores estratégias a serem utilizadas, ele poderá melhorar seu desempenho se for capaz de planejar, monitorar e regular seu aprendizado. Dessa forma, Boruchovitch, Costa e Neves (2005) salientam que é importante reforçar o uso de estra-

tégias que produzam bons resultados para o aprendiz, lembrando que o seu ensino é necessário se o aluno não as trouxer em seu repertório comportamental.

Referente ao segundo objetivo, observou-se que não houve correlação entre as pontuações dos dois textos e do total do Cloze e as das estratégias cognitivas. Quanto às estratégias metacognitivas, percebeu-se que a magnitude das correlações foi fraca, mas significativas e positivas, mostrando que quanto maior a habilidade de compreensão de leitura maior a utilização de estratégias metacognitivas. Os trabalhos de Gomes e Boruchovitch (2005) e Alcará e Santos (2013) não encontraram nenhuma relação entre as estratégias de aprendizagem e a compreensão de leitura. Esse resultado mostra diferenças entre estudos que ora encontram e ora não encontram relação entre os construtos aqui estudados. É necessário que mais pesquisas sejam realizadas com o intuito de buscar informações dos instrumentos, como, por exemplo, se avaliam o construto e se os participantes entendem as instruções dadas para a resposta dos mesmos.

Como observado por Boruchovitch (1999), a utilização de estratégias de aprendizagem é importante para a aprendizagem eficiente da criança. Dembo (2000) assinala que bons leitores, por exemplo, compreendem melhor e memorizam com mais facilidade o conteúdo lido, do que os alunos com dificuldades nesta área. Ressalta que, se por um lado, os bons leitores conseguem identificar quando não compreendem um texto, por outro lado, os leitores com dificuldades, por não conseguirem monitorar sua compreensão de leitura, acabam dependendo de outras pessoas para assinalar suas dificuldades.

Foi realizada uma análise de regressão linear simples, com o propósito de verificar se a pontuação obtida na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem poderia prever a pontuação no teste de Cloze. De acordo com Boruchovitch (2001), crianças que empregam bem estratégias de aprendizagem tendem a apresentar boa compreensão de leitura, o que deve facilitar o aprendiz. Dessa maneira, de acordo com a autora são menores as probabilidades de que a criança venha a apresentar alguma dificuldade e vivencie o fracasso escolar. No entanto, a previsão não foi encontrada, de forma que apenas 3,5% da variância da compreensão de leitura é explicada pelo desempenho na Escala de Estratégias.

Este estudo permitiu que se observasse o desempenho dos alunos na compreensão em leitura e nas estratégias de aprendizagem. Para tornar-se um leitor competente, intervêm tanto as experiências, a motivação e o conhecimento do aprendiz, como as ajudas e os recursos que o educador proporciona.

Hipotetiza-se que seja importante estudar os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem, bem como a necessidade de avaliação precoce das crianças em fase escolar, de forma a prevenir, e não apenas remediar o surgimento de dificuldades de aprendizagem associadas ao processo de escolarização. Para tanto, compreende-se que os testes são ferramentas úteis e necessárias.

Vale destacar, contudo, que embora esses instrumentos possam ser considerados como promissores de avaliação de habilidades linguísticas e das estratégias de aprendizagem, é preciso que mais evidências de validade sejam pesquisadas para propiciar a ampliação do conhecimento sobre as suas características psicométricas. Além disso, elas poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área e para aprimorar os procedimentos técnicos empregados na avaliação psicológica e os próprios instrumentos.

Espera-se, que a realização de outras pesquisas supere as limitações deste estudo, principalmente no que se refere ao tamanho e localização da amostra, obtendo uma amostra estratificada, assim como, possa ser trabalhada a dificuldade das crianças com instrumentos com respostas em alternativas, pois neste estudo muitos estudantes não conseguiram responder o instrumento da forma como foi pedido, no formato *Likert*. Cabe salientar, também, que muitos alunos não possuíam habilidade de leitura necessária para responder o instrumento, fato este que pode ter prejudicado, de forma significativa, o seu desempenho.

## Referências

- ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. **Psico**, v. 44, n. 3, p. 411-420, 2013.
- ALVERMANN, D. E.; FITZGERALD, J.; SIMPSON, M. Teaching and learning in reading. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. (Orgs.), **Handbook of educational psychology**. N. J. Mahwah: Erlbaum, 2006. p. 427-455.
- BITAR, M. L. **Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- BORUCHOVITCH, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 361-376.
- BORUCHOVITCH, E. (2001). Estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 19-25.
- BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de aprendizagem: contribuição para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.), **Questões do cotidiano universitário** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 239-260.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do ensino fundamental**. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista-SP, 2004.
- CARVALHO, L. F. et al. Aplicação da TRI em uma medida de avaliação da compreensão de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 1, p. 47-57, 2013.
- COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 15-24, 2004.
- CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 46, n. 2, p. 253-260, 2012.
- CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Validade por processo de resposta no Teste de Cloze. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 549-562, 2009.
- DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York: Longman Publishing Group, 1994.
- DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success: A self- management approach**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000.
- GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão em leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 319-326, 2005.
- GONZÁLEZ, F. Metacognición y tareas intelectualmente exigentes. **Zetetiké**, v. 6, p. 59-70, 1998.

- GOODMAN, K. A linguistic study of cues and miscues in reading. **Elementary English**, v. 42, p. 639-643, 1965.
- JOLY, M. C. R. A. et al. Avaliação da compreensão de leitura pelo Sistema Orientado de Cloze (SOC). **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 223-242, 2014.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KOBAYASHI, M. Cloze test revisited: Exploring item characteristics with special attention to scoring methods. **Modern Language Journal**, v. 86, n. 4, p. 571-586, 2002.
- MONTEIRO, R. M.; SANTOS, A. A. A. Recursos familiares e desempenho de crianças em compreensão de leitura. **Psico**, v. 44, n. 2, p. 273-279, 2013.
- NICHOLSON, T. Reading comprehension processes. In: THOMPSON, G. B.; NICHOLSON, T. (Orgs.), **Learning to read**. Newark: IRA, 1999. p. 127-149.
- OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. A técnica de cloze na avaliação da compreensão em leitura. In: SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. (Orgs.), **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 47-70.
- OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Manual da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP – EF**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- OLIVEIRA, K. L. et al. Compreensão da leitura: análise do Funcionamento Diferencial dos Itens de um Teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 221-229, 2012.
- PEIXOTO, H. M.; PEIXOTO, M. M.; ALVES, E. D. Estratégias de aprendizagem utilizadas por graduandos e pós-graduandos em disciplinas semipresenciais da área de saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 20, n. 3, p. 1-8, 2012.
- PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.
- POZO, J. J. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197.
- SANTOS, A. A. A. **O Teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão em leitura**. Relatório técnico. Itatiba: Universidade São Francisco, 2005.
- SANTOS, A. A. A. et al. Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para universitários (EAP-U) aplicação do modelo de Rasch de créditos parciais. **Psicologia (Braga)**, v. 1, p. 277-241, 2004.
- SANTOS, A. A. A.; OLIVEIRA, K. L. A importância da compreensão em leitura para a aprendizagem de universitários. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.), **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.119-148.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STRAW, S.; SADOWY, P. Dynamics of communication: Transmission, translation and interaction in reading comprehension. In: BOGDAN D.; STRAW, S. (Orgs.), **Beyond communication: reading, comprehension and criticism** Portsmouth: Boynton & Cook, 1990. p. 21-47.

SUEHIRO, A. C. B. Produção científica sobre o teste de Cloze. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 2, p. 223-232, 2013.

SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, A. A. A. Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da escrita. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 68, p. 131-138, 2012.

SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura e consciência fonológica: evidências de validade de suas medidas. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 32, n. 2, p. 201-211, 2015.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, p. 415-433, 1953.

# AValiação MOTORA E SUA CORRELAÇÃO COM A ESCRITA ORTOGRÁFICA

MARIA CAMILA MOREIRA FONSECA <sup>1</sup>

SUSANA GAKYIA CALIATTO <sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente estudo objetivou avaliar e correlacionar o desempenho em habilidades motoras e o desempenho em escrita ortográfica de crianças de 2º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Participaram 62 crianças com idade média de 9,35 anos, de ambos os sexos, do 2º e 5º anos de uma escola pública. Os instrumentos foram o teste *Movement Assessment Battery of Children – MABC 2*, que avalia o desempenho motor e a Escala de Avaliação da Escrita – EAVE, para verificação da escrita ortográfica. Os resultados revelaram correlações significativas entre o desempenho motor e a escrita e diferenças significativas conforme o ano escolar no resultado geral da amostra. Como implicação educacional, especula-se a necessidade de maior atenção para os desempenhos revelados pelas crianças do 2º ano, ponderando os estudos que mostram correlações entre desempenho motor e importantes aprendizagens escolares, como a aquisição da escrita.

**Palavras-chave:** Desempenho motor; Escrita ortográfica; Aprendizagem.

## *MOTOR ASSESSMENT AND ITS CORRELATION WITH ORTHOGRAPHIC WRITING*

**ABSTRACT:** This study aimed to evaluate and correlate performance in motor skills and writing of children of the 2 and 5 years of elementary school. Participated 62 children with a mean age of 9:35 years, of both sexes, from second and fifth year of a public school. The instruments were the test *Movement Assessment Battery of Children - MABC 2* that evaluates the engine performance and *Writing Assessment Scale - EAVE* for check writing. The results revealed significant correlations between motor performance and writing and significant differences as the school year the overall result of the sample. As an educational implication speculated that the need for greater attention to the performances revealed by the children of the 2nd year pondering studies showing correlations between engine performance an important school learning such as writing acquisition.

**Keywords:** Psychomotor performance. Orthographic written. Learning.

---

1 Mestre em Educação. Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Sapucaí.

2 Doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí. - caliatto@uol.com.br

### *EVALUACIÓN MOTORA Y SU CORRELACIÓN CON LA ESCRITURA ORTOGRÁFICA*

**RESUMEN:** Este estudio objetivó evaluar y correlacionar el desempeño en habilidades motoras y el desempeño en escrita ortográfica de niños de 2º y 5º años de la educación básica. Participaron 62 alumnos con edad media de 9,35 años, de ambos sexos, del 2º y 5º años de una escuela pública. Los instrumentos fueron el test *Movement Assesment Battery of Children – MABC 2*, para evaluar desempeño motor y la Escala de Avaliação da Escrita – EAVE, para verificación de la escrita ortográfica. Los resultados revelaron correlaciones significativas entre el desempeño motor y la escrita y diferencias significativas en función del año escolar en el resultado general de la muestra. Como implicación educativa se especula por la necesidad de mayor atención para los desempeños revelados por los niños del 2º año, teniendo en cuenta los estudios que muestran correlaciones entre desempeño motor e importantes aprendizajes escolares, como la adquisición de la escrita.

**Palabras clave:** Desempeño motor. Escrita ortográfica. Aprendizaje.

A escolarização inicial das crianças é um dos momentos mais importantes da vida por seu valor subjetivo de socialização, pelos interesses próprios da idade e pela motivação para aprender, mas abrange principalmente o valor sociocultural, devido ao bom desempenho escolar que é tido como indicador de um futuro promissor (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011). Apesar disso, é verificado que boa parte das crianças apresenta desempenho insatisfatório ou deficitário para as demandas escolares, nos primeiros seis anos de escolarização, principalmente ao aprender conteúdos como leitura, escrita e matemática (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006).

A possibilidade de aprendizagem escolar está relacionada a variáveis do desenvolvimento infantil como o motor e seu desempenho segundo estudos teóricos e empíricos (COPEDE; OKUDA; CAPELLINI, 2012; SILVA et al., 2011; SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011) e à aquisição da escrita correta que é importante indicativo de desempenho e sucesso escolar e, por vezes, é utilizada como uma das medidas de avaliação das dificuldades para aprender (LUCCA; MANCINE; DELL'AGLI, 2008; RIBEIRO; ALMEIDA; GOMES, 2006; SANTA MARIA; LINHARES, 1999).

Os problemas de aprendizagem que ocorrem no âmbito da escrita ortográfica preocupam os professores e demais profissionais da educação por se tratar de uma aprendizagem que sustenta as demais aquisições escolares. As investigações procuram compreender as dificuldades que afetam os alunos e verificar quais são os fatores que interferem ou estão relacionados



à aprendizagem da escrita, que intrigam professores para desvendar o motivo pelo qual os alunos não aprenderem (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006; ZORZI; CIASCA, 2009).

O baixo desempenho na aprendizagem, as alterações motoras e as falhas de aquisição da escrita, que caracterizam as dificuldades de aprendizagem, podem ocorrer devido a diferentes fatores ambientais que contribuem para o atraso no desenvolvimento do sistema nervoso central e suas funções executivas relacionadas à memória e à atenção. As crianças com defasagem na aprendizagem escolar tendem a apresentar alterações e comprometimentos das funções práxicas e gnósicas como a destreza, a velocidade de manipulação de objetos, a exatidão do movimento, a postura da mão e as habilidades de escrita (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011; TREVISAN; COPPEDE; CAPELLINI, 2008).

Silva e Beltrame (2011) conferem em outros trabalhos a existência de uma possível relação entre o desenvolvimento motor e a aprendizagem escolar nos primeiros anos do ensino fundamental, momento em que ocorre a alfabetização e que algumas crianças não possuem o domínio de habilidades motoras básicas. Nesses casos podem ocorrer problemas significativamente graves de desempenho escolar em geral e a criança passa a apresentar sinais de dificuldades de aprendizagem.

Com vistas a identificar os processos de aprendizagem escolar e compreender as dificuldades encontradas pelas crianças nestes processos, os estudos da área educacional se dedicam a investigar e correlacionar aspectos motores e outros desempenhos escolares. Staviski et al. (2007) objetivaram traçar o perfil psicomotor de crianças do Ensino Fundamental com dificuldade de aprendizagem e comparar ao perfil psicomotor de crianças que não apresentam dificuldade de aprendizagem. Mostraram que alunos com dificuldade de aprendizagem apresentaram pior desempenho psicomotor em relação às crianças sem dificuldade.

No mesmo sentido de verificar o desempenho motor e as dificuldades de aprendizagem, Silva e Beltrame (2011) objetivaram avaliar o desempenho motor de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, em 406 escolares com idades entre 7 e 10 anos. As dificuldades de aprendizagem foram observadas por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e o desempenho motor pela Bateria para a Avaliação do Movimento da Criança (MABC). Os meninos evidenciaram a associação entre o indicativo de problemas motores com as dificuldades de aprendizagem em escrita, matemática e leitura. As meninas não se diferenciaram quanto às ha-

habilidades motoras avaliadas, havendo somente associação entre o indicativo de dificuldades motoras e as dificuldades de leitura. Ambos os estudos afirmam que o desempenho motor pode estar associado ao desempenho escolar e reforçaram a ideia de que há necessidade do estímulo motor para boas aquisições escolares.

Pereira, Araújo e Braccialli (2011) verificaram a existência de relação entre a habilidade de integração visomotora e o desempenho escolar, entre habilidade de percepção visual e o desempenho na atividade de leitura e a habilidade de coordenação motora e o desempenho na atividade de escrita. Isso devido a evidências de que alterações das habilidades perceptiva e de organização motora podem refletir em dificuldades de aprendizado da leitura, escrita e matemática. Participaram do estudo 77 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os testes utilizados foram o Teste do Desenvolvimento da Integração Visomotora e o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Os resultados mostraram correlação significativa entre a habilidade de integração visomotora e o desempenho em atividades de leitura, escrita e aritmética, correlação significativa entre habilidade de percepção visual e leitura e a habilidade motora e a escrita com letra cursiva, evidenciando a influência de habilidades motoras sobre o desempenho em atividades do currículo escolar.

Os estudantes com dificuldades de aprendizagem com bom desempenho também foram alvo de estudo de Coppede, Okuda e Capellini, (2012), que tiveram por objetivos caracterizar e comparar o desempenho da função motora fina, sensorial e perceptiva e a qualidade da escrita no ditado. Participaram 96 crianças de 7 a 11 anos. Os resultados sugeriram que aspectos qualitativos das habilidades motoras finas, sensoriais e perceptivas refletiam a integridade e a maturidade do sistema nervoso central e podiam, provavelmente, exercer papel no diagnóstico precoce de desordens do desenvolvimento e conseqüentemente prevenir desordens acadêmicas.

Percebe-se nas pesquisas o interesse pelo desempenho do desenvolvimento motor como fator presente nas aquisições e aprendizagens escolares. Diante disso foram interesse e objetos de investigação no presente estudo avaliar e correlacionar o desempenho em habilidades motoras e o desempenho em escrita ortográfica de crianças de 2º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

## Método

### *Participantes*

Participaram do estudo 62 crianças de ambos os sexos, sendo 28 do sexo feminino (45,2%). A faixa etária foi de 7 a 11 anos e a distribuição das idades dos participantes foi 15 alunos com 8 anos (24,2%), 9 com 7 anos (14,5%), 21 com 10 anos (33,9%) e 17 com 11 anos (27,4%). A média de idade das crianças foi de 9,35 (DP=1,47). Os alunos frequentavam o 2º (n = 24, 38,7%) e 5º (n = 38, 61,3%) ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do sul do Estado de Minas Gerais.

### *Instrumentos*

*Movement Assessment Battery of Children -MABC-2 (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007)*

É um teste motor indicado para crianças e jovens entre três e 16 anos. Neste estudo utilizou-se a parte II, que é uma bateria de testes motores que proporciona a avaliação de possíveis dificuldades de movimento por meio de provas de destreza manual, lançar e o receber e equilíbrio.

A destreza manual é avaliada em três tarefas, de colocar pinos em orifícios de um tabuleiro, passar cordão e tracejar uma trilha. As provas de encaixar pinos e passar cordão são avaliadas por tempo de execução e os resultados são apresentados em segundos e milésimos. Na prova de desenhar trilhas contabiliza-se com um ponto para cada erro e o melhor desempenho é o menor número de erros. O lançar e o receber é avaliado por receber a bola com as duas mãos e arremessar um saquinho de areia na base alvo. As tarefas são pontuadas por acerto e erro sendo que quanto maior o número de acertos, melhor a habilidade na tarefa.

Na terceira parte da bateria é possível avaliar as habilidades de equilíbrio. Nela, a criança é testada em equilibrar-se numa perna de cada vez numa plataforma; caminhar com calcanhar/dedos à frente mantendo uma linha reta e saltar sobre um tapete no chão. O equilíbrio na melhor e pior perna é avaliado por tempo de execução e os resultados são anotados em segundos e milésimos de segundos. Andar sobre a linha, saltar o tapete com pé preferido e com o pé não preferido são avaliados por acerto e erro, sendo que o maior número de acertos corresponde à melhor habilidade na tarefa.

### *Escala de Avaliação da Escrita (EAVE)*

O instrumento é composto por 55 palavras dispostas aleatoriamente para serem ditadas aos estudantes. Alguns exemplos de palavras são: ficou, animais, chácara, quente, tarde e seus. As palavras que compõem a EAVE foram selecionadas a partir de um estudo com 3365 escolares de ambos os sexos, de escolas públicas e particulares do interior do Estado de São Paulo, o que propiciou uma seleção de palavras que possibilitam a discriminação de desempenho em escrita ortográfica entre os anos escolares do Ensino Fundamental I. A evidência de validade convergente do instrumento foi mostrada por Sisto (2005) e apresentou alto índice de correlação ( $r=0,89$ ) com a Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (ADAPE), que foi anteriormente desenvolvida e validada por Sisto (2001). A cada palavra escrita de forma errada é atribuído um ponto.

### Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer número 547313, conforme resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Para o desenvolvimento da pesquisa promoveu-se esclarecimentos aos pais e ou responsáveis pelas crianças envolvidas no estudo, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para autorização da participação das crianças.

### Procedimento de Coleta e Análise de Dados

Para a coleta de dados procedeu-se a aplicação dos instrumentos, pela pesquisadora, na escola, em horário de aula na seguinte ordem: a MABC-2 foi aplicada individualmente no pátio da escola por ser considerado um espaço adequado para as práticas de atividade motora. Todas as provas foram explicadas para a criança, uma de cada vez, e antes da aplicação foram demonstradas e a criança treinava uma vez. O procedimento de aplicação, correção e pontuação se deram conforme as normas do manual da bateria (HENDERSON; SUGDEN; BARNETT, 2007).

A EAVE foi aplicada de forma coletiva, em sala de aula, momento em que a professora se retirava da aula para coleta de dados da pesquisadora. Conforme o autor do teste, as 55 palavras são ditadas pelo aplicador apenas uma vez e não pode ser repetida, deve ser antecipado quando a palavra inicia com letra maiúscula e a criança deve escrevê-la como entendeu e não deve repeti-la. Para cada palavra certa escrita foi atribuído um ponto. A pontuação máxima é de 55 pontos.

A análise estatística foi descritiva e inferencial e utilizou-se o programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences- SPSS 20. Para as estatísticas inferenciais de diferença estatística significativa entre os postos e a correlação adotou-se o nível de significância  $p < 0,05$ . Para análise da correlação entre as variáveis de habilidades motoras e a escrita foi utilizado o teste de Spearman. A discussão dos dados foi realizada à luz das teorias e pesquisas educacionais.

## Resultados

Os resultados das avaliações de desempenho motor e escrita estão expostos em tabelas e descrições. A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas das habilidades motoras.

**Tabela 1** - Média e desvio padrão geral das habilidades motoras.

Provas	M	DP
Pinos mão preferida	27''74	5''00
Pinos mão não preferida	31''80	6''80
Passar cordão	28''24	7''58
Equilíbrio melhor perna	19''09	9''11
Equilíbrio pior perna	14''41	9''17
Desenhar trilha	2,81	2,00
Receber bola duas mãos	7,84	2,18
Lançar no alvo	5,84	1,82
Andar sobre linha	13,63	2,91
Saltar pé preferido	4,58	0,91
Saltar pé não preferido	4,13	1,31

Na Tabela 1, observa-se que, entre as provas manuais de encaixar pinos e de passar a corda, as crianças desempenharam melhor em pinos mão preferida (27''74). Em relação ao equilíbrio, as crianças da amostra mantiveram-se, em média 19''09, na perna preferida, quase cinco segundos a mais que na pior perna. Na prova de desenhar a trilha, quanto menor a média, o resultado é mais satisfatório, a média foi de 2,81, considerada boa. Andar sobre a linha, que é uma prova de equilíbrio, destaca-se com 13,63 pontos de média. Na Tabela 2 apresentam-se as médias e desvio padrão das habilidades motoras avaliadas no 2º e 5º anos.

**Tabela 2** - Média e desvio padrão das habilidades motoras do 2º e do 5º ano escolar.

Provas	2º ano		5º ano	
	Média	DP	Média	DP
Pinos mão preferida	31''41	4''12	25''42	4''05
Mão não preferida	37''45	6''10	28''23	4''39
Passar cordão	33''33	7''74	25''02	5''48
Equilíbrio melhor perna	11''77	6''38	23''71	7''40
Equilíbrio pior perna	10''08	7''04	17''14	9''39
Desenhar trilha	3,50	2,28	2,37	1,69
Receber bola 2 mãos	6,75	2,59	8,53	1,57
Lançar no alvo	4,71	1,36	6,55	1,71
Andar sobre linha	11,92	3,84	14,71	1,31
Saltar pé preferido	4,08	1,28	4,89	0,31
Saltar pé não preferido	3,25	1,56	4,68	0,70

As crianças do 2º ano apresentaram médias de desempenho menores em todas as provas quando comparadas ao total da amostra. O desempenho do 5º ano foi significativamente superior ao 2º ano e ao desempenho em geral (conforme teste U de Mann-Whitney,  $p < 0,01$ ).

Na EAVE, as 62 crianças obtiveram a média de 41,90 e o desvio padrão foi de 15,37. Assim, a pontuação média no ditado aproximou-se da pontuação máxima do instrumento, que poderia alcançar 55 pontos. A Tabela 3 apresenta as médias entre os anos escolares, no desempenho da escrita.

**Tabela 3** - Média e desvio padrão geral da EAVE por ano escolar.

	2º ano	5º ano
Total de alunos	24	38
Média	25,95	51,97
DP	13,42	2,95

Observa-se que o 5º ano obteve a média ( $M = 51,97$ ;  $DP = 2,95$ ), bem superior ao 2º ano, também na avaliação da escrita. O teste U de Mann-Whitney mostrou diferença significativa entre as distribuições das pontuações no ditado das crianças de 2º e 5º anos ( $p < 0,001$ ). A Tabela 4 apresenta os resultados de correlação entre as habilidades psicomotoras e o resultado geral da EAVE.

**Tabela 4** - Correlação das habilidades motoras e ditado.

Habilidades	Ditado	
	Rho	<i>p</i>
Mão preferida pinos	-0,527	0,000
Mão não preferida	-0,480	0,000
Passar cordão	-0,526	0,000
Equilíbrio melhor perna	0,505	0,000
Equilíbrio pior perna	0,290	0,022
Desenhar trilha	-0,284	0,025
Receber bola 2 mãos	0,374	0,003
Lançar no alvo	0,424	0,001
Andar sobre linha	0,391	0,002
Saltar pé preferido	0,273	0,032
Saltar pé não preferido	0,416	0,001

Considerando o resultado geral da avaliação motora e o resultado geral da avaliação da escrita, observam-se correlações significativas. Observa-se correlação negativa entre as habilidades de mão preferida pinos, mão não preferida pinos e passar cordão e o desempenho no ditado, sendo uma correlação inversamente proporcional, já que se deve considerar que nestas provas quanto menor o tempo de realização da tarefa, melhor o desempenho na atividade.

A correlação entre o equilíbrio na melhor perna e o ditado foi positiva e entre equilíbrio pior perna e ditado foi positiva baixa. Nessas provas, quanto mais tempo se consegue permanecer em equilíbrio, melhor é o desempenho. Na prova desenhar trilha, é atribuído um ponto para cada erro do traçado, assim o melhor desempenho é verificado pelo menor número de erros, sendo que na prova de ditado, para cada palavra certa escrita é atribuído um ponto. A correlação foi negativa.

A correlação entre receber com duas mãos e o ditado foi positiva. A correlação entre a prova lançar no alvo e ditado foi positiva. Andar sobre a linha e ditado foi positiva. A correlação entre saltar tapete pé preferido e o ditado foi positiva. A correlação entre saltar tapete pé não preferido e ditado foi positiva. No geral, as provas de equilíbrio e o ditado mostraram resultados de correlação positiva, indicando que quanto melhor a habilidade psicomotora, melhor o desempenho de acertos na escrita.

Buscando verificar em que medida cada ano escolar se manifesta nas correlações verificadas entre a avaliação motora e a avaliação da escrita, na Tabela 5 apresentam-se os resultados da análise de correlação das habilidades motoras e ditado dos alunos do 2º ano do Ensino fundamental I.

**Tabela 5** - Correlação das habilidades motoras com a EAVE dos alunos do 2º ano.

Habilidades	Ditado 2º ano		Ditado 5º ano	
	Rho	<i>p</i>	Rho	<i>p</i>
Mão preferida pinos	0,205	0,337	-0,190	0,252
Mão não preferida	0,433	0,034	0,077	0,645
Passar cordão	-0,175	0,413	-0,261	0,113
Equilíbrio melhor perna	0,188	0,380	-0,080	0,634
Equilíbrio pior perna	0,114	0,594	-0,144	0,388
Desenhar trilha	-0,075	0,729	-0,183	0,271
Receber bola	0,269	0,203	-0,065	0,698
Lançar no alvo	0,262	0,215	-0,044	0,795
Andar sobre linha	-0,146	0,497	-0,353	0,030
Saltar pé preferido	0,008	0,971	-0,290	0,078
Saltar pé não preferido	0,204	0,340	-0,294	0,073

Verifica-se a correlação da habilidade motora e a escrita somente na prova de pinos mão não preferida no 2º ano e a correlação para cada habilidade motora avaliada com o resultado geral da EAVE dos alunos do 5º ano, contudo apenas a habilidade andar sobre a linha foi significativa. A correlação entre a habilidade andar sobre a linha e o ditado é negativa, sendo que o resultado desta habilidade é mostrado pelo tempo de realização da atividade, ou seja, quanto menor o tempo, melhor é o desempenho na tarefa.

## Discussão

O presente estudo abordou a avaliação do desempenho motor, especificamente as habilidades manuais e de equilíbrio, na comparação das habilidades motoras entre anos escolares, a avaliação do desempenho da escrita ortográfica e a correlação entre estes desempenhos considerando que são importantes variáveis presentes como condições nas aprendizagens escolares das crianças de Ensino Fundamental I.

Foi observado que o 5º ano obteve pontuações significativamente superiores às médias do 2º ano em todas as provas motoras, bem como, ao se realizar a comparação dos dados coletados na EAVE. Esses resultados de comparação de desempenhos entre os anos escolares do Ensino Fundamental I estão aparentemente adequados, considerando o processo de maturação e toda a experiência já vivenciada pelos alunos do 5º ano (DUZZI; RODRIGUES; CIASCA, 2013; ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006).

Os resultados de correlação entre os desempenhos nas habilidades motoras e o desempenho na EAVE, em média geral foram significativos. Quando se buscou a correlação por



ano escolar, verificou-se que a habilidade motora das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental e a EAVE foi significativa e positiva para a atividade de encaixar pinos mão não preferida, indicando que a criança com boa destreza motora fina e uso da lateralidade definida acompanha o bom desempenho em escrita. Resultados desse tipo corroboram análises de desempenho motor em crianças com dificuldades e com bom desempenho de aprendizagem (SILVA et al., 2011; STAVISKI et al., 2007) que verificaram que o desempenho motor pode estar associado ao desempenho escolar e reforçaram a ideia de que há necessidade do estímulo motor para boas aquisições escolares, além da necessidade de investigação mais apurada para se saber possíveis causas. Empiricamente, observa-se que as crianças do 2º ano necessitam de mais intervenções em estímulos motores, além de melhorarem os resultados de desempenho em escrita.

Embora as crianças do 2º ano ainda estejam em processo de alfabetização, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), leva-se em conta que aspectos dessa aquisição sejam relacionados ao desempenho motor. Então, pode-se considerar importante que as atividades que envolvam o corpo, o movimento e conseqüente desenvolvimento motor sejam estimuladas nas crianças desde os anos iniciais. Os estudos de Kourtessis et al. (2008) e de Silva e Beltrame (2011) podem ser fundamentais para essa reflexão, uma vez que mostraram associação significativa entre indicadores de dificuldades motoras e de aprendizagem em crianças de sete a dez anos de idade, ou seja, no início da escolarização.

Os resultados de correlação das habilidades motoras e o ditado das crianças do 5º ano verificaram correlação em todas as provas motoras e o desempenho em escrita, contudo de maneira significativa e negativa ocorreu para andar sobre a linha. Deve-se considerar que o resultado dessa habilidade é mostrado pelo tempo de realização da atividade, ou seja, quanto menor o tempo, melhor é o desempenho na tarefa. Nesse caso, a correlação significativa indica a correlação entre o melhor equilíbrio e resultados de atividade de escrita com menor número de erros. A prova de equilíbrio relaciona-se à postura, noção espacial e temporal além do domínio do corpo, componentes da motricidade que estão aparentemente consolidados no 5º ano.

Os resultados do 5º ano estão de acordo com Coppede, Okuda e Capellini (2012) que verificam que o aumento da idade cronológica e os avanços do ano escolar fazem com que a criança fique mais exposta à escrita e, portanto, que melhore o desempenho motor fino, sensorial e perceptivo, apresentando maior organização dos sistemas sensoriais e motores. Da mesma forma, pode-se dizer que o nível escolar e a idade das crianças também são importantes para avaliação do desenvolvimento e compreensão da aquisição da escrita.

Pesquisas levantadas no presente estudo mostraram que o investimento nas habilidades motoras pode ser considerado um forte aliado no processo de desenvolvimento escolar (COPPEDE; OKUDA; CAPELLINI, 2012; SILVA et al., 2011; SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011). De forma geral, o estudo alcançou seus objetivos de avaliar e correlacionar processos de motricidade e escrita ortográfica. Verificou-se que as amostras diferem conforme o esperado em séries extremas, do início e do final do Ensino Fundamental I. Todavia, pode-se especular, pelas análises do segundo ano, que ainda é baixo o desempenho de aspectos motores importantes e verificou-se baixo desempenho em aquisições de aprendizagens fundamentais, como a escrita.

## Considerações Finais

Muitos são os aspectos envolvidos nas aprendizagens escolares, principalmente na aquisição da escrita. As habilidades escolares de desenvolvimento motor e de escrita merecem atenção de pesquisadores, professores e pais, devido a sua importância no desenvolvimento da criança e por ser fundamental para as atividades de vida diária. Como foram abordadas no presente estudo, as pesquisas buscam relações entre atividades motoras, as dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente de alfabetização, com isto, este estudo pode apresentar uma contribuição nos resultados de pesquisa na área da educação, mais especificamente da motricidade na escola.

Foi verificado que alguns aspectos motores podem ser elementos importantes no processo de aprendizagem escolar, neste estudo evidenciou-se o equilíbrio. Os resultados apresentados não corroboraram firmemente com estudos anteriores, mas, verificaram-se correlações que envolvem a motricidade e a escrita. De maneira geral, indica-se que o trabalho com o movimento e o desenvolvimento motor precisa ser estimulado desde os anos iniciais, porque exercem importante papel na formação da criança e podem prevenir dificuldades de aprendizagem, uma vez que apresentam correlações.

Estudos levantados na presente pesquisa e os resultados encontrados na mesma sugerem maior atenção na preparação específica de professores ou profissionais ligados à educação escolar, para que apliquem conhecimentos das pesquisas ao prepararem as atividades em geral e principalmente as de escrita. Sabe-se que os professores podem interferir na relação do aluno com a alfabetização, por isto torna-se importante a formação docente para preparar professores que possam oferecer às crianças atividades dentro de uma concepção voltada para o movimento e que valorize o corpo.

As limitações deste estudo se referem à amostra porque pesquisou somente turmas de série inicial de alfabetização e o ano final do Ensino Fundamental I. Nesse sentido não foi possível comparar os diferentes anos e faixas etárias do Ensino Fundamental por completo. A quantidade de alunos da amostra também pode ser considerada pequena e de apenas um tipo de ensino, a escola pública. Com isso, a análise não considerou a interferência de diferentes tipos ou sistemas educacionais.

Devido às limitações não se pretendeu obter a generalização das informações, mas, o desenvolvimento de uma investigação de caráter exploratório. As pesquisas futuras poderão buscar estabelecer relações mais pormenorizadas entre os sexos por exemplo, à medida que são amplas as possibilidades de investigação desses processos e necessitam de atualização constante.

## Referências

BARTHOLOMEU, D.; SISTO, F. F.; RUEDA, F. J. M. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização, concepções e princípios. Ano 1; unidade 1, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

COPPEDE, A. C.; OKUDA, P. M. M.; CAPELLINI, S. A. Desempenho de escolares com dificuldades de aprendizagem em função motora fina e escrita. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 3, n. 22, p. 297-306, 2012.

DUZZI, M. H. B.; RODRIGUES, S. S.; CIASCA, S. M. Percepção de Professores sobre a relação entre desenvolvimento das habilidades psicomotoras e aquisição da escrita. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 92, p. 121-8, 2013.

HENDERSON, S.; SUGDEN, D. A.; BARNETT, A. **Movement assessment battery for children**. 2 ed. Londres: The Psychological Corporation, 2007.

KOURTESSIS, T. et al. Prevalence of developmental coordination disorder among Greek children with learning disabilities. **European Psychomotricity Journal**, v. 1, n. 2, p. 10-17, 2008.

LUCCA, S. A.; MANCINE, M. S.; DELL'AGLI, B.A.V. Dificuldade de aprendizagem: contribuições da avaliação neuropsicológica. **Pensamento Plural**, v. 2, n. 1, p. 32-42, 2008.

PEREIRA, D. M.; ARAUJO, R. C. T.; BRACCIALLI, L. M. P. Relationship analysis between visual-motor integration ability and academic performance. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 21, p. 808 -817, 2011.

RIBEIRO, I. S.; ALMEIDA, L. S.; GOMES, C. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. **Avaliação psicológica**, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712006000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 05 nov. 2015.

ROTTA N. T.; OHLWEILER L, RIESGO R. S. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Armed; 2006.

SANTA MARIA, M. R.; LINHARES M. B. M. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812210>. Acesso em 20 fev. 2016.

SILVA, E. V. A. et al. Programa de intervenção motora para escolares com indicativos de transtorno do desenvolvimento da coordenação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17 n. 1, 2011.

SILVA, J.; BELTRAME T. S. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares. **Motricidade**, v. 7, n. 2, p. 57-68, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-)

107X2011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 fev. 2016.

SIQUEIRA C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0104423011702986> Acesso em 20 de fev. 2016.

SISTO, F. F. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F. et al. (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 190-213.

SISTO, F. F. **Escala de avaliação da escrita - EAVE**, relatório técnico. Itatiba: Universidade de São Francisco, 2005.

STAVISKI, G. et al. Desenvolvimento Psicomotor e Dificuldades de Aprendizagem em Escolares de 8 e 12 anos de idade. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, CEFID / UDESC: julho, v.6, 2007.

TREVISAN J. G.; COPPEDE A. C.; CAPELLINI S. A. Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 16, n. 94, p. 183-7, 2008.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 3, p. 406-416, 2009.

# COMPETÊNCIA EM TECNOLOGIAS E TRAÇOS DE PERSONALIDADE: ESTUDO PSICOMÉTRICO COM UNIVERSITÁRIOS

LUANA COMITO MUNER<sup>1</sup>

MARIA CRISTINA RODRIGUES AZEVEDO JOLY<sup>2</sup>

**RESUMO:** O estudo caracterizou o perfil universitário quanto à competência em tecnologias (TIC) e personalidade e verificou evidências de validade de critério para a Escala Competência em Tecnologias (CoTech). Aplicou-se a Bateria Fatorial de Personalidade e CoTech coletivamente a 149 alunos de cursos de Exatas, Humanas e Biológicas, com idades entre 17 e 52 anos, sendo 55% do sexo feminino. Os resultados revelaram alta competência em TIC e baixo nível de neuroticismo. Há diferenças significativas por sexo para Expertise e Socialização. Os rapazes apresentaram maiores médias em "Expertise" em relação às moças. Quanto à socialização, as mulheres tiveram escore maior que os homens. Constataram-se correlações estatisticamente significativas com baixa magnitude, sendo positivas entre Extroversão, Socialização e Realização com a CoTech e negativas entre Neuroticismo e Expertise e a CoTech. Tais resultados apresentam novas evidências de validade para a escala em processo de análise psicométrica.

**Palavras-chave:** Psicometria. Estudantes universitários. Traços de personalidade.

## *TECHNOLOGY COMPETENCE AND PERSONALITY TRAITS: A PSYCHOMETRIC STUDY WITH COLLEGE STUDENTS*

**ABSTRACT:** The study characterized the profile of subjects personality as the competence in technology (ICT) and verify evidence of criterion validity for the scale Competência em Tecnologias (CoTech). Bateria Fatorial de Personalidade (personality traits scale) and CoTech were applied collectively to 149 college students from courses of Exact Science, Humanities and Biological Science with 17 and 52 years old and 55% of them were female. Students showed ICT high competence and low levels of neuroticism. There were significant statistical differences by sex for Expertise and the Socialization Facet. The male students had higher averages in the factor "Expertise" over the female ones. As for Socialization,

<sup>1</sup> Mestre e Doutoranda em Psicologia na Universidade São Francisco.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Pesquisadora Colaboradora Sênior da Universidade de Brasília. - joly@unb.br.

young women had higher scores than young men. Statistically significant correlations with low magnitude were observed, being positive between Extroversion, Socialization and Achievement with CoTech and negative between Neuroticism and Expertise and CoTech. These results suggest new evidence of validity for the scale psychometric analysis process.

Keywords: Psychometric. College students. Personality traits.

RESUMEN: Este estudio caracterizó el perfil universitario para la competencia en las tecnologías (TIC) y la personalidad y la evidencia de validez de criterio para escala de las Competencia en Tecnologías (CoTech). Se aplicaron la Bateria Factorial de la Personalidad (BFP) y la CoTech colectivamente a 149 estudiantes de Ciencias Exactas, Humanidades y Biológica entre 17 y 52 años, 55% de ellos eran mujeres. Los resultados mostraron competencia en el TIC y bajos niveles de neuroticismo. Existen diferencias estadísticas significativas por sexo para Expertise y Socialización. Los hombres tuvieron promedios más altos en Expertise que las mujeres. En cuanto a la socialización, las mujeres tuvieron puntuaciones más altas que los hombres. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con baja magnitud, siendo positiva entre la extroversión, socialización y su rendimiento con CoTech y negativa entre el neuroticismo y la experiencia y CoTech. Estos resultados presentan nuevas evidencias de validez para el proceso de análisis psicométrico da escala.

Palabras-clave: Psicometría. Estudiante universitario. Rasgos de personalidad.

## Introdução

A palavra tecnologia tem origem grega, sendo a junção dos termos *techné*, que significa saber fazer e *logos*, razão, ou seja, o estudo da técnica (VERAZTZO et al., 2008). No sentido mais amplo, tecnologia pode ser entendida como um sistema pelo qual os membros da sociedade satisfazem tanto suas necessidades, como seus desejos. Considerando essa definição, um produto é um artefato da tecnologia e pode ser um equipamento, programa, processo ou sistema (SILVA, 2002).

Mais especificamente, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) se refere a todas as tecnologias que intervêm e intermediam os processos informacionais e comunicativos. Também pode ser compreendida como um conjunto de recursos tecnológicos que por meio de funções de *hardware*, *software* e telecomunicações proporcionam automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem (DIAS, 2010).

Almeida (2001) considera a TIC como um artefato que permite representar e comunicar o pensamento, atualizá-lo ininterruptamente, resolver problemas e desenvolver projetos. Já

o destaque feito por Daniel (2003) é que, no âmbito educacional, as TIC sustentam as experiências de aprendizagem ativa e apoiam uma gama de meios e de oportunidades de aprendizagem. Além disso, Passarelli (2004) e Werthein (2004) apontam que interatividade, mobilidade, convertibilidade, interconectividade, globalização e velocidade são outras características relevantes das TICs. Segundo Brignol (2004), pode ser um recurso didático para enriquecer e diversificar de maneira expressiva o processo ensino-aprendizagem de forma mais integrada, participativa e cooperativa.

A *International Society for Technology in Education* (ISTE) enfatiza que o estudante deve estar preparado para se comunicar, quer seja em âmbito social ou escolar, utilizando uma variedade de mídias e formatos; acessar e trocar informações utilizando os variados meios disponíveis; compilar, organizar, analisar e sintetizar informações; tirar conclusões e fazer generalizações baseando-se em dados e informação fundamentada em evidências científicas; ser hábil para buscar informações adicionais ao conteúdo estudado; agir de forma colaborativa e cooperativa em rede; e, interagir com seus pares utilizando de forma ética os meios disponíveis. Tais competências são determinantes para a competência em TIC, bem como são padrões que se ampliam para além da comunicação e colaboração sob a perspectiva educacional. Ser competente em TIC é ser um cidadão digital, crítico, criativo e empreendedor (ISTE, 2007; 2016).

Cabe destacar que os Padrões Nacionais de Tecnologia na Educação do ISTE (*ISTE Standards - NETS*) são utilizados como critérios para organização de estruturas curriculares voltadas para a adequação do ensino e aprendizagem à era digital desde 1995, quando da sua primeira versão *draft*, até os dias atuais. Tal fato se deve aos padrões de excelência em uso de tecnologia para a educação descritos tanto nos Padrões para Estudantes - *NETS Students* (ISTE, 1998), para Professores - *NETS – Teachers* (ISTE, 2000) e para Administradores *NETS - Administrators* (ISTE, 2002).

Considerando, de um lado, que na década de 2000, segundo Joly e Martins (2006), as pesquisas, em âmbito internacional, estavam voltadas com maior ênfase para atitudes, ansiedade e autoeficácia em relação ao uso do computador e das TIC, e de outro, a escassez de estudos no que tocante à aferição do desempenho em TIC quanto ao desenvolvimento e/ou evidências de validade de instrumentos para mensurar o desempenho dos estudantes frente ao uso das tecnologias, os autores desenvolveram uma escala para avaliar o desempenho no uso das tecnologias da informação e comunicação. No estudo piloto realizado por Joly e Martins (2006),



a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação era composta por 95 itens em escala *Likert* de quatro pontos. Participaram 463 estudantes de Ensino Médio (47,1%) e Ensino Superior (52,9%), sendo 53,1% do sexo feminino com idades entre 15 e 60 anos ( $M=22$ ;  $DP=6,9$ ). Foi verificada a fidedignidade por meio do Alfa de Cronbach e a escala apresentou boa consistência interna ( $\alpha=0,96$ ). A precisão, avaliada pelo método das metades, foi de 0,87 e revelou homogeneidade dos itens. A primeira análise fatorial apontou para a existência de seis fatores explicando 43,8% da variância. Foram então eliminados 21 itens com cargas inferiores a 0,40. A segunda análise fatorial apresentou distribuição em 3 fatores explicando 39,48% da variância, observou-se nova incidência de valores inferiores a 0,40, o que excluiu mais 15 itens. Por fim, análise fatorial com 56 itens indicou a presença de três fatores ( $\alpha=0,86$ ;  $\alpha=0,87$  e  $\alpha=0,86$ , respectivamente), o que explicou 47,48% da variância. O Fator 1 foi denominado “ferramentas básicas e de comunicação” (FBC), o Fator 2 se refere a “conceitos e ferramentas de produtividade” (CFP), e o Fator 3 a “ferramentas de solução de problemas” (FSP).

Os autores puderam verificar que os três fatores se correlacionaram positiva e significativamente, sendo acima de  $r=0,75$  ( $p<0,001$ ) para todas as combinações. A correlação dos fatores com o escore total apresentou índices superiores a  $r=0,90$  ( $p<0,001$ ). A consistência interna para cada fator apresentou índices  $\alpha=0,90$  (fator 1) e  $\alpha=0,91$  (fatores 2 e 3). Os autores encontraram diferenças significativas por meio do teste *t* de *Student* para as variáveis sexo ( $t=-4,44$ ;  $p<0,001$ ) e tipo de escola ( $t=2,57$ ;  $p<0,001$ ), para os estudantes de ensino médio e universitário, sendo que a média masculina e a média dos alunos de escolas particulares foram superiores aos demais. Constatou-se que a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação tem capacidade para discriminar perfis, visto que foi possível discriminar níveis elementar, intermediário e avançado na população pesquisada. O estudo piloto realizado por Joly e Martins (2006) apontou evidências de validade de construto e precisão para a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação, podendo ser considerada assim como um instrumento a ser utilizado para aferição da competência em tecnologias. A partir desse, outros estudos psicométricos foram realizados visando conferir outras evidências de validade para a escala (URBINA, 2007).

Martins, Joly e Santos (2007) objetivaram investigar a efetividade de um questionário de aptidão para aprendizagem *online* como indicador de melhor desempenho acadêmico. Para

cumprir com tal objetivo, a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação e o Questionário de Aptidão para Aprendizagem Online (AAO) foram aplicados coletivamente, e por fim, o Desempenho Acadêmico (DA) foi avaliado pelas médias finais. Foram participantes 49 estudantes de um curso de especialização na modalidade à Distância, com idade média de 41,4 anos ( $DP=7,79$ ), sendo 59,5% do sexo feminino. A média do DA foi de 68,7 ( $DP=20,7$ ), na Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação 97,0 ( $DP=26,6$ ) e na AAO 18,8 ( $DP=3,2$ ). Constatou-se correlação baixa entre Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação e o AAO ( $r=0,30$ ,  $p<0,05$ ), e moderada entre a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação e o DA ( $r=0,41$ ,  $p<0,001$ ), também moderada entre o AAO e o DA ( $r=0,40$ ,  $p<0,001$ ). Não foram constatadas quaisquer diferenças por sexo e faixa etária para nenhuma das variáveis. Considerando-se os resultados, conferiu-se evidências de validade para a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação na amostra pesquisada. Embora as correlações tenham sido de baixas a moderadas, houve uma relação entre o desempenho acadêmico dos participantes e sua aptidão para a aprendizagem em cursos oferecidos de forma *online*.

Joly, Nunes e Istome (2007) objetivaram buscar evidências de validade para a Escala de Desempenho em Tecnologias para a Educação por meio da correlação com uma escala que avalia Realização, um dos fatores do modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade – CGF. Buscaram também, verificar possíveis diferenças por sexo, idade e semestre frequentado para os diferentes cursos pesquisados. Para tal fim, responderam coletivamente os instrumentos 169 estudantes universitários, com idade média de 23,18 ( $DP=4,90$ ), sendo 61,5% do sexo feminino, de cursos das três áreas do saber, do primeiro (36,7%), terceiro (35,5%) e quarto (27,8%) semestres. Foi aplicada a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação e a Escala Fatorial de Realização (EFR), que é dividida em cinco subfatores, a saber, competência, ordem, responsabilidade, esforço para o sucesso, autodisciplina e deliberação.

Os participantes, em sua maioria (77%), indicaram utilizar frequentemente recursos informatizados, em média 58,5% dos avaliados pela Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação. O escore na escala de desempenho em TIC variou de 8 a 167 ( $M=98,5$ ,  $DP=32,06$ ), tendo o fator “*ferramentas básicas de comunicação*” a maior média, enquanto “*conceitos e ferramentas de produtividade*” a menor média. A análise da MANOVA apontou que tanto o sexo ( $F[1,167]=5,78$ ;  $p=0,02$ ) quanto o curso ( $F[1,165]=2,74$ ;  $p=0,05$ ) são variáveis importantes no desempenho em TIC. A média dos participantes do sexo masculino ( $M=38,80$ ) foi maior que dos participantes do sexo feminino ( $M=36,58$ ).

O subfator *Competência* da EFR apresentou correlação tanto com o escore total da Escala de Desempenho em Tecnologias para a Educação ( $r=0,24$ ;  $p<0,001$ ), quanto com os seus fatores comunicação ( $r=0,14$ ;  $p<0,05$ ), produtividade ( $r=0,25$ ;  $p<0,001$ ) e solução de problemas ( $r=0,28$ ;  $p<0,001$ ). Enquanto o subfator *Deliberação* apresentou correlações negativas com o escore total ( $r=-0,16$ ;  $p<0,05$ ) e os fatores comunicação ( $r=-0,19$ ;  $p<0,001$ ) e produtividade ( $r=-0,16$ ;  $p<0,05$ ). Os subfatores Responsabilidade, Esforço e Disciplina tiveram correlação baixa com pelo menos um dos fatores da Escala de Desempenho em Tecnologias para a Educação. Os autores realizaram a ANOVA com grupos extremos e puderam observar diferenças de médias estatisticamente significativas para todas as facetas da EFR, bem como para a escala total quando comparadas pessoas com altas e baixas pontuações no escore total da Escala de Desempenho em Tecnologias para a Educação. Os estudantes com altos níveis em TIC apresentaram um perfil mais homogêneo nessa dimensão da personalidade. Apesar de baixas as correlações entre a Escala de Desempenho em Tecnologias para a Educação e a EFR, quando são selecionadas pessoas com escores extremos os autores verificaram que foi possível diferenciá-las em relação as suas características no fator Realização. A partir de tais resultados os autores puderam constatar evidências de validade para a Escala de Desempenho em Tecnologias para a Educação.

Joly e Martins (2008) buscaram verificar possíveis relações entre o desempenho em TIC e compreensão em leitura. Foram aplicadas a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação e o Teste Cloze por Opção (TCO) a 63 estudantes de Ensino Médio de escolas públicas. Em relação ao desempenho em TIC, os alunos apresentaram desempenho médio de 31,23% dos recursos avaliativos. E por meio da ANCOVA, as variáveis série e sexo, independentemente da idade, foram influentes no desempenho em TIC, sendo que os participantes do sexo masculino e do segundo ano apresentaram desempenho maior. No tocante à compreensão em leitura, o desempenho médio correspondeu a 71,9% do texto. E a ANCOVA mostrou influência do sexo, independente da série e idade, sendo que nesse caso as mulheres se desempenharam melhor. Foram encontradas correlações significativas entre compreensão em leitura e Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação apenas para participantes do sexo feminino do segundo ano ( $r=0,73$ ;  $p<0,001$ ). Os resultados apontaram para uma possível relação entre as variáveis, mas em se tratando de uma amostra pequena e com pouca variabilidade, os autores indicaram a necessidade de outros estudos para tal objetivo. Desse modo, Joly e Martins (2010) verificaram o desempenho em TIC e a capacidade de compreensão em leitura visando buscar evidências de

validade para a Escala de Desempenho em Tecnologia para Educação. Participaram desse estudo 63 estudantes de Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos ( $M=15,84$ ;  $DP=0,83$ ), sendo 58,7% do sexo masculino. Foram aplicadas coletivamente a Escala de Desempenho em Tecnologia e o *Multiple Choice Cloze Test– High School*.

Em relação ao desempenho em TIC, os alunos do estudo de Joly e Martins (2010) apresentaram um desempenho médio de 52,46 pontos ( $DP=37,68$ ), o que equivale a 31,23% de uso dos recursos avaliados. A maior média foi no fator “*ferramentas básicas de comunicação*” (FBC) ( $M=19,62$ ;  $DP=14,50$ ), seguida por “*ferramentas de solução de problemas*” (FSP) ( $M=18,80$ ;  $DP=13,49$ ) e por fim, “*conceitos e ferramentas de produtividade*” (CFP) ( $M=14,21$ ;  $DP=11,56$ ) foi relatada como menos utilizada. Pela ANCOVA os autores verificaram diferenças de desempenho em TIC em função das variáveis sexo e série, tendo como covariante o escore de compreensão em leitura. Verificou-se desempenho médio superior em TIC para estudantes do sexo masculino do último ano do EM e do sexo feminino do segundo ano do EM. No tocante à compreensão em leitura, os participantes apresentaram média de 28,76 pontos ( $DP= 6,72$ ), sendo considerada acima da média geral. Foi observada correlação significativa entre desempenho em TIC e compreensão em leitura para os participantes do sexo feminino do último ano do EM ( $r=0,73$ ;  $p<0,05$ ). Quando considerados os quartis para os escores de compreensão em leitura, os escores do último quartil apresentaram correlações com o escore médio considerada a escala total e para os fatores FSP e CFP. A relação estabelecida entre a compreensão da leitura e desempenho em TIC e a influência da série e do sexo foram determinantes de novas evidências de validade de critério para escala.

Tendo por objetivo aferir o desempenho de universitários em TIC e verificar as diferenças no seu uso em função da modalidade de ensino, sexo, idade e curso, Joly et al. (2009) aplicaram a Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação em 212 estudantes matriculados em cursos de Pedagogia e Administração presenciais (49,5%) e à distância (50,5%), com médias de idade 24,01 ( $DP=6,57$ ) e 33,28 ( $DP=8,54$ ) respectivamente. Os resultados revelaram que a média geral no uso das TICs foi de 100,53 ( $DP=32,41$ ) e as ferramentas mais utilizadas foram as “*ferramentas básicas de comunicação*” (FBC). Os autores não constataram diferença significativa ( $t=1,85$ ;  $p=0,067$ ) por modalidade de ensino no desempenho geral, já para o fator ferramentas básicas de comunicação foi observada diferença significativa ( $t=3,46$ ;  $p<0,001$ ), com média maior para os alunos de ensino presencial. Pela MANOVA não foram encontradas

diferenças significativas por sexo e modalidade de ensino, mas diferenças foram evidenciadas por curso, com média maior para Administração e por idade para as “*ferramentas básicas de comunicação*” (FBC), sendo que os alunos de 17 a 25 anos utilizam mais as FBC quando comparados aos com idades acima de 36 anos. Os autores também realizaram análise de regressão linear pelo método *Enter*, considerando as variáveis, tipo de ensino e curso, em função do desempenho em TIC, que revelou que o curso para a amostra desse estudo prediz 34% do desempenho. Foram constatadas evidências de validade de critério para a escala.

À guisa de síntese, os estudos psicométricos descritos, realizados de 2006 a 2010, com a Escala de Desempenho em Tecnologias para a Educação revelaram evidências de validade da escala e, deste modo, possibilitaram a sua utilização como instrumento de avaliação e predição de desempenho de estudantes de ensino médio e universitários em relação a TIC e aprendizagem. Apesar disso, faz-se necessário constatar que a maioria dos estudos foi relativo a variáveis educacionais e, apenas um analisou a relação com características do indivíduo (JOLY; NUNES; ISTOME, 2007), a despeito de sua importância para definir o perfil do usuário de TIC e sua adaptabilidade às mudanças tecnológicas (ENGELBERG; SJÖBERG, 2004; TYLER-WOOD; CEREJO; HOLCOM, 2001). Ao lado disso, o conceito de desempenho em TIC utilizado por Joly e Martins (2006) é insuficiente para mensurar os diferentes níveis de expertise e utilização da TIC passados 10 anos da versão inicial da Escala de Desempenho em Tecnologias para Educação de acordo com padrões revisados e atualizados do ISTE (ISTE, 2016). Em assim sendo, o presente estudo visou caracterizar o perfil de universitários quanto à competência e TIC e traços de personalidade, assim como buscar evidências de validade para a Escala de Competência em Tecnologias (Co-Tech) por meio da correlação com a Bateria Fatorial de Personalidade (BFP).

## Método

### *Participantes*

Participaram 149 universitários de cursos das áreas de Exatas, Humanas e Biológicas, a saber, os cursos de Psicologia (N=16), Administração (N=54), Engenharia (N=44) e Farmácia (N=35), de uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, escolhida por critério de conveniência. Os participantes estavam matriculados no 1º (N=44), 3º (N=84) e 5º (N=21) semestres, sendo 55% do sexo feminino, com idades entre 17 e 52 anos (M=23,83; DP=7,18).

### *Instrumentos*

#### *Competências em Tecnologias - CoTech (JOLY; MARTINS, 2011)*

A escala tem por objetivo caracterizar o desempenho relacionado ao domínio do instrumental e também ao uso competente dos recursos tecnológicos. É composta por 25 itens do tipo Likert com quatro pontos variando de nunca a sempre. O fator denominado “Habilidades básicas para uso da tecnologia-HBT” (9 itens) está relacionado às habilidades no uso de tecnologias para tarefas básicas de obtenção de informação, interação em rede e aprendizagem. O fator “Expertise no uso da tecnologia-ET” (16 itens) se refere à competência avançada de recursos tecnológicos para solucionar problemas do dia a dia e para tomada de decisões. A pontuação máxima, obtida pela soma das respostas a todos os itens, é de 75 pontos, sendo 27 e 48, respectivamente para os fatores HBT e ET. Muner (2010) verificou evidências de validade para o instrumento por meio da análise fatorial exploratória e Piovezan (2013) por meio da relação com outras variáveis.

#### *Bateria Fatorial de Personalidade – BFP (NUNES; HUTZ; NUNES, 2010)*

A Bateria Fatorial de Personalidade é um instrumento de avaliação da Personalidade aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia. É composta por 126 itens em escala tipo Likert de sete pontos, na qual o respondente deve indicar o quanto concorda com as afirmativas, que descrevem a expressão da personalidade por meio da forma como as pessoas pensam, agem e/ou sentem.

A dimensão Neuroticismo representa o grau em que as pessoas são propensas a viver o sofrimento emocional. A Extroversão faz referência à quantidade e intensidade das interações interpessoais, nível de atividade, necessidade de estimulação e disposição de alegrar-se. A Socialização explana sobre o tipo e a qualidade das relações interpessoais, avaliada em um contínuo de compaixão e empatia ao antagonismo. A Realização diz respeito ao nível de organização, persistência, controle e motivação para alcançar objetivos. A última dimensão, Abertura a novas experiências (Abertura) é composta por imaginação, sensibilidade estética, atenção aos sentimentos interiores, preferência pela diversidade, curiosidade intelectual e independência de julgamento.

As dimensões Neuroticismo, Extroversão, Socialização, Realização e Abertura apresentaram boa precisão pelo alfa de Cronbach, sendo 0,89; 0,84; 0,85; 0,83 e 0,74 respectivamente. Os itens de Neuroticismo e Extroversão foram subdivididos em quatro facetas, enquanto os itens

de Socialização, Realização e Abertura foram subdivididos em três. Além, disso, outros estudos demonstraram validade pela relação com outras variáveis relacionadas.

#### *Procedimento de Coleta de Dados*

Os procedimentos éticos cabíveis e necessários para pesquisa com seres humanos foram atendidos tanto no tocante à aprovação do projeto por Comitê de ética institucional, protocolo CAAE 0309.0.000.142-10, quanto ao que se refere aos esclarecimentos dos participantes e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados foi realizada em sessão única com dia e hora previamente agendados e aconteceu na própria instituição de ensino. Inicialmente foi aplicada a CoTech, com duração aproximada de 15 minutos, seguida da BFP, que tem duração média de 30 minutos de aplicação de acordo com as normas de aplicação de cada instrumento e por aplicadores previamente treinados para a tarefa.

#### *Procedimento de Análise de Dados*

Os dados obtidos por meio da coleta de dados foram inseridos em planilha eletrônica e analisados estatisticamente por meio do SPSS-versão 20. Constatou-se que a distribuição das médias para todas as variáveis pesquisadas para a amostra populacional é normal, com índice de Kurtosis variando de  $K=-0,024$  a  $K=0,843$  (DANCEY; REIDY, 2004). Em assim sendo, foram utilizados testes paramétricos para as análises estatísticas. Realizaram-se as análises descritivas (média e desvio padrão) e inferenciais (Teste *T de Student*; ANOVA) para o desempenho dos participantes na CoTech e para os traços de personalidade identificados pela BFP. Utilizou-se o Índice de Correlação de Pearson para análise das relações entre fatores da CoTech e traços de personalidade da BFP. Considerou-se o índice de significância de 5% para as análises estatísticas realizadas.

## Resultados

Os resultados obtidos por meio da Escala de Competência em Tecnologias, a partir da frequência da média das respostas dadas pelos participantes, indicaram a utilização de 83,40% dos recursos avaliados no fator Habilidades e 68,11% no fator Expertise. O escore total de respostas dos estudantes à CoTech variou de 19 a 74 pontos ( $M=55,21$ ;  $DP=10,71$ ), o que equivale à utilização de 73,61% das TIC elencadas no instrumento. Em relação aos traços de personalidade, o cálculo da média ponderada foi realizado de acordo com os critérios de correção do



próprio teste descritos no Manual (NUNES; HUTZ; NUNES, 2010), bem como as classificações por percentil/faixa. A média em Neuroticismo foi de 3,34 ( $DP=0,89$ ), sendo esta a dimensão que demonstrou menor média e maior amplitude do desvio padrão. Os percentis foram classificados na faixa Muito baixo ( $N=10$ ), Baixo ( $N=20$ ), Médio ( $N=68$ ), Alto ( $N=29$ ), e Muito alto ( $N=22$ ). Na dimensão Extroversão, a média observada foi de 4,46 ( $DP=0,75$ ), os percentis foram classificados em Muito baixo ( $N=12$ ), Baixo ( $N=21$ ), Médio ( $N=67$ ), Alto ( $N=29$ ), e Muito alto ( $N=20$ ). Os estudantes apresentaram média de 5,10 ( $DP=0,64$ ) na dimensão Socialização, sendo classificados em Muito baixo ( $N=26$ ), Baixo ( $N=30$ ), Médio ( $N=69$ ), Alto ( $N=16$ ), e Muito alto ( $N=8$ ) de acordo com os percentis apresentados. Verificou-se que a maior média foi observada na dimensão Realização da BFP, sendo de 5,17 ( $DP=0,67$ ), classificados nas faixas muito baixo ( $N=9$ ), baixo ( $N=16$ ), médio ( $N=67$ ), alto ( $N=30$ ), e muito alto ( $N=27$ ). Em Abertura, a média observada foi 4,43 ( $DP=0,65$ ) e as faixas de classificação foram Muito baixo ( $N=33$ ), Baixo ( $N=36$ ), Médio ( $N=55$ ), Alto ( $N=17$ ), e Muito alto ( $N=8$ ).

O teste *t* de *Student* foi realizado para verificar possíveis diferenças de sexo tanto para a competência em TIC quanto para as facetas do teste de personalidade. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas para o fator Habilidade ( $t= -1,01$ ;  $p=0,315$ ) e para o escore total da CoTech ( $t=1,63$ ;  $p=0,105$ ). No fator Expertise, os homens revelaram ter um uso mais frequente e maior da TIC quando comparados às mulheres ( $t=2,68$ ;  $p=0,008$ ). Em relação às facetas da personalidade, no presente estudo, houve diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres apenas para a faceta Socialização ( $t=-3,44$ ;  $p<0,001$ ), sendo que as mulheres apresentaram maiores escores que os homens. Em relação às outras dimensões não se verificaram diferenças estatisticamente significativas quando considerada a variável sexo (Neuroticismo  $t=-0,16$   $p=0,87$ ; Extroversão  $t=-1,59$   $p=0,11$ ; Realização  $t=-1,02$   $p=0,31$ ; Abertura  $t=0,76$   $p=0,45$ ).

Quanto à variável área do curso frequentada pelo participante, observou-se que as frequências médias de resposta para o escore total da CoTech foram 56,06 ( $DP=10,97$ ) para a área de Humanas, 56,82 ( $DP=8,29$ ) para Exatas e 51,49 ( $DP=12,21$ ) para Biológicas. A análise de variância foi realizada visando verificar possíveis diferenças entre os estudantes das três áreas, sendo observadas diferenças marginalmente significativas, tanto no que se refere ao escore geral [ $F(2,146)=2,90$ ;  $p=0,058$ ] como nos escores do fator Expertise [ $F(2,146)=2,96$ ;  $p=0,055$ ]. A diferença em Expertise se deu apenas entre o grupo de Exatas ( $M=34,25$ ;  $DP=6,65$ ) com maior



média comparado ao grupo de Biológicas ( $M=29,97$ ;  $DP=8,88$ ). Quando considerado o curso para as facetas de personalidade, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas de média em nenhuma delas (Neuroticismo  $F(2,146)=0,46$ ,  $p=0,15$ ; Extroversão  $F(2,146)=1,92$ ;  $p=0,15$ ]; Socialização  $F(2,146)=1,13$ ,  $p=0,33$ ; Realização  $F(2,146)=0,93$ ,  $p=0,40$ ; Abertura  $F(2,146)=0,94$ ,  $p=0,39$ ).

A idade foi dividida em quartis, sendo, 17 a 19 anos (Q1), 20 a 21 anos (Q2), 22 a 25 anos (Q3), 26 ou mais (Q4) para a análise de variância em função da competência em TIC e traços de personalidade. Os resultados da ANOVA não indicaram diferenças estatisticamente significativas quanto à variável idade para as competências em tecnologia pesquisadas, a saber, Habilidades ( $F[3,140]=1,22$ ;  $p=0,350$ ), Competência ( $F[3,140]=2,41$ ;  $p=0,069$ ) e total da CoTech ( $F[3,140]=2,24$ ;  $p=0,087$ ). Em relação aos traços de personalidade houve diferenças estatisticamente significativas apenas para faceta Extroversão ( $F(3,140)=2,914$ ;  $p=0,037$ ), porém, o Teste *pos hoc* de Tukey não diferenciou os grupos.

Quanto à análise de evidências de validade da CoTech pela correlação com traços de personalidade, constataram-se correlações estatisticamente muito significativas de baixa magnitude entre o fator Extroversão e Habilidades ( $r=0,33$ ;  $p<0,001$ ), Extroversão e Expertise ( $r=0,25$ ;  $p<0,001$ ) e Extroversão e o escore total da CoTech ( $r=0,29$ ;  $p<0,001$ ). Houve correlações significativas, positivas e também de baixa magnitude entre o fator Realização e o fator Habilidades ( $r=0,20$ ;  $p<0,05$ ) e muito significativas entre o fator Socialização e Habilidades ( $r=0,26$ ;  $p<0,001$ ). Com o fator Neuroticismo as correlações estatisticamente significativas foram negativas e de magnitude baixa com o fator Expertise ( $r=-0,19$ ;  $p<0,05$ ) e muito significativas com a CoTech ( $r=0,31$ ;  $p<0,001$ ).

## Discussão

É importante esclarecer que, por ser objetivo do presente estudo caracterizar o perfil de universitários brasileiros com uma escala de autorrelato em processo de estudo psicométrico para o Brasil, optou-se por discutir os resultados principalmente à luz de investigações nacionais e, mais especificamente, considerando as que se referem a estudos com a escala em questão. Os participantes revelaram que são usuários competentes em termos de habilidade para utilizar as TIC como recurso de busca de informação, interação em rede e facilitadora da aprendizagem

mais do que especialistas com competência técnica avançada. Quando comparados tais resultados com os constatados por Joly e Martins (2006, 2008, 2010), Joly, Nunes e Istome (2007), Martins, Joly e Santos (2007) e Joly et al. (2009), com universitários, verificou-se que a utilização das TIC era menos frequente que a do presente estudo, revelando que há um crescente aumento dos usos e competências em TIC se considerarmos a última década. Ao lado disso, tal constatação ratifica a perspectiva de Dias (2010) acerca da TIC como recurso a serviço da automação e comunicação, pesquisa e processos educativos.

Faz-se necessário destacar que os rapazes se considerarem com mais competência técnica avançada que as moças, no presente estudo, divergindo dos resultados obtidos por Joly e Martins (2006) e Joly, Nunes e Istome (2007). Nas pesquisas anteriores com a Escala de Desempenho em Tecnologias na Educação, o sexo foi uma variável estatisticamente significativa para o desempenho em TIC, independentemente do nível de competência. Cabe a hipótese acerca da divergência ser referente ao avanço na frequência de uso das TIC, independente de sexo ou, também, refletir um maior refinamento e sensibilidade da CoTech comparada à Escala de Desempenho em Tecnologias na Educação para aferir competência em TIC. A segunda hipótese também deve ser relevante para as diferenças de competência por curso. Verificou-se que, apenas no fator Expertise, os estudantes dos cursos da área de Exatas se perceberam mais competentes tecnicamente e para a gestão das TIC que os da área de Biológicas.

No tocante às tendências de comportamentos e atitudes identificadas por meio da avaliação de traços de personalidade e na amostra investigada, pode-se constatar que a maioria se percebeu com características classificadas com intensidade média para todas as facetas avaliadas, indicando equilíbrio quanto a sua percepção de suas características como indivíduos e como membros de uma comunidade. Identificou-se uma maior tendência para a motivação para o sucesso e atingir metas, assim como perseverança, determinação, organização e planejamento, traços estes da faceta Realização. Os traços de socialização empática estão presentes no perfil dos participantes como uma forte tendência de comportamento, seguidos por extroversão e abertura às experiências. Destaca-se que o envolvimento emocional dos universitários da amostra corresponde à avaliação dos fatos e situações vividas por eles, de acordo com sua percepção de vulnerabilidade, estabilidade emocional e nível de energia para agir, pois o traço neuroticismo apresentou uma frequência baixa. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres apenas para a faceta Socialização, sendo que as mulheres se

perceberam mais sociáveis que os homens. As demais variáveis analisadas – área de conhecimento e idade- não revelaram diferenças, o que pode ser considerado um aspecto favorável para a caracterização do perfil do universitário competente em TIC.

Cabe salientar que as investigações acerca da relação entre competência em tecnologias e as variáveis do sujeito e seus traços de personalidade são escassas para a amostra investigada quanto os estudos acerca da temática principal, não havendo, assim, uma definição acerca do papel das mesmas na utilização das TICS, como se pode constatar nas relações estabelecidas entre o presente estudo e outros anteriormente realizados (ENGELBERG; SJÖBERG, 2004; TYLER-WOOD; CEREJO; HOLCOM, 2001). As pesquisas de levantamentos, como a do estudo descrito, por serem realizadas com amostras por conveniência e não representativas da população requerem metanálises a fim de se buscar a regularidade das variáveis em discussão no bojo da questão.

Constataram-se evidências de validade da CoTech pela correlação com traços de personalidade. Ao lado disso, é necessário dar foco às características das correlações entre as variáveis porque revelam que os traços realização, extroversão e socialização são importantes para o perfil do universitário com competência em TIC. Outros estudos relacionados aos dois construtos também apontam para correlações de magnitude moderada como por exemplo, Salgado e Moscoso (2003) e Engelberg e Sjöberg (2004). Especificamente no estudo de Joly, Nunes e Istome (2007), evidenciaram-se correlações baixas entre Realização e o desempenho em TIC, corroborando o presente estudo.

## Considerações Finais

Em síntese, os universitários revelaram competência em TIC dada sua alta frequência de uso dos recursos tecnológicos, de acordo com dados da CoTech, sendo os rapazes usuários mais frequentes e com maior expertise ao serem comparados às moças. Cabe destaque que o traço de personalidade mais frequente dos participantes é a Realização e o menos frequente o Neuroticismo, indicando quão importante é a ação, atividade com flexibilidade e engajamento para o usuário universitário das tecnologias.

Considerando os estudos de Engelberg e Sjöberg (2004), Salgado e Moscoso (2003) e Joly, Nunes e Istome (2007), que apontam para relações entre o desempenho em tecnologias e

os traços de personalidade, este estudo foi relevante para avaliá-las e verificar como essas relações se dão para a amostra de universitários. Embora de magnitudes baixas, as correlações encontradas apontam para evidências de validade para a CoTech pela correlação com os traços de personalidade, visto que os construtos aferidos pelos testes se apresentam relacionados, mas diferem entre si. As diferenças encontradas, considerando o sexo, demonstram que, embora nas habilidades básicas homens e mulheres apresentem igual desempenho em tecnologias, quando se trata de habilidades mais específicas e que exigem maior expertise do indivíduo, os homens se relatam mais competentes que as mulheres; tais dados trazem também evidências de validade para a escala. Ao lado disso, constatou-se que a escala é um instrumento com novas evidências de validade dadas pelas correlações estatisticamente significativas entre competências em TIC e traços de personalidade.

Visto que são escassos os estudos acerca de competências em TIC com estudantes universitários e a amostra do presente estudo restrita, sugerem-se que outras pesquisas sejam realizadas com ampliação da amostra e inclusão de outras universidades em diferentes regiões brasileiras a fim de confirmar os resultados obtidos, bem como buscar evidências de validade regionais para a CoTech. Sugere-se também verificar a relação do desempenho em TIC com outros construtos e com variáveis relativas ao desempenho acadêmico do universitário visando caracterizar a relação entre perfil individual, competência em TIC e aprendizagem.

## Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia de informação e comunicação na escola: aprendizagem e produção da escrita. *Tecnologia e Currículo: Boletim Salto para o Futuro*, Brasília, p. 9-14, nov. 2001.
- BRIGNOL, S. M. S. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas relações de aprendizagem da Estatística no Ensino Médio. Monografia (Especialização em Educação Estatística) - Faculdade Jorge Amado, Salvador, 2004.
- DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem Matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- DANIEL, J. *Educação e tecnologia num mundo globalizado*. Brasília: UNESCO, 2003.
- DIAS, L. *Cultura, Comunicação e Média*. Curso Técnico Comercial. Escola Profissional da Aprodaz (Manual técnico não publicado), 2010.
- ENGELBERG, E.; SJÖBERG, L. Internet use, social skills, and adjustment. *Cyber Psychology & Behavior*, v. 7, n. 1, p. 41-47, 2004.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION – ISTE. *ISTE Standards for Students*. Eugene, OR: ISTE, 1998. Disponível em <http://www.iste.org/standards/standards-in-action>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION – ISTE. *ISTE Standards for Teachers*. Eugene, OR: ISTE, 2000. Disponível em <http://www.iste.org/standards/standards-in-action>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION – ISTE. *ISTE Standards for Administrators*. Eugene, OR: ISTE, 2002. Disponível em <http://www.iste.org/standards/standards-in-action>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION – ISTE. *ISTE Standards for Students*. Eugene, OR: ISTE, 2007. Disponível em <http://www.iste.org/standards/standards-in-action>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION – ISTE. *Standards in action*, 2016. Disponível em <http://www.iste.org/standards/standards-in-action>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- JOLY, M. C. R. A. et al. Avaliação do desempenho em tecnologias de universitários em função da modalidade de ensino. *Revista de Educação ANEC*, Brasília, n. 150, p. 37-46, 2009.
- JOLY, M. C. R. A.; MARTINS, R. X. Estudo de validade de uma escala de desempenho em tecnologias para estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 10, n. 1, p. 11-20, 2006.
- JOLY, M. C. R. A.; MARTINS, R. X. The digital media performance and reading comprehension: a correlational study with Brazilian students. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, v. 3, n.1, p. 33-42, 2008.
- JOLY, M. C. R. A.; MARTINS, R. X. Reading Comprehension as a competence to digital media expert performance. In: KARACAPILIDIS, N. (Org.), *Novel Developments in Web-Based Learning Technologies: Tools for Modern Teaching*. Hershey: IGI Global, 2010. p. 245-257.

JOLY, M. C. R. A.; MARTINS, R. X. Competências em Tecnologia: escala de autorrelato em desenvolvimento. Manual Técnico (não-publicado) - Universidade Federal de Lavras, 2011.

JOLY, M. C. R. A.; NUNES, C. H. S. S.; ISTOME, A. C. Desempenho em tecnologias e traços de personalidade: estudo de validade com universitários. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v.8, n. 2, p. 205-214, 2007.

MARTINS, R. X.; JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, C. R. O. A. Aptidão para aprendizagem online: um indicador de desempenho acadêmico? In: 13º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, Curitiba, PR, 2007.

MUNER, L. C. Competências em Tecnologias da Informação e Comunicação. Relatório de pesquisa (Iniciação Científica) - Universidade São Francisco, 2010.

NUNES, C. H. S. S.; HUTZ, C. S.; NUNES, M. F. O. Bateria Fatorial de Personalidade (BFP): manual técnico. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2010.

PASSARELLI, B. Construindo Comunidades Virtuais de Aprendizagem: TôLigado – O Jornal Interativo da sua Escola. Brasília, DF: UNESCO, 2004.

PIOVEZAN, N. M. Estudos psicométricos com Escala de Competência de estudo: avaliação da autorregulação da aprendizagem em universitários. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

SALGADO, F. J.; MOSCOSO, S. Internet-based Personality Testing: Equivalence of Measures and Assesses' Perceptions and Reactions. International Journal of selection and assessment, Malden, v. 11, n. 2-3, 194-205, 2003.

SILVA, J. C. T. Tecnologias: conceitos e dimensões. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. Curitiba, 2002. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENE-GEP2002\\_TR80\\_0357.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENE-GEP2002_TR80_0357.pdf). Acesso em: 10 abr. 2011.

TYLER-WOOD, T.; CEREJO, M. V. P.; HOLCOMB, T. Technology skills among gifted students. Journal of Computing in Teacher Education, v. 18, p. 57-60, 2001.

URBINA, S. Fundamentos da testagem psicológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

VERAZTZO, E. V. et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. Prisma.com, v. 7, n. 2, p. 60-85, jul/dez 2008.

WERTHEIN, J. Novas tecnologias e a comunicação democratizando a informação. Brasília: UNESCO, 2004.

## PRIMEIRA EXPERIÊNCIA CLÍNICA EM PSICOTERAPIA DE CASAL E FAMÍLIA: RELATOS DE ESTUDANTES

RAFAELA GRUMADAS MACHADO<sup>1</sup>

MAÍRA BONAFÉ SEI<sup>2</sup>

SANDRA APARECIDA SERRA ZANETTI<sup>3</sup>

**RESUMO:** O primeiro atendimento clínico do estudante de graduação em Psicologia desperta sensações como insegurança, medo e ansiedade, podendo ser mais intensas no atendimento a casal e família, dada a complexidade deste tipo de intervenção. Objetivou-se, assim, investigar como estudantes vivenciaram o primeiro atendimento familiar. Para tanto, foram entrevistados estudantes-terapeutas vinculados à prática da psicoterapia psicanalítica a casais e famílias em um serviço-escola de Psicologia. Os dados coletados foram divididos em unidades temáticas elencando-se as seguintes categorias: ansiedades/inseguranças vivenciadas diante da primeira experiência clínica, a importância da supervisão para o desenvolvimento desta atividade, o conhecimento teórico e pessoal do estudante acerca da temática, além de fatores específicos deste primeiro atendimento. O primeiro atendimento clínico familiar foi visto como um momento que gera insegurança e ansiedade, mas que também confirma o interesse pela psicologia clínica, assemelhando-se a estudos sobre a experiência do primeiro atendimento clínico na psicoterapia individual.

**Palavras-chave:** Clínica de Orientação Psicológica. Curso de Psicologia. Psicoterapia Familiar. Psicologia Clínica. Psicanálise.

### *FIRST CLINICAL EXPERIENCE IN COUPLE AND FAMILY PSYCHOTHERAPY: STUDENT REPORTS*

**ABSTRACT:** The first clinical attendance provided by psychology graduating student causes different feelings, such as insecurity, fear, anxiety, among others, that may be more intense in couple and family attendance, given the complexity involved in this type of intervention. This study aimed to investigate how students have experienced the first family attendance. To this end, students-therapists related to the practice of couple and family psychoanalytic psychotherapy in psychology university clinic were interviewed. The data collected were divided into thematic units listing up the following categories: anxieties/insecurities experienced before the first clinical experience, the importance of supervision for

<sup>1</sup> Bacharel em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. - rafaclagrumadas@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre e Doutora em Psicologia Clínica – IP-USP. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina. - mairabonafe@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestre e Doutora em Psicologia Clínica – IP-USP. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Psicanálise da Universidade Estadual de Londrina. - sandra.zanetti@gmail.com.



the development of the activity, the student's theoretical and personal knowledge about the theme, as well as specific factors of the first attendance. The first family clinical attendance was seen as a moment that creates uncertainty and anxiety, but also confirms the interest in clinical psychology, resembling studies on the experience of the first clinical care in individual psychotherapy.

Keywords: Clinic Counseling. Psychology course. Family psychotherapy. Clinical psychology. Psychoanalysis.

*PRIMERA EXPERIENCIA CLÍNICA EN PSICOTERAPIA DE PAREJA Y  
FAMILIA: INFORMES DE ESTUDIANTES*

*RESUMEN:* La primera atención clínica del estudiante de psicología despierta sentimientos como la inseguridad, el miedo y la ansiedad, y puede ser más intensa en la atención a la pareja y la familia, dada la complejidad de este tipo de intervención. Por tanto, se objetivó investigar cómo los estudiantes experimentaron el primer atendimento a la familia. Para eso, los estudiantes fueron entrevistados por estudiantes terapeutas vinculados a la práctica de la psicoterapia psicoanalítica de parejas y familias en un servicio escuela de psicología. Los datos recolectados fueron divididos en unidades temáticas escogidas a las categorías siguientes: ansiedad / inseguridad experimentados en la primera experiencia clínica, la importancia de la supervisión para el desarrollo de esta actividad, el conocimiento teórico y personal del estudiante sobre el tema, así como los factores específicos de este primer atendimento. El primer atendimento clínico familiar fue visto como un momento que crea incertidumbre y ansiedad, sino que también confirma el interés por la psicología clínica, asemejándose a estudios sobre la experiencia de la primera atención clínica en psicoterapia individual.

Palabras clave: Clínica de asesoramiento psicológico. Curso de psicología. Psicoterapia familiar. Psicología Clínica. Psicoanálisis.

## Introdução

O ensino da Psicologia no Brasil se inicia na segunda metade do século XIX como uma disciplina autônoma ministrada em cursos variados. Começa a se organizar como um campo profissional na primeira metade do século XX, com a criação do primeiro curso de graduação em Psicologia, no ano de 1953 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A regulamentação do curso de formação e da profissão data de 1962 (LISBOA; BARBOSA, 2009). Sobre o ensino da Psicologia, Lisboa e Barbosa (2009) notaram três momentos de grande crescimento do número de cursos, sendo estes nas décadas de 1970, de 1990 e na primeira década do século XXI. Apesar desse crescimento, os autores apontaram para a necessidade de reformulação da formação oferecida, com a inserção de novas possibilidades pedagógicas/metodológicas.



Nota-se que a Psicologia se mostra como uma ampla área do saber, que apresenta variadas possibilidades de atuação. Entretanto, Meira e Nunes (2005) indicam que a Clínica se apresenta como uma escolha frequente dos graduandos tanto no início quanto ao longo da formação em Psicologia. Nesse sentido, ressalta-se que uma das características do curso de graduação em Psicologia, independente da instituição na qual ele ocorre, é justamente esse contato com a prática clínica.

O atendimento clínico é um dos campos de atuação em Psicologia com o qual o estudante entra em contato durante a sua formação. Nota-se que essa atividade gera diferentes fantasias, medos e angústias como: “o que vou fazer com o cliente?”, “como vou saber o que falar para ele?”, “e se ele me perguntar o que eu não souber?”, “será que o cliente vai gostar de mim?”, dentre tantas outras que permeiam o imaginário dos estudantes prestes a entrar em contato com essa prática (AGUIRRE, 2000). Pode-se vivenciar sensações de despreparo e de mal-estar emocional, entendendo-se o papel da supervisão do espaço no qual se oferta tanto um conhecimento teórico quanto um *holding* ao estagiário (RIBEIRO; TACHIBANA; AIELLO-VAIBESRG, 2008).

Acredita-se que, no caso do atendimento a casais e famílias, esses sentimentos podem diferir daqueles suscitados no atendimento individual, tendo em vista tratar-se não apenas de um paciente, mas de uma dupla ou grupo que chega à sessão. Apesar da maior complexidade implicada na psicoterapia de casal e família, autores apontam para bons resultados na inserção desta prática no contexto da graduação em Psicologia (GOMES, 2005).

Devido à importância do tema e do pequeno número de estudos específicos sobre a primeira experiência de atendimento clínico a casais e famílias, no contexto da graduação em Psicologia, realizou-se esta pesquisa. Acredita-se ser importante investigar as expectativas e a experiência do atendimento familiar na visão de estudantes de uma universidade pública paraense implicados nesta prática.

## Experiência Clínica na Graduação em Psicologia

Abdalla, Batista e Batista (2008), ao investigarem o ensino da Psicologia Clínica nos cursos de Psicologia, descreveram a percepção de profissionais envolvidos na formação dos psicólogos de que a carga horária destinada às atividades práticas de estágio era reduzida e que a

limitação no tempo destinado à vivência prática com o paciente não favorecia o desenvolvimento do papel de psicólogo clínico. Além disso, tinha-se primeiro a teoria e só posteriormente a prática, com pouca articulação entre ambas, dificultando o processo de “trazer a teoria para sua atuação clínica e compreender o desenvolvimento do processo clínico” (p. 813).

Ademais, observa-se que o estudante, no início de sua trajetória clínica, fica mais preocupado com ele mesmo, suas reações e atitudes frente ao paciente, do que com o próprio paciente. Segundo Belluzzo, “o atendimento está ligado à pessoa do aluno de forma narcísica, sendo importante como marco de uma conquista, ou seja, tornar-se psicólogo. Trata-se de um narcisismo atrelado a um ‘fazer’, a vaidade é ligada à ideia de competência” (GALLO-BELLUZZO, 2011, p. 76).

Por um lado, a ansiedade que se faz presente diante de novos eventos pode impulsionar o estudante a preparar-se para o acontecimento do novo, porém, quando exagerada, esta ansiedade pode provocar paralisação, fechamento ou outras defesas maciças. Por outro lado, a falta de ansiedade frente a uma situação importante pode indicar desinteresse ou ocultar um medo ainda não expresso, como o medo de não saber o que fazer, de comprometer o paciente por meio de suas intervenções ou atitudes, de ser criticado por colegas e supervisores, que são alguns dos inclusos nessa fantasia, lembrando que o medo é pouco ou nada racional (AGUIRRE, 2000). Em geral, a ansiedade no início é muito intensa e diminui conforme o estudante aceita que a insegurança é cabível quando se faz algo pela primeira vez e são esclarecidos os aspectos que despertam tal sentimento (AGUIRRE, 2000).

Segundo Lazzarini et al. (2004), uma das condições importantes para o estudante de psicologia em seu primeiro atendimento é a criação de um clima terapêutico, termo utilizado pela autora quando se refere à aprendizagem do papel de terapeuta clínico.

A esse respeito, uma das condições mais importantes na aprendizagem do papel de terapeuta clínico passa necessariamente pela capacidade crescente do terapeuta iniciante de estabelecer, o que consideramos chamar de clima terapêutico em relação ao seu paciente. Entendemos clima terapêutico como a capacidade do terapeuta de poder acolher e aceitar seu paciente naquelas questões que são rejeitadas por ele mesmo ou pelo social. O clima terapêutico é um clima afetivo que favorece o amadurecimento psicológico, permitindo estabelecer uma relação de respeito entre o terapeuta e seu paciente (LAZZARRINI et al., 2004, p. 20).

Durante o curso de psicologia, diversas teorias e saberes sobre a complexidade de entender o ser humano são expostas aos estudantes, gerando expectativas, dúvidas e questionamentos dos mais diversos, o que sugere aumentar a ansiedade sobre qual a melhor forma de conduzir seu método de trabalho. A possibilidade de participar de um estágio ou projeto no qual o estudante possa realizar atendimentos com a supervisão de professores qualificados lhe dá suporte para o início da prática e a possibilidade de verificar, ainda na universidade, se realmente será esse o caminho a ser percorrido enquanto profissional.

A supervisão é de extrema importância, bem como a psicoterapia pessoal e estudo teórico, conhecido como o tripé para a boa formação e atuação clínica de um terapeuta.

[...] podemos afirmar que três aspectos são fundamentais para que o terapeuta, neste nosso caso específico o terapeuta iniciante, possa conseguir estabelecer o clima terapêutico, base do processo psicoterápico. São eles: psicoterapia própria, conhecimento teórico e supervisão. Acreditamos ser a integração deste tripé condição necessária para o entendimento, por parte do terapeuta iniciante, da dinâmica do paciente possibilitando assim uma separação entre seus próprios conteúdos emocionais e os conteúdos de seu paciente (LAZZARINI et al., 2004, p. 20).

Contudo, quando o estudante se encontra na graduação de Psicologia, muitas vezes ainda não deu início ao seu processo de psicoterapia pessoal e está começando a percorrer sua jornada num vasto campo do conhecimento. No que concerne à psicoterapia própria, pensa-se que, para aproximar-se do que se trata a relação terapeuta-paciente, o estudante evoca suas experiências mais próximas dessa situação. Nesse sentido, se já fez ou faz psicoterapia, esta se configura como a sua experiência mais próxima, que ajuda a explicar que “funciona”, mas não *como* ou *porquê* o terapeuta é capaz de perceber tantas coisas e como se dá a ajuda (AGUIRRE, 2000).

A possibilidade do estagiário de desenvolver uma atitude clínica frente ao seu cliente passa necessariamente pela compreensão e apropriação do papel do psicólogo. Poder desempenhar esta função envolve primeiramente conhecer, compreender e aceitar esse papel, para poder então assumi-lo. Isso significa conhecer e utilizar as possibilidades e limites que o caracterizam e ao mesmo tempo o diferenciam de outros papéis (tais como os de amigo, conselheiro, juiz, professor, filho e assim por diante) (AGUIRRE et al., 2000, p. 51).

Discorre-se muito sobre a necessidade da psicoterapia pessoal do terapeuta, que pode servir inclusive como um modelo de atuação para o futuro profissional. Contudo, no caso da psicoterapia de casal e família, compreende-se ser difícil ter esta experiência prévia com esse tipo de intervenção. Tal dificuldade é decorrente tanto do pequeno número de profissionais atuantes nesse campo, como da necessidade de haver um desejo não apenas do terapeuta de casal e família em formação, mas também de seu parceiro e família para a participação neste enquadre terapêutico. Apesar disso, entende-se que o processo terapêutico individual do terapeuta em formação já o habilita a se conhecer, apropriar-se de forma mais intensa de sua história, contribuindo para o exercício da prática clínica.

Como exposto, além da própria psicoterapia, tem-se a necessidade da supervisão, que se organiza como o momento no qual suas atitudes como terapeuta podem ser revistas. Assim, a partir do que o supervisor percebe e comunica, o futuro terapeuta pode melhorar e aprimorar cada vez mais sua conduta. De acordo com Sei e Paiva (2011), não apenas o atendimento clínico pode despertar angústia por parte do terapeuta, como o próprio processo de supervisão. Com isso, o supervisor deve atentar-se para o manejo e ofertar um acolhimento para que o estagiário possa se colocar de forma verdadeira, fomentando um efetivo desenvolvimento do terapeuta em formação.

## A Psicoterapia Psicanalítica de Casal e Família

A psicoterapia de casal e família diferencia-se da psicoterapia individual por agregar em um mesmo espaço o casal ou a família, implicando na necessidade de se escutar vários indivíduos e se atentar para o fenômeno das transferências cruzadas (CORREA, 1998). Não se trata meramente de uma psicoterapia grupal, visto que os participantes têm um conhecimento de si anterior ao processo terapêutico, com uma convivência que segue após o término de cada sessão (SEI, 2011). Nota-se, ademais, que dificilmente a família procura a psicoterapia de forma espontânea, sendo frequentemente encaminhada por outros profissionais ou com este tipo de intervenção indicado após o pedido pela psicoterapia individual (SEI; GOMES, 2011).

A sessão terapêutica de família é diferente de um tratamento individual, uma vez que na “sessão familiar estaríamos fazendo um recorte, no qual a presença e a intervenção do analista alterariam a estrutura da família, dado que esta tem uma relação duradoura e estável antes e depois da sessão” (RAMOS, 2006, p. 34). Como posto, essa modalidade de atendimento pode

acarretar em mais dificuldade à tarefa do terapeuta, já que este será observado não somente por um único paciente, mas sim por vários membros que compõem essa família, o que implica em uma situação de mais desafios (RAMOS, 2006).

De forma sintética, pontua-se que quanto à prática desse tipo de atendimento, tem-se a necessidade de o terapeuta investigar a história de vida do casal ou da família, além de refletir sobre o fenômeno da transmissão psíquica geracional (REHBEIN; CHATELARD, 2013). Deve, também, deslocar o olhar do paciente identificado, usualmente o portador da patologia da família como um todo, para se contemplar o casal ou família de forma mais ampla (SOUZA; SEI, 2014). Por fim, deve cuidar da transferência-contratransferência, para um adequado manejo e favorecimento da continuidade do processo terapêutico (ZUANAZZI; SEI, 2014).

## O Uso de Recursos Artístico-Expressivos

Tendo em vista a complexidade da psicoterapia de casal e família, especialmente para terapeutas ainda em formação, acredita-se que a inserção de recursos artístico-expressivos pode contribuir para o desenvolvimento do processo terapêutico. Acredita-se, assim, que a arte se apresenta também como uma forma de comunicação. Pode expressar e transmitir de maneira mais fácil aquilo que se encontra muitas vezes barrado e que causa angústias e sintomas aos pacientes (NAUMBURG, 1991).

O momento em que o paciente produz a imagem ou objeto e, posteriormente, quando faz a leitura e explicação daquilo que criou ou produziu durante a sessão é um momento no qual o indivíduo pode pensar e elaborar questões pessoais (ZANETTI, 2013). Podem ser acessados conteúdos que muitas vezes não conseguiriam emergir somente por meio da fala.

Acredita-se também que o uso desse tipo de mediador no atendimento a casais e famílias é um facilitador tanto para o terapeuta como para os pacientes. Oferta-se uma forma de linguagem universal, com a qual crianças, adolescentes e adultos podem se comunicar (LIEB-MANN, 2000), lembrando que os membros da família, participantes da psicoterapia, podem ter diferentes idades e vivências.

Por essas características, foi delineado um projeto de extensão em uma universidade pública paranaense, cujos atendimentos são realizados no serviço-escola de Psicologia da instituição em questão. A psicoterapia aos casais e famílias que buscam o atendimento é realizada

por estudantes, que recebem uma formação teórica e prática, esta última por meio de dinâmicas diversas e propostas de caráter artístico-expressivo, visando a capacitação para o atendimento clínico. As sessões são posteriormente supervisionadas individualmente e/ou em grupo, considerando-se que os encontros grupais para a discussão de casos contribuem para o preparo daqueles que ainda não iniciaram a prática clínica, ilustrando situações que nem sempre serão vivenciadas por todos (SEI; ZANETTI, 2014).

Considerando o panorama sobre a formação do psicólogo clínico, com foco no terapeuta de casal e família, e diante da escassa produção bibliográfica sobre as sensações evocadas em estudantes ao realizar seu primeiro atendimento clínico familiar, objetivou-se investigar como estudantes participantes do projeto de extensão apresentaram esta experiência de primeiro atendimento familiar. Almejou-se compreender como o terapeuta se sentiu diante da expectativa do primeiro contato de atendimento familiar, verificando se este se sentia preparado, a partir do embasamento teórico ofertado antes de iniciar o atendimento e se esta primeira experiência o incentivou ou não a ser um terapeuta.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada no referencial psicanalítico e enquanto tal se propõe a fazer um aprofundamento acerca da compreensão sobre o tema em questão (EIZIRIK, 2003). Nesse sentido, diferentemente da metodologia quantitativa, esse tipo de delineamento de pesquisa busca o significado das coisas, haja vista que possui um papel organizador nos seres humanos (TURATO, 2005).

O campo no qual a pesquisa qualitativa ocorre é o ambiente natural do ser humano, sem que haja o controle de variáveis, sendo o pesquisador o próprio instrumento de pesquisa. Para tanto, ele utiliza seus sentidos, sentimentos, subjetividades para apreender os objetos em estudo para, a partir de então, interpretá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013; TURATO, 2005).

### *Participantes*

No que se refere à amostra, Turato (2005) indica que a seleção de participantes se dá a partir de uma escolha proposital de pessoas, tendo em vista os indivíduos que vivenciam a situação em questão. Nesse sentido, participaram deste estudo quatro discentes vinculados a um projeto de extensão que propunha à psicoterapia de casal e família realizada em um serviço-

escola de Psicologia de uma universidade pública paranaense. Esses estudantes deveriam ter realizado atendimentos psicológicos a casais e famílias, de maneira que pudessem discorrer sobre a primeira experiência clínica advinda desses atendimentos.

### *Procedimentos*

A partir do roteiro de entrevista semiestruturada elaborado, foram entrevistados participantes do referido projeto de extensão que já tivessem passado pela experiência do primeiro atendimento familiar e que tivessem concordado com a participação no presente estudo. Como tinha-se como objetivo investigar como estudantes vivenciaram a experiência de primeiro atendimento familiar, procurou-se investigar sensações que descrevessem esta primeira experiência. Portanto, os questionamentos foram relativos ao que levou o estudante a se inscrever no projeto, qual a sensação quando foi proposto a ele que entrasse em contato com um casal ou família, bem como a sensação antes, durante e depois do primeiro atendimento familiar. Perguntou-se, ademais, se o futuro terapeuta utilizou algum recurso artístico-expressivo no primeiro contato com a família, dentre outros aspectos trazidos pelos entrevistados. Também se pôde questionar qual foi a sensação do terapeuta diante da expectativa do primeiro contato de atendimento familiar, se o terapeuta se sentiu preparado com o embasamento teórico dado a ele antes de iniciar o atendimento, quais os sentimentos envolvidos com a experiência de atender pela primeira vez uma família, se a primeira experiência o incentivou ou não a ser um terapeuta, dentre outras questões pertinentes. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, com análise efetuada a partir do referencial teórico relativo à temática.

### *Aspectos Éticos*

A presente pesquisa compõe um projeto de pesquisa maior que visa investigar os processos e fenômenos implicados no desenvolvimento da psicoterapia psicanalítica empreendida nos serviços-escola de Psicologia, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição na qual este trabalho se desenvolveu. Os participantes deste estudo, que desempenharam o papel de terapeutas de casais e famílias junto a um projeto de extensão, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo seus dados pessoais omitidos para fins de preservação de suas identidades.

## Resultados E Discussão

A partir dos dados levantados, efetuou-se uma divisão por unidades temáticas que apontam para os aspectos consonantes indicados pelos participantes deste estudo acerca da experiência do atendimento clínico a casais e famílias. Para isso, foram elencadas as seguintes categorias: ansiedades/inseguranças vivenciadas diante da primeira experiência clínica, a importância da supervisão para o desenvolvimento dessa atividade, o conhecimento teórico e pessoal do estudante acerca da temática, além de fatores específicos desse primeiro atendimento. Os trechos transcritos são identificados com as siglas p1, p2, p3 e p4, referentes a cada um dos participantes e com o intuito de não os identificar.

### *Ansiedade/Insegurança Vivenciadas Diante Da Primeira Experiência Clínica*

De acordo com alguns relatos dos entrevistados, observa-se certo grau de ansiedade quando o seu primeiro atendimento se aproxima. Para Aguirre (2000), situações novas na vida, quaisquer que sejam, envolvem ansiedade, sensação esta provocada pelas expectativas criadas frente ao desconhecido, em comparação com a avaliação das próprias condições para enfrentar a situação.

“Senti assim, uma certa ansiedade, um pouco de medo, por ser várias pessoas, me senti despreparado para conduzir uma terapia para um número maior de pessoas”. p4

“[...] eu fiquei muito ansiosa, eu não me senti preparada, acho que isto a gente não vai sentir preparada mesmo depois de formada, mas foi passando o tempo eu senti que nunca estaria preparada mesmo, então pensei vamos lá pra ver o que é que dá. Mas, no começo eu fiquei muito ansiosa sim”. p2

“[...] eu fiquei ansiosa, mas também assim né, se em tão pouco tempo elas (supervisoras) já me liberaram é porque confiavam né?! [...] Então eu fui indo meio rápido pra não sentir muito, mas eu fiquei um pouco ansiosa, assim”. p1

Observa-se nos estudantes de psicologia certa ansiedade e expectativa com o seu primeiro atendimento, momento no qual vão experimentar pela primeira vez, na prática, aquilo que há tanto tempo aprendem na teoria. Assim, agora, além de estudar os seres humanos eles passarão a trabalhar com os mesmos. Tal experiência pode até mesmo reverberar em sensações no próprio corpo físico, gerando reações indesejáveis que vão além do seu controle.



Para a maioria dos alunos, a expectativa de ver-se pela primeira vez frente a frente com o cliente na situação clínica envolve grande curiosidade e muita emoção. Mesmo para aqueles que não têm a intenção de tornarem-se psicólogos clínicos. Dentre as emoções mais intensas destaca-se o “frio na barriga”, assim denominado pela maior parte dos estudantes. É esperado e muito saudável que ele apareça, pois é uma reação natural diante do novo ou do desconhecido e tomar contato com isto ajuda a preparar-se para a tarefa (AGUIRRE, 2000, p. 4).

*“[...] Só que no primeiro atendimento eu senti muita dor de cabeça, no primeiro e no segundo. Muita, muita, muita, muita, muita. E agora também eu peguei um outro caso e também senti muita dor de cabeça no primeiro dia” p1*

E ainda, Aguirre (2000) concorda que “quanto mais o aluno se permitir reconhecer seus temores e dificuldades, melhor poderá realizar sua tarefa. A existência desses medos é bastante compreensível e pertinente [...]” (p. 25).

#### *A Importância Da Supervisão Para O Desenvolvimento Da Prática Clínica*

O momento da supervisão é oferecido ao aluno para poder elaborar questões sobre a ansiedade, insegurança, efeitos que os próprios pacientes podem despertar no terapeuta aprendiz, que ainda não possui as ferramentas, conhecimento e habilidades para lidar com tais situações. Embora se saiba que no contato com as famílias em atendimento, bem como no atendimento de casais ou até mesmo nas sessões individuais, as questões que chegam à psicoterapia costumam ser um desafio ao terapeuta, mesmo o mais experiente, para o estudante de psicologia, nos seus primeiros contatos, isto se torna extremamente enriquecedor.

De acordo com Aguirre (2000), lidar com esse tipo de ansiedade servirá não apenas para acalmar ou reassegurar o estudante, mas também como uma preparação para que este possa lidar com a ansiedade inevitável dos pacientes diante de um atendimento. O estudante, ao enfrentar e aceitar suas ansiedades, terá como estar mais apto a acolher as ansiedades de seus pacientes quanto ao atendimento psicológico, podendo proporcionar-lhe um acolhimento e dar continência às preocupações e angústias que seus pacientes estão expressando, sem que eles próprios, muitas vezes, se deem conta disso.

No grupo, em um dos formatos adotados pela coordenação do projeto em questão para a supervisão, além dos colegas que estão na mesma condição, participa um supervisor ou dois supervisores, cuja função é orientar e dar respaldo aos alunos em tudo que se refere ao

atendimento. Esse acolhimento é dado, inclusive, para as dúvidas e receios que aparecem, ainda antes de iniciar o contato com os pacientes, durante o decorrer de todo o trabalho e mesmo após sua finalização. Contar com o supervisor e os colegas para acolher e compartilhar as ansiedades ligadas ao atendimento pode ser uma experiência reconfortante e esclarecedora (AGUIRRE, 2000).

De acordo com os entrevistados:

“Então é aquilo, você se sente que não está preparada, não tem o aporte teórico tão firme assim né? Mas ao mesmo tempo, você sabe como tem que proceder, você já leu, você já ouviu outros casos, você tem a experiência, mesmo que só ouvindo”. p3

“[...] Porque eu também já tinha participado de muita supervisão, então eu sabia mais ou menos como era, como se portar, né?”. p2

#### *Conhecimento Teórico E Pessoal Do Estudante Acerca Da Temática*

Um dos entrevistados, quando questionado sobre o fato de haver conhecimento teórico suficiente para atendimento, respondeu o seguinte:

“Não, achei que faltou bastante. O conhecimento teórico ele vem também depois da práxis, né?, pelo que consegui entender, conversando lá com as supervisoras”. p4

O que poderia ter levado o entrevistado a responder que não havia conhecimentos suficientes e ainda dizer que faltou bastante? Na busca de uma resposta para entender esse quesito, encontra-se que os cursos de graduação em Psicologia, de maneira geral, apresentam aos alunos várias teorias para o entendimento da complexidade humana, nem sempre estritamente relacionados com o que é necessário ao atendimento clínico. De acordo com Yehia (1998):

No currículo do bacharelado são privilegiados os conhecimentos teóricos que representam o saber psicológico, já reconhecidos, distribuídos em várias disciplinas e já complementados por outras que apresentam uma intersecção com a Psicologia – Fisiologia-biologia, outras que se propõem a resolver o uso do conhecimento científico, como por exemplo a estatística [...] (p. 109).

A formação do psicólogo, na realidade, dá a ele um arsenal de conhecimentos, com várias teorias, abordagens, envolvendo áreas nas quais o ser humano está inserido. São conhecimentos da área da saúde, social, política, filosófica, sociológica, antropológica e demais ciências para que o possibilitem oferecer ao paciente em sofrimento uma elaboração de seus conflitos.

Outro entrevistado, quando questionado se confirmava a sua escolha para o atendimento clínico, demonstrou em sua resposta sua incerteza quanto à escolha de abordagem na condução do atendimento. O entrevistado confirmou a sua escolha pelo atendimento clínico, embora tenha colocado que a abordagem psicanalítica, base do projeto de extensão junto ao qual estava vinculado, não era a sua escolha para atuação profissional.

“Sim, confirma, apesar de não ser psicanálise a minha escolha. Sim, eu gosto do atendimento familiar, casal principalmente e confirmo sim. Eu não escolhi atender porque sou bolsista e porque eu preciso, é porque eu quero, porque eu gosto de fazer isso”. p3

A escolha pela teoria a ser seguida, quando do atendimento, também gera um conflito no principiante, pois o acúmulo de conhecimento durante o curso, com as mais diversas formas de conduzir o tratamento, pode levar o estudante-terapeuta a situações de insegurança na condução do mesmo. De acordo com Aguirre (2000):

A transição da ênfase teórica para a vivência exige uma modificação da postura do aluno frente ao curso, frente a si mesmo e aos colegas. É uma grande reformulação que tem a ver com a identidade profissional do psicólogo em formação. Ele tem que passar daquele que estuda o ser humano para aquele que trabalha com o ser humano, no caso os clientes pelos quais vai se responsabilizar (p. 26).

O que fica evidente na fala do entrevistado:

“É que na verdade não é medo assim, eu não tenho medo da minha postura, não é disso que eu tenho medo, é que eu tenho medo do resultado, do que eu vou fazer, e se eu fizer uma ‘besteira’ muito grande? [...] Meu, eu tô lidando com pessoas, eu tô lidando com vidas”. p2

Cabe aqui uma questão no sentido de saber quando o aluno vai ao encontro da prática, principalmente em seu primeiro atendimento, como esses conhecimentos estão realmente di-

reacionados a um bom atendimento. Sabe-se que, nesse momento, ao se defrontar com o paciente que espera dele uma possível resposta para suas angústias, é natural que o estudante, frente a esta solicitação, sinta-se como despreparado diante da expectativa de seu paciente. Tal sensação pode gerar certo mal-estar durante a sessão, o que poderá fazer com que se pense que não tem embasamento teórico suficiente para atender à demanda do paciente dentro da sessão, pensamentos estes advindos da própria insegurança diante do primeiro contato. Aguirre (2000) chama a atenção para a importância de o estudante buscar sua própria psicoterapia:

É particularmente importante focar a dinâmica de relacionamento que se estabelece entre o psicólogo estagiário e o(s) cliente(s). Isso posto fica evidente as próprias sensações, sentimentos e percepções. Essa possibilidade não é proporcionada pelo conhecimento teórico, mas pelo autoconhecimento. Daí a importância de o aluno contar também com sua psicoterapia pessoal com o atendimento (AGUIRRE, 2000, p. 12).

Questão essa que apareceu em uma das entrevistas:

“[...] é uma questão um tanto complicada minha, ela pega em níveis bem privados meus, eu tenho uma dificuldade em relação a isso, precisei levar para análise para ver, porque de fato eu tenho uma contradição ali, ao mesmo tempo em que me sinto preparado eu tenho uma resistência muito forte, em relação ao processo mesmo de eu como terapeuta e sim, me desperta um interesse mais teórico assim, porque o prático está mais difícil, parcialmente é convidativo, mas por outro lado, é algo a ser trabalhado, lapidado, eu preciso investir, preciso entender minhas questões para de fato estar lá inteiramente para atender o sofrimento dos outros.” p4

#### *Fatores Específicos Do Primeiro Atendimento Dos Entrevistados*

Dois outros pontos podem ser levantados junto aos entrevistados que chamam a atenção para as respostas aqui obtidas: o fator idade dos estagiários, bem como o primeiro atendimento dentro de um projeto de família e casal.

“[...] Sentar na frente de uma família e vou fazer o quê? Eles vão me achar membro da família, tipo outra criança aqui na sessão. Então eu me sentia muito insegura, muito imatura”. p2

Quanto ao fator idade, os entrevistados eram jovens que ainda não apresentaram nenhuma experiência junto ao mercado de trabalho, sendo estudantes. Além disso, a idade pela

qual estão transitando, da fase da adolescência para uma fase adulta, requer dos mesmos um maior desafio para elaborar as próprias questões pertinentes nesta fase da vida, o que por si só aumenta o grau de ansiedade e insegurança. Estão ainda lidando com as questões quanto à passagem para o amadurecimento. Sobre a adolescência e o processo de amadurecimento, Frota (2006) indica que:

Toda a movimentação do desenvolvimento emocional aponta para uma integração do ser, uma caminhada para uma independência relativa, a ser conquistada na maturidade, um amadurecimento dos instintos e um enriquecimento da personalidade. A constituição do ser humano é, toda ela, atravessada por uma tendência à integração do ser, busca contínua e precária, sempre estando por acabar (FROTA, 2006, p. 54).

O segundo ponto a ser discutido é a questão de o primeiro atendimento estar dentro de um projeto de psicoterapia de casal e família que faz uso de recursos artístico-expressivos, o que requer maior conhecimento das teorias não só psicanalíticas como também teorias relacionadas à área da arteterapia.

“Eu não tinha preparado nada, como ia ser só aquele primeiro contato, meio que uma triagem mesmo, eu só tinha levado material: sulfite, lápis de cor, assim, o mais básico e deixei na mesa pra se eles quisessem usar. Eles não mexeram e eu também nem propus nada”. p2

Além disso, por se tratar da psicoterapia a mais de uma pessoa, observa-se que este tipo de atendimento implica para o estudante/terapeuta em um desafio maior, já que este lida com mais de uma pessoa durante a mesma sessão, o que contribui também para a responsabilidade em não cometer tantos enganos, uma vez que são vários olhares e expectativas depositadas sobre o terapeuta iniciante. Nota-se, assim, quão complexa a terapia familiar pode ser. Exige do terapeuta uma maior sensibilidade para compreender a família como um todo e certo manejo para lidar com todos os membros presentes numa mesma sessão.

## Considerações Finais

Percebeu-se que o estudante e futuro terapeuta fica, em seu primeiro atendimento clínico, inseguro e ansioso, preocupado com seu desempenho diante da família. Notou-se, por meio desta investigação, que os futuros terapeutas se sentiram despreparados, ansiosos, com medo, tiveram a sensação de não ter aporte teórico suficiente, mas também que a experiência

clínica acabou por confirmar a escolha pela atuação na área da psicologia clínica. A comparação dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas neste estudo com aqueles trazidos na literatura a respeito do ensino da Psicologia Clínica e da primeira experiência clínica em geral apontam para questões similares a respeito das sensações despertadas no futuro terapeuta frente a seu primeiro atendimento.

Considera-se que foi possível perceber que todas as respostas apresentadas à primeira experiência clínica fazem parte de um momento na vida do estudante que se encontra no final de seu curso, preparando-se para ser um futuro terapeuta. Observa-se, ainda, que a passagem da teoria para a prática é o caminho que se deve percorrer, apesar dos efeitos que isto possa gerar. Vencer esses obstáculos trazidos pela transposição da teoria para a prática interventiva para seguir em frente é o grande desafio apontado pelos terapeutas em formação nas entrevistas. Assim, retomam-se os apontamentos de Abdalla, Batista e Batista (2008) sobre o ensino da Psicologia Clínica e sobre a necessidade de se possibilitar maior articulação entre a teoria e a prática.

Percebeu-se, ainda, a compreensão de que, apesar das ansiedades e inseguranças, é persistindo, aprendendo cada vez mais, e enfrentando a cada atendimento novas situações, que se tem a oportunidade de chegar ao mercado de trabalho mais preparado. Os estudantes entrevistados apontaram a percepção de que ser um terapeuta é um caminho a ser percorrido com muita dedicação e contínua disposição para o conhecimento, reflexões e aprendizagem. Entende-se que a possibilidade de um tempo maior de dedicação ao atendimento clínico ao longo da graduação em Psicologia colabora para uma formação mais consistente em Psicologia Clínica, algo possível por meio dos projetos de extensão como o projeto junto ao qual os entrevistados haviam se vinculado.

Por fim, pensa-se, a despeito dos resultados encontrados por meio deste estudo, que novas investigações devem ser conduzidas com estudantes vinculados a projetos similares, relacionados à formação do terapeuta psicanalítico de casal e família, de maneira a se comparar a visão dos estudantes sobre a primeira experiência clínica e a qualificação para atuação no contexto clínico, conhecendo mais a fundo os fatores que favorecem esta formação. No que concerne à formação em Psicologia, acredita-se, em concordância com outros estudos (ABDALLA; BATISTA; BATISTA, 2008; LISBOA; BARBOSA, 2009), ser pertinente a reflexão sobre a organização

curricular dos cursos em vigência, verificando o quanto estes promovem uma efetiva aproximação entre teoria e prática. Apesar das dificuldades para as mudanças curriculares mais extensas, pensa-se que a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão em Psicologia Clínica pode fomentar a qualificação dos futuros psicólogos clínicos.

## Referências

- ABDALLA, I. G.; BATISTA, S. H.; BATISTA, N. A. Desafios do ensino de psicologia clínica em cursos de psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 28, n. 4, p. 806-19, 2008.
- AGUIRRE, A. M. B. A primeira experiência clínica do aluno: ansiedades e fantasias presentes no atendimento e na supervisão. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 2, n. 1, p. 3-31, 2000.
- AGUIRRE, A. M. B. et al. A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. *Psicologia USP*, 2000, v. 11, n. 1, p. 49-62.
- CORREA, O. R. Aspectos da transferência e contratransferência na abordagem psicanalítica do grupo familiar e casal. In: RAMOS, M. (Org.), *Terapia de casal e família: o lugar do terapeuta*. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 61-72.
- EIZIRIK, M. F. Por que fazer pesquisa qualitativa? *Revista Brasileira de Psicoterapia*, v. 5, n. 1, p. 19-32, 2003.
- FROTA, A. M. A reinstalação do si-mesmo: uma compreensão fenomenológica da adolescência à luz da teoria do amadurecimento de Winnicott. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 58, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>. Acesso em 20 set. 2015.
- GALLO-BELLUZZO, S. R. O imaginário de estudantes de psicologia sobre o primeiro atendimento clínico: um estudo psicanalítico. Tese de Doutorado (Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011.
- GOMES, I. C. A formação clínica do estagiário de psicologia em atendimento a casais e famílias na abordagem psicanalítica. In: FÉRES-CARNEIRO, T. (Org.), *Família e Casal: efeitos da contemporaneidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. p. 304-316.
- LAZZARINI, E. R. et al. A Supervisão didática no contexto da formação psicoterapêutica. *Temas em psicologia*, v. 12, n. 1, p. 18-27, 2004.
- LIEBMANN, M. *Exercícios de arte para grupos: um manual de temas, jogos e exercícios*. São Paulo: Summus, 2000.
- LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.
- MEIRA, C. H. M. G.; NUNES, M. L. T. Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 339-343, 2005.
- NAUMBURG, M. Arteterapia: seu escopo e sua função. In: HAMMER, E. F. (Org.), *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 388-392.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAMOS, M. *Introdução à terapia familiar*. São Paulo: Claridade, 2006.
- REHBEIN, M. P.; CHATELARD, D. S. Transgeracionalidade psíquica: uma revisão de literatura. *Fractal, Revista de Psicologia*, v. 25, n. 3, p. 563-583, 2013.



RIBEIRO, D. P. S. A.; TACHIBANA, M.; AIELLO-VAISBERG, T. M. J. A experiência emocional do estudante de psicologia frente à primeira entrevista clínica. *Aletheia*, n. 28, p. 135-145, 2008.

SEI, M. B. *Arteterapia e psicanálise*. São Paulo: Zagodoni, 2011.

SEI, M. B.; GOMES, I. C. Demandas por atendimento psicológico e a transmissão psíquica transgeracional. *OMNIA Saúde*, v. 8, p. 26-35, 2011.

SEI, M. B.; PAIVA, M. L. S. C. Grupo de supervisão em psicologia e a função de holding do supervisor. *Psicologia: Ensino & Formação*, v. 2, p. 9-19, 2011.

SEI, M. B.; ZANETTI, S. A. S. O projeto de extensão enquanto estratégia na formação em psicologia: uma experiência no atendimento a família. *Espaço para a Saúde (Online)*, v. 15, p. 118-124, 2014.

SOUZA, B. M.; SEI, M. B. A localização da queixa familiar em um paciente identificado. *Revista Conexão UEPG*, v. 10, p. 102-111, 2014.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, v. 39, n. 3, p. 507-14, 2005.

ZANETTI, S. A. S. O uso terapêutico da mediação: um entendimento psicanalítico a respeito da produção artística. *Revista de Arteterapia da AATESP*, v. 4, p. 48-55, 2013.

ZUANAZZI, A. C.; SEI, M. B. *Psicoterapia familiar psicanalítica: reflexões sobre os fenômenos transferenciais e contratransferenciais em um serviço-escola de psicologia*. Vínculo (São Paulo. Impresso), v. 11, p. 16-24, 2014.

YEHIA, G. Y. Reformulação do papel do psicólogo no psicodiagnóstico fenomenológico-existencial e sua repercussão sobre os pais. In ANCONA-LOPES, M. (Org.), *Psicodiagnóstico: Processo de Intervenção* (2. ed.). São Paulo: Cortez, 1998.