

## SUMÁRIO

EDITORIAL .....	1093
-----------------	------

### Artigos

<i>EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM PONTE NOVA/MG: MAS, QUAL EDUCAÇÃO INTEGRAL?.....</i>	<i>1097</i>
<i>SARAA CÉSAR MÓL, WANDERLEY CARDOSO DE OLIVEIRA, LÍGIA MARTHA COIMBRA DA COSTA COELHO</i>	
<i>TRABALHO E INFÂNCIA: O OUTRO LADO DA MOEDA.....</i>	<i>1118</i>
<i>LAÍS LENI LIMA, MARIANA LIMA MARTINS</i>	
<i>PEDAGOGIA WALDORF: BASES EPISTEMOLÓGICAS DE UMA EDUCAÇÃO POTENCIALMENTE SALUTOGÊNICA .</i>	<i>1139</i>
<i>ELAINE MARASCA</i>	
<i>EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A NEUROCIÊNCIA: OS FATORES QUE ENCANTAM OS ALUNOS.....</i>	<i>1165</i>
<i>MÁRCIA GORETT RIBEIRO GROSSI, FABIANE ANGÉLICA AGUIAR, CRISTINA LANDIM SOUZA, SHIRLEY DOWESLEI BERNARDES BORJA</i>	
<i>MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COM PROFESSORES E ALUNOS .....</i>	<i>1194</i>
<i>MARIA LUZIA MARIANO, KATYA LUCIANE DE OLIVEIRA, AMANDA LAYS MONTEIRO INÁCIO</i>	
<i>ENSINO DE MATEMÁTICA PARA NORMALISTAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RÉGIS PACHECO (1969-1972)..</i>	<i>1214</i>
<i>CLEIDE SELMA PEREIRA DOS SANTOS, JANICE CASSIA LANDO</i>	
<i>A LEITURA LITERÁRIA DOS DETERMINANTES PRESENTES NA OBRA A METAMORFOSE DE KAFKA.....</i>	<i>1240</i>
<i>ROSANGELA MIOLA GALVÃO, SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO</i>	

### Ensaio

<i>PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO SUPORTE DE DESCONSTRUÇÃO DOS ARGUMENTOS DA “ESCOLA SEM PARTIDO” .....</i>	<i>1266</i>
<i>ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA, ANTONIO MATEUS PONTES COSTA</i>	

### Relato de Experiência

<i>EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS: EXPERIÊNCIA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE.....</i>	<i>1288</i>
<i>SANDRA LILIAN SILVEIRA GROHE</i>	

## EDITORIAL

Neste ano de 2019 muitos foram os desafios para a Educação no Brasil! E não foi diferente para nosso Mestrado em Educação da UNIVÁS, que foi totalmente reformulado com vistas à inovação e à internacionalização. Em vista de todo o trabalho que foi realizado neste ano, esperamos que os frutos desta empreitada comecem a aparecer já no nosso próximo volume de 2020.

Este número 12, do volume 4, traz sete artigos, um ensaio e um relato de experiência, todos com temas bem distintos e interessantes. O primeiro artigo, “Educação em tempo integral em Ponte Nova/MG: mas, qual educação integral?”, de Saraa César Mól, Wanderley Cardoso de Oliveira e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, investigou a educação integral que foi materializada em uma escola pública do município de Ponte Nova/MG, a partir do PME, no ano de 2014. A abordagem foi qualitativa e se valeu de várias técnicas como a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, além da observação, questionários e entrevistas com gestores da escola. A conclusão dos autores foi de dúvida quanto à educação em tempo integral do PME como fator propiciador de uma educação integral que considere as especificidades da escola, inclusive na experiência pesquisada.

No segundo artigo, de Laís Leni Lima e Mariana Lima Martins, “Trabalho e infância: o outro lado da moeda” é discutida a relação trabalho e educação, concebida como algo que não é simples de ser estabelecido, em função da configuração que o trabalho adquiriu na sociedade contemporânea. Para as autoras, o processo de trabalho, quando reproduzido na esfera da dominação e da alienação, gera e alimenta um desequilíbrio formativo no mundo da infância. Assim elas objetivaram compreender por que a sociedade do capital condena o trabalho para a criança ao mesmo tempo em que estimula o consumismo. No decorrer da discussão teórica contemplaram os conceitos de Kuhlmann Junior (1991, 1998a), Stearns (2006), Heywood (2004), Kramer (2001), Marx (1996, 2002), Mascarenhas (2012), Lima (2005, 2010), Arce (2004, 2007), dentre outros. Foram apresentadas análises de dados elaboradas a partir de um estudo

bibliográfico e empírico.

Elaine Marasca, no seu estudo de revisão “Pedagogia Waldorf: bases epistemológicas de uma Educação potencialmente Salutogênica” apresenta algumas das bases epistemológicas da Pedagogia Waldorf como proposta de uma educação salutogênica. Segundo a autora, que é médica e doutora em educação, a coerência desse sistema de ensino aponta para o respeito ao ritmo de desenvolvimento integral que, nesta concepção abrange corpo, alma e espírito e pressupõe a construção de uma ordem interna, que enseja uma apropriação equilibrada de tempos e movimentos. Ela considera que esse ensino concorre para a sustentação de um fluxo vital harmônico, potencialmente promotor de Saúde.

Com o objetivo de analisar a influência da empatia na relação professor – aluno na Educação a distância, Márcia Gorett Ribeiro Grossi, Fabiane Angélica Aguiar, Alanna Cristina Landim Souza e Shirley Dowslei Bernardes Borja elaboraram o artigo intitulado “Educação a distância e a neurociência: os fatores que encantam os alunos”. Elas investigaram estudantes dos cursos técnicos ofertados a distância pelo CEFET-MG por meio de coleta de dados e observação online no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os resultados mostraram que a empatia e a emoção precisam estar presentes nas práticas pedagógicas realizadas via Moodle, sendo que para cada critério da neurociência existem estratégias específicas que, quando utilizadas com determinadas ferramentas digitais do Moodle, são capazes de proporcionar a empatia entre professor e aluno. Verificaram que os professores dos cursos estudados têm conseguido estabelecer uma relação empática com seus alunos, o que os tem encantado, mantendo-os mais motivados a continuar no curso.

Outro artigo que articulou as concepções de professores e alunos foi o intitulado “Motivação para aprender no ensino médio: uma análise com professores e alunos”, de Maria Luzia Silva Mariano, Katya Luciane de Oliveira e Amanda Lays Monteiro Inácio. As autoras buscaram identificar como os professores do Ensino Médio percebiam a motivação para aprender de seus alunos e articular tais resultados com a qualidade motivacional apresentada pelos estudantes, tendo como base a Teoria da

Autodeterminação. Participaram dez docentes de instituições públicas dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que responderam a um questionário e 524 estudantes do Ensino, avaliados por meio do Continuum de motivação para aprender. Os resultados indicaram que os professores perceberam seus alunos como motivados para ingressar no mercado de trabalho ou para dar continuidade aos estudos. Os estudantes se apresentaram mais orientados pela motivação extrínseca por regulação identificada e as autoras discutiram esses resultados à luz da teoria, visando a identificação de suas implicações psicoeducacionais.

“Ensino de Matemática para Normalistas do Instituto de Educação Régis Pacheco (1969-1972)” é o artigo de Cleide Selma Pereira dos Santos e Janice Cassia Lando, que interpretam de que forma saberes relacionados ao ensino de matemática, contidos em um manual para professores primários, estiveram presentes na formação de normalistas do Instituto de Educação Régis Pacheco, em Jequié-BA, no período de 1969 a 1972. O trabalho se fundamenta na História Cultural, no conceito de apropriação, conforme Chartier (2002); na História das Disciplinas Escolares, segundo Chervel (1990); e, para a produção dos depoimentos, na História Oral Temática, de acordo com Meihy (1996). As pesquisadoras interpretaram que os saberes a ensinar e os saberes para ensinar a matemática, abordados no curso e no manual analisados, davam enfoque, respectivamente, a conteúdos do primário e a modos de ensiná-los, com indícios da Escola Nova e do Movimento da Matemática Moderna.

Para finalizar a seção dos artigos, está o texto de Rosangela Miola Galvão e Sandra Aparecida Pires Franco, sob o título “A leitura literária dos determinantes presentes na obra a metamorfose de Kafka”, que busca contribuir com a Leitura Literária da obra A metamorfose de Franz Kafka no que concerne ao desvelamento dos determinantes presentes no discurso do autor. As autoras consideram que grande parte dos leitores realiza uma leitura superficial das obras literárias. Utilizando a base teórica do Materialismo Histórico e Dialético, elas observaram dentro do texto a relação entre os determinantes do discurso e sua influência na totalidade de compreensão da obra. Concluem que a obra A metamorfose representa um marco referencial na Literatura ao

questionar a submissão do ser humano ao capital, que interfere diretamente nas relações sociais.

O ensaio “Pedagogia decolonial como suporte de desconstrução dos argumentos da “Escola sem partido”, de Alexandre Adalberto Pereira e Antonio Mateus Pontes Costa, apresenta uma discussão sobre o projeto de lei “Escola Sem Partido”, considerando que ele, sub-repticiamente, disfarça-se para adentrar na escola por meio de discursos de neutralidade e imparcialidade. Trata-se de uma revisão bibliográfica que objetiva compreender de que modo a união de uma política conservadora com um sistema opressor transforma a escola em uma fábrica de massa acrítica. Ao final, os autores apresentam a proposta decolonial como ferramenta contra hegemônica para a superação de políticas tradicionais e concluem que a relação entre a “Escola Sem Partido” e o sistema capitalista é uma forma para impedir que a educação se torne um campo crítico e problematizador.

Para finalizar este número, temos o relato de experiência “Educação para sustentabilidade ultrapassando fronteiras: experiência entre escola e universidade”, de Sandra Lilian Silveira Grohe, que relata a experiência vivida entre a Escola Municipal de EMEF Santa Marta, localizada em São Leopoldo, Rio Grande do Sul e a Universidade de Michigan, localizada em Ann Arbor, Estados Unidos. Essa relação proporcionou à escola destaque como promotora da educação para a sustentabilidade por meio da integração do currículo, gestão e edificações em prol da sustentabilidade socioambiental. Segundo a autora, um dos desdobramentos significativos desse movimento foi a parceria realizada com a Universidade de Michigan e a construção do projeto denominado Together We Make Santa Marta Home, que culminou em um importante documento com recomendações para o desenvolvimento de espaços públicos e programas de educação para a sustentabilidade.

Esperamos que todos tenham uma boa leitura!

## EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM PONTE NOVA/MG: MAS, QUAL EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Saraa César Mól<sup>1</sup>

Wanderley Cardoso de Oliveira<sup>2</sup>

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho<sup>3</sup>

**RESUMO:** A ideia da educação integral, no século XXI, tem sido alvo de investimentos por parte de políticas públicas governamentais, associada à educação em tempo integral. Nesse cenário, destacou-se o “Programa Mais Educação” (PME), instituído em 2007 pelo governo federal, com o intuito de induzir uma educação integral em tempo integral. Mas, qual educação integral o PME visou induzir e que especificidades possivelmente tomaram sua materialização? Assim, este artigo busca investigar que educação integral foi materializada em uma escola pública do município de Ponte Nova/MG, a partir do PME, no ano de 2014. Numa abordagem qualitativa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, além da observação, questionários e entrevistas com gestores da escola. Concluímos duvidando da educação em tempo integral do PME como fator propiciador de uma educação integral que considere as especificidades da escola, inclusive na experiência pesquisada.

**Palavras-chave:** Educação integral. Escola de tempo integral. Escola pública.

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro-RJ/Brasil. E-mail saraa\_mol@ymail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Professor titular da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). São João Del-Rei- MG./Brasil. E-mail. woli@ufsj.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro-RJ/Brasil. E-mail.ligiamartha25@outlook.com

## FULL-TIME EDUCATION IN PONTE NOVA/MG: BUT WHICH IS INTEGRAL EDUCATION?

**ABSTRACT:** The idea of integral education, in the 21st century, has been the target of investments by government public policies, associated with full-time education. In this scenario, the “Mais Educação Program” (PME), instituted in 2007 by the Brazilian federal government, was highlighted to induce a full-time integral education. But which integral education did the PME aim to induce and which specificities possibly took its materialization? Thus, this article seeks to investigate which integral education was materialized in a public school in the city of Ponte Nova/MG, based on the PME, in the year of 2014. In a qualitative approach, we used as instruments of data collection the bibliographic research, the documentary research, as well as observation, questionnaires and interviews with school managers. We conclude doubting the full-time PME education as a propitiating factor for an integral education that considers the specificities of the school, also in the researched experience.

**Keywords:** Integral education; Full-time school. Public school.

## EDUCACIÓN EN TIEMPO INTEGRAL EN PONTE NOVA/MG: ¿QUÉ EDUCACIÓN INTEGRAL?

**RESUMEN:** La idea de educación integral, en el siglo XXI, ha sido el objetivo de las inversiones por las políticas públicas de gobierno, publicando políticas asociadas con la educación en tiempo integral. En ese contexto, el “Programa Mais Educação” (PME), instituido en 2007 por el gobierno federal brasileño, fue restablecido para llevar a cabo una educación integral en tiempo integral. ¿Pero cuál es la educación integral que el PME ha intentado inducir y qué especificidades posiblemente tomaron su materialización? Así, este artículo busca investigar que educación integral fue materializada en una escuela pública del municipio de Ponte Nova/MG, a partir del PME, en el año de 2014. En un estudio cualitativo, utilizamos como instrumentos de recolección de datos la investigación bibliográfica, la investigación documental, así como la observación, la investigación y la entrevista con los gerentes de la escuela. Concluimos dudando de la educación a tiempo integral del PME como factor propiciador de una educación integral que considere las especificidades de la escuela, incluso en la experiencia investigada.

**Palavras chave:** Educación integral. Escuela a tiempo integral. Escuela pública



A história da educação em tempo integral no Brasil, apesar de não ser recente, foi notadamente marcada pelo Programa Mais Educação (PME), iniciativa federal instituída em 2007 como uma estratégia de indução da ampliação da jornada escolar, sob a perspectiva de uma educação integral, no âmbito das escolas públicas de Ensino Fundamental. Se utilizamos o conceito de educação em tempo integral do próprio Programa, ou seja, a jornada igual ou superior a sete horas diárias, considerando o período total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010), podemos entender que o PME visava induzir, então, uma perspectiva de educação integral em tempo integral.

De 54 municípios em 2008, em 2013, o PME estava implantado em 4.936 municípios, estando presente em 86,9% dos municípios brasileiros, o que representou um crescimento de 8.855,5% (BRASIL, 2013). A queda no repasse dos recursos às escolas, notadamente a partir de 2015, sem dúvida diminuiu a capilaridade do Programa, que em 2016 foi substituído por outro projeto.

Numa proposta diferenciada de experiências que marcaram o século XX no Brasil e tinham, no fortalecimento da estrutura da escola, seu diferencial, tais como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) na Bahia, nos anos 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro nos anos 1980, o PME associou a ideia de educação integral à proteção social e à educação intercultural, congregando outros sujeitos e outros saberes para além daqueles historicamente correlatos à escola, que assumiu, assim, outras funções, procurando ampliar a “educação comum”, assim como posta por Libâneo (2014).

Importante se faz investigar qual a educação integral materializada no contexto de uma escola pública do município de Ponte Nova/MG, a partir do Programa Mais Educação (PME), entendendo que este processo acarreta “interdições, redirecionamentos, conforme os interesses políticos, econômicos, e o universo simbólico-cultural instituídos pelos poderes locais” (SILVA; SILVA, 2014, p. 3). Trata-se, no caso desta pesquisa, de uma escola pública do município de Ponte Nova/MG.

Numa abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a investigação lançou mão da pesquisa bibliográfica (CAVALIERE, 2007, 2013; COELHO, 2014; LIBÂNEO, 2014, 2016; MOLL, 1099



2012; SILVA, 2013; SILVA; SILVA, 2014), da pesquisa documental, especialmente a partir de documentos do PME, além da observação, de questionários e de entrevistas com gestores da escola. A análise dos dados orientou-se por eixos ligados aos objetivos do PME; à organização dos tempos e espaços educativos, além de sua lógica curricular. O artigo apresenta, no primeiro tópico, a concepção de educação integral em tempo integral do Programa. Em seguida, sua materialização na escola pesquisada, a partir dos referidos eixos e, então, expõe alguns elementos (in)conclusivos acerca da pesquisa em questão.

### **Programa Mais Educação: mais de qual educação?**

No seio da Secretaria de Educação Básica (SEB), entre 2011 e 2016<sup>4</sup>, e da Diretoria de Currículos e Educação Integral, o PME era empreendido de forma intersetorial, sob a responsabilidade de diferentes áreas da gestão pública, e financiado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ele era repassado diretamente às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

No que tange aos critérios para adesão ao Programa e de prioridade dos alunos contemplados, o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014) indicava as escolas com menores índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), maior participação dos estudantes no Programa Bolsa Família, assim como estudantes com problemas de aprendizagem, evasão, repetência e defasagem idade-ano.

Posteriormente, a resolução n. 2, de 2016 (BRASIL, 2016) dispôs a adesão ao PDDE em fases, sendo que a primeira englobava escolas com menor rendimento na Prova Brasil.

Para Moll (2012), esses critérios de seleção das escolas no PME contemplavam o caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensionavam as ações do programa, constituindo-se estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional com a entrada tardia, e em condições

---

<sup>4</sup>Nesse recorte de tempo o PME esteve ligado à SEB. No entanto, teve origem na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no seio da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.

adversas, das camadas populares na escola. Mas, a autora adverte

[...] ao serem destinadas aos segmentos da população que apresentam problemas sociais e escolares graves, essas políticas tendem a afastar, das escolas afetadas, os alunos em melhores condições sociais e escolares (Costa, 2008<sup>5</sup>). Esse fenômeno, de homogeneização das populações atendidas pelas escolas alvo das políticas especiais, pode autoalimentar os problemas existentes e exercer força antagônica às mudanças esperadas. Se o aumento do tempo de permanência da criança na escola é condição para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite um processo educacional efetivamente democrático, como pretende, por exemplo, a proposta de “educação integral” do Programa Mais Educação, isso seria, em tese, válido para todas as crianças. Entretanto, na prática tanto no citado programa como em diversos outros desenvolvidos em Municípios brasileiros, a proposta de “educação integral” vem sendo dirigida às escolas com menos recursos e àqueles alunos com problemas sociais e escolares (CAVALIERE, 2013, p. 240).

Essa educação em tempo integral “focal” encontrava-se expressa no Decreto n. 7.083, de 2010 (BRASIL, 2010), como “A jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais”. As atividades deveriam ocorrer dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob sua orientação pedagógica, a partir dos “territórios educativos”, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos, tais como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas, e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

A vertente do modelo de organização da ampliação da jornada escolar, que tende a investir em mudanças no interior das instituições escolares, em condições compatíveis com a presença de alunos e professores em tempo integral, é posta por Cavaliere (2007) como “escola de tempo integral”. Já aquela, que tende a articular instituições e projetos da sociedade, oferecendo atividades preferencialmente fora do espaço escolar, é nomeada pela mesma autora de “aluno em tempo integral”. As propostas que ampliam o tempo educativo das crianças em espaços fora da escola resolvem as dificuldades advindas do confinamento, especialmente, quando as instalações não são próprias, mas trazem o risco da fragmentação

---

<sup>5</sup>COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede escolar municipal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 39, p. 455-469, set/dez. 2008.

da ação educativa e sua perda de coerência e sentido, assim nos diz Cavaliere (2013).

Porém, é necessário destacar que:

O modelo [...] centralizado na instituição escolar, ou seja, de escola de tempo integral e não de aluno em tempo integral, também não está livre do espírito assistencialista do “atendimento”. Mas é preciso lembrar que a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional. Dependendo de sua proposta, pode vir a ser o local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Por meio da escola, mas não apenas nela, pretendia-se propiciar, no âmbito do PME, a formação integral de crianças, adolescentes e jovens; a garantia da proteção e assistência social (BRASIL, 2007); a melhoria da aprendizagem; a promoção do diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; o enfrentamento da violência, a integração entre escola e comunidade (BRASIL, 2010).

Percebemos que o Programa associou uma concepção de educação à ideia de ampliação da jornada escolar, reconhecendo a importância da formação integral dos alunos. Mas à tal formação integral associou a proteção social, função que extrapola a natureza primeira da escola, emprestando-lhe um caráter mais assistencial.

[...] nesse contexto [...] contemporâneo, a perspectiva de formação humana para a educação integral não está presente, necessariamente. Em outras palavras, ao propor, apoiar e reforçar a ampliação das funções da escola para além daquelas que historicamente a constituíram, a concepção contemporânea pode afastar-se de uma visão mais completa e multidimensional da formação do ser humano, no sentido pedagógico e crítico-emancipador do termo (COELHO, 2014, p. 188).

Isso porque, na perspectiva da autora:

[...] consideramos educação integral o trabalho educativo que entretete as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio-historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, não só, mas também na escola e, nesse espaço, ela é formal e intencional [...] (COELHO, 2014, p. 186).

A formação, no caso do PME, a fim de contemplar os já citados objetivos, ainda

associava a educação integral a um currículo que partisse da realidade da comunidade na qual a escola estivesse inserida, do entrelaçamento entre diferentes culturas, saberes, identidades, valorizando a diversidade, relacionando os “saberes comunitários” e os “saberes escolares” (BRASIL, 2009a), o que revelava uma proposta de educação integral intercultural. A partir dessa ideia, o documento “Rede de Saberes Mais Educação” esclarece:

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção a outra e se completarem (BRASIL, 2009b, p. 21).

Tanto é que agentes educativos, como monitores, educadores populares, estudantes em processo de formação docente, estudantes de EJA e do Ensino Médio e agentes culturais que fossem referências em suas comunidades por suas práticas em diferentes campos, tiveram espaço de atuação no PME, na forma de um trabalho voluntário<sup>6</sup> (BRASIL, 2009c). A coordenação ficava por conta do professor comunitário, que se tratava de um professor do quadro efetivo da rede de educação que aderisse ao Programa, com preferencialmente 40 horas semanais (BRASIL, 2009a).

Para a ampliação do cenário educativo e das oportunidades formativas oferecidas por essas escolas, as atividades socioeducativas propostas pelo PME se organizavam em “macrocampos” que, considerando as peculiaridades do território, possuíam orientações para as escolas do campo e urbanas no “Manual de educação integral 2014” (BRASIL, 2014b). Para as escolas urbanas, caso da escola pesquisada, as atividades a serem oferecidas deveriam ser inseridas no macrocampo Acompanhamento Pedagógico, de caráter obrigatório, e em outros três, a serem escolhidos dentre os seguintes: Comunicação, Uso de Mídias e Cultural Digital e Tecnológica; Cultura e Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável, e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde (BRASIL, 2014).

Para Silva e Silva (2014), essa forma de conceber política de educação integral, que

---

<sup>6</sup>Sob regência da lei n. 9.608, de 1998, que dispõe sobre voluntariado. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm). Acesso em: 12 set. 2014.

subordina a política à cultura, conferindo centralidade às diferenças culturais, tem forte influência do pensamento pós-moderno, sem que haja um questionamento das condições materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão, as quais busca combater. Nesse sentido, os autores argumentam que:

Aceitar acriticamente a pluralidade de narrativas desqualifica a escola, o trabalho do professor, além de esfacelar o currículo, sobretudo da escola pública, através de esvaziamentos, reducionismos e/ou tentativas de transformar em consensos, conflitos subjacentes e que passam a fazer parte do currículo oculto da escola (SILVA; SILVA, 2014, p. 109).

Assim, no âmbito dessa configuração da escola, em que o ensino fica subsumido na aprendizagem e que a escola perde seu protagonismo, está a oposição recorrente, na concepção pragmática e em meios pós-modernos, entre instrução e educação, em que a instrução estaria restrita à dimensão cognitiva, enquanto que a educação se ater à formação do caráter, da cidadania, para a vida social de modo a estender-se para a vida dos alunos, como afirma Libâneo, (2014).

É possível perceber, com Libâneo (2016), a proposta de educação integral em tempo integral do PME como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política; a menção de que o Estado divida, com a sociedade e com as comunidades, as responsabilidades pela escola pública; a associação do uso da escola para controle político e social, secundarizando o processo de ensino aprendizagem, as questões de conteúdo e método; promovendo, assim, o desfiguramento do espaço escolar. O autor assevera ainda que:

Considerar a escola apenas lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, a reduz meramente a uma referência física para colocar em prática projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população de baixa renda. Com isso, fica diluído seu papel de promover, por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. Fora de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, é inútil falar em ampliação da jornada escolar ou em superação das desigualdades sociais e reconhecimento e respeito à diversidade (LIBÂNEO, 2016, p. 56).

A partir dessa análise do PME, o próximo tópico apresenta traços da materialização dessa proposta na escola pesquisada.

### **Escola Municipal Flamingo<sup>7</sup>: palco do Programa Mais Educação**

A pesquisa em questão foi desenvolvida entre 2013 e 2014, na Rede Municipal de Educação de Ponte Nova, município brasileiro do estado de Minas Gerais que, à época, implementava o PME em três escolas para alguns alunos do Ensino Fundamental, reproduzindo seu caráter focal. Indo além da ação voluntária, algumas funções públicas para o desenvolvimento das atividades específicas do PME em Ponte Nova foram normatizadas pela lei municipal n. 3.739, de 2013 (PONTE NOVA, 2013)<sup>8</sup>, que instituiu a contratação, por tempo determinado, de professor comunitário, assistente de acompanhamento pedagógico - para a atuação no macrocampo de Acompanhamento Pedagógico - e auxiliar de serviços gerais.

No que se refere à escola pesquisada, é localizada numa região periférica do município, onde há alto índice de vulnerabilidade social e de tráfico de drogas. O IDEB da instituição (5.0) foi o menor entre as demais instituições municipais da cidade disponíveis para consulta<sup>9</sup>, em 2013, e encontrava-se abaixo do IDEB municipal relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental (6.0), embora tenha superado as metas projetadas.

Em setembro de 2014, a escola possuía um total de 568 alunos, abrangendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A adesão ao PME se deu em 2012, sendo que, em 2013, esta oferta abarcava 27,6% dos alunos da escola, o que representava 60% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em jornada escolar diária de 8 horas e meia. Tivemos como foco da pesquisa as turmas compostas por alguns alunos do 4º ano e do 5º ano do turno

---

<sup>7</sup>A fim de preservar a identidade da escola, o nome exposto é fictício. Os dados que este tópico apresenta são fruto da observação realizada em relação às atividades do PME nessa escola e foram levantados e registrados em diário de campo no período entre 19 maio de 2014 a 22 agosto de 2014. O tópico também apresenta informações advindas da entrevista efetuada com a diretora e com a professora comunitária da escola, em setembro de 2014; de questionário aplicado à Secretária Municipal de Educação de Ponte Nova e à professora comunitária da escola, em setembro de 2014.

<sup>8</sup>Disponível em: [http://www.pontenova.mg.gov.br/home/index/principal/noticia.asp?id\\_texto=637898](http://www.pontenova.mg.gov.br/home/index/principal/noticia.asp?id_texto=637898). Acesso em: 27 maio 2018.

<sup>9</sup>Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=6335829>. Acesso em: 27 maio 2018.

regular, que eram contempladas pelas atividades do projeto no período entre 11h30 e 15h30, após o horário regular.

No início da materialização do PME, segundo a diretora, a dimensão do imprevisto imperava, o que foi atenuado com a construção de duas salas de aula para os alunos do 1º ao 5º ano que permaneciam em tempo integral. Outros espaços da escola eram utilizados, como pátio, quadra, biblioteca e sala de informática, mas outros, como grama, corredores e áreas abertas foram identificados, pela assistente e voluntárias, como inapropriados diante da indisciplina dos alunos. Também observamos a resignificação de espaços debaixo de mesas e cadeiras, comumente ditos “não lugares” para se brincar, o que demonstrava uma compreensão destoante da proposta do PME, que buscava superar a lógica marcada por espaços delimitados rigidamente (BRASIL, 2011).

Fora da escola também não era lugar de aprender, devido ao “alto nível de perigo” do bairro, conforme indicou a diretora. Advertem Gabriel e Cavaliere (2012) que a localização das escolas em regiões empobrecidas, o que era comum no PME, dificultava a busca por novos espaços e parceiros socioeducacionais, também inexistentes no âmbito da escola pesquisada.

As observações nos indicaram que eram obstáculos à ampliação dos espaços educativos, tanto a falta de estrutura da escola, como a falta de equipamentos educativos no bairro e de condições de segurança para o trânsito dos alunos. A concepção de espaço educativo de sujeitos envolvidos na materialização do Programa foi outro entrave observado; neste caso, restringindo os espaços educativos na própria escola.

No que tange aos macrocampos desenvolvidos no ano de 2014, para além do de Acompanhamento Pedagógico, a escola desenvolveu Esporte e Lazer e Cultura e Artes e Educação Patrimonial, cujas escolhas se basearam nos espaços e nos voluntários disponíveis e, num segundo plano, conforme a professora comunitária, no interesse dos alunos. Isso demonstrou que a formação ampliada, nos moldes do PME, no caso da escola pesquisada, tomou os contornos das possibilidades educativas daquela comunidade escolar. Perguntamos como um Programa que fica à mercê das peculiaridades de cada comunidade, de cada escola, pode se afirmar como uma proposta de educação integral em tempo integral. Questionamos se qualquer condição, atividade – e forma de se trabalhar tais atividades-,



espaço e voluntário são capazes de contemplar a integralidade formativa dos sujeitos, vale dizer, no âmbito da educação escolar. Ampliando nossas inquietações destacamos com os autores:

[...] é preciso considerar também o fato de o Governo Federal se colocar na posição de apenas “indutor” do *Programa Mais Educação*, responsabilizando os estados e municípios pelo provimento das condições, as quais julga cruciais ao sucesso da iniciativa, como a valorização docente, a regulamentação do piso salarial e o incremento do financiamento. Mesmo não ignorando que cada ente federativo tem atribuições e responsabilidades constitucionais específicas no que se refere ao financiamento das políticas educacionais, o fato de a valorização do trabalho docente não ser um critério para a implantação do Programa, juntamente com os precários dispositivos criados para garantir o funcionamento da jornada ampliada nas escolas, nos leva a considerar essa função indutora como uma faceta do processo de desobrigação da União no que se refere às políticas sociais [...]. Um exemplo disso é a utilização do artifício do voluntariado pelo Programa, como uma “indução” à precarização e à desprofissionalização do trabalho docente (SILVA; SILVA, 2014, p. 104).

Observamos, no caso da escola pesquisada, várias situações que demonstravam a fragilidade que acarretava, na materialização do PME, a falta de profissionais preparados e de espaços adequados. Na oficina de Acompanhamento Pedagógico, prevaleciam o dever de casa e a cópia de exercícios do quadro, com grande predominância das áreas de português e matemática, não contemplando todas as atividades/áreas do conhecimento previstas<sup>10</sup> para o macrocampo. Foi possível observar a procura, pelas crianças, por brincadeiras com diversos jogos, que não eram incentivadas. Uma ação realizada com frequência por algumas crianças do sexo feminino, nessa oficina, era a limpeza da sala com vassouras, algumas vezes a pedido da assistente, outras, de forma espontânea. Também não constatamos a articulação do currículo com as atividades do PME. Podemos dizer, assim, que a oficina não buscava ampliar o arcabouço formativo das crianças para além do já trabalhado no regular e incentivar seus interesses. Delegava-se às meninas, inclusive, tarefa incondizente com o papel da escola, a exemplo da limpeza da sala.

A oficina de Percussão, do macrocampo de Cultura e Artes e Educação Patrimonial, era

<sup>10</sup>O “Manual operacional de educação integral 2014” (BRASIL 2014b) previa, para esse macrocampo, as atividades: Orientação de Estudos e Leituras, a contemplar as diferentes áreas do conhecimento (Alfabetização, Matemática, Histórias, Ciências, Geografia, Línguas Estrangeiras e outras).

ministrada, ora por um voluntário de uma ONG, envolvendo a prática com instrumentos e orientações sobre seu uso e sobre a postura para tocá-los, ora pela monitora de Esporte e Lazer, envolvendo, por um lado, atividades esportivas, por outro, a nomeação oral e escrita de instrumentos e demonstração de seu uso. Nessa oficina, foi possível perceber o interesse de algumas crianças e de outras não, o que revelou a necessidade do trabalho com outros instrumentos, além de métodos educativos que envolvessem os alunos, contribuindo para seu desenvolvimento enquanto sujeitos ativos. O trabalho com atividades esportivas no horário de Percussão era outra constante que limitava a ampliação do conhecimento relacionado a essa oficina.

A oficina de Desenho, do macrocampo de Culturas e Artes e Educação Patrimonial, ocorria fora e dentro da sala de aula. Observamos atividades como cópia de desenho, pintura orientada, técnicas de colorido e pintura na parede. Foram expostas, via meio digital, obras de artistas plásticos brasileiros e internacionais. A expressão livre dos alunos no desenho e na pintura era muitas vezes tolhida por meio das atividades de cópia, indicando a necessidade de formação pedagógica por parte da voluntária que, mesmo sem ela, procurava envolver os alunos e promover uma continuidade e uma constante contextualização das atividades que eram desenvolvidas, bem como diálogos sobre a vida extraescolar e a organização da sala.

Na oficina de Esporte e Lazer, observamos atividades como futebol, basquete, peteca, totó, circuito de jogos, queimada e pula-corda, ocorrendo em espaços como o gramado da escola, pátio e quadra, nesse caso quando não ocupados pelos alunos do ensino regular. Era comum, durante as atividades desse macrocampo, as meninas jogarem peteca e os meninos futebol, enquanto a voluntária jogava algum dos jogos com um dos grupos ou ficava observando, exceto no circuito de jogos, quando havia, em geral, envolvimento coletivo. Percebemos que, nessa oficina, aqueles alunos que não apreciavam nenhuma das atividades ficavam observando, o que revelava a necessidade de um planejamento inclusivo em relação a eles.

Atividades como leitura, ensaio de teatro, encenação de histórias com fantoches e decoração de caixa de contação de histórias eram recorrentes na oficina de Teatro, no período de nossa pesquisa de campo. Era regular a avaliação oral acerca da habilidade de leitura dos

alunos, levando, muitas vezes, a sua exclusão em atividades que a exigiam. Se, para a voluntária, as crianças cotidianamente gritavam durante as atividades e possuíam diferentes níveis na habilidade de leitura, a oficina de Teatro seria um oportuno momento para se trabalhar a linguagem, as múltiplas formas que as crianças usam para se expressar, demonstrar o que sentem e pensam sobre o mundo que as cerca, reconhecendo a peculiaridade do desenvolvimento dos alunos, elementos circunscritos aos objetivos do próprio Programa (BRASIL, 2009a, 2011). A conversa e a utilização de materiais da sala eram eventos comuns, mas ditos incongruentes à oficina, avaliados como expressão de “brincadeira”, às quais, conforme a voluntária, era atividade relativa ao esporte e à percussão, o que além de reduzir a oficina de Esporte e Lazer e de Percussão à brincadeira, “retirava” da oficina de Teatro a dimensão da ludicidade, como se ela não fosse algo sério e importante na formação integral das crianças.

Momentos enfatizando brincadeiras entre as turmas, com envolvimento coletivo da professora comunitária e dos voluntários, era alvo de acentuada interação dos alunos, o que era coibido no momento do intervalo entre turno e contraturno, quando foi possível observar a orientação para a realização do dever de casa para os que o possuíam e de “silêncio” para o demais. Brincadeiras com figurinhas ou no quadro, uso de esmalte, produção de dobraduras, desenho, leitura de livros de história, entre outras, eram atividades comuns nesse momento, não sendo incentivadas nem contextualizadas aos conhecimentos trabalhados naquele momento, ou posteriormente. Ainda no que tange a brincadeiras e brinquedos, também foi possível observar a coibição do uso de brinquedos trazidos de casa, mesmo que a proposta do PME pretendesse conferir legitimidade às condições culturais dos alunos, valorizando suas experiências, seus saberes, seus costumes e suas práticas (BRASIL, 2009a). Pudemos perceber em algumas circunstâncias um programa de educação integral em tempo integral sendo palco de repressão das vontades e necessidades dos alunos, além de tempo, vale dizer, mais tempo de ficar sentado, ficar calado, copiar, escrever.

Conforme Borba (2007), se vinculamos a brincadeira a um tempo perdido, enxergando-a como improdutiva e em oposição ao trabalho por sua falta de resultados, podemos afirmar que seu não incentivo, no contexto da pesquisa, atribui um caráter eficientista à proposta

pedagógica do PME, quando materializada em determinadas circunstâncias e condições escolares específicas<sup>11</sup>. Mas, se consideramos o brincar como tempo/espço de apropriação e constituição de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição dos valores e da sociabilidade, e, ainda, ligado à formação das crianças como sujeitos culturais e à constituição de culturas em espaços e tempos em que convivem no cotidiano, conforme considera Borba (2007), sua falta vai de encontro à possibilidade de sua constituição na “inteireza” das crianças.e

Também essa possibilidade vai de encontro à falta de articulação entre turno e contraturno, prevista pelo parágrafo único do artigo 166 do Regimento Escolar (2014) da escola pesquisada: “Os campos de conhecimento da Educação em Tempo Integral devem estar integrados aos Componentes Curriculares das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental”. Conforme a professora comunitária, isso se dava pela possibilidade de os alunos fazerem as atividades que encontravam dificuldades no período regular e aquelas que foram direcionadas para a casa, mas que não possuíam quem os auxiliasse, “é a extensão da casa”, disse ela.

Observamos, assim, que tal integração se dava em nível de reforço escolar e de apoio nos deveres de casa, não se configurando um planejamento conjunto, de forma que turno e contra turno se complementassem, e que as múltiplas dimensões formativas fossem pensadas e planejadas na integração dos conhecimentos, como eixo estruturador de uma educação integral em tempo integral. Nesse sentido:

Em relação às atividades, acreditamos que somente oferecê-las aos alunos-sujeitos, de forma indiscriminada e, por vezes, fragmentada, sem que um envolvimento maior as exija, é uma atitude que não favorece a qualidade a que nos referimos. Em outras palavras, acreditamos que atividades que sejam demandadas pelos alunos serão sempre mais significativas do que aquelas que a escola considera, por diversos motivos, como as possíveis de serem oferecidas e, nesse sentido, o esforço da gestão escolar para organizá-las e levá-las até esses alunos se faz necessário e imprescindível (COELHO; FERNANDES, 2013, p. 166)

Tais alunos, nos parece, não eram ouvidos em suas demandas, o que no remete a uma prática recorrente durante as atividades: a suspensão de alunos das atividades do projeto.

---

<sup>11</sup>Uma vez que não é possível generalizar os resultados desta pesquisa para as demais escolas do município e para outras redes e sistema de ensino.

Durante a observação, verificamos motivos de suspensão como briga entre crianças, agressão verbal, realização de atividades de forma “errada”, além do trânsito em espaços da escola.

Nos parece, ainda, ter sido a razão maior para a contradição entre a prática da suspensão e a proposta do PME seu objetivo de promover a inclusão social e educacional de crianças e tal prática, nesses momentos observados, ter contribuído para com a exclusão dessas crianças no interior do PME. Assim,

Ao retirar da escola pública o seu papel produtor de desigualdades sociais e depositar nela um papel de inclusão (apenas), a resposta sobre os motivos da educação integral no contexto atual deixam de, também, -levar em consideração que isso que está sendo chamada de educação integral não está livre das contradições dos dias atuais sendo, inclusive, incorporado ao cotidiano de produção da desigualdade hoje existente na escola pública (SILVA, 2013, p. 163).

Nesse sentido, outra prática, também verificada no contexto da consecução do projeto, era intitulada “castigo”, que gerava punições como, por exemplo, as que observamos: proibição de frequência na oficina de Esporte e Lazer, Teatro, Percussão e Desenho; “mais” cópia de textos; “mais” leitura; “mais” atividades de Matemática ou dever de casa; realização da alimentação fora do grupo; extinção do lanche ou almoço, por motivos como alguns que observamos: não realização de atividade de Acompanhamento Pedagógico; manuseio de material do projeto sem permissão; saída da sala sem solicitação; desaparecimento de objeto na sala; não contribuição para recolhimento de objetos da sala. Tais medidas foram observadas sendo empreendidas por voluntários, professora comunitária e assistente de Acompanhamento Pedagógico.

Os tipos de castigo empregados, além de passem por ações que solapam direitos das crianças na escola, em sua maioria se circunscrevem a atividades oferecidas no macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, revelando, mais uma vez, a ênfase nesta área. À medida que as atividades desse macrocampo se configuravam, ao mesmo tempo, como razão e consequência de castigo, verificamos uma contradição com a proposta do PME, de uma educação integral em tempo integral.

Tal ênfase nas áreas de Português e Matemática era acompanhada da falta de elementos pedagógico-didáticos, inclusive, para se trabalhar este enfoque. Para Libâneo

(2014), esta falta caracteriza uma grande debilidade das propostas de escola de tempo integral brasileiras. O autor defende uma escola em que os alunos realizem atividades de estudo, que aprendam a ter uma relação com o conhecimento, vale dizer, aquele conhecimento voltado para o processo mental, como meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais.

Entendemos, assim, que no período observado, a escola pesquisada implementou o PME com enfoque em áreas como Português e Matemática, demandando a “disciplina” dos alunos em relação àquilo se colocava como dever deles na escola, reproduzindo as práticas do castigo e da suspensão no caso de sua “indisciplina”, parecendo, deste modo, tendenciosa à prática da exclusão social dentro da escola, privando as crianças do acesso ao conhecimento organizado em áreas necessárias para uma educação integral. A partir desta narrativa, sobre o cotidiano de uma escola que recebe o PME em Ponte Nova/MG, apresentamos, no tópico seguinte, algumas reflexões mais gerais acerca dessa experiência, relacionando-as ao arcabouço teórico com que trabalhamos.

## **Considerações finais**

Concluimos duvidando da educação em tempo integral como fator propiciador de uma educação integral, pelo menos no que se relaciona à experiência vivenciada na escola pesquisada. Percebemos que a justificativa para a escola de tempo e horizonte formativo ampliado, na perspectiva de Leclerc e Moll (2013), não se mantém nessa escola; pois, como argumentam:

[...] o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar. E, nesse sentido, a educação referenciada nos seus sujeitos poderá recuperar o ser humano como referência, apontando para transformações societárias que passam inevitavelmente para a escola (LECLERC; MOLL, 2013, p. 293).

Concordamos com Libâneo (2014), quando ele afirma que a escola de tempo integral, para propiciar educação integral, precisa assumir seu papel de promoção da educação e do

ensino com vistas ao desenvolvimento mental e à formação da personalidade dos alunos. E, para isso, demarcamos com o autor, uma série de investimentos necessários “às escolas comuns” - anteriormente das escolas de tempo integral - subjacentes à estrutura física, aos equipamentos, à parte administrativa, à parte pedagógica, à remuneração dos professores, à formação de professores em serviço, à gestão pedagógico curricular, às condições de ensino-aprendizagem, à assistência pedagógica ao professor em sala de aula, à infraestrutura e material.

Parece-nos, nesse sentido, inviável uma proposta que abdica desses investimentos em sua implementação. Se a “escola comum” vem sinalizando sua dificuldade na oferta de uma “educação comum” de qualidade, perguntamo-nos como um programa pretende oferecer mais do que o comum com menos recursos. Outro ponto nos chama a atenção e ele passa pelo fato de a concepção de educação integral em tempo integral do PME carregar a pretensão de ampliar o horizonte formativo dos alunos secundarizando a natureza própria da escola: trabalhar com a educação de forma intencional, pedagógica e sistemática, haja visto o incentivo às parcerias com instituições não necessariamente de teor educativo e à atuação de sujeitos que não docentes.

Observamos que as condições para implementação do PME não colaboram com a não hierarquia dos saberes e conhecimentos, de forma a se considerar todas as dimensões de formação num mesmo patamar. No contexto da escola pesquisada, essa inferência se fez visível, se consideramos que as oficinas, exceto aquela de Acompanhamento Pedagógico, se circunscreviam a macrocampos e atividades escolhidas em primeiro plano, conforme o espaço e as habilidades dos agentes educativos. Não sendo critério para sua implementação a estruturação das escolas e a atuação de profissionais preparados para sua consecução, as áreas curriculares a ampliarem o horizonte formativo dos alunos não eram escolhidas a partir do interesse dos discentes, nem do que se presumia contemplar suas múltiplas dimensões de formação.

Nessa perspectiva, cabe observar que as tensões vividas na escola não são exclusivas do PME; ao contrário, muitas vezes, o que ocorre é uma repetição do turno regular de forma piorada, uma vez que este programa não contava com profissionais preparados para lidar com



as questões didático-pedagógicas que interpelavam o cotidiano escolar, nem com espaços condizentes com a educação que se pretendia oferecer. Se consideramos que nem os professores são preparados para tanto, nos perguntamos como poderia o PME presumir que voluntários o seriam?

Contudo, mesmo frente ao exposto, consideramos que a educação “a mais” que o PME propunha, apesar de todas as limitações, representou um importante marco no sentido de suscitar reflexões sobre a importância de a escola abarcar outras áreas da formação, além das que integram o ensino regular, áreas estas que, na perspectiva de muitos alunos, são muito interessantes. Mas, ao mesmo tempo em que vislumbramos o início da valorização dessas áreas, percebemos também que seu oferecimento se limita a alguns alunos, a algumas escolas, em condições mais precárias que o ensino regular.

Finalizamos com Silva (2013), pontuando que não se trata de negar a possibilidade de que o programa tenha propiciado melhorias localizadas e feito a diferença na vida dos alunos, dada a possibilidade de melhorias com a chegada de recursos, mas é necessário sinalizar que junto a esses recursos chegaram também situações deletérias ao curso da democratização da educação pública, que são difíceis de ser consideradas avanços. Nesse sentido, o autor chama a atenção para a dependência a que foram submetidas as condições gerais de implementação do Programa, da “boa vontade” dos sujeitos envolvidos e das circunstâncias locais das escolas, em detrimento da ação do poder público nas esferas federal, estadual ou municipal. Escolhendo a segunda opção da questão: “Ora, pensemos: educação integral é uma estratégia, ou ao contrário, é raiz da formação do ser humano?” (COELHO, 2012, p. 86), no contexto do PME salientamos que a educação a mais proposta pareceu se configurar mais como uma justificativa ideológica para outros fins, tal como o acolhimento social, do que para fundamentar filosoficamente a educação integral vista como raiz da formação humana.

## Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. 4. ed. Tradução Maria J. Alvez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abril de 2007. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Manual passo a passo. Brasília, D.F: MEC, 2009a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maieducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação**: Rede de Saberes Mais Educação Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009b.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009c.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maieducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maieducacao.pdf). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Decreto n. 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação**: Cartilha caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada. Brasília: SEB/MEC, 2011. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Resolução n. 2, de 14 de abril de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes

operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de abril de 2016. Disponível em: [https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000002&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2016&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000002&seq_ato=000&vlr_ano=2016&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL, Ministério da Educação: Manual operacional de educação integral 2014. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113). Acesso em: 27 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: Impactos na Educação Integral e Integrada. 2013. Relatório de Pesquisa interinstitucional com UFG, UFMG, UFPA, UFPE, UFPR, UNIRIO. 135 p. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pesquisa\\_ufmg\\_relatorio\\_final.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pesquisa_ufmg_relatorio_final.pdf). Acesso em: 27 maio 2018.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral como “política especial” na educação brasileira. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral**: história, políticas, práticas. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 225-242.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em [www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf). Acesso em: 27 maio 2018.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 45, p. 73-89, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300006&script=sci_arttext). Acesso em: 27 maio 2018.

COELHO, L. M. C. C. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, L. V. M. (org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Pontio; FAPERJ, 2014. v. 1, p. 181-198.

COELHO, L. M. C. C.; FERNANDES, C. F. Mais anos na escola, mais tempo diário na escola: qualidade no ensino fundamental? **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 44, p. 150-171, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2743>. Acesso em: 27 maio 2018.

GABRIEL, C. T.; Cavaliere, A. M. V. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam a um programa. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais.

**Retratos da Escola**, v. 7, p. 291-304, 2013. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306/476>. Acesso em: 27 maio 2018.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: VALDENIZA, M. L. B. (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 257-308.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2018.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-143.

PONTE NOVA. Lei n 3.739 de 25 de março de 2013. Dispõe sobre a criação de funções públicas para o desenvolvimento das atividades específicas do Programa Federal Mais Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Ponte Nova, MG, 25 de março de 2013. Disponível em:

[http://www.camarapontenova.mg.gov.br/ler\\_legislacao.asp?id=3331](http://www.camarapontenova.mg.gov.br/ler_legislacao.asp?id=3331). Acesso em: 29 mar. 2015.

SILVA, B. A. R. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 275 fls. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dissersandraramaldo.pdf>. Acesso em: 27 maio 2018.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982014000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 27 maio 2018.

Recebido em: 06/07/2018  
Aprovado em: 20/03/2019

## TRABALHO E INFÂNCIA: O OUTRO LADO DA MOEDA

Laís Leni Lima<sup>1</sup>

Mariana Lima Martins<sup>2</sup>

**RESUMO:** A relação trabalho e educação não é simples de ser estabelecida em função da configuração que o trabalho adquiriu na sociedade contemporânea. Essa relação torna-se mais difícil se acrescentarmos a ela a infância. Reduzidos ao mundo do capital, educação, trabalho e infância perdem seus princípios fundamentais. O processo de trabalho, quando reproduzido na esfera da dominação e da alienação, gera e alimenta um desequilíbrio formativo no mundo da infância. O objetivo deste artigo é compreender a seguinte problematização: por que a sociedade do capital condena o trabalho para a criança ao mesmo tempo em que estimula o consumismo? No decorrer da discussão teórica, propomos pensar os conceitos – trabalho, educação, infância. As fontes pesquisadas contemplaram Marx (1996, 2002), Mascarenhas (2012), Lima (2005, 2010), Arce (2004, 2007), Kuhlmann Junior (1991, 1998a), Stearns (2006), Heywood (2004), Kramer (2001), dentre outros. Apresentamos as análises de dados elaborados a partir de um estudo bibliográfico e empírico.

**Palavras-chave:** Trabalho. Educação. Infância.

### WORK AND CHILDHOOD: THE OTHER SIDE OF THE COIN

**ABSTRACT:** The relation between work and education is not simple to be established in function of the configuration that the work acquired in the contemporary society. This relationship becomes more difficult if we add childhood in it. Reduced to the world of capital, education, work and childhood lose their fundamental principles. The process of work, when reproduced in the sphere of domination and alienation, generates and feeds a formative imbalance in the world of childhood. The purpose of this article is to understand the following problematization: why does the capital society condemn work for child while stimulating consumerism? During the theoretical discussion, we propose to think the concepts - work, education, childhood. The researched sources contemplated Marx (1996, 2002), Mascarenhas (2012), Lima (2005, 2010), Arce (2004, 2007), Kuhlmann Junior (1991, 1998a), Stearns (2006), Heywood Kramer (2001), among others. We present the data analyzes elaborated from a bibliographical and empirical study.

**Keywords:** Work. Education. Childhood.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia-GO/Brasil. E-mail: laislени@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia-GO/Brasil. E-mail: mary.lima706@gmail.com

## TRABAJO E INFANCIA: LA OTRA CARA DE LA MONEDA

**RESUMEN:** La relación entre trabajo y educación no es fácil de ser establecida según la configuración que adquiere el trabajo en la sociedad contemporánea. Esa relación se hace más difícil si añadimos a ella la infancia. Reducidos al mundo del capital, la educación, el trabajo y la infancia perdieron sus principios fundamentales. El proceso de trabajo, cuando se reproduce en la esfera de la dominación y la alienación, genera y nutre un desequilibrio formativo en el mundo de la infancia. El propósito de este artículo es entender el siguiente cuestionamiento: ¿por qué la sociedad del capital condena el trabajo a los niños, al mismo tiempo que estimula el consumismo? En el curso de la discusión, proponemos pensar los conceptos - trabajo, educación, infancia. Las fuentes estudiadas contemplaron Marx (1996, 2002), Mascarenhas (2012), Lima (2005, 2010), Arce (2004, 2007), Kuhlmann Junior (1991, 1998a), Stearns (2006), Heywood (2004), Kramer (2001), entre otros. Presentamos el análisis de los datos elaborados a partir de un estudio bibliográfico y empírico.

**Palabras clave:** Trabajo. Educación. Infancia.

Este texto tem como objeto de estudo compreender os conceitos trabalho, educação e infância para depois respondermos a seguinte problematização: em que medida a sociedade do capital condena o trabalho para a criança e ao mesmo tempo incentiva o consumismo? No primeiro momento, apresentamos a categoria trabalho por meio da concepção marxiana; no segundo, procuramos relacionar trabalho e educação e, por fim, buscamos compreender as concepções de infância constituídas socialmente. Nas considerações, trouxemos as análises dos dados levantados em uma pesquisa empírica de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), fazendo a reflexão com a problematização outrora anunciada.

Para alcançarmos a essência do nosso objeto de estudo ou a possibilidade de descobrir a essência dele, precisamos ir além da realidade que se apresenta em sua imediatez. Para tal, optamos pelo Materialismo Histórico-Dialético, que se apresenta como o método que melhor atende ao nosso objetivo. Essa abordagem surge para superar a separação entre o sujeito e objeto e compreender como o homem se relaciona com a natureza – entendendo por meio desta, a possibilidade de apreensão do objeto em sua natureza específica.

É um método que implica compreensão e transformação da realidade. Marx (1996; 2002), ao descobrir o segredo da mercadoria, ou seja, a lógica econômica objetiva da sociedade capitalista, fez a crítica ao seu *fetichismo*. Dessa forma, fez-se necessário partir das



teorias marxianas para, primeiramente, entendermos a concepção de trabalho em Marx e, posteriormente, analisarmos a relação trabalho e educação, para então compreendermos os desdobramentos das relações *fetichizadas* que se desenvolvem no conceito de infância e, por fim, entendermos o porquê se condena o trabalho na infância. Para isso, foi necessário investigar os segredos que levam ao *fetice* da mercadoria.

Entendemos que o objeto investigado está em constante mutação. Assim, nossa reflexão não se esgota, não está pronta, acabada; o que se propõe é uma abordagem, um diálogo inicial sobre as três realidades de estudo, a saber: a educação, o trabalho e a infância. Na perspectiva da abordagem do materialismo histórico-dialético, abordaremos os processos da natureza e da sociedade em sua conexão, reciprocidade e transformação. Segundo Triviños (2015, p. 51), “o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”.

A pesquisa em questão traz como principais referenciais teóricos os estudos de Marx (1996, 2002), Lima (2005; 2010), Arce (2004, 2007), Mascarenhas (2012), dentre outros. Após ter caracterizado o problema, elaborado os objetivos e definido o quadro teórico, os procedimentos e as técnicas foram delineados e seguidos na pesquisa.

Este estudo, uma vez bibliográfico, desenvolveu-se a partir de materiais já elaborados. Foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo com enfoque dialético, objetivando investigar a relação entre trabalho, educação e infância. Ela tem característica explicativa, pois, de acordo com Gil (2010), tem como propósito explicar porque certos fatos contribuem para a ocorrência de fenômenos, ou seja, daquilo que se manifesta na realidade. No presente caso, estritamente, dos acontecimentos que se manifestam no campo da educação, no âmbito do trabalho e na realidade existencial da infância.

Para o procedimento desta pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e questionário com perguntas fechadas, em que os/as alunos/as graduandos/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí, dos períodos 5º e 7º, formaram o público-alvo/ou sujeitos. Entre esses sujeitos se encontraram alunos/as do turno matutino e noturno, totalizando 61 respondentes. A escolha do público-alvo (os graduandos/as do 5º e 7º períodos em Pedagogia) justifica-se pelo fato de estarem no



penúltimo e último períodos do curso, e, portanto, esperava-se deles uma compreensão maior do sentido do trabalho, da educação e da infância.

O questionário trouxe 10 perguntas, três fechadas indicando o sexo, a existência e a quantidade de filhos – tendo em vista a importância destes critérios socioeconômicos para se entender o perfil de cada entrevistado, visto que para essa análise, o sexo e o vínculo à maternidade e paternidade podem influenciar suas concepções – e as demais em seu formato semiestruturado, destacando “qual a concepção os entrevistados apresentam a respeito de criança, infância, trabalho e educação”. Também indagamos “se quando crianças foram submetidas a algum tipo de trabalho” e “qual a opinião acerca do trabalho para crianças, justificando se são a favor ou contra” – tendo em vista que a formação de concepções do homem é demarcada pelo processo histórico no qual são vivenciadas – e, finalmente, questionamos, “como consideram o papel educativo das gerações mais velhas acerca das mais novas”. Certamente, essas variáveis trazem um impacto na constituição, conceitos pessoais, profissionais, políticos dos sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, nas concepções de trabalho, criança, infância, levando em consideração o fato de as acadêmicas terem filhos e, portanto, de viverem o papel triplo de mãe, estudante e trabalhadora.

Segundo as análises de base marxiana de trabalho, o educador tem contribuído para a continuação de um trabalho sob a lógica do capital. Contudo, deveria ocorrer de forma contrária, cujo objetivo seria contribuir para a elevação da classe trabalhadora, assegurando conteúdos adequados e necessários à humanização e métodos adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída.

Bem sabemos que a educação não é, senão, uma, dentre outras possibilidades, que transforma o homem em humano; é marco de formação, de cuidado, de trato, de cultura, portanto, ela é decisiva na vida existencial do homem. De acordo com Saviani (2015), faz-se necessária a universalização de uma escola unitária que desenvolva, ao máximo, as potencialidades dos indivíduos, ou seja, a formação onilateral<sup>3</sup>, conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, buscando deixar o terreno da utopia e da

---

<sup>3</sup> De acordo com Manacorda (2007), a constituição da onilateralidade se coloca em oposição à unilateralidade existente na sociedade atual. É o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

mera aspiração ideológica, moral ou romântica, para converter-se numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo.

## **Conceito marxiano de trabalho**

O homem constitui-se como tal por meio do trabalho. Esse, por sua vez, não é outra coisa senão uma atividade especificamente humana pela qual o objetivo que é antecipado mentalmente se realiza na prática. Para Marx (2002), trabalho é um processo que se dá entre o homem e a natureza. Por meio de sua própria ação regula, media, transforma-a. O trabalho é uma condição de existência do homem, a necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana, como descreve Marx (2002):

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2002, p. 218).

É considerável, a partir da afirmação, situar a condição do trabalho enquanto fundamental para o ser humano, pois este é o que qualifica a existência do social. Com efeito, como uma atividade básica da produção e reprodução, na qual o homem faz a sua história. É uma atividade que cria e recria valores, em suma, é uma realidade natural e espontânea da vida dos homens; ao mesmo tempo, pode ser entendida como uma atividade criadora. Sem dúvida, é o que nos difere dos demais animais, é a expressão da *práxis* transformadora, constitui-se como fonte de realização e humanização, conforme ressalta Mascarenhas (2002) ao referir-se sobre o processo de humanização em Marx:

Humanizar-se é desenvolver-se dentro de um contexto de totalidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. É a construção do homem onilateral (MASCARENHAS, 2002, p. 51).

Nesse sentido, Marx (2002) define a importância do trabalho e o coloca como centro da humanização do homem. Na esteira de Marx, Martins (2004) corrobora com essa reflexão afirmando que o homem é parte da natureza e sobrevive somente por seu constante metabolismo com ela, tornando o trabalho uma atividade vital e o homem um ser natural ativo. Logo, é por essa atividade vital humana que o homem garante sua própria existência e

de toda sociedade.

Nessa linha de pensamento, Marx (1996) entende que o trabalho é uma condição da atividade humana única, o que de fato diferencia o homem dos animais, e, ainda, que a primeira ação do homem na história foi a criação dos instrumentos para satisfazer as necessidades da produção de vida material, visto que,

sem dúvida, o animal também produz. Faz o ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas etc. Mas só produz o que é estritamente necessário para si e para outras crias; produz apenas numa só direção, ao passo que o homem produz universalmente; produz unicamente sobre a dominação da necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem produz toda natureza; o seu produto pertence imediatamente seu corpo físico, enquanto o homem é livre perante seu produto. O animal constrói apenas segundo o padrão de cada espécie a que pertence, ao passo que o homem sabe como produzir de acordo com o padrão de cada espécie e sabe como aplicar o padrão apropriado ao objeto; desse modo, o homem constrói também em conformidade com as leis da beleza (MARX, 1996, p. 165).

Considera, pois, o trabalho como uma troca com a natureza de forma consciente, intencionada e planejada. Desse modo, Marx (1996), ao comparar o trabalho com o desenvolvimento entre homem e natureza, elabora a concepção de que esse processo é uma atividade exclusiva do homem.

[...] pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com sua construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constitui o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado (MARX, 1996, p. 297-298).

Dessa forma, mesmo que a atividade humana seja inferior comparada à atividade dos animais, o trabalho humano é superior, pois de acordo com Lima (2010) é considerado como elemento da consciência. Entende-se então que, somente na relação com a natureza e com outros homens por meio do trabalho, o homem encontra a si mesmo como indivíduo, percebe-se como tal, assim como descreve Mascarenhas (2002, p. 50): “[...] o homem é um

animal que só pode individualizar-se na sociedade”; isso implica identificar-se, valorizar e ao mesmo tempo estabelecer relações com o mundo, com a sociedade, com outros homens. E esse processo de socialização, em sua concepção original, é o processo educativo.

## **Relação trabalho e educação**

O conceito de trabalho descrito nesse texto o concebe em seu potencial emancipador e humanizador. O trabalho é a forma pela qual o homem produz suas condições de existência, sua história, o próprio humano, situação que nos faz relacionar tal conceito com a educação. Nesse aspecto, concebemos a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos. Saviani (2003) afirma que, para compreender a natureza da educação é preciso compreender a natureza humana. Conforme já mencionamos, o que diferencia os homens dos animais é que os primeiros transformam a natureza ao invés de adaptar-se a ela, e isto é feito pelo trabalho. Destarte, é de fundamental importância compreendermos que a educação, por sua vez, também não se encontra reduzida à execução de algo, mas como uma atividade humana e histórica, como uma prática social podendo definir o conjunto das relações sociais.

Nessa perspectiva, Frigotto (2000) entende que a educação pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores produzidos pelas classes sociais, para o desenvolvimento das potencialidades e a apropriação dos saberes adquiridos em uma determinada situação social, histórica e cultural. Aqui podemos encontrar a primeira relação entre trabalho e educação. Estão intrinsecamente ligados a partir da compreensão do trabalho como elemento fundamental da sociabilidade humana e, neste caso, a educação como instrumento essencial de socialização.

Marx, mesmo não elaborando uma teoria sobre educação escolar, nem se dedicando a esse tema, de certa forma, deixou reflexões que estabelecem uma prática educacional transformadora, ou seja, uma prática educativa em sentido amplo. Como bem sabemos, nessa época, a escola não tinha a proeminência que tem nos dias atuais. Em suas obras, em diferentes momentos, delineiam-se as bases filosóficas de uma concepção onilateral de educação e de qualificação humana, na perspectiva da instauração de novas relações sociais em uma nova sociedade. Essa teoria sobre educação é um processo, que está inserido numa sociedade na qual predomina a luta de classes, e que por meio desta é possível uma mudança

de consciência, que permite ao homem modificar as circunstâncias; assim como afirma ser necessário estabelecer uma prática revolucionária.

De acordo com Saviani (2015), o avanço do capitalismo provoca na educação seus impactos, passando esta a ser entendida como algo decisivo para o desenvolvimento econômico e funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão de obra (força de trabalho). O saber passa a ser força produtiva e propriedade privada das forças do poder, da ciência, da mídia, sobretudo, de alguns poucos poderosos. Assim, o saber não pode ser generalizado e apropriado por todos, do contrário, os trabalhadores passariam a ser proprietários dos meios de produção e a essência desta sociedade é que estes só detenham a força de produção – necessitando, apenas, do saber mínimo para operar a produção. Ao capital não interessa a socialização das melhores produções humanas nos campos científico, artístico e filosófico a todos os indivíduos, pois isto seria uma ameaça a si próprio. Nessa mesma direção, Mészáros (2005) questiona: para que serve o sistema educacional, se não para lutar contra a alienação? Como descreve:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZÁROS, 2005, p. 15; grifo do autor).

Entretanto, aquela educação viva e borbulhante que o autor descreve, sem dúvida, tornou-se instrumento do capital, portanto, é limitada e reduz seu sentido amplo. Portanto, ela deixa de ser um processo que transforma o homem em humano, mais que isto, empobrece o sentido qualitativo do social. Assim, mesmo não se tratando de uma mercadoria, a educação tem se transformado em lógica de obtenção de lucro.

É nesse sentido que precisamos pensar outro modelo de educação, de escola, logo, de outra formação, de outro trabalhador. O trabalho educativo, como formação humana, como produção da existência de humanidade não pode ser alienado. Tendo em vista os estudos de Mészáros (2005), o trabalho educativo deve considerar a sociedade, tendo como referência o

ser humano. Exige-se, assim, a superação da lógica desumanizadora do capital que tem sido o consumismo, o individualismo, o lucro, a competição, o poder, o mercado, a economia, a mídia, os grandes empresários e banqueiros.

A finalidade da educação, para esse autor, é transformar o trabalhador e sua própria existência. De certo modo, podemos expressar também, que a meta educativa é transformar o trabalhador em um agente político, mais que isto, um político pensante, ao mesmo tempo, que saiba falar e agir. Metaforicamente, a educação seria uma arma para transformar o mundo do homem e seu trabalho. Portanto, deve ela ser objeto de transformação radical e de contestação desse modelo de sociedade; do econômico, do político, do hegemônico e, esta transformação se dá por diferentes mediações que se relacionam de modo objetivo e subjetivo no trabalho.

Esse processo de produção material e educação, sob qual o modo capitalista organiza a reprodução econômica e social, repercute um impacto negativo a respeito da classe trabalhadora, pois de acordo com Mészáros (2005), esse sistema limita a mente e a ação humana, tornando-as incapazes de elevar o homem *à transcendência positiva da auto alienação do trabalho; conseqüentemente o homem manifesta o seu caráter alienante e fetichizado*.

Esse contexto descreve o movimento do *fetichismo* impregnado nos diferentes espaços que, para Martins (2004), cada vez mais é perceptível na organização do mundo, isto é, a pressão que a ideologia dominante exerce sobre os indivíduos. Ao considerar tal afirmação, tomamos como reflexão os motivos pelos quais pensamos ou agimos como tal e, ao mesmo tempo, porque temos certas concepções a respeito de determinados conceitos, o que de fato, são imposições realizadas indiretamente de forma absoluta pela ideologia dominante.

## **Concepção de infância**

Ao longo da história da infância, Stearns (2006) relata que é possível perceber os caminhos mais amplos que as famílias e sociedades percorreram no passado. A importância do conhecimento da infância no curso da história permite compreender como muitos de seus aspectos contemporâneos decorrem do passado, ao passo que proporciona uma perspectiva

histórica ao presente.

Entender o conceito de infância apenas como uma fase biológica não é suficiente para romper com a naturalização tanto do desenvolvimento quanto da aprendizagem, comprometendo a relação do ser humano com o trabalho, descaracterizando o próprio processo de humanização. Encontramo-nos diante de uma realidade educacional e social em que a sociedade contemporânea *fetichiza*<sup>4</sup> a criança de tal forma que o papel do educador e dos pais, como formadores no processo de socialização, tem se descaracterizado. Por essa via, Saviani (2015), Martins (2004), Arce (2004), dentre outros, salientam a necessidade de se compreender que esses processos – tanto os de humanização e socialização, quanto os de fetichização – não são espontâneos e nem naturais, mas são reproduzidos dentro das relações de dominação e alienação na sociedade do capital.

Partindo desse princípio, Arce (2004), por sua vez, destaca que o conceito de infância é um termo socialmente produzido e se refere aos primeiros anos de vida e, por se tratar de uma elaboração social, apresenta múltiplas variáveis, sobretudo a complexidade dos processos históricos, econômicos e sociais. Consequentemente, o conceito de infância corresponde às particularidades e culturas geradas na fase do sujeito quando criança. Esse período é caracterizado por suas emoções e sentimentos, considerando que nem todos os adultos passaram por essa fase, visto que a história da infância de cada indivíduo depende de fatores relacionados à classe social, como fundamenta Kuhlmann Junior:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso reconhecer as representações de infância e considerar as crianças como produtoras da história (KUHLMANN JUNIOR, 1998a, p. 31).

Salientamos ainda que a infância tem um significado genérico, ou seja, um conceito que abrange vários termos, que se desenvolve a partir das transformações sociais. Nesses termos, a figura da criança na Idade Média era pouco destacada. Pode-se dizer que o

---

<sup>4</sup> O termo *fetichizar*, originário do termo *fetiche*, é considerado como uma das características do processo que leva ao *fetichismo*, isto é, o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem perceber o fato imediato à luz da totalidade social. O *fetichismo* é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada, isto é, um desdobramento da alienação, é a naturalização de algo social (LIMA, 2010).



sentimento de infância também não existia. As crianças eram inseridas no mundo dos adultos em uma idade precoce, fosse para aprendizado de um ofício quanto para condição de servos. A morte de crianças era considerada por todos como algo natural, e por assim pensar, a mortalidade infantil era cada vez mais elevada. Sobre isso, Heywood (2004) arrazoa que a infância durante a Idade Média não foi tão ignorada, mas era definida de forma imprecisa e por vezes desdenhada.

Nesse período, a discussão sobre a natureza da infância era pouco estimulada. Autores dessa época preferiam escrever sobre a idade adulta a dedicarem-se à infância. Uma investigação realizada por Heywood (2004) destaca que histórias e crônicas eram bastante vazias nessa área, chegando a mencionar um silêncio de mil anos em relação às crianças.

Desse modo, somente no final da Idade Média é que as representações artísticas que retratavam o termo infância foram ampliadas e diversificadas. Tais representações se aproximavam um pouco mais do sentimento moderno de infância. A burguesia, assim, começava a dar importância aos seus filhos, à sua educação e começou, então, a tratá-los de forma diferenciada, considerando-os como frágeis. Tais mudanças estavam diretamente relacionadas à expansão do comércio.

Sobre isso, Lucas (2005) ressalta que essas transformações não ocorreram nos diferentes grupos sociais, ao contrário, grande parte dessas mudanças incidiu com crianças da burguesia e nobreza; as demais – que não pertenciam a essas classes – ainda eram mantidas com pouco destaque. Suas vidas se limitavam na incorporação aos cruéis e assustadores ramos de produção, como mostra a autora mencionada. O sentimento de infância e o reconhecimento da criança como cidadã estavam em uma realidade distante para as crianças pobres e trabalhadoras.

Somente com o desenvolvimento da grande indústria, da tecnologia, da ciência e com a concretização do capital é que a criança se tornou dispensável enquanto mão de obra. Ainda segundo Lucas (2005), a criança precisava ser educada, necessitava frequentar uma escola para, então, ser preparada para o futuro. Percebe-se que foi também sob a orientação da organização capitalista que as políticas públicas para a infância começaram a ser pensadas na sociedade brasileira: “como novo personagem surgia a criança trabalhadora que passava a ser reconhecida como importante” (KRAMER, 2001, p. 60). Somente na década de 1930 que a

infância se tornou um assunto de Estado no Brasil, com destaque para a criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940, cujas iniciativas se restringiam à assistência e ao atendimento médico-higienista<sup>5</sup>, amparado pelas políticas *eugenistas*.

Esse novo olhar e o reconhecimento a respeito da criança se perpetuam até os dias atuais. A própria perspectiva marxiana parte do conceito da criança como sujeito histórico; seus pressupostos reconhecem que a criança, ao contrário de um ser passivo, é de fato um sujeito que constrói a sua história, transforma a realidade na qual está inserida e da mesma forma se transforma por esta realidade. Desse modo, pode-se dizer que o reconhecimento das crianças como cidadãos é uma conquista recente.

Deve-se ter a clareza que os conceitos criança e infância, de acordo com Carmo (2015), são resultados das relações culturais de uma determinada sociedade. Por isso não se deve considerar a criança como um ser apático, ao contrário, ela é um reflexo das práticas, do pensar, do agir dos adultos e do meio da sociedade em que vive.

A disparidade dos termos para se referir à criança e à infância vai além de simples conceitos, implica diferenças tanto dos objetivos e práticas pedagógicas quanto das modalidades de trabalho realizadas. Esses não são simplesmente conceitos teóricos, mas estão vinculados ao conjunto das relações sociais, sendo parte de uma totalidade maior e, conseqüentemente, não permanecem alheios às contradições de uma determinada sociedade.

Essa reprodução ideológica invade quase toda mentalidade cotidiana e os mais diferentes espaços, fazendo com que as relações históricas e sociais sejam tratadas como fenômenos naturais. A reprodução ideológica do *fetichismo* se realiza mediante muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos, os quais são encarados como processos naturais. Essa naturalização, em larga escala, não ocorre só na aparência, mas mediante inúmeros subterfúgios, como a concepção *fetichizada* da infância. Logo, descaracteriza os conceitos de criança, trabalho, educação e, na verdade, destrona a relação do sentido dessas realidades, mais que isto, complexifica naturalmente a análise crítica, o pensamento, a reflexão.

---

<sup>5</sup> Esse movimento médico-higienista objetivava propostas assistenciais à infância para reduzir a mortalidade e se inseria em um projeto maior, o de saneamento, que visava atingir a civilidade e a modernidade. Teve influência na formação de uma concepção da criança como “pequeno reizinho”. Para mais informações, consultar Kuhlmann Junior (1991) e Farias (2005).

De acordo com Lima (2010), em diferentes momentos históricos e formas de produção, o *fetichismo* se articula às relações sociais e nelas se incorpora. Contudo, é preciso desvelar seu verdadeiro caráter alienador para que perca sua eficácia e seja desmascarado. É por esse motivo que a burguesia tanto se empenha em encobrir a natureza real dos acontecimentos históricos, bem como das coisas que fazem com que a aparência oculte a essência. É o que procuraremos discutir e refletir na descrição e interpretação dos dados.

## Resultados e discussão dos dados

De acordo com os estudos realizados, é preciso compreender o conceito de infância historicamente construído, isto é, não é possível pensar uma concepção de infância única e homogênea, uma vez que há múltiplas particularidades que permeiam as diferentes crianças e infâncias. Essas diferenças são históricas, políticas, regionais, econômicas e sociais. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2005, p. 124-125), “[...] pretendemos fugir da imposição de um modelo de infância para orientar políticas sociais, o qual ignora as diferenças culturais e econômicas entre os indivíduos ou as trata sem percebê-las como desigualdades socialmente formuladas”. Isso porque as complexidades culturais são essenciais na constituição do sujeito e para perspectivar alternativas e possibilidades de superação das contradições.

Diante disso, Arce (2004) destaca que a sociedade do capital traça uma visão idealizada da criança na qual a infância se torna uma proteção das mazelas produzidas pela sociedade. Esse processo é denominado de fetichização da infância, o qual atribui à criança uma condição indevida na sociedade; logo, o sentido de infância é descaracterizado. Ainda, de acordo com a autora mencionada, podemos afirmar que o *fetichismo* da infância é uma das manifestações claras do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea e este processo não permite que apareça o caráter histórico da criança, nem sua construção social, o que contribui de fato para a fetichização do sentido destas realidades. Mais que isso, o sentido da relação, educação, trabalho e criança é novamente reduzido à lógica do capital. Nesse caso, a autora considera ainda que o que parece ser uma valorização da criança e da infância constitui, meramente, um discurso ideológico que desvaloriza a educação – a escolar porque transforma o trabalho da escola somente em acompanhamento no processo de desenvolvimento da criança, propagando, desta forma, a alienação – e impõe a alienação aos indivíduos desde a

mais tenra idade.

Desde o período em que surgiram os significados atribuídos à criança e infância, estes marcaram sensivelmente a sua constituição atual e futura. Exemplo disso são as inúmeras expressões e significados utilizados para se referir a tais conceitos, como se fossem um processo natural. Tais significados estão presentes nas indagações da pesquisa empírica a respeito das concepções de criança e infância nas quais percebe-se nos sujeitos entrevistados algumas respostas que identificam o mundo do senso comum, do empírico, das aparências, do engano, do pragmatismo. Desse modo, percebemos termos que *fetichizam* a infância, a criança, sua formação e educação, como destacado a seguir:

Criança é um sujeito de direito, a qual deve ser educado e protegido pela sociedade (A<sup>6</sup>10, em 02/06/2015).

Criança é aquela que considero com suas particularidades, diferente dos adultos, um ser frágil que deve ser respeitado e protegido e que devemos considerar e oportunizar seus direitos e condições favoráveis ao seu mundo infantil (A12, em 02/06/2015).

Inocência (A13, em 02/06/2015).

Criança é um ser inocente que não sabe se defender, não sabe ir à luta, aos ataques (A16, em 02/06/2015).

Conforme as respostas anteriores, percebemos que os sujeitos idealizam o conceito de forma que, nesse processo, são descaracterizados enquanto futuros educadores, pois não reconhecem a criança como sujeito histórico, e não reconhecem, por sua vez, sua própria participação nesse processo. De forma que, temos como resultado, uma atuação docente que traça seu caminho desvinculado da constituição histórica.

Nota-se também um caráter alienante e ideológico descrito nos conceitos destacados pelos sujeitos, ou seja, os depoimentos mencionados estabelecem relações dos conceitos criança e infância ao mundo da imaginação e às suas devidas potencialidades e aprendizagens, o que de fato tornam conceitos *fetichizados*, trazendo como consequência a descaracterização do papel do educador e uma supervalorização da criança na sociedade.

Ser criança para mim é a fase em que somos puros, livres para brincar, pensar, onde sonhamos com muita imaginação e fantasias e somos pequenos (A33, em 02/06/2015).

---

<sup>6</sup> A caracterização dos sujeitos foi escolhida por letra (nesse caso, a letra A, que correspondente a aluno) e pela numeração em sequência. A data é correspondente ao desenvolvimento do questionário e entrevista.

Por conseguinte, o *fetichismo* da infância reproduz um conceito ideológico, portanto, elabora um determinado imaginário sobre a criança, situando-a como ser naturalmente bom, portador de todas as virtudes desejáveis, tais como, inocência, confiança, liberdade, criatividade, fantasia e perfeição. Essas características revelam o aspecto histórico e social do significado da infância e influenciam decisivamente na “centralidade” que as crianças possuem na sociedade.

Certamente os sujeitos mencionados não desconhecem o conceito, apenas acreditam no que é impresso/divulgado pela mídia referente à criança e à infância. Sobre isso, Lima (2010) arrazoa que a forma fetiche é inverte a realidade. É aparential, é a forma de manifestação em sua parte, em seu singular, usando a expressão de Marx “de cabeça pra baixo”. Entretanto, ele afirma que não é o sujeito que está de cabeça para baixo, mas é a realidade que se encontra invertida.

Compreendemos que, no contexto atual, ou seja, na sociedade do capital, o trabalho se tornou um processo desumano e, desta forma, entende-se o fato de muitos serem contra o trabalho para a criança. Quem seria aquele que teria o domínio de retirar a criança desse contexto idealizado pela sociedade, que é a infância, para inserir no mercado de trabalho? Realmente, quando se observa o trabalho como algo isolado e fora da dimensão social, ele é considerado injusto, mas quando tratado como uma expressão da práxis, Marx nos faz refletir que esse processo é essencial para a formação da identidade do indivíduo, para que o mesmo pertença a determinado grupo social. Ao desenvolver essas questões desde a mais tenra idade, é possível permitir ao sujeito que se identifique, valorize e seja valorizado, e que se estabeleça relações com o mundo e com outros homens, de forma que o trabalho seja elaborado como um ato prazeroso.

Enquanto isso, quando analisamos a sociedade atual referenciada pelo processo de mercantilização, afirmamos a partir de tal perspectiva que a criança tem um papel fundamental neste contexto no que se refere a maior classe social para o mercado de consumidores. Como entender a proteção que a sociedade impõe sobre a criança em relação ao trabalho, sendo que ao mesmo tempo é cúmplice na inserção da criança como consumidora? Isso tudo não é o que contribui para a alienação do trabalho e o *fetichismo* da mercadoria?

Em decorrência desse processo de mercantilização, o papel dos pais ou responsáveis e também dos educadores tem passado por uma desagregação social. Não mais conseguem controlar os desejos, vontades, necessidades e interesses das crianças por não conseguirem desempenhar com responsabilidade o papel de educar essa geração submetida ao consumismo infantil, o que torna o adulto, um escravo da infância como destaca Martins (2004).

Essa descaracterização social do papel dos pais se dá pelo fato das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, as quais desfiguram de forma significativa as concepções de paternidade, maternidade e infância. Nesse sentido, o principal motivo que se destaca é justamente o trabalho, que, no modo capitalista de produção, transforma essas relações, o ser humano e a própria infância em mercadoria.

Conforme destaca Lima (2005), o tempo das famílias para se dedicarem aos filhos tem sido roubado por esse modo capitalista de produção, interpretado pela maneira como somos condicionados a pensar e viver no mundo globalizado. A única maneira encontrada de compensar qualquer falta é pelo “afeto mercantilizado”, gerado pelas campanhas e propagandas que realmente investem de diversas formas nesse público-alvo, que busca contrabalançar a “falta de tempo” ou tempo escasso e/ou minimizado com presentes e produtos.

Mascarenhas (2012) afirma que, mesmo não participando diretamente do contexto do trabalho, a infância encontra-se fetichizada, já que o processo de alienação do trabalho e o *fetichismo* da mercadoria alcançam todos os espaços da vida social, e, desta forma, há um processo desumano de mercantilização dos componentes da vida social em que a infância, por sua vez, também participa dele. Ao aceitarmos isso, contribuímos para um estado de desagregação social.

Nessa linha de pensamento, surge a necessidade do pensamento científico para apreender o concreto, a essência, pois o imediato não está dado na sua aparência. Faz-se necessário romper com o nível de representação, retirando o que ele encobre, visto que o compromisso é de revelar a realidade e a verdade. É preciso ainda mencionar que essa aparência, além de falsa, é ilusória, mas, sobretudo, é real. Nesse sentido, Marx (1996) aponta que não é uma coisa ou outra, *mas uma coisa e outra*. É real enquanto existência concreta,

mas é ilusória na medida em que não expressa as relações em que de fato são constituídas.

Ainda sobre os resultados encontrados a partir das entrevistas, os depoimentos revelaram também que muitos entrevistados concebem a criança como ser criativo, feliz, cheio de carisma, sujeitos totalmente dependentes dos adultos; este fato parece determinante para pensar a relação trabalho, educação e infância. Conforme afirmam as/os entrevistadas/os:

Criatividade, imaginação, felicidade, inocência, carisma, atenção etc. (A43, em 02/06/2015).

Criança, ah criança, é um ser maravilhoso, algo que merece ser cuidado com toda atenção e carinho, da melhor forma possível, mas infelizmente não acontece sempre (A51, em 02/06/2015).

Criança é ter infância (A52, em 02/06/2015)

Diante de tais respostas, percebemos que é comum encontrarmos educadores com o viés de natureza infantil descontextualizada do mundo, em que a criança é considerada como um ser abstrato. Dessa forma, percebe-se uma naturalização das concepções de criança, visto que os futuros educadores expressam de maneira alienante a busca pela preservação e proteção à criança.

Cabe aqui mencionar o quanto esse processo de fetichismo invade os vários campos e aspectos históricos da sociedade. É possível notar esse fato por meio da postura dos sujeitos. Ao serem indagados sobre ser a favor ou contra o trabalho para criança, os resultados mostraram que os indivíduos se encontravam divididos, mas a maioria destacou claramente que era contra o trabalho para criança, conforme demonstram as falas:

O trabalho não é para criança, criança precisa brincar, estudar, ter liberdade para viver sua infância (A14, em 02/06/2015).

Contra, o trabalho infantil é um ato de violência, que rouba a infância e acelera uma fase em que se constrói valores éticos e morais (A29, em 02/06/2015).

Contra, se a criança é poupada de brincar na infância isso pode trazer traumas irreversíveis (A44, em 02/06/2015).

Dentre outros sujeitos que se mostraram contrários ao trabalho para criança, sempre relacionam o fato de essa etapa da vida ser constituída apenas pelo brincar, pelo lúdico, não reconhecem que o ser criança é também ser histórico e que se constitui a partir da transformação da realidade na qual está inserida e também se transforma por esta realidade.



Da mesma forma, alguns sujeitos foram contra o trabalho para a criança por compreenderem que o seu lugar não era nesse contexto, como destacado a seguir:

Contra, porque a criança deve vivenciar uma infância em que possa brincar, estudar e relacionar o trabalho como complemento futuro e não privar seu desenvolvimento infantil (A26, em 02/06/2015).

Sou contra que a criança trabalhe, devem estar na escola estudando e não trabalhando (A36, em 02/06/2015).

Lugar de criança é na escola (A42, em 02/06/2015).

Considerando o trabalho como uma atividade fundante da sociabilidade e a educação originária deste processo, ou seja, a educação é instrumento essencial da socialização, não há como pensar tais conceitos isolados. De acordo com as análises, é possível compreender que os sujeitos destacados desconheciam a concepção de trabalho como atividade produtora – que é ação transformadora consciente –, desconsideraram a sua essência e de como é vital para o homem, conforme descrito nas concepções marxianas. Conceberam o trabalho como tortura, no âmbito do processo de alienação. Assim, tais sujeitos destacaram que eram contra o trabalho para criança, alegando que lugar de criança era na escola.

Entendemos que esse tema nos exige atitudes sensíveis e corajosas, uma vez que ao analisarmos essa problemática, faz-se necessário olhar para o passado e compreendermos a configuração que o trabalho adquiriu nessa forma societal e percebermos, conforme já mencionado, que não é o indivíduo que se engana, mas a realidade que se encontra invertida. Percebemos que os sujeitos responderam baseados no senso comum ou no que a mídia propaga envoltos em uma rede tecida de invisibilidade sobre a concepção de trabalho. Por isso a importância da formação teórica sólida do professor, que promova o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos, uma vez que o conhecimento resulta do trabalho humano no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade por meio da reflexão sobre esse processo. No entanto, cabe aqui uma indagação: estudar não é trabalho?

O trabalho contextualizado por Marx é considerado como princípio educativo. Para tanto, recorreremos ainda a Gramsci (1979) que congrega o âmbito emancipatório das ideias pedagógicas contra-hegemônicas. Tal concepção estabelece e articula uma ligação entre o sentido do trabalho e o sentido da educação. Entretanto, é preciso afirmar, que não queremos e nem é devido entender trabalho como sinônimo de emprego, ao contrário, é necessário

ênfatisar o trabalho como expressão da práxis – ação transformadora (MARX, 1996).

Por essa via, o trabalho no sentido ontológico, ou seja, aquele trabalho entendido como pertencente ao homem em si, ao seu ser e ao mesmo tempo articulado à natureza é uma condição existencial do homem, a necessidade natural de mediação do metabolismo que afirmamos. Ao pensar o sentido da criança, da educação e do trabalho podemos também afirmar que, aqui, percebemos verdadeiramente a relação destas realidades investigadas: desde os primeiros anos de escolaridade, é preciso desenvolver atitudes e atividades de investigação, reflexão crítica e participação ativa dos educandos, desde a mais tenra idade, na articulação dos conteúdos<sup>7</sup>, possibilitando passar do senso comum particular, para os conceitos científicos que permitirão a compreensão da realidade em suas diferentes dimensões. Vale ressaltar que, de acordo com a investigação de Gramsci (1979), sem dúvida o estudo é um trabalho, e trabalho árduo.

Deve-se convencer a muita gente que estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (GRAMSCI, 1979, p. 138-139).

Observando essa concepção de educação gramsciana, percebemos que desde os primeiros anos de escolaridade os educandos devem entender o ensino como trabalho sistematizado, disciplinado, relacionado a atividades produtoras e criadoras.

## Referências

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 154-168.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular para a educação infantil e o espontaneísmo: recolocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: MARTINS, Lígia M.; ARCE, Alessandra (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em:

---

<sup>7</sup> Segundo Martins (2009, p. 94), “[...] como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc., convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum”.

[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso em: 12 fev. 2019.

CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do. **A infância permeada pelo consumismo e os desafios ao trabalho docente**. 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Jataí, 2015.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O fim da sociedade do trabalho e a não centralidade do trabalho na vida humana. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2000. p. 91-134.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HEYWOOD, Colin. As transformações nas concepções de infância. In: HEYWOOD, Colin (org.). **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-59.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A educação assistencialista. In: KUHLMANN JUNIOR, Moysés (org.). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998b. p. 181-196.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância. In: KUHLMANN JUNIOR, Moysés (org.). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998c. p. 71-80.

KRAMER, Sonia **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Laís Leni O. **Políticas públicas educacionais para a educação infantil de Jataí: da proposição à materialização**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

LIMA, Laís Leni O. **As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil**. 2010. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Educação infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 17, p. 79-90, mar. 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art08\\_17.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art08_17.pdf). Acesso em: 23 nov. 2015.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 53-74.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Textos filosóficos. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 2002.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Objetividade e subjetividade do trabalho. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org.). **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002. p. 49-75.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. Relação educação e trabalho na infância. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém; ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva (org.). **Educação, cultura e infância**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2012. p. 51-60.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 2015. Disponível em:

[http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf). Acesso em: 30 nov. 2017.

STEARNS, Peter N. Introdução: a infância na história mundial. In: STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-20.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

Recebido em: 20/11/2018

Aprovado em: 13/03/2019

## PEDAGOGIA WALDORF: BASES EPISTEMOLÓGICAS DE UMA EDUCAÇÃO POTENCIALMENTE SALUTOGÊNICA

Elaine Marasca<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo de revisão parte da premissa de que o exercício de Saúde implica em Educação, abrangendo a complexidade que a noção exige. O objetivo é apresentar algumas das bases epistemológicas da Pedagogia Waldorf como proposta de uma educação salutogênica. A coerência desse sistema de ensino, apontando para o respeito ao ritmo de desenvolvimento integral que, nesta concepção abrange corpo, alma e espírito, pressupõe a construção de uma ordem interna, que enseja uma apropriação equilibrada de tempos e movimentos. Estimulando Pensar, Sentir e Querer igualmente, esse ensino concorre para a sustentação de um fluxo vital harmônico, potencialmente promotor de Saúde.

**Palavras-chave:** Pedagogia Waldorf. Salutogênese. Antroposofia. Educação. Promoção de Saúde.

### WALDORF PEDAGOGY: EPISTEMOLOGICAL BASES OF A POTENTIALLY SALUTOGENIC EDUCATION

**ABSTRACT:** This review study starts from the premise that the exercise of Health implies Education, embracing the complexity that the notion demands. The objective is to present some of the epistemological bases of Waldorf Pedagogy as a proposal for a salutogenic education. The coherence of this teaching system, pointing to respect for the rhythm of an integral development that, in this conception encompasses body, soul and spirit, presupposes the construction of an internal order, which leads to a balanced appropriation of times and movements. Stimulating Thinking, Feeling and Wanting equally, this teaching contributes to the sustaining of a harmonic vital flow, potentially health promoter.

**Keywords:** Waldorf Pedagogy. Salutogenesis. Anthroposophy. Education. Health promotion.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação. Docente da Universidade Paulista (Unip) Sorocaba-SP/Brasil. E-mail: emarasca@lucasterapeuticum.com.br

## PEDAGOGÍA WALDORF: BASES EPISTEMOLÓGICAS DE UNA EDUCACIÓN POTENCIALMENTE SALUTOGÉNICA

**RESUMEN:** Este estudio de revisión parte de la premisa de que el ejercicio de Salud implica en Educación, abarcando la complejidad que la noción exige. El objetivo es presentar algunas de las bases epistemológicas de la Pedagogía Waldorf como propuesta de una educación salutogénica. La coherencia de este sistema de enseñanza, apuntando al respeto al ritmo de un desarrollo integral que, en esta concepción abarca cuerpo, alma y espíritu, presupone la construcción de un orden interno, que permite una apropiación equilibrada de tiempos y movimientos. Estimulando Pensar, Sentir y Querer igualitariamente, esa enseñanza concurre para la sustentación de un flujo vital armónico, potencialmente promotor de Salud.

**Palabras clave:** Pedagogía Waldorf. Salutogénesis. Antroposofía. Educación. Promoción de la salud.

Saúde e Educação, no contexto mundial atual, apresentam desafios e necessidades semelhantes, especialmente quando se aponta para o desenvolvimento sustentável, para a globalização do processo econômico e, principalmente, para o desenvolvimento de uma ética do saber e do amor ao próximo (ANTUNES; PERDICARIS, 2010). Como já disse Minayo (1994), a saúde pode ser considerada um fenômeno clínico e sociológico vivido culturalmente, no qual, acredita-se, a educação se insere com papel fundamental. Esse estudo pretende incorporar ao conhecimento já consolidado sobre as questões de vida saudável, outros subsídios como, por exemplo, a possibilidade de essa conquista se dar por meio da educação formal.

Com base nessa realidade, pretende-se sugerir um sistema de ensino que realize sua práxis integrando corpo, alma e espírito; Pensar, Sentir e Querer igualitariamente; que respeite o ritmo de desenvolvimento da criança e valorize a arte como bastião de criatividade e que, dentre outros, se possa criar uma base para pavimentar um caminho para a saúde, congruente com o conceito de Salutogênese proposto por Antonovsky (1997). Esse novo conceito de saúde tem por premissa indagar sobre a origem da saúde e entender como o organismo, estimulado adequadamente, aprende a encontrar suas próprias forças para se manter saudável, apesar de vivenciar situações estressoras.

As pesquisas de Antonovsky (1979) se baseiam na pergunta base da Salutogênese: o que mantém as pessoas saudáveis? Essa é uma indagação exatamente oposta ao paradigma biomédico dominante – a Patogênese –, no qual todas as questões têm origem na doença. O



autor defende que saúde é um aspecto integralizador, passível de aprendizado, que se dá ao longo de toda vida, desde a mais tenra idade no cotidiano intra e extraescolar. Segundo a cosmovisão de Rudolf Steiner, o ensino proposto nos moldes da Pedagogia Waldorf tem caráter sanativo (STEINER, 2008a). Nesse sentido, a proposta da Salutogênese, de Antonovsky (1997) encontra forte eco na maneira como a Pedagogia Waldorf tem de ver e viver a Educação.

A relevância em verificar como uma estrutura pedagógica pode, potencialmente, ser promotora de saúde está também pautada no incremento do adoecimento da população mundial. Segundo os documentos da Organização Mundial da Saúde, relativos às linhas mestras das macropolíticas orientadoras de promoção de saúde para o século XXI (GLÖCKLER, 2003), se continuarmos no mesmo ritmo, em 2100 seremos uma sociedade representada por apenas 20% da população com condições de saúde para trabalhar, enquanto 80% dependerão de assistência social. Outrossim, várias pesquisas apontam para a qualidade de vida e a menor incidência de doenças em ex-alunos Waldorf (ALM, 1999; ALFVÉN, 2006; MARTI; HEUSSER, 2009; HUECK, 2014).

A Pedagogia Waldorf é resultado das pesquisas do austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), doutor em filosofia pela Universidade de Rostock, Alemanha. Convidado a compilar as observações científicas de Goethe no arquivo Goethe-Schiller em Weimar, Steiner, baseado nesses estudos, sistematizou uma nova ciência, a qual denominou Antroposofia, com a pretensão de integrar homem, natureza e cosmos, formatando novos modos de se organizar várias áreas do conhecimento, incluindo-se a Medicina, a Pedagogia, a Agricultura, a Astronomia, a Física, a Administração, as Artes, a Arquitetura etc.

A primeira Escola Waldorf nasceu em Stuttgart, Alemanha, em 1919. Atualmente essas escolas estão presentes nos cinco continentes com 1.056 escolas e, aproximadamente, 2.000 jardins de infância (denominação atribuída às escolas de Educação Infantil) em 61 países (WALDORF WORLD LIST, 2014). Stuttgart era, então, uma pequena cidade da Alemanha, destruída pela guerra. Era nesse espaço que nasceria uma escola, para filhos de funcionários de uma fábrica, com poucos alunos e recursos, mas, segundo Steiner, com as mais elevadas metas sociais, baseadas em fundamentos puramente pedagógico-didáticos. Segundo Steiner (2008a, p. 28): “A principal consequência do caminho trilhado pelo movimento antroposófico em suas várias fases foi o processo didático-pedagógico onde desembocou”.



No Brasil, a primeira Escola Waldorf foi implantada em São Paulo, em 1955, por um grupo de educadores, dentre eles, o pioneiro Rudolf Lanz, tradutor, incentivador e conferencista das obras de Rudolf Steiner, especialmente as que se referiam à Educação. A administração dessas escolas é do tipo autogestão, geralmente assumida por uma associação sem fins lucrativos, composta de pais e professores. Os pais têm uma participação intensa em todo o processo desenrolado nessas escolas.

A formação do professor Waldorf acontece nos chamados Seminários Pedagógicos (nome dado ao curso completo de formação, institucionalizado em todo o mundo). Segundo a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), são quatro anos de formação, 1.200 horas/aula e 400 horas de estágio supervisionado em escolas Waldorf. Na Alemanha, segue-se a mesma estrutura, segundo informou o *Seminar für Waldorf Padagogik Berlin*.

## **A Pedagogia Waldorf**

Ao sistematizar a Pedagogia Waldorf, a grande preocupação de Steiner é com a formação de um ser humano integral, desviando-o tanto quanto possível do impulso materialista (exclusivamente intelectual), segundo ele, potencialmente desumanizador que insiste em ganhar espaço tanto externa, quanto internamente no desenvolvimento humano (STEINER, 2008a). Sua proposta pedagógica encontra-se, no limite, com esse enfrentamento, insistindo em manter e promover um desenvolvimento humanizado que contemple a multidimensionalidade humana, construindo participativamente, sob a mesma egrégora, o desenvolvimento saudável dos educandos.

Se, por um lado, é perceptível o avanço da humanidade graças ao intelectualismo, por outro, ao se privilegiar na educação, exclusivamente o intelecto, corre-se um sério risco de patrocinar uma degeneração das forças realmente humanas. É justamente a arte da educação que requer um olhar para aquilo que define e distingue o ser humano dos outros seres vivos: sua porção anímica e espiritual correlata com a gênese dos impulsos morais, em certo sentido, especialmente na criança (STEINER, 2013).

Sabe-se que o ser humano, apesar de nascer com esse título, só se torna verdadeiramente humano, se aprender a ser humano – “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo” (SAVATER, 2006, p. 29). As características humanas são despertadas por outros seres humanos. O eu humano ganha espaço e percepção no

decorrer do crescimento; ele precisa de um modelo que o inspire e impulsiona, daí a importância dos adultos que recebem, convivem e orientam esse pretendente a ser humano na construção de sua própria existência.

A Pedagogia Waldorf se diferencia não só por estar focada no indivíduo, mas por sua própria concepção; sua estrutura aponta para o conhecimento da integralidade humana, abrangendo os aspectos físico, anímico e espiritual, rumo a um desenvolvimento saudável. É necessário elucidar, em qual sentido se faz referência sobre espírito. Encontramos em Vaz (1991) indicações congruentes com a ideia steineriana expressa nesse texto. Diz o autor:

Ao se elevar o homem ao nível do espírito, há que se anunciar a noção de espírito como coextensiva à noção de ser: de fato na estrutura espiritual ou noético-pneumática, o homem se abre enquanto inteligência (*noûs*), à amplitude da verdade; enquanto liberdade (*pnêuma*) à amplitude do bem; como *espírito* é o lugar do acolhimento da manifestação do ser. O espírito é, segundo a terminologia clássica, uma *perfectio simplex* em si mesmo, atualidade infinita do ser. Por isso mesmo, é pelo espírito que o homem participa do infinito. Portanto, é na sua estrutura espiritual ou noético-pneumática que o homem se mostra um ser de fronteira, passando por ele a linha de horizonte que divide o espírito e a matéria [segundo a comparação clássica que Tomás de Aquino tornou célebre] (VAZ, 1991, p. 202).

Para Steiner, o conhecimento do ser humano está ancorado no conhecimento do mundo. Entende-se desse pressuposto que a Educação está historicamente atrelada à visão e às ideias vigentes à época na qual se realiza e no conhecimento produzido por elas. Há também um forte apelo para que sejam percebidas e exploradas todas as potencialidades dos indivíduos e seu “vir a ser”. Segundo o autor: “É preciso cuidado para, com coragem, buscar as origens das sensações e impulsos para se construir conhecimento do mundo, onde haja lugar para o ser humano em toda sua inteireza”, revela Steiner (2008a, p. 31).

Por inteireza, ele estaria se referindo aos constituintes internos do ser humano que, além dos processos físico-químicos, inclui a estrutura anímica, que confere a possibilidade de se construir uma integração com a verdade, com as relações causais e a realidade, dirigindo-se a um desenvolvimento global, capaz de imprimir sentido à vida. No intelectualismo exagerado, como o praticado em alguns métodos pedagógicos ainda hoje, a base abstracionista regente poderá impedir a aproximação com o real, oferecendo um ‘flutuar’ do conhecimento que nunca consegue ‘pousar’ na realidade.

Essa condição, quando admitida, distancia-se do conhecimento do ser humano, não sendo suficiente para embasar uma pedagogia, pois “o relacionamento pedagógico e didático

é necessariamente um relacionamento humano” (STEINER, 2008a, p. 41). Para o autor, como meta, “o que deveria ser a tarefa do educador, seria levar o aluno à livre utilização de sua corporalidade física, que se tornaria o substrato para a ação do anímico-espiritual” (p. 209).

Rudolf Steiner afirmou categoricamente que, por ser a Pedagogia Waldorf pura pedagogia, poderia adaptar-se a qualquer condição externa, de clima, de estrutura, de legislação, seja na cidade ou no campo. Segundo o autor, “ela não é moldada em condições específicas, e sim visa ao próprio ser humano em crescimento” (STEINER, 2013, p. 179). Essa proposta pedagógica, de acordo com Lanz (2000), se baseia no princípio de que qualquer cidadão independente de classe social, religião ou raça tem o direito a uma educação completa.

Há escolas Waldorf em vários países do mundo, organizando-se e adaptando-se às políticas e às suas diferenças culturais, porém com um mesmo fio condutor: a integralidade regida pelo desenvolvimento igualitário do Pensar, do Sentir e do Querer. Steiner, já em sua época, tentava evitar (pedagogicamente) todo tipo de “disciplinarização”. Para ele, o ser humano é uma unidade e sua educação deve seguir seu desenvolvimento, que só pode acontecer sem fragmentações, sejam elas praticadas em qualquer âmbito da estrutura humana (STEINER, 2008a).

Assim como no organismo humano, não é possível manter a vida sem que haja uma interação orgânica (os pulmões dependem do coração, que depende dos rins e do fígado etc.). Da mesma forma, para aprender, o ser humano precisa acionar uma rede de relações e contextualizações que toque e/ou desperte sua realidade e, junto com ela, impulsione o interesse íntimo rumo à cognição. A proposta da interdisciplinaridade avança nesse sentido, visando à formação de um todo coerente, se percebemos a escola e os educandos como um ‘organismo vivo’ que não pode ser enquadrado em disciplinas estanques, que não conversam entre si.

Na conjectura global das escolas Waldorf, os professores, pais, médicos, funcionários, auxiliares, e pessoal administrativo se unem num objetivo comum: o melhor desenvolvimento individual dos educandos, concorrendo para um aprendizado flexível, congruente com a prontidão e com o ritmo deles, com vistas à criação de um ambiente saudável. Pratica-se a transdisciplinaridade na qual todos os participantes do processo de aprendizagem trabalham em função de um ‘bem comum’, ou seja, organizam-se em um espaço onde todos se

comunicam com todos e participam de ações conjuntas, especialmente porque o ensino é feito em épocas nas quais todos os professores ligados àquela turma de alunos, procuram oferecer, dos mais variados pontos de vista, o mesmo tema, explorando-o com a maior abrangência possível, visando equalizar o tempo de ensino de determinado conteúdo e aperfeiçoar a concentração, gerando maior interesse e aproveitamento (LANZ, 2000).

Pode-se projetar uma relação do *modus operandi* da estrutura Waldorf com a Salutogênese quando este método busca adequar um fluxo saudável de atividades e conteúdos ao trabalhar com a realidade próxima dos educandos e com a disposição das próprias qualidades humanas como solidariedade, respeito, alteridade, responsabilidade, amorosidade, no sentido de um aprendizado que leve essa realidade a fazer sentido. Assim, ele viabiliza a significância. Quando persegue a clareza na busca da compreensão, institui a inteligibilidade e, quando estimula o fazer com as próprias mãos, demonstrando que a realidade pode ser manuseada, alça a característica da manuseabilidade – evidenciando os três componentes do Senso de Coerência, fio condutor da Salutogênese (ANTONOVSKY, 1997). Essa é a proposta da Pedagogia Waldorf que reconhece congruências com o conceito de Salutogênese de Antonovsky, como veremos a seguir.

## **Salutogênese e o Senso de Coerência**

O conceito de Salutogênese ou novo paradigma em saúde, como preferem alguns, é uma proposta do sociólogo Aaron Antonovsky (1923-1994), elaborada a partir da década de 1960. Ela vem ganhando progressivamente espaços no campo da Saúde, especialmente nos lugares ocupados pelas posições das medicinas integrativas. A palavra Salutogênese tem, na sua etimologia, a junção da palavra latina “*salus, salutis*”, que significa “saúde, bom estado, conservação” e “*genesis*”, de origem grega, que quer dizer “origem, geração, criação”. Portanto, *salus + genesis = salutogênese* (a origem da saúde), isto é, a busca das razões que levam alguém a se manter saudável.

Essa é uma concepção contrária ao paradigma hegemônico da Patogênese, dirigido para a origem das doenças, que se ocupa em saber o que causou determinada doença e em conhecer o agente causal, geralmente externo, que poderia ser uma bactéria, um vírus etc. A Salutogênese propõe novos questionamentos diante de estados de doença ou ausência dela: por que determinados indivíduos chegaram àquele distúrbio? Quais fatores biográficos

contribuíram para se chegar àquela situação? Como indivíduos expostos aos mesmos mecanismos (guerras, catástrofes, epidemias etc.) não são afetados da mesma maneira?

Nesse percurso, a Salutogênese se serve do conceito de resiliência, que indica a potencial capacidade de se retornar ao estado próximo da normalidade após sofrer pressões dos mais variados níveis. Algumas pessoas parecem apresentar maior resistência diante de estados potencialmente estressores, lançando mão de uma série de recursos físicos e psíquicos, adquiridos por meio de aprendizados durante a vida. Esses saberes são colocados a serviço de uma ‘mobilização ativa’ (ANTONOVSKY, 1997), seja ela externa ou interna, que os protege, evitando que o estresse se transforme em doença. Outras pessoas, todavia, parecem não ter esses recursos disponíveis e, assim, não resistem.

Ao se indagar sobre recursos de resistência, coloca-se o foco na pessoa por inteiro (ou seja, na biografia, na história de vida do sujeito) e não somente nos sintomas, convergindo para o conceito de integralidade, que coincide com a proposta de ensino Waldorf. A Salutogênese propõe que se construam, graças a um aprendizado constante, recursos de resistência que se originam não só num projeto de autocultivo, de valores, de significados individuais e coletivos, que passam necessariamente pelo período escolar, mas também no acesso a Programas Sociais de Saúde Pública e Educação, juntamente com uma relação saudável com o ambiente, entre outras (MORAES, 2006).

Para Antonovsky (1979), Saúde não é um estado de homeostase (estável), mas, ao se confrontar com influências danosas, deve ser restaurada continuamente (heterostase); saúde e doença não são estados mutuamente exclusivos, mas polos extremos em uma conexão contínua (saudável/não saudável); nos intervalos, encontram-se estados de saúde e doença relativos. O autor propõe uma distinção entre tensão e estresse, conceituando a primeira reação como tensão psicológica, que pode evoluir para estresse, dependendo do valor dado ao estímulo e à capacidade de superação de cada indivíduo. A dimensão mais importante que determina o ápice dessas reações de valor e superação, como Antonovsky a entende, é por ele denominada de Senso de Coerência– Sense Of Coherence – S.O.C.

De um modo geral, o Senso de Coerência se refere à “habilidade, desenvolvida através das experiências de vida, em administrar uma série de atitudes em direção à resolução de conflitos ou potenciais estressores” (ANTONOVSKY, 1979, p. 27). Esse autor apresenta o Senso de Coerência com três características: Inteligibilidade, Manuseabilidade e Significância.

Um fator central para a hipótese de os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf estarem correlacionados, é o fato de haver uma correspondência entre esses três fatores e a visão trimembrada do sujeito, elaborada por Rudolf Steiner no início do século XX, a saber:

- esfera cognitiva – pensar – inteligibilidade (ou compreensibilidade)
- esfera afetiva – sentir – significância
- esfera volitiva – querer/agir – manuseabilidade

O Senso de Coerência não se relaciona com uma tipologia do ser humano. Antonovsky o considera como um tipo de “orientação disposicional” (MORAES, 2006, p. 28). É possível também imaginar um parentesco do Senso de Coerência com o que os filósofos alemães chamam de *Lebensanschauung* – ‘visão da vida’ ou ‘visão de mundo’, que indica que o aprendizado internalizado das experiências cria um centro de recursos, acionado em situação de estresse. Nesse sentido, uma pessoa com forte Senso de Coerência, tende a lidar de maneira satisfatória com estressores, ao contrário do indivíduo com Senso de Coerência fraco.

O Senso de Coerência é uma orientação global que expressa de maneira contínua, dinâmica, o sentimento de confiança de que: os estímulos derivados de ambientes internos e externos no decorrer de vida, sejam estruturados, previsíveis e explicáveis; recursos estão disponíveis para preencherem as necessidades exigidas por esses estímulos; essas exigências são desafios, que fazem sentido e valem o investimento e o comprometimento. Antonovsky propõe que quanto mais forte o Senso de Coerência do indivíduo, mais sucesso ele terá para se manter saudável (ANTONOVSKY, 1979, p. 19).

Segundo Antonovsky (1997), esse seria o fio condutor, considerado núcleo central da questão salutogenética. O autor assegura que todas as experiências positivas internalizadas detêm forças reais de superação e que a integridade física, psíquica e espiritual, cujo aprendizado se desenvolve ao longo de toda a vida, está atrelada à formatação do Senso de Coerência.

O Senso de Coerência constitui-se, portanto, do aprendizado cognitivo e emocional de toda a vida, incluindo-se o período escolar. É responsável por aquilatar e modular a maneira pela qual cada indivíduo responde a condições estressoras, ou seja, como cada pessoa aprende a lidar com seus problemas, segundo foi formada a qualidade de seu Senso de Coerência (MARASCA, 2017).

O conceito de Salutogênese ainda é relativamente novo, se considerarmos que a Patogênese, voltada à doença, ou ao agente causal, está em vigência há mais de três séculos.



A Salutogênese tem ainda um caminho a ser percorrido, o qual não exclui necessariamente a Patogênese. Ao contrário, a associação de ambas poderia render uma profícua complementaridade, especialmente no campo da pesquisa. Após apresentação dos dois conceitos – Pedagogia Waldorf e Salutogênese –, indicamos, a seguir, algumas das bases epistemológicas que sustentam a Pedagogia Waldorf.

### **Bases epistemológicas da Pedagogia Waldorf**

Derivada da Antroposofia, a Pedagogia Waldorf se regimenta com os mesmos pilares que sustentam esta filosofia. Cumpre evidenciarmos alguns deles, direcionados às questões de Educação e Saúde.

#### **A constituição quádrupla do ser humano**

Para se pensar o humano ou a condição humana, como diz Morin (2000), não se pode separá-lo de sua posição no mundo, ou seja, conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo e não se separar dele. A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Segundo o autor, “Todo conhecimento deve contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Os progressos da cosmologia, da ecologia, da biologia, da pré-história nos anos 60-70, modificaram as ideias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio homem” (p. 47).

Porém, parece haver ainda, uma dicotomia que se traduz, segundo Morin (2000, p. 48), num problema epistemológico:

[...] é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito ao qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico.

Um dos fundamentos básicos oferecidos pela Antroposofia é a possibilidade de observar quatro diferentes fenômenos que, ainda que integrados no ser humano vivo, possuem natureza e expressões distintas: material (físico), vital (etérico), psíquico ou anímico (astral) e espiritual (Eu). Rudolf Steiner concebeu o homem atual como portador de quatro instâncias que representam a introjeção dos três reinos da natureza, mais o próprio Eu – o elemento distintivo da individualidade e da condição humana. Segundo ele, o ser humano pode ser apresentado como a própria evolução do universo, contendo em si todos os seus



estágios precedentes e seus respectivos elementos representativos: o reino mineral → elemento terra (*físico*) – representado pelas ‘substâncias’ (Ca, K, Na, Fe etc.); o reino vegetal → elemento água (*vital*) – representado pelos ‘processos’ (crescimento, regeneração, reprodução etc.); o reino animal → elemento ar (*psique – anímico*) – representado pelas qualidades dos ‘movimentos e sentimentos’; o elemento fogo (calor) representado no Eu humano (*o espírito*) – que confere as capacidades de autoconsciência, compreensão e elaboração de conceitos e também de renúncia (LANZ, 2000).

### **A Trimembração: Pensar, Sentir e Querer**

Todo o desenvolvimento do sistema pedagógico Waldorf, incluindo suas práticas, está assegurado nos três pilares indicados por Rudolf Steiner como ordenadores do mundo interno ou psique: o Pensar, o Sentir e o Querer. Tais conceitos, impregnados da visão holística de Steiner, são fundamentais para a articulação e a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano por ele proposto. Em sua obra *Filosofia da Liberdade*, Steiner (2008b), traça com profundidade reflexiva e crítica um percurso do desenvolvimento do Pensar humano como protagonista e orientador do ‘si mesmo’, organizando, simultaneamente, sua interação com o Sentir e o Querer.

#### **O Pensar**

Faz-se mister, introduzir essas concepções diretamente conectadas ao processo didático-pedagógico que inspiraram a Pedagogia Waldorf, especialmente no que se refere às atribuições do Pensar e suas derivações: a observação, a formação de conceitos, a cognição e a representação mental. Após esse percurso, ainda iluminados pela *Filosofia da Liberdade*, intentamos conjugar as relações entre Pensar, Sentir e Querer.

Para chegar ao conceito de observação, Steiner (2008b, p. 31) dá o seguinte exemplo:

[...] se eu me propuser a observar uma bola de bilhar que transmite seu movimento ao encontrar outra bola parada, constatarei que nada existe de mim, como observador nesse processo, se eu quiser apenas observar. Agora, se eu quiser refletir sobre o conteúdo de minha observação com respeito ao movimento da segunda bola, se de fato acontecer, essa observação vai na direção da formação de um conceito do que foi observado; esse sim, depende de mim.

Se o processo observado, em princípio, não depende do observador, o processo conceitual obriga a participação deste. Só a observação pura nada revela sobre o processo e

suas conexões, as quais só aparecem quando se junta o Pensar, ou seja, quando há necessidade da formulação de conceitos, (atributo do Pensar), que exige a participação do indivíduo (STEINER, 2008b).

Ao olhar um objeto, a observação é estimulada; segue-se a isto o complemento do conceito. Quando o objeto sai do campo visual, o que permanece é o seu conceito. No entanto, é graças ao Pensar que se vincula ao todo, ao universal. Em virtude desse pensar universal, emerge em uma aspiração que supera a existência particular, incitando o desejo por cognição. Seres que não pensam não sentem esse desejo; o sujeito não pensa por ser sujeito, mas se identifica como sujeito porque é capaz de pensar (STEINER, 2008b).

A percepção é o resultado da observação; ao ampliar a percepção, obrigatoriamente são feitas correções de imagens de mundo que foram formadas anteriormente. A percepção do Eu pode estar acompanhada de outras percepções, ou seja, a percepção de um objeto me dá primeiro a consciência dele, porém, ao mesmo tempo, posso perceber meu próprio sujeito. Por exemplo: vejo a árvore e sei que sou eu quem vê a árvore; mesmo após o desaparecimento da árvore, permanece em mim uma imagem dela – a representação da árvore que vive no âmbito do meu sujeito (STEINER, 2008b).

A autopercepção se restringe ao si mesmo, mas o pensar está além deste limite. Nesse sentido, pode-se dizer que o pensar se relaciona com o mundo; ao contrário das sensações e dos sentimentos, que são particulares, o Pensar, é universal (se expressa nos conceitos). A percepção, portanto, é um dos lados; o outro lado é o conceito; juntos, os dois formam o ato cognitivo (STEINER, 2008b).

Uma observação sempre modifica o sujeito, pois, a partir dela, ele será capaz de reproduzir o objeto observado. Mesmo não havendo mais a presença do objeto, se é capaz de reproduzi-lo mentalmente: é a capacidade de representação mental. “A representação mental é uma representação subjetiva, diferente da representação objetiva, quando ainda se tem o objeto no horizonte de visão” (STEINER, 2008b, p. 74).

De um modo geral, o Pensar é a grande dádiva do ser humano. É ele que torna esse ser, o mais consciente de toda criação, dotando-o da capacidade singular de refletir sobre si mesmo e de ser passível de educação e realização. O Pensar pode se caracterizar de modo rígido, tendencioso, inflexível, se for, por exemplo, aportado em pessoas que consideram somente suas opiniões como válidas, não sendo capazes de abrir-se a opiniões diferentes da

sua, constituindo-se em teimosos, bitolados (BÜHLER, 1987). Outras tantas situações desencadeadas pelo pensar podem promover distúrbios, que culminam nos mais diversos desequilíbrios da organização humana.

Um pensar ágil, adquirido na boa educação, na convivência social, nas convicções políticas, religiosas etc. pode experimentar a infinita capacidade de metamorfoses, permitindo, ao arbítrio individual, a configuração de cada uma delas. É plausível, antes de qualquer opinião, percorrer um caminho iluminado de possibilidades para qualquer assunto, interno ou externo, transitando por inúmeras situações e considerações, exercitando a elasticidade e a habilidade do pensar, dirigindo-se para o mais próximo possível do pensar organizado e realista. “Um pensar treinado desse modo pode assumir a coragem de refletir novamente a respeito de pensamentos já formados e abandoná-los se necessário, em busca de aprimoramento da verdade” (BÜHLER, 1987, p. 14).

Na Pedagogia Waldorf, esse aprendizado é exaustivamente treinado na primeira parte da aula (aula principal), apresentado pelos mais diversos ângulos, evidenciando, tacitamente, essas proposições com vistas ao exercício da plasticidade do pensar. Observando criticamente propostas, atividades e oportunidades de cada indivíduo, dependendo do modo como o pensar se constrói e das mazelas a que todo ser humano está exposto, o pensar pode ser, em maior ou menor dimensão, um gerador de angústias e pessimismos, com os mais diferentes rumos e consequências. O próprio pensar pode atuar no sentido de favorecer seu desenvolvimento ou gerar seu impedimento, podendo construir edifícios de imagens irreais que desembocam em profundos sofrimentos.

Ao contrário, a atividade do pensar, quando bem conduzida, pode deixar para trás a solidão interior e se lançar para a vida universal do mundo das ideias, o qual todos estão aptos a acessar (BÜHLER, 1987). Segundo o autor, apesar de únicos, somos convidados a mergulhar nesse universo da totalidade original que irradia forças salutaras para nossa vida anímica, o que nos protege de incertezas geradas nos mais diferentes estados mentais. “Quando o ser humano consegue avançar na representação do Eu, como princípio criador interior, ele consolida-se como uma integralidade, gerando, dentre outras coisas, um substrato para a saúde” (p. 18). Sendo o pensamento base para o conhecimento e o autoconhecimento e, admitindo-se que a Educação pode participar ativamente de tal construção, destacamos a anuência e a responsabilidade dos educadores, no sentido de atentarem a modos vivos e

atraentes de patrocinar tal desabrochar.

### **O Sentir**

Se o ser humano se relacionasse apenas pelo pensar, tudo se resumiria em percepção, conceito e representação mental. Porém, isso não nos bastaria. Relacionamos o que percebemos com nosso Eu, cuja expressão está em nosso sentir, traduzido em prazer e desprazer (simpatia/antipatia). É por essa natureza dual, que podemos manifestar nossa condição humana, ou seja, “o pensar nos une ao universo; o sentir nos traz ao nosso mundo interno” (STEINER, 2008b, p. 80).

Somente a atividade do pensar nos tornaria pessoas indiferentes; só o reconhecimento do Eu também teria o mesmo fim. As duas condições nos propiciam reconhecer a nós mesmos (Pensar), sentindo nosso ser (Sentir), tornando-nos seres individuais, mas relacionando, continuamente, nossa existência com as coisas e seres que nos cercam (STEINER, 2008b). Para o autor, “Uma verdadeira individualidade será aquela que, com seus sentimentos, se elevar o máximo possível à região das ideias” (p. 80).

Cada indivíduo pensa a sua maneira os conceitos universais, dependendo de sua condição de vida, ou do potencial de percepção que a sociedade onde vive lhe oferece. Entretanto, cada um relaciona sentimentos de forma singular, quanto a sua qualidade e intensidade. Seria possível relacionar a atividade do pensar a uma vida puramente conceitual (lógica), se permanecêssemos o tempo todo no campo das ideias. Essa premissa poderia ser estendida, se rotulássemos essa atividade de cognição por onde se chegaria ao conhecimento. Porém, isso não é uma realidade. Nossas percepções são moduladas também pelos nossos sentimentos. Steiner, (2008b, p. 100) considera que “O sentimento está para o sujeito, como a percepção para o objeto”.

### **O Querer**

O Querer é a outra expressão da personalidade humana. Nesse processo, também ocorre uma percepção objetiva do mundo; contudo, sua universalidade só se realiza quando o Querer, por meio das ideias (Pensar), se relaciona aos aspectos do mundo.

O motivo para o Querer pode ser conceitual ou ser determinado por uma representação mental, a qual pode suscitar as mais variadas ações, dependendo de cada indivíduo. Isso mostra uma constituição particular, individualizada do Querer, denominada de “disposição caracterológica” que, segundo Eduard Von Hartmann (apud STEINER, 2008b, p.

107), evidencia a qualidade singular do Querer.

De um modo geral, segundo Steiner (2008b), as leis morais estão incluídas na ‘ação livre’, pois há que se considerar que, mesmo havendo uma unicidade do mundo das ideias, este mundo é o mesmo ‘gerador’ de ideias, do qual todos fazem parte. A diferença está em como cada ser recebe suas próprias intuições, hauridas do mesmo gerador e as realiza, ou seja, torna-as sua realidade. Steiner (2008b, p. 116) pontua que “Viver em amor com as próprias ações e deixar viver em plena compreensão a vontade alheia, é a máxima dos homens livres”.

Seria ingenuidade não considerar que a maioria das pessoas cumpre seus deveres obedecendo a leis morais. Seja por convenções ou impulsos, essa atitude ainda caracteriza um tipo de ‘escravidão’ à qual o homem livre não adere (STEINER, 2008b). É bem verdade que não se pode ser completamente livre em todas as ações. Porém, para Steiner, “verdadeiramente homens somos apenas como seres livres, ainda que a caminho desse ideal” (p. 117). Auxiliar o ser humano a buscar esse caminho, por meio do conhecimento (ato cognitivo), deve ser uma das metas da Educação.

A natureza faz do homem um mero ser natural; a sociedade, um ser que age conforme leis; um ser livre, somente ele pode fazer a si mesmo. Através das ações, o ser humano concretiza sua humanidade! A liberdade é a verdadeira meta de evolução humana, cabendo nesse caminho, inclusive ações concordantes com determinadas normas, desde que estas não assumam o papel de meta da evolução ética do ser humano (STEINER 2008b, p. 119).

### **A correspondência Psicofisiológica da trimembração – pensar, sentir e querer**

Como objetivou Steiner (2013), a psique e o corpo físico se conjugam e se relacionam em três categorias:

a) a primeira categoria se relaciona com as imagens proporcionadas pelos órgãos sensoriais, os quais geram percepções e representações mentais a respeito dos conteúdos e, por fim, dos pensamentos advindos destas percepções e representações. Esses fenômenos são agrupados na categoria – Pensar – Sistema Neurosensorial.

Como essa atividade se processa de modo consciente, ela só se torna possível quando o ser humano está totalmente acordado. Nesse nível, é possível transportar os conteúdos do pensar para dentro da alma, ou seja, a alma tem a capacidade de fixar um conteúdo mental em seu horizonte e ficar, conscientemente submersa, no exame desse conteúdo (KALIKS,

2015).

b) a outra categoria se relaciona com a manifestação de sentimentos, desejos, emoções, sensações, instintos – o Sentir – Sistema Rítmico.

Nessa categoria, os fenômenos se processam com menos clareza que no Pensar. Possuem aqui um caráter semiconsciente. Por vezes, não sabemos definir o porquê de um estado de tristeza ou de alegria. Reconhecemos o sentimento, mas não temos muita consciência de como ele se desenrola. Esses sentimentos e emoções, constantemente, são acompanhados de reações fisiológicas como transpiração, palidez, rubor, taquicardia etc., o que explicita a relação corpo e alma.

c) a terceira categoria é o Querer, a Vontade – Sistema Metabólico Motor.

Podemos dizer que essa é uma categoria que se revela praticamente inconsciente. Somente percebemos indícios de sua atuação, por exemplo, nos movimentos do corpo no espaço. Quando se ‘quer’ pegar algo, a mão vai executar o movimento em busca do objeto, porém, a pessoa não tem consciência de como esse ato se processa internamente. Assim como não se tem consciência daquilo que se passa no metabolismo, por exemplo, após a ingestão de qualquer alimento.

Como se vê, para Steiner (2013), o substrato corporal das funções da alma não tem sua sede unicamente no cérebro. Essas funções estariam distribuídas por todo o organismo, havendo regiões mais ou menos diferenciadas para cada atividade. Didaticamente, temos:

- O Sistema Neurossensorial cujo substrato é a cabeça (cérebro e órgãos dos sentidos);
- O Sistema Rítmico que está ancorado na região do tórax (pulmões e coração);
- O Sistema Metabólico Motor que está conectado à região do abdômen e dos membros.

Porém, há que se considerar que a trimembração anímica é um fenômeno funcional e dinâmico. Em todas as regiões orgânicas é possível constatar a interação dessas três atividades. Essa condição integralizadora é o que formata o principal objetivo do sistema pedagógico Waldorf, visando ao equilíbrio dessas três atividades, portadoras potenciais dos processos de saúde.

## O Desenvolvimento Humano

As teorias sobre o desenvolvimento humano, apesar de serem resultado de diferentes estudos e pesquisas validadas cientificamente, não se consolidam numa única teoria universalmente aceita, e nenhuma delas sozinha explica todas as suas facetas (PAPALIA; OLDS, 2000). Para Lievegoed (1991), a integralidade se realiza nas inter-relações entre o desenvolvimento biológico (físico), psicológico (anímico) e espiritual. Os desenvolvimentos psicológico e espiritual, têm seus padrões próprios e, juntamente com o biológico, influenciam-se reciprocamente. É nessa interação tríplice que a Antroposofia se baseia para definir a integralidade humana (BACH, 2007).

A Pedagogia Waldorf tem como característica básica conceber o desenvolvimento humano de forma global, integral, numa relação de reciprocidade e mutualidade entre corpo físico, psíquico e espiritual, que acontece em fases, a cada sete anos. Como já relacionado, Steiner (2013) propõe que os elementos constituintes do ser humano e do seu mundo interno estão distribuídos nas qualidades do Pensar (cognitivo), do Sentir (afetivo) e do Querer (volitivo), sendo que estas três forças, apesar de serem inerentes ao ser humano desde o nascimento, vão ganhando impulsos no decorrer das fases da vida e, segundo a qualidade do que é internalizado como aprendizado, é possível conquistar um desenvolvimento mais ou menos adequado.

### Os setênios

É sabido que a vida humana vai muito além do caráter biológico, carregando em si outras instâncias que tornam a biografia de cada um uma história única, mesmo que regida por leis arquetípicas (PERLATTO, 2015). Cada ser humano percorre, com sua individualidade, um processo singular que imprime em suas experiências e seus propósitos.

Sabemos que o ser humano e sua instância espiritual difere dos outros reinos da natureza, sendo sua biografia conduzida por vários ritmos, destacando-se o ritmo de sete em sete anos, denominado por Rudolf Steiner de “Setênios” (LIEVEGOED, 1991). A cada sete anos, todos os seres humanos, em seu desenvolvimento adequado, passam pelas chamadas ‘crises de desenvolvimento’, o que já era também conhecido pelos gregos e pelos orientais. Tais crises podem ser entendidas como oportunidades de crescimento físico, anímico e espiritual, quando o desenvolvimento acontece de modo adequado.

Simplificadamente, temos a troca dos dentes em torno dos 7 anos, a consolidação da



puberdade em torno dos 14 anos e a real maioridade aos 21 anos e assim sucessivamente. Atravessar essas ‘crises’ de maneira coerente, o que equivale dizer bem orientados e conduzidos pela família, pela escola etc., permite ao indivíduo viver uma vida saudável, o que não significa ausência de conflitos; pelo contrário, significa estar preparado da melhor forma para lidar com eles. Essa é uma das metas da Pedagogia Waldorf, reconhecendo que, embora presentes desde o nascimento, as três instâncias fundamentais do ser humano – corpo, alma, espírito – passam por evoluções ao longo de seu desenvolvimento biográfico (LIEVEGOED, 1991), a saber:

- Nos primeiros 21 anos, ocorre prioritariamente o desenvolvimento do corpo físico;
- Dos 21 aos 42 anos, são os níveis da alma que ganham maior desenvolvimento;
- Após os 42 anos, solidificam-se as questões essenciais, que habitam a instância espiritual do ser humano.

Como esses processos caminham juntos, nos primeiros 21 anos, os talentos, os dons ou as fraquezas podem ser amenizados ou exacerbados, pela *educação* que o indivíduo recebe. Nos 21 anos seguintes, deve ocorrer uma transformação daquilo que foi aprendido (no trabalho, na profissão, nas relações), ou seja, o indivíduo dá um significado singular àquilo que foi recebido pela educação. Isso se constitui na *autoeducação*. Após os 42 anos, as dificuldades podem se transformar em potencialidades, caracterizando um processo de *autodesenvolvimento*.

Uma biografia bem conduzida pode ser geradora/mantenedora de saúde, dependendo das escolhas feitas e da postura adquirida ao se relacionar com o mundo. É nesse encontro que o mundo criado internamente se relaciona com o mundo externo numa constante adaptação e flexibilização, o que, potencialmente, impede a presença de tensão, evitando a evolução para estresse e doença (ANTONOVSKY, 1997).

Na Educação, esse conhecimento é fundamental na condução dos ritmos e do respeito à prontidão, para que sejam oferecidos conteúdos e atividades de forma adequada, como proposto na Pedagogia Waldorf. Há que se considerar ainda a importância dos sentidos para o desenvolvimento sadio. Os sentidos são os órgãos de comunicação; são as “janelas” que colocam o mundo interno em contato com o mundo externo. Comandados pelo sistema nervoso, são eles que informam, paralelamente ao seu desenvolvimento, que o ser humano vai se tornando, passo a passo, um cidadão do mundo, por meio das percepções introjetadas,

dia após dia, pela via sensorial (MARASCA, 2015).

Tudo o que vemos, ouvimos, tocamos, experimentamos, exerce um reflexo físico (vitalidade dos órgãos) e um anímico (sensações e sentimentos) em nossa constituição. Os sentidos são as “antenas” que informam e, em certa medida, transformam nosso mundo interno, nosso modo de *pensar*, a qualidade do que *sentimos* e a força para impulsionar nosso *querer*, nossa vontade para agir.

Para Steiner (1997), o ser humano tem 12 sentidos a serem desenvolvidos: os sentidos básicos (tato, vital, movimento e equilíbrio); os sentidos intermediários (paladar, visão, térmico, olfato); os sentidos superiores (audição, sentido da palavra, sentido do pensamento, sentido do Eu), que ganham estruturação nos três primeiros setênios (0 a 21 anos), período quando acontece a base de toda a Educação. As principais características que precisam ser observadas, em cada setênio, como portadoras de um desenvolvimento sadio, segundo Treichler (1988), são:

- 1º setênio (0 a 7 anos) – *Base para o amadurecimento físico*. No primeiro setênio, a criança é totalmente aberta ao ambiente em que se encontra e está individualizando seu *Querer*. Nesse período, a educação deve se basear na realidade, na imitação, na fantasia e no ritmo. A criança espera se encontrar num mundo essencialmente *bom*. O ambiente precisa se prestar ao brincar, ao aprender fazendo, envolvendo coordenação motora, observação e socialização sem conceitualizações e/ou abstrações. “O professor nesse período deve ter um papel semelhante a uma ‘mãe’” (LANZ, 2000, p. 213).

Com o nascimento, incorpora-se ao físico, o *corpo etérico* ou vital – portador dos processos e das transformações que geram vitalidade, com reflexos por toda vida. Toda base da saúde física é estruturada neste setênio; desenvolve-se todo metabolismo e seus respectivos órgãos, como o fígado, por exemplo, que tem forte influência na vontade, na espontaneidade, no *Querer*. Surgem também, a abertura, a confiança, a gratidão ao mundo e às pessoas; desencadeia-se a imitação de tudo e de todos: cores, formas, inclusive o caráter anímico. Acontece aqui o desenvolvimento dos sentidos básicos; é por meio dos sentidos que a criança ‘sente’ nessa fase da vida e essa qualidade irá compor toda a base do sentir do adulto. As doenças infantis são consideradas as crises de desenvolvimento desse período.

- 2º setênio (dos 7 aos 14 anos) – *Base para o amadurecimento emocional*. Nessa fase inicial da idade escolar, as forças vitais (etéricas) que se ocupavam do desenvolvimento físico

no 1º setênio, passam a ficar disponíveis para o aprender. A troca dos dentes é um dos sinais externos dessa maturidade (prontidão). Esse período é marcado pela individualização do *Sentir* (sentimentos), acusando o despertar do *corpo astral* quando a criança espera encontrar um mundo *belo* – por isto a educação deverá ser pautada pela arte, pela estética. “O professor no 2º setênio deverá ser um generalista” (LANZ, 2000, p. 214).

Nesse período, os sentimentos se dirigem e se concentram no tórax, onde permanecem (antes se encontravam disseminados pelo corpo todo). É importante que tudo tenha ritmo, como num processo respiratório: tarefas, descanso, atividades, artes etc.; o desenvolvimento privilegia o Sistema Rítmico: coração e pulmões. Nele nasce a proporção 4x1 (4 batimentos cardíacos para cada respiração). Essa é uma proporção saudável para os ritmos cardíaco e respiratório que se concretiza nesse 2º setênio, sendo essa aquisição diretamente proporcional aos ritmos vivenciados nos espaços intra e extraescolares. Fortalecem-se os sentidos intermediários.

- 3º setênio (dos 14 aos 21 anos) – *Base para o amadurecimento social*. Esse é o período em que o jovem começa a individualizar seu *Pensar*, evidenciando o aprofundamento do *Eu*, procurando por um mundo *verdadeiro* – só lhe interessa a verdade. Nele o ensino deverá direcionar o pensamento abstrato para se apresentarem mais caracteristicamente os conceitos – a física, a química e seus experimentos nos laboratórios, por exemplo. “Os professores nesse setênio são especialistas” (LANZ, 2000, p. 215).

Nesse momento, os jovens se conectam com aquilo que lhes revela a realidade, a verdade; é também quando se fortalece a relação com o outro. Há um desenvolvimento dos sentidos superiores. Aproxima-se cada vez mais o senso de responsabilidade e com ele também as dúvidas sobre as escolhas. É um período de reconhecimento do caráter moral do outro, inclusive dos professores, o que pode despertar o respeito. Nasce muitos ideais humanitários que precisam ser incentivados com trabalhos comunitários e filantrópicos – aspectos observados na Pedagogia Waldorf.

É interessante perceber como o desenvolvimento humano vai integrando os processos corpóreos e anímicos, agregando os componentes da trimembração (*Pensar/Sentir/Querer*) e da quadrimembração (*Físico/Vital/Psique/Eu*) em tempos condizentes. Portanto, é fundamental que os educadores (pais e professores) estejam cientes dessa realidade para que, ao orientar seus alunos/filhos, consigam organizar um equilíbrio capaz de manter e

promover saúde, no decorrer do desenvolvimento. Se houver aceleração ou desaceleração dos tempos e dos movimentos, pode acontecer de esses membros essenciais (etérico, anímico e espiritual) não serem implantados adequadamente, impedindo uma interação saudável destes, criando pré-disposições para futuras doenças (BURKHARD, 2016).

Portanto, há que se procurar o equilíbrio de acordo com a idade do aluno; respeitar os tempos de aprendizado de cada um, perceber o momento em que a atividade própria da criança abarca aquilo que se lhe quer ensinar; ministrar os conteúdos paulatinamente, segundo sua organização física e anímica lhe permitam. Por isso, o conhecimento do desenvolvimento das fases da infância, amparado pelo respeito às nuances individuais e do cotidiano, são aliados nos procedimentos práticos do educador Waldorf, visando à formação integral de seus alunos, incluindo-se sua saúde.

### **O ritmo**

Ritmo é a ‘pedra de toque’ da Pedagogia Waldorf. De um modo geral, podemos dizer que o ritmo se constitui de ‘movimento e pausa’. Ritmo é ordem no tempo e, por isto, determinante para todos os processos funcionais saudáveis. A saúde está comprovadamente atada a uma ordem do ritmo das funções vitais. Distúrbios dessa ordem são frequentemente comprovados em casos de doenças (HILDEBRANDT; MOSER; LEHOFER, 1998).

No organismo, os processos se alternam ritmicamente, representados por anabolismo e catabolismo, ou seja, regeneração e desgaste, respectivamente. Eles nunca acontecem ao mesmo tempo, no mesmo sistema. Essa é a base do processo rítmico orgânico. Nesse sentido, estão relacionados também o sono e a vigília, em que o primeiro representa a pausa; o segundo, o movimento. A Ritmologia aponta para uma Psicofisiologia do desenvolvimento e é essencial no trabalho pedagógico para a vitalidade da criança (MARTI, 2003).

Considerando que existe um sistema rítmico, representado por coração e pulmões; que esses órgãos se desenvolvem paulatinamente durante a infância (especialmente no 2º setênio), e que são direta e proporcionalmente afetados pelas vivências rítmicas dos cuidados e das atividades dispensadas à criança, tem-se a dimensão da influência do ritmo no seu desenvolvimento saudável. A estruturação rítmica da aula, do dia, da semana e até das festas do ano, ou seja, uma construção consciente do ensino em bases rítmicas adequadas, tem papel importantíssimo na estruturação da vida/vitalidade das crianças.

Referimo-nos aos processos orgânico-psíquicos do amadurecimento saudável do ser

humano, por meio do seu eixo condutor, o corpo etérico, que sofre alterações diretamente proporcionais ao ritmo de vida e de condições de aprendizado em crianças. Todo o cotidiano nas escolas Waldorf é orquestrado por ritmos, organizados de modo flexível, porém, de caráter imprescindível.

### **A função da arte**

Para Steiner (2013), a arte é o campo de ação de médicos e professores. Tanto o curar, como o educar são processos artísticos. A arte na Pedagogia Waldorf se refere, em princípio, ao próprio método pedagógico: a arte da educação. Não se trata de um artifício para transformar conteúdos em processos palatáveis. É o próprio método que se revela artístico, na medida em que se apresenta de forma viva, moldando-se a situações com a maior originalidade possível; um processo sempre criativo, trazendo algo novo e individualizado.

Dessa maneira, não se estandarizam os procedimentos, de forma a serem reproduzíveis, com objetivos que miram resultados mensuráveis. O ensino de cunho artístico não é mensurável, como se avalia normalmente nas escolas tradicionais. Ele se orienta pelo “desabrochar criativo das possibilidades individuais” (MARTI, 2003, p. 10).

Para os professores, paralelamente ao conhecimento profundo da matéria, é necessária uma atuação sobre a fantasia, condizente com a situação e com a faixa etária. Fantasia, aqui, significa elevar a capacidade de se projetar estruturadamente para os processos do ‘vir a ser’. A visão fenomenológica do desenvolvimento humano, descrita pela antroposofia, dá ênfase à possibilidade de a educação contribuir para o ‘passar a ser o que ainda não se é’ e não se atrelar ao passado (BACH, 2007).

A arte nas escolas Waldorf recebe uma atenção especial, por entender que seu papel é fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e volitivo (ROMANELLI, 2010). Todos os processos de criatividade, resultantes das atividades relacionadas à arte, têm impacto na estruturação do corpo etérico (vital) das crianças, situação que se atrela diretamente à saúde das mesmas.

O cotidiano de uma Escola Waldorf permite observar a utilização de diversos procedimentos artísticos em sala de aula, durante toda a Educação Básica. Especialmente no período correspondente ao Ensino Fundamental, a pintura em aquarela e o uso de diversos tipos de narrativas – contos, mitos, biografias, norteiam a ação docente como base para o planejamento diário.

Desde a alfabetização, uma narrativa pode subsidiar o ensino de qualquer conteúdo, como por exemplo o ensino da matemática ou da história. A pintura em aquarela é utilizada para a elaboração imagética dos conteúdos e perpassa todos eles ao longo da formação do aluno. Sendo assim, no currículo Waldorf, a arte está inserida desde a ‘aula principal’, que compreende as primeiras duas horas (em média) das atividades em sala de aula, quando são trabalhadas as esferas do Pensar, Sentir e Querer. Isso se explica por dois pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner como fundamentação da Pedagogia Waldorf: “a cosmovisão Goetheanística, que propõe que se utilize a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem” (ROMANELLI, 2010, p. 1).

Segundo Steiner (2013), é no período compreendido entre os anos do Ensino Fundamental e Médio que o desenvolvimento humano se abre para que se possa cultivar a sensibilidade e, desta forma, propiciar a aquisição de um equilíbrio das forças da fantasia e criatividade, com as forças da razão. Considera-se que o processo artístico leve o ser humano ao equilíbrio rítmico entre o Pensar, o Sentir e o Querer, organizando uma cooperação com os processos orgânico-psíquicos. Apresentamos aqui alguns dos pilares que embasam a Pedagogia Waldorf, bem como a Salutogênese, cujos arcabouços epistemológicos foram sinteticamente organizados, sem a pretensão de esgotá-los.

## Considerações Finais

Certamente, a saúde do ser humano não está atrelada, unicamente, a sua educação formal. Dela, pode-se haurir um alicerce para a construção cotidiana e corresponsável para essa meta.

[...] saúde é o alicerce essencial que sustenta e alimenta o crescimento, a aprendizagem, o bem-estar pessoal, a satisfação social, o aumento de renda *per capita*, a produção econômica e a cidadania construtiva; trata-se do recurso natural fundamental de uma nação (ANTUNES; PERDICARIS, 2010, p. 11).

Saúde e educação são processos dinâmicos que se incorporam mutuamente exigindo uma mobilização para assegurar o desenvolvimento dos sujeitos.

Nosso objetivo foi apresentar dois conceitos – Pedagogia Waldorf e Salutogênese –, que convergem para os mesmos propósitos: a formação integral do ser humano, convocando



sua multidimensionalidade. A formação integral, como apresentada, é um processo complexo que aciona, se bem dirigido, o autoconhecimento que pode permitir espaços para o conhecimento do outro, numa autoeducação permanente, concorrendo para a autonomia e o engajamento social.

O propósito de desenvolvimento da integralidade das dimensões humanas faz da Pedagogia Waldorf uma plataforma na qual a saúde pode evidenciar sua presença e abrangência nas atividades do cotidiano escolar. A coerência na sistematização dessa pedagogia tende a conduzir, especialmente por meio dos ritmos, não a um engessamento imposto por regras, mas à construção de uma ordem interna, o que leva os alunos a uma clareza dos tempos e dos movimentos, sustentando suas relações no fluir da vida, o que, provavelmente, evita processos de estresse.

O estado de tensão pode se originar da falta de compreensão ou de clareza daquilo que está sendo solicitado, impedindo a correta mobilização para ser bem-sucedido. O que se supõe é que, a partir da compreensão (*inteligibilidade*, pensar) daquilo que está sendo proposto, o passo seguinte é o movimento em direção à execução (*manuseabilidade*, fazer); assim, se consegue perceber um sentido (*significância*) para o que está sendo exposto e/ou proposto.

Dessa maneira, nas escolas Waldorf, parece haver um caminho coerente que se percorre até o resultado da tarefa. Essa organização interna, a nosso ver, base da segurança e da confiança, *per se*, portadoras de saúde, é trabalhada, pormenorizadamente, por meio dos instrumentos pedagógicos que guiam tal pedagogia.

Em última análise, pode-se inferir do exposto que Saúde e Educação se relacionam estreitamente com integralidade e coerência. Integralidade na Pedagogia Waldorf é vivência e realidade por meio da qual se constroem, igualmente, a compreensibilidade (Pensar), as capacidades de manejo (Querer) e de conferência de significados (Sentir), componentes de um movimento edificador de coerência, configurando-se, portanto, como uma educação potencialmente salutogênica.

Considera-se, assim, que o binômio saúde-educação pode regementar uma unidade de caráter humanizador, intrinsecamente promotor de vida e saúde. Esperamos ter contribuído para suscitar, além do interesse pelos conceitos trazidos – Pedagogia Waldorf e Salutogênese –, uma reflexão sobre a possibilidade de a saúde poder, em seus mais variados aspectos, ser



parte integrante do processo educativo, convidando outros métodos pedagógicos a cultivarem esta abrangência.

## Referências

- ALFVÉN, T. et al. Allergic diseases and atopic sensitization in children related to farming and anthroposophic lifestyle-the PARSIFAL study. **Allergy**, v. 61, n. 4, p. 414-21, 2006.
- ALM, J. et al. Atopy in children of families with an anthroposophic lifestyle. **Lancet**, v. 353, n. 9163, p. 1485-1488, 1999.
- ANTONOVSKY, A. **Helth, stress and coping**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- ANTONOVSKY, A. **Salutogênese**: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt-Verlag, 1997.
- ANTUNES, R.; PERDICARIS, A. **Prevenção do câncer**. Barueri, SP: Manole, 2010.
- BACH, J. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- BÜHLER, W. Forças curativas do pensar. In: BÜHLER, W. (ed.). **Higiene social**. São Paulo: Associação Beneficente Tobias, 1987. (Folheto 104).
- BURKHARD, G. **Tomar a vida nas próprias mãos**. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 2016.
- GLÖCKLER, M. **Salutogênese**: onde se encontram as fontes da saúde física, anímica e espiritual? Organização de Elaine Costa. São Paulo: Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, 2003.
- HILDEBRANDT, G.; MOSER, M.; LEHOFER, M. **Chronobiologie und Chronomedizin**: Biologische Rhythmen – medizinische Konsequenzen. Stuttgart: Hippokrates-Verlag, 1998.
- HUECK, C. **Salutogênese**: gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen. Blickpunkt Nr. 10. Bund der Freien Waldorfschulen: Hamburg, 2014.
- KALIKS, B. A trimembração do organismo humano. **Revista Humanum**, São Paulo, v. 3, p. 7-9, 2015.
- LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- LIEVEGOED, B. **Fases da vida**: crises e desenvolvimento da individualidade. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.
- MARASCA, E. Os doze sentidos. **Revista Humanum**. São Paulo, v. 3, p. 28-30, 2015.
- MARASCA, E. **Saúde na educação**: indícios de congruências entre salutogênese e pedagogia Waldorf. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017. Disponível em: [http://educacao.uniso.br/producaodiscente/teses/Teses\\_2017/elaine-marasca.pdf](http://educacao.uniso.br/producaodiscente/teses/Teses_2017/elaine-marasca.pdf). Acesso em: 02 set. 2018.
- MARTI, T. Uma pedagogia que promove saúde. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 11, p. 6-17, out. 2003.

- MARTI, T.; HEUSSER, P. Gesundheit vier- bis achtjähriger Kinder vor dem Hintergrund des familiären Lebensstils. Eine retrospektive Querschnittstudie an Kindern aus Schulen in der Stadt Bern und Umgebung. In: KULLAK-UBLICK, H. (ed.). **Blickpunkt 10: Salutogenese – gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen**. Bern: Bund der Freien Waldorfschulen Presse, 2009.
- MINAYO, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.
- MORAES, W. A. **Salutogênese e auto-cultivo: uma abordagem interdisciplinar: sanidade, educação e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Instituto Gaia, 2006.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAPALIA, D.; OLDS, S. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERLATTO, R. A biografia humana. **Revista Humanum**, São Paulo, v. 3, p. 10-11, 2015.
- ROMANELLI, R. A arte como procedimento de ensino na Escola Waldorf. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. **GT24**. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- SAVATER, F. **O valor de educar**. Lisboa: Dom Quixote, 2006.
- STEINER, R. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. São Paulo: Antroposófica, 1997.
- STEINER, R. **O desenvolvimento saudável do ser humano**. São Paulo: FEWB, 2008a.
- STEINER, R. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**. São Paulo: Antroposófica, 2008b.
- STEINER, R. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico espiritual do homem**. São Paulo: Antroposófica - FEWB, 2013.
- TREICHLER, R. **Biografia e Psiqué: Graus, distúrbios e enfermidades da vida anímica**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- VAZ, H. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991.
- WALDORF WORLD LIST. **Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V**, November, 2014. Disponível em: [www.freunde-waldorf.de](http://www.freunde-waldorf.de). Acesso em: 13 set. 2016.

Recebido em: 12/09/2018  
Aceito em: 17/06/2019

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A NEUROCIÊNCIA: OS FATORES QUE ENCANTAM OS ALUNOS

Márcia Gorett Ribeiro Grossi<sup>1</sup>

Fabiane Angélica Aguiar<sup>2</sup>

Alanna Cristina Landim Souza<sup>3</sup>

Shirley Dowslei Bernardes Borja<sup>4</sup>

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa foi analisar a influência da empatia na relação professor – aluno na Educação a distância. Assim, foi realizada uma pesquisa científica qualitativa, descritiva e exploratória. Em relação aos procedimentos técnicos, escolheu-se o estudo de caso nos cursos técnicos ofertados a distância pelo CEFET-MG e os sujeitos do estudo foram os alunos. Os instrumentos de coleta escolhidos foram: observação online no Ambiente Virtual de Aprendizagem e questionário. Os resultados mostraram que a empatia e a emoção precisam estar presentes nas práticas pedagógicas realizadas via *Moodle*, sendo que para cada critério da neurociência existem estratégias específicas que, quando utilizadas com determinadas ferramentas digitais do *Moodle*, serão capazes de proporcionar a empatia entre professor e aluno. Verificou-se que os professores dos cursos estudados têm praticado a comunicação dialógica afetiva e conseguido estabelecer uma relação empática com seus alunos, o que os tem encantado, mantendo-os mais motivados a continuar no curso.

**Palavras-chave:** Neurociência. Educação a distância. Empatia.

---

<sup>1</sup>Doutora em Ciências da Informação. Professora titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Belo Horizonte, MG/Brasil. E-mail: marciagrossi@terra.com.br

<sup>2</sup>Mestre em Educação Tecnológica. Professora de Idiomas na Rizvi International Schools (RIZVI) Belo Horizonte, MG/Brasil. E-mail: biany2005@gmail.com

<sup>3</sup>Mestranda em Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) Belo Horizonte, MG/Brasil. E-mail: alannac.landim@gmail.com

<sup>4</sup>Mestre em Educação Tecnológica. Professora Faculdade Anhanguera de Belo Horizonte/MG Brasil. E-mail: shirley@bhsol.com.br

**DISTANCE EDUCATION AND THE NEUROSCIENCE: THE FACTORS THAT  
FASCINATE STUDENTS**

**ABSTRACT:** The aim of this research was to analyze the influence of empathy on the teacher - student relationship in Distance Education. Thus, qualitative, descriptive and exploratory scientific research was carried out. Regarding the technical procedures, the case study was chosen in the technical courses offered at distance by CEFET-MG and the subjects of the study was the students. The chosen instruments of collection were online observation in the Virtual Learning Environment and questionnaire. The results showed that empathy and emotion need to be present in the pedagogical practices carried out via *Moodle*, and for each criterion of neuroscience there are specific strategies that, when used with certain digital tools of *Moodle*, will be able to provide empathy between teacher and student. It was verified that the teachers of the studied courses have practiced the dialogical affective communication and managed to establish an empathic relationship with their students, which has charmed them, keeping them more motivated to continue in the course.

**Keywords:** Neuroscience. Distance education. Empathy.

**EDUCACIÓN A DISTANCIA Y NEUROCIENCIA: LOS FACTORES QUE ENCANTAN  
LOS ALUMNOS**

**RESUMEN:** El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia de la empatía en la relación profesor - alumno en la Educación a distancia. Así, se realizó una investigación científica cualitativa, descriptiva y exploratoria. Con relación a los procedimientos técnicos, se escogió el estudio de caso en los cursos técnicos ofrecidos a distancia por el CEFET-MG y los sujetos del estudio fueron los alumnos. Los instrumentos de recolección elegidos fueron: observación online en el Ambiente Virtual de Aprendizaje y cuestionario. Los resultados mostraron que la empatía y la emoción necesitan estar presentes en las prácticas pedagógicas realizadas vía *Moodle*, siendo que para cada criterio de la neurociencia existen estrategias específicas que cuando se utilizan con determinadas herramientas digitales de *Moodle*, son capaces de proporcionar la empatía entre profesor y alumno. Se verificó que los profesores de los cursos estudiados han practicado la comunicación dialógica afectiva y logrado establecer una relación empática con sus alumnos, lo que les ha encantado, manteniéndolos más motivados para continuar en el curso.

**Palabras clave:** Neurociencia. Educación a distancia. Empatía.

Atualmente a abrangência da Educação a distância (EaD) alcança diversos níveis acadêmicos, da formação profissionalizante à pós-graduação, com o respaldo do Ministério da Educação (MEC) que regulamentou esta modalidade de ensino em todo território nacional. A modalidade a distância cresce a cada ano, como pode ser verificado nos dados apresentados no Censo EaD.BR 2016, coletados pela equipe da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED): no ano de 2016 o número de matrículas foi de 55.860 nos 219 cursos ofertados totalmente a distância e apresentou crescimento de 27% em comparação a 2015, ano em que houve 43.841 matrículas nos 184 cursos técnicos ofertados totalmente a distância.

Ainda de acordo com o Censo, todos os níveis acadêmicos e todas as áreas do conhecimento contam com ofertas de vagas em cursos a distância no país, como por exemplo, os cursos técnicos que cresceram significativamente nos últimos anos, apresentando 213% de aumento no número de vagas entre 2006 e 2016. Diante de tal fato, pode-se verificar que a “[...] presença massiva de cursos técnicos e profissionalizantes e, mesmo das licenciaturas, reforçam o valor da EaD para atender as demandas práticas de educação com resultados rápidos e perceptíveis na empregabilidade” (ABED, 2016, p. 40).

Porém, os desafios encontrados pela EaD são muitos, dentre os quais, a evasão escolar, como pode ser observado no relatório do censo EaD.BR 2016: a taxa de evasão dos cursos totalmente a distância está na faixa entre 11% e 25%, e os semipresenciais entre 6% e 10%. No caso dos cursos técnicos ofertados a distância no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), *locus* deste estudo, há números preocupantes: a Turma 2010 teve evasão de 73,6%, a Turma de 2011 evasão de 74%, a Turma de 2012, 89% e a Turma 2014, 95,5% (OLIVEIRA, 2017). O mesmo autor afirma que o principal motivo alegado pelos alunos evadidos foi a falta de adaptação à metodologia dos cursos e, por isto eles alegaram ficar desmotivados.

Assim, recorre-se a Bzuneck (2009) para compreender o que é a motivação. Para o autor, é aquilo que move uma pessoa, que a põe em ação ou a faz mudar de curso. Ribeiro (2011) alerta que a falta de motivação é o primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares. Nas palavras de Gagné (1985), a motivação é uma pré-condição para a aprendizagem e, quando o aluno perde o interesse nos cursos, principalmente naqueles a

distância, ele não aprende e abandona o curso. Tão importante quanto a motivação, são a empatia e a emoção nos ambientes escolares, pois elas compõem também as bases do aprendizado.

Então, para tentar compreender as causas da evasão nos cursos a distância, uma das possibilidades é “conhecer o funcionamento, potencialidades e limitações do sistema nervoso, visto que tal conhecimento possibilita atender às demandas do educador frente às dificuldades de aprendizagem, levando a uma contribuição positiva na prática pedagógica” (GROSSI et al., 2014), e aplicar os conhecimentos da neurociência nas práticas pedagógicas dos cursos ofertados a distância. Isso remete ao que Martins et al. (2017, p. 180) explicam: “aprendemos sobretudo com as emoções que sentimos na consequência de uma experiência”, aprendemos o que nos emociona positivamente, o que desperta a curiosidade. Para os autores, “as emoções positivas, como a alegria, ativam uma área do cérebro chamada *nucleus accumbens*, considerada um dos principais centros de prazer do cérebro, sem as quais não teríamos motivação para viver, estudar ou trabalhar” (p.182).

Além disso, outra habilidade chave na aprendizagem é a empatia, que consiste na capacidade de tentar sentir o que outra pessoa sente, ouvindo e compreendendo seus problemas e emoções. Dessa forma é que as relações sociais são estabelecidas. Essa ideia fica evidenciada em Tassinari e Durange (2014, p. 54) ao afirmarem que “uma das funções importantes da empatia é legitimar a humanidade: ao ser profundamente compreendido por outro ser humano, sinto-me mais pertencente à espécie humana”.

Assim, levar a habilidade da empatia para a sala de aula convencional, ou do ensino presencial, não é uma tarefa muito complicada, pois o professor está fisicamente junto aos seus alunos. Ele pode ver as expressões nos rostos dos seus alunos, pode ouvir seus problemas, sentir suas dificuldades e perceber se o caminho pedagógico escolhido está dando certo, podendo fazer alterações para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Porém, o que acontece quando o ensino não é mais presencial? Como estabelecer a relação empática entre quem está distante fisicamente e/ou temporalmente?

Para responder essas perguntas, o objetivo deste artigo foi analisar a influência da empatia na relação professor – aluno na EaD. Para isso, foi realizado, em 2018, um estudo de



caso no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), especificamente nos cursos técnicos ofertados na modalidade a distância.

Do ponto de vista da relevância acadêmica que justificasse esta pesquisa, decidiu-se realizar uma consulta na base de dados disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), para levantar o que tem sido produzido sobre o tema *educação e empatia*. A consulta foi realizada em julho de 2018. A seleção para a escolha dos trabalhos produzidos (teses e dissertações) guiou-se pelos seguintes passos:

1) Seleção das pesquisas publicadas na biblioteca BDTD do IBICT utilizando os descritores: Educação e Empatia; Processo de Aprendizagem; e Empatia e Sala de aula e Empatia.

2) Foram encontrados 109 trabalhos, em um recorte temporal de 2012 até o ano de 2017.

3) Seleção dos trabalhos que se referiam efetivamente ao tema pesquisado a partir da leitura do título, das palavras chave, do resumo e, em alguns casos do trabalho completo. Dos 109 trabalhos encontrados no 1º passo, 66 se referiam efetivamente ao tema pesquisado, o que para um período de cinco anos, é um número tímido. Esse resultado demonstra a necessidade de pesquisas acerca da temática, o que demonstra a relevância deste artigo.

### **Educação a distância: Algumas considerações**

De acordo com informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, 69,3% dos domicílios particulares permanentes do país faziam uso da internet. Além de uma maior facilidade de acesso, outros fatores relacionados à legislação têm contribuído para o crescimento da EaD no Brasil, tais como a portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que regulamenta que instituições de ensino superior possam ofertar até 20% da carga horária total de disciplinas na modalidade a distância e, a chamada reforma do ensino médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com a alteração no artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, parágrafo 11, o qual afirma ser agora possível reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com



notório reconhecimento. Além disso, o Artigo 33 da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, regulamenta que até 80% da carga horária total de cursos de nível técnico podem ser ofertados à distância.

A EaD é uma modalidade de ensino que passou por vários processos de mudanças que, como Moore e Kearsley (2013) explicam, se resume a cinco gerações: 1ª) correspondência; 2ª) rádio e televisão; 3ª) universidades abertas; 4ª) teleconferência; 5ª) internet/web. Apesar das distinções entre tais gerações, devido às principais tecnologias de informação e comunicação utilizadas (TIC), o que há em comum entre elas é o fato de que a educação a distância pressupõe que alunos e professores interajam de locais diferentes, em momentos distintos, por meio da tecnologia. Essa distância espaço-temporal é uma característica típica da EaD.

Moore (1993) trata de uma distância transacional, referente à separação psicológica e comunicacional entre alunos e professores, em virtude da distância espaço-temporal. A teoria da distância transacional, como é conhecida, “estabelece uma relação entre a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores e a natureza e o grau de autonomia do aluno” (VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011, n.p.<sup>5</sup>). Carmo (2016) esclarece que “diálogo e estrutura são considerados variáveis de ensino” e “a autonomia é definida como uma variável da aprendizagem” (CARMO, 2016, online).

Com base nessa teoria, a distância psicológica e comunicacional, ou transacional, entre alunos e professores na EaD, é inversamente proporcional às oportunidades de diálogo, flexibilidade da estrutura do curso e autonomia do aluno (VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011). Então, visto que as distâncias espaciais e temporais são uma condição *sine qua non* para a modalidade a distância, a distância transacional pode ser um fator preponderante na EaD. Logo, promover um ambiente onde o aluno tenha liberdade para exercer sua autonomia, onde haja oportunidades de estabelecer uma comunicação dialógica e, flexibilidade na estrutura do curso são condições imprescindíveis para aproximar alunos e professores.

---

<sup>5</sup> Fonte: Leitor de livros digitais (*Kindle*).

## **Neurociência: O que já conhecemos sobre esta área**

Há vários aspectos envolvidos no processo de aprendizagem: sociais, psicológicos, e neurobiológicos, dentre outros. Novaes (2010) salienta que, por ultrapassarem a esfera individual, no ambiente escolar tais aspectos precisam ser relacionados com os campos de interação com o indivíduo, levando em consideração as relações sociais envolvidas. Carter et al. (2012) destacam que “o ser humano é uma espécie intensamente social”, por isto, há no cérebro “circuitos cerebrais distintos para o apego, para a cooperação e para prever as ações dos outros”, ao que as autoras denominam de “cérebro social” (CARTER et al., 2012, p. 136).

Uma das várias características desse cérebro social é a capacidade de sentir empatia, que é definida por Carter et al. (2012, p. 138) como um “eco das emoções alheias” e por Vignemont e Singer (2006) como a habilidade de compartilhar o estado emocional do outro. Nesse caminho, a empatia é assim concebida por Kandel et al. (2014):

Sentimentos complexos estão associados à interação social [...]. Assim como no caso de emoções primárias, como o medo, o prazer ou a tristeza, emoções sociais consistem em alterações corporais e comportamentos específicos e são experimentados conscientemente, como sentimentos distintos. Esses sentimentos contribuem de forma importante para interações sociais normais (KANDEL et al., 2014, p. 946).

Dando continuidade ao que já se conhece sobre o cérebro, pode-se afirmar que ele possui regiões e estruturas específicas para tal capacidade, dentre elas, um grupo distinto de células chamadas neurônios-espelho. Esse grupo de neurônios, descoberto na década de 1990 acidentalmente por um grupo de pesquisadores italianos, é ativado quando se observa outra pessoa fazendo um movimento e quando outra pessoa se emociona. Esses fenômenos são denominados espelhamento do movimento e espelhamento das emoções, respectivamente e, “acredita-se que o espelhamento das emoções seja a base da empatia” (CARTER et al., 2012, p. 121).

Sabendo que a empatia é compreender as emoções do outro como se fossem suas próprias (COSENZA; GUERRA, 2014), e ao pensar a questão da distância espaço-temporal na educação a distância, percebe-se como é salutar buscar diminuir a distância transacional, a fim de praticar a empatia. Considerando que “o melhor professor a distância tem empatia e

capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 179), e que o tutor deve se valer de habilidades como a empatia (FARIA, 2010), é primordial estabelecer uma comunicação dialógica empática no ambiente virtual.

Nesse sentido, Hack (2010, p. 16) afirma que o *processo comunicacional dialógico* é de suma importância “na construção do conhecimento na modalidade a distância”, e que “o tutor precisa estabelecer uma interlocução constante com o aprendiz através de TIC que permitam uma comunicação de mão dupla entre as partes”. A partir dessas necessidades, o autor identificou cinco bases para uma comunicação dialógica afetiva:

1ª) Habilidade de conviver com as diferenças, criando um ambiente onde o aluno se sinta pertencente e à vontade para se expor, respeitando e sendo respeitado.

2ª) Assiduidade na comunicação não-presencial, com *feedbacks* constantes.

3ª) Proximidade e identidade entre as partes envolvidas, com conversas informais e o diálogo aberto entre pares.

4ª) Descontração eventual, com momentos recreativos e práticas que ampliem a comunicação interpessoal.

5ª) Maturidade e responsabilidade individual para o desenvolvimento da autonomia e consciência quanto aos direitos e deveres de cada indivíduo (HACK, 2010, p. 16-17).

Partindo dessas cinco bases para uma comunicação dialógica afetiva e do que fora discutido até o momento acerca da empatia e sua relação com a aprendizagem na educação a distância, faz-se necessário repensar as estratégias pedagógicas e as atitudes docentes. Assim, partindo das ideias de Hack (2010) sobre a base da comunicação dialógica afetiva, as autoras deste artigo elencaram sete atitudes que os professores devem ter para estabelecerem uma relação de empatia com seus alunos:

1ª) Ter flexibilidade, como por exemplo, quanto ao prazo de entrega de atividades e da participação dos alunos nas escolhas das estratégias pedagógicas.

2ª) Usar ferramentas e estratégias pedagógicas variadas, a fim de incluir nas atividades alunos com diferentes perfis e habilidades.

3ª) Oferecer oportunidades de interação para que os alunos possam ser participantes

ativos no processo de aprendizagem.

4ª) Dar *feedback* apropriado e com gentileza, tanto positivo como negativo.

5ª) Possuir uma comunicação e postura adequadas, com respeito, assertividade e pontualidade.

6ª) Demonstrar confiança na aprendizagem dos alunos.

7ª) Encorajar e motivar os alunos a estudarem, mostrando os aspectos positivos da educação.

Aliado a essa visão, Migliori (2013, p. 77) defende que “a vontade de aprender é característica essencial do ser humano, mas necessita de estímulos externos e internos, motivação e necessidades”; por isto, os professores devem ser conscientes da importância da comunicação dialógica afetiva entre eles e seus alunos, estimulando-os externamente a aprender. Em especial, no caso de alunos adolescentes, essa comunicação é ainda mais necessária, visto que o cérebro adolescente continua em fase de maturação da região pré-frontal, responsável, dentre outras coisas, pelas funções executivas, que são fundamentais nas atividades educacionais (COSENZA; GUERRA, 2014).

### **Um diálogo entre a EaD e a Neurociência**

Dentre as abordagens que estudam a neurociência, este artigo focou na neurociência cognitiva, que investiga as capacidades mentais mais complexas como a aprendizagem, linguagem, memória, planejamento (GROSSI et al., 2014). Portanto, do que se viu até aqui, pode-se afirmar que “o cérebro é o órgão do conhecimento” (COSENZA; GUERRA, 2014, p. 142), por isto a importância do diálogo entre a educação e a neurociência, trazendo para a sala de aula conhecimentos sobre como o cérebro recebe as informações, as processa, as guarda em forma de memórias e, enfim, como aprende.

Dessa forma Lourenço e De Paiva (2010) lançaram alguns questionamentos, tais como: como proporcionar esse diálogo quando a sala de aula não é mais física e os professores e alunos não estão juntos geograficamente e, em algumas vezes nem temporalmente, como na EaD? Como a neurociência pode contribuir? Como motivar um aluno a distância, uma vez que motivá-los é um desafio fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, pois tem

implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno neste processo? Preocupadas com essas questões, Grossi e Borja (2016) desenvolveram oito critérios que devem ser observados nos cursos oferecidos na modalidade a distância, para verificar se os conhecimentos sobre a neurociência estão presentes nas aulas disponíveis em seus Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA):

- 1º) Promover horários de aula diferenciados (flexíveis).
- 2º) Utilizar diferentes ferramentas digitais presentes nos AVA.
- 3º) Oportunizar aprendizagem personalizada, considerando os estilos individuais de aprendizagem.
- 4º) Desenvolver materiais didáticos variados.
- 5º) Proporcionar diferentes estratégias pedagógicas.
- 6º) Estimular atividades que promovam a interação entre alunos-professores; alunos-alunos e alunos-tutores.
- 7º) Motivar os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.
- 8º) Criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção do conhecimento.

De acordo com as autoras, esses princípios também são válidos para as aulas de cursos presenciais. Além disso, Grossi e Borja (2015) afirmam que é possível aplicar os conhecimentos da neurociência, devido ao avanço das tecnologias utilizadas nos AVA.

### **Os cursos técnicos ofertados a distância pelo CEFET-MG: principais informações**

Com o intuito de democratizar o acesso aos cursos técnicos a distância no Brasil, o MEC, por meio do Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007, criou o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil, o qual foi revogado em 2011 e substituído pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, que criou a Rede e-Tec Brasil (BRASIL, 2011). Para a viabilização dos cursos, foram feitas parcerias entre o MEC e instituições de ensino, como por exemplo, com o CEFET-MG, que se credenciou junto ao MEC, tornando-se habilitado a

implantar a EaD nos cursos técnicos de nível médio em Planejamento e Gestão em Tecnologia da Informação (PGTI), o qual teve seu nome mudado para Informática para Internet, Meio Ambiente e Eletroeletrônica e, começou a ser ofertado a distância em 2010.

Nesse mesmo ano foi criado o Núcleo de Educação a Distância (NEaD) do CEFET-MG com o objetivo de montar uma equipe para gerenciar seus cursos, coordenando, acompanhando e administrando toda a sua logística. O NEaD, que fica localizado em Belo Horizonte, no *Campus II* do CEFET-MG, conta com profissionais das áreas pedagógica e tecnológica responsáveis pela coordenação geral dos cursos, e coordenadores de curso, professores e tutores a distância. Além disso, existem os pólos presenciais para apoio aos alunos nas seguintes cidades mineiras: Belo Horizonte, Campo Belo, Contagem, Curvelo, Divinópolis, Leopoldina, Nepomuceno, Nova Lima, Timóteo, Varginha. Em 2017, a parceria com a Rede e-Tec foi finalizada. Porém, o CEFET-MG continuou ofertando os cursos com o apoio da direção geral da instituição. Assim, atualmente o curso possui 10 polos de apoio presencial, cuja situação dos alunos matriculados está apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1** - Total de alunos dos cursos técnicos a distância do CEFET-MG Turma 2018.

<b>Cursos</b>	<b>Total de alunos matriculados</b>	<b>Total de alunos evadidos</b>	<b>Total de alunos frequentes</b>
Eletroeletrônica	334	54	280
Informática	198	53	145
Meio Ambiente	216	42	174
<b>Total</b>	<b>748</b>	<b>149</b>	<b>599</b>

Fonte: Dados do NEaD do CEFET-MG (2018).

Sobre o AVA, o escolhido pela equipe do NEaD foi o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*. Essa escolha foi devido aos seguintes motivos: ser um *software* livre, que possui código de programação aberto e é de acesso gratuito; possuir uma diversidade de ferramentas digitais, além das suas características, tais como, usabilidade, confiabilidade e mobilidade.

### ***Moodle: O Ambiente Virtual de Aprendizagem em foco***

De acordo com Grossi et al. (2018, p. 516), o *Moodle* é um “ambiente virtual de gestão de aprendizagem online gratuito que permite que os educadores criem seu próprio portal privado com seus cursos ofertados a distância que possam ser feitos a qualquer hora e em qualquer lugar”. Portanto, caracteriza-se como *Open Source* ou *Software* Livre, por ser fornecido gratuitamente, podendo ser adaptado, estendido ou modificado de acordo com a necessidade do projeto da instituição que irá utilizá-lo.

Esse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é composto por diversas ferramentas digitais que propiciam a interação dos participantes durante o curso ou disciplina. Essas ferramentas permitem discussões, resolução de exercícios, troca de mensagens entre outros. Porém, cabe aos professores identificarem as ferramentas mais adequadas, de acordo com seus objetivos e até mesmo perfil dos participantes. Como lembra Prado (s.d., p. 4), “geralmente, estas ferramentas, do ponto de vista técnico, são simples de serem manipuladas, mas as possibilidades e implicações pedagógicas dependem da (re)significação que o professor pode fazer no contexto do curso”. O Quadro 1 apresenta as ferramentas digitais do *Moodle* e as suas possíveis aplicações, baseado em dados do *site* oficial do *Moodle*<sup>6</sup>, bem como de observação online do *Moodle* do CEFET-MG.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://docs.moodle.org>. Acesso em: 14 jul. 2018.



**Quadro 1** - Ferramentas digitais presentes no *Moodle*.

Ferramentas Digitais	Funções
Fórum	Permitir a alunos e professores a troca de ideias com base em comentários, classificados em tópicos.
Tarefa	Fornecer um espaço no qual os alunos podem enviar trabalhos para os professores avaliarem e darem <i>feedback</i> .
Chat	Permitir uma conversa em tempo real entre os alunos do curso e os formadores.
Escolha	Permitir que se faça uma pergunta e configure os botões de opção nos quais os alunos podem clicar para fazer uma seleção de várias respostas possíveis.
Base de Dados	Permitir que o professor e/ou os alunos criem, exibam e pesquisem um banco de entradas de registros sobre qualquer tópico concebível.
URL	Permitir que os participantes interajam com os recursos e atividades de aprendizado compatíveis com o padrão IMS para Interoperabilidade da Ferramenta de Aprendizagem em outros <i>sites</i> .
Comentários	Permitir a criação e condução de pesquisas para coletar <i>feedback</i> .
Glossário	Permitir que os participantes criem e mantenham uma lista de definições, como um dicionário.
Lição	Permitir ao aluno fazer algum tipo de escolha abaixo da área de conteúdo. A escolha irá enviá-los para uma página específica na lição.
Quis	Permitir que o professor construa questionários consistindo em uma grande variedade de tipos de perguntas, incluindo múltipla escolha, verdadeiro-falso, resposta curta e arrastar e soltar imagens e texto. Essas perguntas são mantidas no banco de perguntas e podem ser reutilizadas em diferentes questionários.
Pesquisa	Fornece uma série de instrumentos de pesquisa verificados, que foram úteis para avaliar e estimular a aprendizagem online. Os professores podem usá-los para coletar dados de seus alunos que os ajudarão a aprender sobre sua classe e refletir sobre seu próprio ensino.
Wiki	Criar uma coleção de documentos da web de autoria colaborativa.
Oficina	Permitir a avaliação de pares.
SCORM	Permitir a utilização e reutilização de objetos de aprendizagem baseado na web.
Hot potates	Permitir a criação de exercícios sob a forma de objetos digitais.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

## Metodologia

### Caracterização da pesquisa

Optou-se neste estudo pela pesquisa científica de natureza qualitativa. De acordo com o objetivo traçado, os tipos escolhidos de pesquisa foram a pesquisa descritiva e a exploratória. Em relação a procedimentos técnicos, escolheu-se o estudo de caso. O universo

da pesquisa foram os cursos técnicos ofertados na modalidade a distância pelo CEFET-MG. Atualmente, a instituição oferece três cursos técnicos a distância: Eletroeletrônica, Meio Ambiente, Informática para Internet. Já os sujeitos do estudo foram compostos por todos os alunos desses três cursos, que totalizam 599 (Tabela 1).

### **Técnicas para coleta de dados**

Para a realização do procedimento de levantamento de dados, os instrumentos de coleta escolhidos foram: observação online e questionário. A observação não foi participante, ou seja, as pesquisadoras não se envolveram e não se tornaram membros do grupo, podendo assim observar mais fidedignamente os fenômenos que ocorrem no *Moodle*. Quanto ao questionário, esse foi aplicado a todos os 599 alunos e, foi organizado em quatro partes: a 1ª parte foi constituída por cinco questões referentes ao perfil dos alunos; a 2ª parte foi constituída por oito perguntas de múltipla escolha que tinham por finalidade verificar a percepção dos alunos sobre a aplicação dos critérios da neurociência nos seus cursos; a 3ª parte também foi constituída por oito perguntas de múltipla escolha que tinham por finalidade verificar a percepção dos alunos quanto às atitudes empáticas de seus professores e, a última parte foi constituída por duas questões (uma de múltipla escolha e uma aberta), para verificar a questão da permanência do aluno no curso.

Antes da aplicação do questionário, foi feito um pedido de autorização ao coordenador geral dos cursos técnicos ofertados a distância do CEFET-MG para a realização da pesquisa junto aos alunos. Assim que houve o consentimento do coordenador geral, foi enviado um convite a todos os alunos por meio de mensagem pelo *Moodle*, bem como um e-mail para cada aluno, separadamente, informando sobre a pesquisa e solicitando a participação em um questionário. Nesse e-mail, foram fornecidas aos alunos as instruções para preenchimento do questionário e um *link* para acesso ao mesmo. Portanto, a partir desse *link*, o aluno tinha acesso ao questionário, que se encontrava no aplicativo *Googledocs*. Obteve-se 175 questionários respondidos, o que representou uma taxa de retorno de 29,2%.

Para o desenvolvimento da pesquisa, esta foi dividida em cinco etapas:

**1ª etapa:** Critérios da neurociência, as estratégias pedagógicas e as ferramentas digitais do *Moodle* para proporcionar a empatia. Para ela foram feitas observações online no

*Moodle* do NEaD do CEFET-MG. Para que a observação fosse realizada foi solicitada a concessão de um usuário para o manuseio do *Moodle*, autorizado pela coordenação geral dos cursos.

**2ª etapa:** Identificação dos respondentes.

**3ª etapa:** Verificação da aplicação dos critérios da neurociência nos processos de ensino e aprendizagem.

**4ª etapa:** Verificação das atitudes dos professores em relação à empatia.

**5ª etapa:** Sobre a permanência no curso: com duas questões.

## Resultados e análises

**1ª etapa:** Critérios da neurociência, as estratégias pedagógicas e as ferramentas digitais do *Moodle* para proporcionar a empatia.

Como o foco deste artigo foi a empatia, foi elaborado um quadro em que estão apresentados a relação entre os critérios da neurociência para a EaD e os princípios da base da comunicação dialógica afetiva. Além disso, foram relacionadas as estratégias pedagógicas e as ferramentas digitais presentes no *Moodle* (Quadro 1) que podem ser utilizadas em cursos a distância, para ajudar os professores a terem atitudes empáticas com seus alunos (Quadro 2).

**Quadro 2** - Critérios da neurociência, as estratégias pedagógicas e as ferramentas digitais do *Moodle* para proporcionar a empatia.

<b>Crítérios da Neurociência</b>	<b>Atitudes do professor que levam à empatia</b>	<b>Estratégias pedagógicas na EaD</b>	<b>Ferramentas digitais presentes no Moodle</b>
1. Promover horários de aula diferenciados (flexíveis).	- Ter flexibilidade em relação às datas das atividades.	- Interação via redes sociais	- <i>Fóruns</i> - <i>Chats</i>
2. Utilizar diferentes ferramentas digitais presentes nos AVA.	- Usar ferramentas e estratégias pedagógicas variadas, a fim de incluir nas atividades alunos com diferentes perfis e habilidades.	- Uso de filmes/vídeos com ou sem debates e discussões - Músicas - Aulas dialogadas - Videoconferência	- Lição - Tarefas - <i>Fóruns</i> - <i>Chats</i> - Glossário
3. Oportunizar aprendizagem personalizada, considerando os estilos individuais de aprendizagem.	- Usar ferramentas e estratégias pedagógicas variadas, a fim de incluir nas atividades alunos com diferentes perfis e habilidades.	- Solução de problemas - Avaliações - <i>Brainstorming</i> - Estudo de caso	- Lição - Tarefas - <i>Fóruns</i> - <i>Chats</i>
4. Desenvolver materiais didáticos variados.	- Usar ferramentas e estratégias pedagógicas variadas, a fim de incluir nas atividades alunos com diferentes perfis e habilidades.	- Portfólio - Discussões e debates - Simpósios - <i>Podcast</i> - Palestras - Músicas	- <i>Fóruns</i> - <i>Chats</i> - <i>Wiki</i> - URL
5. Proporcionar diferentes estratégias pedagógicas.	- Usar ferramentas e estratégias pedagógicas variadas, a fim de incluir nas atividades alunos com diferentes perfis e habilidades.	- Solução de problemas - Avaliações - <i>Brainstorming</i> - Aula expositiva dialogada - Lista de discussão - Estudo de caso	- Lição - Tarefas - <i>Fóruns</i> - <i>Chats</i> - Glossário
6. Estimular atividades que promovam a interação entre alunos-professores; alunos-alunos e alunos - tutores.	- Demonstrar confiança na aprendizagem do seu aluno. - Encorajar os seus alunos a estudarem, mostrando os aspectos positivos da educação. - Utilizar uma comunicação afetiva e respeitosa com os alunos. - Oferecer <i>Feedback</i> positivo. - Criar oportunidades de interação aluno-professor e aluno-aluno.	- Seminários - Gincanas virtuais - Competições culturais virtuais - Debates e júri simulado - Grupo de verbalização e de observação (GVGO)	- <i>Fóruns</i> - <i>Chats</i> - Escolha - Glossário
7. Motivar os alunos durante o processo de ensino	- Demonstrar confiança na aprendizagem do seu aluno. - Encorajar os seus alunos a	- Aula expositiva dialogada - Lista de discussão - Videoconferência	- Páginas - URL - <i>Fóruns</i>

e aprendizagem.	estudarem, mostrando os aspectos positivos da educação. - Utilizar uma comunicação afetiva e respeitosa com os alunos. - Oferecer <i>Feedback</i> positivo. - Criar oportunidades de interação aluno-professor e aluno-aluno.		- <i>Chats</i>
8. Criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção do conhecimento.	- Demonstrar confiança na aprendizagem do seu aluno. - Encorajar os seus alunos a estudarem, mostrando os aspectos positivos da educação. - Usar uma comunicação afetiva e respeitosa com os alunos. - Oferecer <i>Feedback</i> positivo. - Criar oportunidades de interação aluno-professor e aluno-aluno.	- Jogos - Construções de <i>blogs</i> - Uso de filmes/vídeos com ou sem debates e discussões	- Base de dados - <i>Hot potatoes</i>

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Esse Quadro 2 mostra que as ferramentas digitais do *Moodle* são capazes, quando utilizadas com as estratégias pedagógicas adequadas, de permitir que os professores tenham uma relação empática com seus alunos que estão distantes deles fisicamente. Assim, acredita-se que o professor empático tornará os processos de ensino e aprendizagem mais tranquilos e prazerosos para o aluno, que se sentirá motivado a aprender na modalidade a distância, fazendo com este não abandone o curso.

## 2ª etapa: Identificação dos respondentes.

Embora, nesta pesquisa a maioria dos respondentes (63%) sejam do gênero masculino, o número de mulheres não deixa de ser significativo (37%) e, como observado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), existe uma tendência de crescimento no interesse feminino por ocupações industriais, como por exemplo, nas áreas de Tecnologia da Informação e Eletrônica, que são as áreas de dois dos cursos, foco desta pesquisa. Sobre a faixa etária dos participantes desta pesquisa, tem-se a maioria dos respondentes (44%) pertencentes a faixa etária entre 16 a 25 anos, sendo estes os alunos que fazem o curso técnico em concomitância com o ensino médio.

Em seguida, com 29% dos respondentes, estão os alunos que pertencem à faixa etária de 26 a 35 anos de idade, representando os alunos egressos do ensino médio e, que de acordo com eles, a procura por cursos técnicos é uma opção frente aos cursos superiores. Já 21% pertencem à faixa de 36 a 50 anos e, 6% entre 51 a 61 anos de idade, tratando-se dos alunos que estão à procura de uma atualização profissional e/ou uma recolocação no mercado de trabalho.

Na sequência, foi possível verificar o motivo da escolha de se fazer um curso técnico. Sobre esse ponto, constatou-se que todos os respondentes desta pesquisa acreditam que fazer um curso técnico representa ter esperança de conseguirem uma carreira mais rapidamente e, assim, um caminho para a empregabilidade; ou seja, para os alunos o curso técnico irá proporcionar mais chances no mercado de trabalho.

Outro aspecto averiguado na pesquisa foram as cidades onde os respondentes residem. O resultado mostrou que eles estão distribuídos em 50 cidades mineiras, o que mostra o alcance da EaD. Dentre essas cidades, destaca-se o número de alunos que residem em Belo Horizonte (69). As próximas três cidades que aparecem fazem parte da Grande BH: Contagem com 19 alunos, Betim com 13 e Nova Lima com nove alunos. As demais cidades estão distribuídas em todo o Estado de Minas Gerais: Timóteo (seis alunos); Ibirité e Varginha (cinco alunos em cada uma); Leopoldina e Nepomuceno (quatro alunos em cada); Cataguases, Coronel Fabriciano, Curvelo, Divinópolis, Ipatinga e Santa Luzia (três alunos em cada); Santa Bárbara (dois alunos), Aguanil, Além Paraíba, Conselheiro Lafaiete, Elói Mendes, IAPU, Igarapé, Itaúna, João Monlevade, Lagoa Santa, Ouro Branco, Presidente Juscelino, Recreio, Ribeirão das Neves, São José do Jacuri, Sete Lagoas e Três corações (um aluno em cada). Vale ressaltar que cinco alunos não declararam a cidade onde moravam.

**3ª etapa:** Verificação da aplicação dos critérios da neurociência no processo de ensino e aprendizagem.

Para fazer essa verificação, os alunos receberam oito perguntas de múltipla escolha. Para cada pergunta eles poderiam responder se estavam de acordo, se não concordavam ou se concordavam em parte. As respostas estão tabuladas no Quadro 3.

**Quadro 3** - Verificação da aplicação dos critérios da neurociência no processo de ensino e aprendizagem.

Questões referentes aos critérios da Neurociência	Respostas dos alunos					
	SIM Ocorrência	%	NÃO Ocorrência	%	EM PARTE Ocorrência	%
1ª Houve flexibilidade de horários de aula diferenciados?	100	57,2	26	14,8	49	28
2ª Seus professores usaram diferentes ferramentas digitais presentes no AVA?	86	49,2	27	15,4	62	35,4
3ª Houve momentos de aprendizagem personalizada, considerando que alguns alunos precisavam de uma aula diferenciada?	68	38,9	65	37,1	42	24
4ª Os materiais didáticos foram variados?	86	49,2	32	18,2	57	32,6
5ª As estratégias pedagógicas foram variadas?	76	43,4	40	22,9	59	33,7
6ª Houve atividades que promoveram a interação entre os alunos e os professores; alunos e os tutores e; alunos e alunos?	86	49,2	26	14,8	63	36
7ª Você foi motivado pela equipe pedagógica, ou por seu professor durante o curso?	90	51,4	39	22,3	46	26,3
8ª Houve situações nas quais foi provocada a sua curiosidade em relação à construção do seu conhecimento?	123	70,3	28	16	24	13,7

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Diante dos dados apresentados no Quadro 3, pode-se constatar:

- 1ª questão: a maioria (57,2%) dos respondentes concorda que existe flexibilidade de horários de aula diferenciada, o que indica uma preocupação em oferecer aos alunos a possibilidade de cada um usar seus melhores horários para realizar seus estudos.
- 2ª questão: a maioria (49,2%) dos respondentes concorda que os professores usam as diferentes ferramentas digitais presentes no AVA (apresentadas no Quadro 1). Dentre



os alunos que não concordam, a justificativa foi: *os professores deveriam usar mais ferramentas acadêmicas para o curso ficar mais atraente*. Portanto, infere-se que os professores ainda não estejam explorando todas as ferramentas digitais que o Moodle oferece.

- 3ª questão: a maior parte (38,9%) dos respondentes concorda que houve momentos de aprendizagem personalizada. Porém, chama a atenção nesse ponto, o fato de que a porcentagem de alunos que não concordam (37,1%) está muito próxima dos que concordam. Para esses alunos que discordaram: *faltou atenção dos professores para com os alunos e eles sentiram os professores e tutores ausentes*.
- 4ª questão: a maior parte (49,2%) dos respondentes concorda que os materiais didáticos foram variados. Dos 18,2% que discordam e dos 32,6% que concordam em parte, *os materiais estão desatualizados o que para eles é um descaso*. Os alunos também informaram que *os professores e tutores a distância apenas* têm utilizado questionários e tarefas.
- 5ª questão: a maioria (43,4%) dos respondentes concorda que as estratégias pedagógicas são variadas. Porém, dentre os 22,9% dos respondentes que discordam a justificativa foi: *a didática dos professores deixa a desejar*.
- 6ª questão: a maior parte dos respondentes (49,2%) concorda que houve atividades que promoveram a interação entre os alunos e os professores; alunos e os tutores e; alunos e alunos. De acordo com os alunos, essas atividades são realizadas nos *Fóruns* e *Chats*.
- 7ª questão: a maioria dos respondentes (51,4%) concorda que foi motivada pela equipe pedagógica ou por seu professor durante o curso. Essa questão é fundamental para a permanência dos alunos no curso, pois como afirma Gagné (1985), a motivação é uma pré-condição para a aprendizagem. Já para os 26,3% alunos que concordaram em parte, a justificativa foi: *o curso é bom, eles se sentem motivados, mas ainda está desorganizado*.
- 8ª questão: a maioria dos respondentes (70,3%) concorda que houve situações nas

quais foi provocada a sua curiosidade em relação à construção do seu conhecimento, devido principalmente, segundo os alunos, os encontros presenciais nos pólos. Além disso, para eles a *EaD é uma nova forma de aprendizado, que oferece infinitas possibilidades de adquirir o conhecimento e provocar a suas curiosidades*. Isso ratifica a análise de Martins et al. (2017) que destacam a importância das emoções, de descobrir o novo para aprender.

Portanto, cabe observar que todos os critérios da neurociência têm sido aplicados nos cursos técnicos a distância do CEFET-MG, alguns ainda de forma tímida (3º e 5º critérios) e outros com maior ênfase, como por exemplo, os 1º e 8º critérios. Tal observação converge para as ideias de Grossi e Borja (2016) que acreditam ser possível aplicar os critérios da neurociência em cursos a distância, devido às tecnologias presentes nos Moodle do CEFET-MG (Quadro 1), que permitem a interação entre professores e alunos que estejam distantes fisicamente, que conforme apontado por Prado (s.d.) são ferramentas de fácil manipulação e podem proporcionar uma riqueza de implicações pedagógicas.

**4ª etapa:** Verificação das atitudes dos professores em relação à empatia.

Para fazer essa verificação, os alunos receberam oito perguntas de múltipla escolha. Para cada pergunta, assim como na 2ª parte, eles poderiam responder se concordavam, se não concordavam ou se concordavam em parte. As respostas estão tabuladas no Quadro 4.

**Quadro 4** - Verificação das atitudes dos professores em relação à empatia

Questões referente às atitudes dos professores	Respostas dos alunos					
	Sim		Não		Em parte	
	Ocorrência	%	Ocorrência	%	Ocorrência	%
1ª Os professores procuraram conhecer sua realidade e necessidade?	45	25,7	78	44,6	52	29,7
2ª Seus professores tiveram flexibilidade em relação às datas das atividades?	104	59,4	30	17,1	41	23,5
3ª Os professores demonstraram confiança na sua aprendizagem?	94	53,7	31	17,7	50	28,6
4ª Os professores demonstraram preocupação com a sua aprendizagem?	77	44	40	22,9	58	33,1
5ª Os professores te encorajaram a estudar, mostrando os aspectos positivos da educação?	77	44	44	25,1	54	30,9
6ª Ofereceram <i>feedback</i> positivo?	68	38,9	45	25,7	62	35,4
7ª Criaram oportunidades de interação aluno-professor e aluno-aluno?	75	42,8	36	20,6	64	36,6
8ª No caso de situações problemáticas, os professores procuraram soluções?	99	56,6	20	11,4	56	32

Fonte: Dados de pesquisa (2018)

Tendo em vista os dados apresentados no Quadro 4, entende-se que:

- 1ª questão: a maior parte dos respondentes (44,6%) discorda que os professores procuraram conhecer suas realidades e necessidades, ressaltando que tiveram contato na maior parte do tempo apenas com o tutor, e que o corpo docente demonstrou, por vezes, uma atitude desinteressada. Isso indica uma necessidade em esclarecer os papéis de professores e tutores na interação com os alunos.
- 2ª questão: a maioria (59,4%) dos respondentes concorda que os professores tiveram flexibilidade em relação às datas das atividades. Para os 23,5% que responderam em parte, *nem todos os professores estavam à disposição para responder as perguntas, e quando tinha retorno era demorado*. Também apontaram problemas de organização do curso, dificuldades de comunicação e perguntas sem respostas no *fórum*.

- 3ª questão: a maioria (53,7%) dos respondentes concorda que os professores demonstraram confiança em sua aprendizagem. Os 28,6% que responderam em parte, justificaram que *não poderia se afirmar que todos os professores respondem bem às nossas necessidades, principalmente porque o contato pessoal foi praticamente com o professor mediador*.
- 4ª questão: a maior parte dos respondentes (44%) concordou que os professores demonstraram preocupação com a aprendizagem dos alunos. Porém, dentre os 33,1% que discordam, o entendimento é que há *descaso dos professores em relação às dificuldades de cada um*.
- 5ª questão: a maior parte dos respondentes (44%) concordou que os professores encorajaram os alunos a estudar, mostrando aspectos positivos da educação. Para exemplificar, alguns alunos comentaram que *os professores sempre respondiam aos e-mails, para tirar qualquer dúvida, orientação, ajuda*. Ressaltaram que *os tutores também, sempre estiveram presentes e nos incentivavam a estudar, tirar dúvidas, enviavam links para aprendermos mais da disciplina de cada professor*.
- 6ª questão: a maior parte dos respondentes (38,9%) concorda que os professores ofereceram *feedback* positivo. Porém, um número muito próximo de respondentes (35,4%), afirmaram que isso ocorreu apenas em parte. Eles relataram que tiveram problemas *com retornos dos professores sobre dúvidas e até mesmo sobre recuperações*, que ainda não haviam sido sanadas, até a data que responderam o questionário.
- 7ª questão: a maior parte dos respondentes (42,8%) concorda que foram criadas oportunidades de interação aluno-professor e aluno-aluno. No entanto, alguns alunos informaram que sentiram *falta de conhecerem os demais professores do curso*, além de um tutor que tiveram maior contato nas aulas presenciais.
- 8ª questão: a maioria dos respondentes (56,6%) concorda que no caso de situações problemáticas, os professores procuraram soluções. Não houve comentários específicos sobre esse critério.

Assim, a partir das respostas e comentários dos alunos, pode-se afirmar que a empatia é um importante aspecto nas relações interpessoais e merece atenção na EaD, visto que as interações mediadas pelas ferramentas digitais nos AVA pressupõem uma distância física e temporal que podem acarretar outro tipo de distância de ordem comunicacional e psicológica. Entende-se que o exercício da empatia seja capaz de minimizar essa distância.

Em muitos comentários, os alunos demonstraram a importância da comunicação com professores e tutores, e como esta pode influenciar na permanência dos alunos em um curso a distância apesar das dificuldades encontradas. Isso reforça a afirmação de Moore e Kearsley (2013, p. 179) de que “o melhor professor a distância tem empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente”. Dessa forma, conclui-se que várias dentre as sete atitudes que os professores devem ter para estabelecerem uma relação de empatia com seus alunos estiveram presentes nas respostas dos alunos, destacando: Flexibilidade; Demonstração de confiança no processo de aprendizagem dos alunos; e Encorajar e motivar os alunos a estudarem, mostrando os aspectos positivos da educação.

#### 5ª etapa: Sobre a permanência.

Para verificar por que os alunos não desistiram do curso, foram feitas a eles duas perguntas de múltipla escolha, nas quais deveriam responder sim ou não (Quadro 5).

#### Quadro 5 - Sobre a permanência.

Questões referentes à permanência	Respostas dos alunos			
	Sim		Não	
	Ocorrência	%	Ocorrência	%
1ª Você pensou em desistir do curso?	61	34,9	114	65,1
2ª Você considera que a forma como acontece a relação entre os alunos e os professores pode ajudar o aluno a não desistir do curso?	141	80,6	34	19,4

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Tendo em vista os dados apresentados no Quadro 5 e os comentários dos respondentes, percebeu-se que:

- 1ª questão: a maioria dos respondentes (65,1%) respondeu que não pensaram em desistir do curso. Dentre os demais (34,9%), os principais motivos expressos pelos

alunos para uma possível evasão abarcam questões de ordem pessoal, como dificuldades com o conteúdo, organização pessoal e dificuldades no deslocamento para as aulas presenciais; problemas de qualidade e organização do curso, como atrasos no calendário; e problemas referentes à comunicação.

- 2ª questão: a maioria dos respondentes (80,6%) considera que a forma como acontece a relação entre alunos e professores pode ajudar o aluno a não evadir. Comentários apontaram que os principais pontos de atenção estão na comunicação entre professores e alunos para resolução de dúvidas e *feedbacks*, que precisam ser melhorados.

Percebe-se, portanto, que muitos são os motivos para o abandono do curso pelos alunos, na modalidade a distância. Problemas pessoais como dificuldades com a organização pessoal e com o aprendizado são destacados por eles, mas apesar destes fatores, a maioria dos respondentes informou que não pensou em desistir do curso. Além das motivações pessoais para almejar a conclusão, pode-se inferir o que defende Migliori (2013, p. 77) quando afirma que “a vontade de aprender é característica essencial do ser humano, mas necessita de estímulos externos e internos, motivação e necessidades”. Nos comentários, identificou-se a importância que os alunos deram às interações realizadas com os professores e, principalmente tutores, no esclarecimento de dúvidas, apoio ao aprendizado e incentivo a continuar com o curso, sendo fundamentais para a permanência no curso.

### Considerações finais

A aplicação dos conhecimentos da neurociência na educação é fundamental para os professores saberem como seus alunos aprendem e, assim possam dentre uma variedade de estratégias pedagógicas, saber escolher as que conseguem atingi-los e promover a aprendizagem, estimulando externamente seus alunos e contribuindo para que estes consigam acionar o gatilho do estímulo interno. Portanto, a introdução da neurociência precisa ser considerada em todas as modalidades de ensino, como por exemplo, na EaD, que foi o foco desse estudo.

Nesta pesquisa foram apresentados os oito critérios da neurociência aplicados no

processo de ensino e aprendizagem, procurando identificar se eles eram atendidos a partir do uso das ferramentas digitais do *Moodle*, presentes nas diversas estratégias pedagógicas dos cursos ofertados a distância do CEFET-MG. Os achados da pesquisa permitem concluir que todos os oito critérios foram atendidos, sobressaindo a flexibilidade de horários de aula diferenciados (1º critério); provocação da curiosidade do aluno em relação à construção do seu conhecimento (8º critério); a motivação do aluno pela equipe pedagógica, ou pelo professor durante o curso (7º critério); o uso de atividades que promoveram a interação entre alunos-professores; alunos-tutores e alunos-alunos (6º critério). O critério que teve menor destaque foi o 3º critério, o qual está relacionado com a existência de momentos de aprendizagem personalizada.

Portanto, pode-se afirmar que as tecnologias existentes garantem o desenvolvimento de AVA que ampliam as possibilidades de interação e comunicação entre alunos e professores, mesmo quando estes não estão juntos fisicamente. Adicionalmente, verificou-se para cada critério da neurociência (conjugado com diferentes estratégias pedagógicas específicas e com o uso das ferramentas digitais do *Moodle*), se houve empatia entre professor e aluno da EaD. Como resultado, pode-se observar que, embora a maioria dos alunos (44,6%), os professores não demonstraram interesse sobre suas realidades e necessidades individuais, em todos as demais sete atitudes empáticas (Quadro 4), os professores apresentaram uma atitude empática positiva, tais como: *demonstraram confiança na aprendizagem dos alunos; demonstraram preocupação com suas aprendizagens; os encorajaram a estudar; criaram oportunidades de interação aluno-professor e aluno-aluno; deram feedbacks positivos e, flexibilizaram as datas das atividades.*

Assim, a questão que originou esta pesquisa: *Como estabelecer a relação empática entre quem está distante fisicamente e/ou temporalmente?* tem como resposta o que os professores da Turma de 2018 começaram a fazer para evitar a evasão: levar para suas salas de aula virtuais estratégias pedagógicas que estão motivando seus alunos, mantendo com estes uma relação de proximidade e afetividade e, estabelecendo a empatia. A presente pesquisa evidenciou que os alunos demonstraram querer estabelecer uma comunicação dialógica com seus professores, bem como ser compreendidos por eles.



Por fim, conclui-se que, nos cursos técnicos a distância do CEFET-MG – Turma 2018, os professores têm usado os critérios da neurociência, praticando a comunicação dialógica afetiva e, estabelecendo uma relação empática com seus alunos. E é essa relação empática que está encantando os alunos, mantendo-os mais motivados a continuar no curso, apesar das dificuldades que os alunos vêm encontrando durante o mesmo. Então, espera-se que os números de evasão dessa turma sejam menores do que os apresentados nos anos anteriores.

## Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil /2016. Disponível em: [http://abed.org.br/censoead2016/Censo\\_EAD\\_2016\\_portugues.pdf](http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf). Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO **Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011**. Institui a Rede e-Tec Brasil. Disponível em: [http://redeetec.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11&Itemid=1](http://redeetec.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=1). Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Dispõe sobre a revogação da Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>. Acesso em: 06 jul. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, e-Tec Brasil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6301.htm). Acesso

em: 06 nov. 2019.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9 - 36.

CARMO, C. A. **A teoria da distância transacional**: para um modelo pedagógico na formação continuada de professores a distância. 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1030/793>. Acesso em: 06 jul. 2018.

CARTER, R.; ALDRIGE, S.; PAGE, M.; PARKER, S. **O livro do Cérebro**. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDUSTRIAL - CNI. **Cresce interesse feminino por ocupações industriais**, 2018. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/cresce-interesse-feminino-por-ocupacoes-industriais/>. Acesso em: 01 set. 2018.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FARIA, E. V. O tutor na Educação a Distância: A construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. **Scientia FAER**, Olímpia, São Paulo, ano 2, v. 2, p. 28-37, 2010.

GAGNÉ, R. M. **Las condiciones dei aprendizaje**. México: Trillas, 1985.

GROSSI, M. G. R. G.; CHAMON, C. M.; ELIAS, M. C. S.; LEAL, D. C. C. C. The Educational Potentialities of the Virtual Learning Environments Moodle and Canvas: A Comparative Study. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 8, n. 7, p. 514-519, 2018.

GROSSI, M. G. R.; BORJA, S. D. B. A neurociência e a educação a distância: um diálogo necessário. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 87-102, mai./ago. 2016.

GROSSI, M. G. R.; BORJA, S. D. B. O ensino de língua estrangeira a distância: a percepção de alunos do curso Livemocha. **Paidéi@**, Santos, v. 7, p. 1-21, 2015.

GROSSI, M. G. R.; LOPES, A. M.; COUTO, P. A. A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEBA de Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27 - 40, jan./jun. 2014.

HACK, J. R. Afetividade em processos comunicacionais de tutoria no ensino superior a distância. Florianópolis: **Virtual Educa**, 2010. Disponível em: [http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wpcontent/uploads/2010/01/VirtualEduca\\_2010\\_Hack.pdf](http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wpcontent/uploads/2010/01/VirtualEduca_2010_Hack.pdf). Acesso em: 07 jul. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE **Pesquisa nacional por amostra de domicílios - PNAD Contínua**. 2016. Disponível em: [http://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domic](http://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domic)

ilios\_continua/Anual/Acesso\_Internet\_Televisao\_e\_Posse\_Telefone\_Movel\_2016/Analise\_dos\_Resultados.pdf. Acesso em: 06 jul. 2018.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M.; SIEGELBAUM, S. A.; HUDESPETH, A. J. **Princípios de neurociências**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LOURENÇO, A. A.; DE PAIVA, M. O. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

MARTINS, I. M.; PEDROSA, M. M.; MATOSO, M. **Cá dentro**: Guia para descobrir o cérebro. Lisboa: Planeta Tangerina, 2017.

MIGLIORI, R. **Neurociências e educação**. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 2013.

MOODLE. **Atividades Moodle**. Disponível em: <https://docs.moodle.org/35/en/Activities>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. In: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of distance education**. Londres: Routledge, 1993. p. 22-38.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem online. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NOVAES, M. H. Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia Escolar**: éticas e competências na formação e atuação profissional. São Paulo: Alínea, 2010, p. 127-134.

OLIVEIRA, P. H. **O ambiente Virtual de aprendizagem e evasão escolar**: Estudo de caso em uma instituição pública de Minas Gerais. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PRADO, M. E. B. B. **Educação a distância**: os ambientes virtuais e algumas possibilidades pedagógicas. Projeto Gestão Escolar e Tecnologias. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca>. Acesso em: 08 jul. 2018.

RIBEIRO, F. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Profforma**, n. 3, p. 1-5, 2011.

TASSINARI, M. A.; DURANGE, W. T. Experiência empática: Da neurociência à espiritualidade. **Revista da Abordagem Gestáltica e Phenomenological Studies**, v. xx, n. 1, p. 53-60, 2014.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VIGNEMONT, F.; SINGER, T. **The empathic brain**: how, when and why? Trends in Cognitive Sciences, Elsevier. 2006. Disponível em: [https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn\\_00169584/document](https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_00169584/document). Acesso em: 07 jul. 2018.

Recebido em: 29/12/2018

Aprovado em: 02/08/2019

## MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COM PROFESSORES E ALUNOS

Maria Luzia Silva Mariano<sup>1</sup>

Katya Luciane de Oliveira<sup>2</sup>

Amanda Lays Monteiro Inácio<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente estudo objetivou identificar como os professores do Ensino Médio percebem a motivação para aprender de seus alunos e articular tais resultados com a qualidade motivacional apresentada pelos estudantes, tendo como base a Teoria da Autodeterminação. Participaram dez docentes de instituições públicas dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que responderam a um questionário com oito questões sobre o construto da motivação e ainda 524 estudantes do Ensino Médio ( $M=16,5$ ;  $DP=1,49$ ), ambos os sexos, avaliados por meio do *Continuum* de motivação para aprender. Os resultados indicaram que os professores perceberem seus alunos como motivados para ingressar no mercado de trabalho ou para dar continuidade aos estudos. Os estudantes se apresentaram mais orientados pela motivação extrínseca por regulação identificada. Os dados foram discutidos à luz da teoria, visando a identificação de suas implicações psicoeducacionais.

**Palavras-chave:** Docência. Motivação. Ensino Médio.

### MOTIVATION TO LEARN IN HIGH SCHOOL: AN ANALYSIS WITH TEACHERS AND STUDENTS

**ABSTRACT:** The present study aimed to identify how the teachers of High School perceive the motivation to learn from their students and to articulate these results with the motivational quality presented by the students, based on the Theory of Self Determination. Ten professors from public institutions in the states of Minas Gerais and Paraná participated, who answered a questionnaire with eight questions about the motivation construct and 524 high school students ( $M=16.5$ ,  $SD=1.49$ ), both the sexes, evaluated through the Continuum of motivation to learn. The results indicated that teachers perceive their students as motivated to enter the labor market or to continue their studies. The students were more oriented by the extrinsic motivation by the identified regulation. The data were discussed based on theory, aiming at the identification of its psychoeducational implications.

**Keywords:** Teaching. Motivation. High School.

<sup>1</sup>Mestre em Educação. Doutoranda em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina - PR/Brasil. E-mail: malumariano@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação. Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina - PR/Brasil. E-mail: katyauel@gmail.com

<sup>3</sup>Mestre em Educação. Doutoranda em Psicologia na Universidade São Francisco. Campinas-SP/Brasil E-mail: amandalmonteiro@gmail.com

## MOTIVACIÓN PARA APRENDER EN LA ESCUELA SECUNDARIA: UN ANÁLISIS CON PROFESORES Y ESTUDIANTES

**RESUMEN:** El presente estudio objetivó identificar cómo los profesores de la Enseñanza Media perciben la motivación para aprender de sus alumnos y articular tales resultados con la calidad motivacional presentada por los estudiantes, teniendo como base la Teoría de la Autodeterminación. Diez profesores de instituciones públicas de los Estados de Minas Gerais y Paraná, respondieron a un cuestionario con ocho preguntas sobre la construcción de la motivación y 524 estudiantes de secundaria ( $M=16,5$ ;  $DP=1,49$ ), ambos sexos, evaluados por medio de un continuum de la motivación para aprender. Los resultados indicaron que los profesores perciben a sus estudiantes como motivados para entrar en el mercado laboral o para continuar sus estudios. Los estudiantes estaban más orientados por la motivación extrínseca por la regulación identificada. Los datos fueron discutidos a la luz de la teoría, con el objetivo de identificar sus implicaciones psicoeducativas

**Palabras clave:** Docencia. Motivación. Enseñanza Media.

A motivação é um construto multidimensional e complexo que envolve metas traçadas pelos indivíduos a fim de alcançar um determinado objetivo. A percepção da motivação pode ser feita por meio de ações ou da verbalização de um indivíduo motivado ou não a fazer alguma coisa. No âmbito escolar pode ser notada, por exemplo, por meio da aprendizagem bem-sucedida, do empenho ou do desempenho apresentado pelo aluno (BZUNECK, 2009; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016; PANSERA et al., 2016).

Diversas teorias são empregadas para a compreensão da motivação humana, não sendo possível sintetizar conceitos e terminologias que a definam. Teorias como a da Autoeficácia, Metas de Realização ou a Teoria da Autodeterminação buscam entender e explicar a motivação apresentada pelos alunos para aprender (BZUNECK, 2009; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016). Para o presente estudo adotou-se a Teoria da Autodeterminação como base teórica.

Inicialmente, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca eram caracterizadas sob uma perspectiva de mera contraposição. No entanto, após vasta revisão literária feita por Edward L. Deci e Richard M. Ryan, na década de 1970, essas proposições passaram a ser classificadas como insuficientes e muito simplistas. Dessa feita, a relação de contraposição entre motivação intrínseca e extrínseca foi superada com a elaboração de um *Continuum* de motivação (BELUCE; OLIVEIRA, 2016; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016; REEVE; DECI; RYAN,

2004).

Esse *Continuum* se inicia na desmotivação, passa por quatro diferentes tipos de regulação externa qualitativa até chegar à regulação interna, que caracteriza a motivação intrínseca (REEVE et al., 2004). Assim, o *Continuum* de regulação do comportamento pode ser classificado em: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca (BELUCE; OLIVEIRA, 2016; DECI; RYAN, 1985; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

A desmotivação é caracterizada pela falta de intenção ou de motivação para a realização de uma determinada tarefa. O indivíduo regulado de maneira externa age com o intuito de receber algum tipo de recompensa ou de evitar punições. Aquele regulado de maneira introjetada age por pressão interna, a fim de evitar algum sentimento de culpa ou ansiedade. A regulação identificada, por sua vez, caracteriza o indivíduo que percebe a importância de realizar determinada atividade para atingir o objetivo por ele estabelecido. Pessoas reguladas por uma orientação motivacional integrada conseguem perceber a importância da atividade, não sendo possível separar o que é externo e o que é interno ao indivíduo. Por fim, a motivação intrínseca é caracterizada por total autonomia e autodeterminação dos indivíduos, na qual estes realizam as tarefas por escolha e interesse próprios (BZUNECK et al., 2015; REEVE et al., 2004).

O aluno é denominado como intrinsecamente motivado quando ele mostra envolvimento com as atividades propostas, interesse nos conteúdos que estão sendo desenvolvidos, busca estratégias para vencer os desafios que aparecem, superando as suas capacidades e conhecimentos prévios e sentindo orgulho dos resultados alcançados. Em contrapartida, os alunos desmotivados são classificados como passivos face às atividades a serem realizadas, desinteressados quanto aos conteúdos apresentados, não demonstram empenho perante as dificuldades e não encontram prazer na realização das tarefas (MARIANO, 2015; PANSERA et al., 2016; RYAN; DECI, 2000).

De forma análoga, para que o aluno se sinta motivado, também é necessário que ele satisfaça três necessidades psicológicas básicas e que são inatas ao seu desenvolvimento, quais sejam, autonomia, competência e pertencimento (BELUCE; OLIVEIRA, 2016; DECI; RYAN,



1985; PERASSINOTO et al., 2013). A necessidade de autonomia consiste no fato de o indivíduo realizar uma tarefa por vontade própria e não por determinação externa. Sendo assim, sob essa perspectiva, autonomia significa autogoverno e liberdade. A necessidade de competência está ligada à realização de determinada tarefa de forma positiva. Já a necessidade de pertencimento diz respeito ao fato de o indivíduo estabelecer laços com o ambiente em que está inserido de forma a se sentir parte dele.

A sala de aula é um importante campo de estudo no qual é possível aplicar as teorias motivacionais, devido a sua grande complexidade, heterogeneidade e até mesmo imprevisibilidade dos acontecimentos. De acordo com Bzuneck (2009), nas últimas décadas, principalmente a partir de 1970, os estudos sobre motivação aplicada ao contexto escolar têm aumentado consideravelmente (MAIESKI et al., 2017; OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2017; SANTOS; MORAES; LIMA, 2018). O sistema educacional brasileiro passou por fortes mudanças com o decorrer do tempo no que tange à maneira como a educação passou a ser ofertada e também às legislações educacionais. Contudo, essas mudanças não foram suficientes para tratar dos diversos componentes que podem contribuir ou dificultar a aprendizagem dos estudantes, dentre eles, a motivação (KRAWCZYK, 2011).

É frequente por parte dos professores ou mesmo da equipe diretiva das escolas reclamações quanto ao comportamento dos estudantes em sala de aula ou a sua falta de vontade de fazer as atividades propostas, principalmente no Ensino Médio. Além disso, estudos indicam a diminuição da motivação intrínseca após os primeiros anos escolares, que caracterizam o Ensino Fundamental. Os alunos passam a pautar suas atitudes na obtenção de recompensas ou de resultados positivos, que evitem punições como castigo, tarefas extras ou mesmo uma reprovação durante o período letivo (PANSERA et al., 2016; RYAN; DECI, 2000; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011).

Brophy (1999) afirma que a própria sala de aula não é um ambiente que contribui com a motivação intrínseca. Os alunos passam um tempo muito grande cumprindo prazos e executando tarefas que lhes são impostas, sem que sejam consideradas as escolhas que eles mesmos desejam fazer. Aliado a isso, a avaliação do desempenho escolar é realizada, muitas vezes, por meio de atividades que valem nota e não consideram de forma abrangente se o



aluno está ou não preparado e confiante para obter um bom desempenho e, ainda mais importante, se apreendeu efetivamente o conteúdo ministrado, o que corrobora com a diminuição da motivação intrínseca dos estudantes.

Outro elemento que pode influenciar na qualidade motivacional do aluno é o estilo motivacional do professor (COSTA et al., 2016; COUTINHO; CUCONATO; ALCANTARA, 2017; KAULFUSS; BORUCHOVITCH, 2016). Segundo Costa et al. (2016), existem docentes que adotam uma postura autoritária, sendo percebidos como controladores, e ainda aqueles que fazem uso de uma conduta que promove a autonomia dos estudantes. Guimarães (2004) esclarece que o estilo motivacional apresentado pelo professor varia de acordo com as suas habilidades adquiridas, de sua personalidade e também é influenciado pela quantidade de alunos em sala de aula, tempo lecionando, idade, gênero, concepção ideológica e até mesmo o tipo de relacionamento estabelecido com o corpo diretivo.

Professores promotores de autonomia estimulam o desenvolvimento e a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) de seus alunos. Eles proporcionam aos estudantes razões significativas para a realização de atividades que aparentemente não despertam o seu interesse e consideram o ritmo particular de aprendizagem e desenvolvimento de cada um. A linguagem também é utilizada de forma acessível e não controladora, além de apoiarem as decisões que são tomadas de forma madura e respeitarem as manifestações de emoções negativas em sala de aula (MACHADO et al., 2012).

Diante do exposto, o professor tem o dever de identificar as dificuldades ou até mesmo os pontos de insatisfação dos alunos durante as aulas e desenvolver novas estratégias motivacionais que proporcionem a satisfação na realização das tarefas. Em oposição, professores controladores desconsideram a visão do aluno ou até mesmo não permitem que estes se manifestem, o que além de não promover a autonomia, extrai a autenticidade, oferecendo incentivos externos para se atingir o padrão de comportamento idealizado. O controle exercido pode ser direto ou indireto. No primeiro caso é feito por meio do estabelecimento de prazos ou controles verbais, situações em que os alunos percebem que o motivo para agir está fora da atividade. O segundo se dá por sentimentos de culpa, vergonha

ou ansiedade projetados nos alunos, pois agir conforme o que é socialmente esperado evita constrangimentos e sensações desagradáveis (MACHADO et al., 2012).

A motivação extrínseca é altamente promovida pelo controle exercido de maneira direta por parte do professor, em que recompensas, ameaças e punições são apresentadas aos alunos. A atitude do professor tem por objetivo moldar a reação do aluno para o que ele considera como desejável para a sala de aula. O aluno percebe a sua competência somente quando recebe esse incentivo extrínseco, seja ele uma recompensa verbal ou mesmo material. Dessa forma, a realização da atividade tem o objetivo apenas de receber as recompensas propostas. Consequentemente, tal atitude proporciona a diminuição da motivação intrínseca dos estudantes (MACHADO et al., 2012; PANSERA et al., 2016; RYAN; DECI, 2000).

Outro fator importante e que influencia de forma decisiva na motivação que o aluno apresenta durante as aulas é o domínio e afinidade que ele tem com o conteúdo que está sendo ministrado. Linnenbrink e Pintrich (2002) discutem que os alunos precisam ter habilidades cognitivas e motivação para apresentarem um bom rendimento escolar, sendo essencial o interesse e o domínio por parte do aluno quanto ao conteúdo que está sendo desenvolvido pelo professor. A afinidade e o domínio quanto às disciplinas tornam-se mais evidentes no Ensino Médio, etapa em que as disciplinas são mais fragmentadas e em que se espera dos alunos maior conhecimento específico de cada conteúdo. Sendo assim, a motivação não é descrita pelos autores como um fator estável, pois ela varia de acordo com o ambiente e a situação em que o aluno se encontra.

Em face a essas conjecturas, tem-se que o processo de ensino possui em sua gênese a busca pelo conhecimento, que possibilitará ao indivíduo a percepção sobre a sua existência e também sobre o seu papel no desenvolvimento da sociedade (MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016). Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental, cabendo a ele, dentre outras funções, auxiliar no desenvolvimento da motivação, a fim de que os estudantes obtenham sucesso ao longo da educação formal e se sintam capazes de exercer a autonomia frente às escolhas futuras (COSTA et al., 2016; MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013).

É possível inferir que a qualidade do ensino que é ofertado está intimamente ligada à qualidade do profissional que a exerce. Cabe também ressaltar que a ação docente desses profissionais é influenciada por fatores internos e externos, ou seja, o professor também apresenta algum tipo de motivação para atuar na educação, seja ela uma convicção pessoal ou a necessidade de receber um salário. Essas questões afetam diretamente a qualidade do ensino ofertado e conseqüentemente a motivação dos próprios estudantes (MAIESKI et al., 2013). Em face ao que foi apresentado, o presente estudo objetivou identificar como os professores do Ensino Médio percebem a motivação para aprender de seus alunos e articular tais resultados com a qualidade motivacional apresentada pelos estudantes, tendo como base a Teoria da Autodeterminação

## **Método**

### **Participantes**

Participaram da pesquisa dez professores que atuam no Ensino Médio (todos oriundos de escolas públicas, estaduais, de porte médio e localizadas em regiões centrais dos estados de Minas Gerais e do Paraná). Desse total, 60% (n=6) pertenciam ao sexo feminino. A média de idade foi de 38 anos e 4 meses, tendo o mais novo 24 anos e o mais velho 58 anos; 40% (n=4) lecionavam disciplinas na área de Ciências Biológicas, 50% (n=5) na área de Humanas e 10% (n=1) na área de Exatas. Do total, 70% (n=7) eram do estado de Minas Gerais e 30% (n=3) do Paraná.

Participaram também 524 estudantes, alunos dos professores respondentes do questionário sobre motivação. Deles, 57,8% (n=303) pertencia ao sexo feminino. A idade média dos estudantes foi de 16 anos e 5 meses (DP=1,49), sendo 14 anos a idade mínima e 27 a idade máxima. Do total, 70% (n=372) eram do estado de Minas Gerais e 30% (n=152) do Paraná.

### **Instrumentos**

Tendo como base a Teoria da Autodeterminação (BZUNECK, 2009), foi elaborado pelas autoras um questionário contendo 8 questões dissertativas que abordavam o entendimento do professor sobre o que seria a motivação e aspectos relacionados ao contexto escolar. As

perguntas consistiam em: 1) O que você entende por motivação? 2) Como você percebe a motivação para aprender dos seus alunos durante as suas aulas? 3) Os seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho? 4) Você percebe o foco da motivação dos seus alunos voltado para a inserção no mercado de trabalho (realização de algum curso profissionalizante, ex.: Senai, Sesi) ou para dar continuidade aos estudos (cursar uma universidade)? 5) Você acredita que a motivação dos seus alunos varia de acordo com o foco por eles estabelecido? 6) No caso de o aluno não estar, em sua opinião, motivado aos estudos, a que você atribui essa falta de motivação? 7) Em sua opinião, os alunos estão preparados para a fazer uma escolha profissional ao sair do ensino médio? Justifique sua resposta e 8) “Você gostaria de acrescentar algo que não foi tratado neste questionário?”.

Na amostra de estudantes foi aplicado o questionário de Continuum Motivacional de autoria de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), que avalia a qualidade motivacional dos alunos para frequentar a escola. A escala consiste em 25 itens com opções de respostas em escala Likert de 5 pontos, que variam de nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. Os alunos assinalaram qual o grau de intensidade na alternativa apresentada dizia a seu respeito. O instrumento foi validado por meio da análise fatorial exploratória realizada pelos autores.

### **Procedimentos**

A pesquisa atendeu a todos os dispositivos da Resolução 246/2012 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade a qual está vinculada. Após a aprovação, as coletas foram previamente agendadas e tiveram duração aproximada de 50 minutos, sendo realizadas de forma coletiva, em sala de aula, com os alunos e individualmente com os professores. Destaca-se que foram convidados a participar da pesquisa 52 professores atuantes nas escolas participantes, no entanto, somente 10 se dispuseram a responder ao questionário.

Os professores que consentiram assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e responderam ao questionário, no momento da coleta, com os alunos ou no período destinado à realização da atividade pedagógica. Os alunos maiores de 18 anos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os menores de idade somente participaram após o consentimento dos responsáveis por meio da assinatura do TCLE.

### **Análise de Dados**

Visando atender os objetivos propostos, as respostas dos professores foram analisadas qualitativamente, individualmente e em conjunto, a fim de categorizar as respostas mais frequentemente relatadas. Além disso, os dados dos estudantes foram organizados em planilha eletrônica e submetidos à estatística descritiva realizada por meio do Programa IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22.0.

### **Resultados e discussão**

A fim de conceber a percepção da motivação dos seus alunos, os professores foram convidados a responder 8 questões dissertativas acerca do tema. A primeira questão consistia em: “O que você entende por motivação?”. Dos 10 professores que responderam ao questionário, 3 (30%) definiram como motivação aquilo que dá sentido à ação do sujeito e o que o move em direção a algo. Outros 3 (30%) definiram a questão como a capacidade de estimular/incentivar as pessoas. Os demais professores deram respostas distintas entre si, citando questões como se sentir capaz, interesse e entusiasmo para realizar uma atividade, algo inicial e constante ou resposta positiva a um trabalho bem desempenhado.

Quando perguntados a respeito do seu entendimento em relação à motivação, foi possível perceber que a maioria dos professores compreende o sentido da palavra, ao ponderarem que esta é o que move o sujeito em direção a algo. Foi possível perceber também que eles têm a percepção da sua responsabilidade enquanto promotores da motivação ao responderem que se refere à capacidade de incentivar as pessoas. As duas categorizações são pertinentes, visto que a motivação do professor e seu manejo em sala de aula influenciam substancialmente a motivação dos alunos (COSTA et al., 2016; KAULFUSS; BORUCHOVITCH, 2016).

Na segunda questão, os professores responderam a pergunta: “Como você percebe a motivação para aprender dos seus alunos durante as suas aulas?”. 7 (70%) responderam que percebem a motivação dos seus alunos quando eles demonstram interesse no conteúdo por meio da participação, dos questionamentos e das considerações que fazem no decorrer do desenvolvimento da matéria. Um professor (10%) definiu a motivação dos seus alunos

durante as aulas como algo inconstante. Outro professor (10%) relatou que ultimamente está difícil motivar seus alunos, fato decorrente do uso de celulares e das redes sociais. Por fim, outro professor (10%) considerou a importância de utilizar os conhecimentos por ele adquiridos para motivar seus alunos e proporcionar que eles saiam da posição de espectadores e passem a agir perante seus problemas de forma autônoma.

Com base nisso, é possível observar que a grande maioria dos professores considerou que a motivação é perceptível quando os alunos participam das aulas, perguntam, interagem e apresentam bons resultados nas atividades avaliativas. Essa visão corrobora com Pansera et al. (2016) e Ryan e Deci (2000) ao afirmarem que os alunos motivados intrinsecamente se envolvem nas tarefas propostas e apresentam melhor rendimento acadêmico. É fato que não foi solicitado ao professor que diferenciasse a motivação dos seus alunos em intrínseca ou extrínseca, no entanto, ressalta-se que os alunos motivados extrinsecamente também cumprem as tarefas propostas. Eles não o fazem pelo valor em si da atividade, mas a fim de mostrar sua capacidade para alguém, para receber uma recompensa ou mesmo para evitar punições (BZUNECK et al., 2015; REEVE et al., 2004).

Na terceira questão, os professores responderam à seguinte pergunta: “Os seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho?”. 5 professores (50%) consideraram a afirmativa como verdadeira. Apenas 1 deles (10%) considerou que seus alunos não apresentavam tal motivação e os outros 4 professores (40%) avaliaram que alguns alunos apresentavam motivação para ingressar no mercado de trabalho e outros não apresentavam.

De forma análoga, na quarta questão os professores responderam: “Você percebe o foco da motivação dos seus alunos voltado para a inserção no mercado de trabalho (realização de algum curso profissionalizante, por exemplo: Senai, Sesi) ou para dar continuidade aos estudos (cursar universidade)?”. Os resultados indicaram que 4 professores (40%) responderam que seus alunos apresentavam a motivação voltada para a inserção no mercado de trabalho ou para o ingresso em algum curso superior ao final do Ensino Médio. Outros 2 professores (20%) responderam que os seus alunos ainda eram indecisos quanto ao caminho a seguir e que não apresentavam condições para realizar tal escolha. Os demais professores responderam que seus alunos não demonstravam tal interesse, pois eram oferecidas poucas

oportunidades fora da instituição escolar e eles não teriam condições financeiras de dar continuidade a esse processo, ou responderam que alguns alunos se preocupavam, outros apresentavam uma necessidade imediatista para ingresso no mercado de trabalho ou ainda outros não tinham foco.

Ao analisar as questões 3 e 4, é perceptível que maioria dos professores afirmou que os seus alunos apresentam motivação para ingressar no mercado de trabalho ou para dar continuidade aos estudos. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2014), apenas 55% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos frequentavam o Ensino Superior no ano de 2013. O dado é ainda mais alarmante quando verificada a porcentagem de apenas 15,2% de pessoas entre 25 e 34 anos com Ensino Superior completo. Esses dados evidenciam considerável nível de evasão escolar não só no Ensino Superior, mas também na etapa de transição que se inicia no Ensino Médio, já que a taxa de jovens de 15 a 17 anos que frequentava essa faixa escolar em 2013 era de 84,3%.

O alto índice de evasão escolar é um dado preocupante e um assunto que precisa ser estudado com mais profundidade, a fim de que se possa identificar os fatores que contribuem para tal cenário. Segundo Krawczyk (2011), é inegável que as transformações curriculares pelas quais o Ensino Médio vem passando desde sua constituição enquanto parte do Ensino Básico não acompanham as mudanças que perpassam o cenário da adolescência, com políticas públicas efetivas para os menos favorecidos e que leve em consideração as especificidades das instituições escolares. Aliado a isso, a atenção que o professor dispensa ao aluno é fundamental para que ele consiga satisfazer as suas necessidades psicológicas básicas, como autonomia, competência e pertencimento, e, conseqüentemente, sentir-se motivado a aprender (MAIESKI et al., 2013).

Na quinta questão, os professores responderam à pergunta: “Você acredita que a motivação dos seus alunos varia de acordo com o foco por eles estabelecido?”. Dentre os 10 professores, 6 (60%) responderam de forma afirmativa. Dois (20%) indicaram que a motivação variava de acordo com o foco e com a realidade socioeconômica dos alunos. Um (10%) respondeu que a motivação variava de acordo com o contexto em que os alunos viviam e o outro professor (10%) respondeu que a motivação dos alunos variava de acordo com o foco



por eles estabelecido e também de acordo com a pressão que a família exercia sobre eles.

De fato, todos os quesitos citados influenciam, não só na motivação apresentada pelos alunos, mas nas suas necessidades internas e também nos objetivos que eles vão traçar para o seu futuro. No entanto, há que se ponderar que a atual forma de organização do Ensino Médio não tem conseguido atingir os alunos de forma efetiva, a fim de lhes proporcionar uma formação crítica e consciente. A estruturação da educação não é atraente aos alunos, visto que eles chegam à escola com uma bagagem cultural muito ampla devido ao acesso às informações em demasia e não encontram o direcionamento dessas informações no contexto escolar, com aulas meramente expositivas e pouco interessantes (AZEVEDO; REIS, 2014; COUTINHO et al., 2017; INÁCIO, 2018).

O direito à aprendizagem e à formação cidadã, que são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), não são garantidos na atual forma de oferta da educação, sobretudo no que concerne ao Ensino Médio (KRAWCZYK, 2011). A superlotação das salas de aula e a carga horária excessiva prejudicam o desenvolvimento dos conteúdos escolares e oferecem riscos à saúde e ao desempenho do profissional de docência em sala de aula. Esse fato pode trazer consequências à aprendizagem dos estudantes e consequentemente ao ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho (DIEHL; MARIN, 2016).

Na sexta questão, os professores responderam à pergunta: “No caso de o aluno não estar, em sua opinião, motivado aos estudos, a que você atribui essa falta de motivação?”. Do total, 3 (30%) atribuíram a desmotivação à forma como o sistema educacional está organizado. Essa visão varia desde a divisão de saberes e conteúdos obrigatórios até as péssimas estruturas e condições físicas como salas superlotadas. Os outros 7 professores apresentaram respostas distintas, como condições financeiras, falta de interesse familiar e baixa autoestima, falta de percepção do aspecto transformador da educação, questões sociais e psicológicas. Um dos professores citou a inversão de valores, em que ele comparou o baixo ganho de um profissional formado com o alto ganho de um profissional que não apresentava a formação de nível superior. Outro professor atribui a desmotivação a fatores como a família, sociedade, consumismo e também o sistema educacional de modo geral. É interessante

observar como, na visão desses professores, os seus alunos não são motivados para frequentar a escola. Tal visão corrobora com os apontamentos feitos por Ryan e Deci (2000), Pansera et al. (2016) e por Rufini et al. (2011) de que a motivação intrínseca dos alunos diminui consideravelmente ao longo dos anos escolares.

A sétima questão: “Em sua opinião, os alunos estão preparados para fazer uma escolha profissional ao sair do ensino médio? Justifique sua resposta” foi a que apresentou maior convergência nas respostas dos professores. 5 (50%) não consideram os seus alunos aptos a fazerem uma escolha profissional ao final do Ensino Médio. Dentre as justificativas constam a falta de maturidade ou informações insuficientes para a realização dessa escolha; falta de orientação vocacional, carência de momentos reflexivos e palestras instrutivas acerca do mercado de trabalho e ainda o fato de ser um período muito conturbado emocional e socialmente para os jovens. 4 professores (40%) consideraram que a maior parte dos alunos não estava preparada para escolher uma profissão no futuro. Os motivos elencados foram imaturidade, falta de interesse próprio em buscar conhecer as possibilidades e condições financeiras insuficientes. Apenas 1 professor (10%) considerou que a maturidade apresentada pelos alunos podia ser algo relativo, pois independia da escola, podendo variar com afinidades em determinada área de conhecimento descobertas por meio das experiências pessoais.

Com as respostas supracitadas verifica-se que a maior parte dos professores evidencia a importância de o estudante obter algum tipo de auxílio no momento de sua escolha de carreira. No entanto, ao considerarmos a convergência nas respostas quanto ao despreparo dos jovens para sua escolha é possível indagar até que ponto as instituições de ensino e o próprio currículo do Ensino Médio estão voltados e adaptados para esse foco. A esse respeito, Barros, Noronha e Ambiel (2015) afirmam que a decisão profissional pode ser considerada complexa, pois influencia nos mais diversos aspectos da vida do indivíduo. Por esse motivo é um momento considerado tão importante, no qual, muitas vezes, o jovem carece de auxílio, como o da Orientação Profissional (OP). Sendo assim, mais do que informações dispostas no currículo, cabe considerar o que efetivamente vem sendo feito para auxiliar os estudantes nesse momento, como abertura a profissionais habilitados para executar orientação profissional na escola, orientação e cursos aos docentes sobre a temática e, por fim, o auxílio

aos estudantes em si, por meio de palestras, debates e atividades informativas.

A última questão foi aberta, para que os professores pudessem acrescentar algo que julgassem pertinente ou que não foi abordado no questionário. Nesse sentido, 6 professores (60%) responderam que não havia nada a acrescentar quanto ao questionário apresentado. Um professor (10%) deixou a resposta em branco. Um professor (10%) ponderou que a organização das disciplinas varia de uma escola para outra, no entanto, os professores responsáveis por aquelas com menor carga horária precisam adequar os conteúdos pertinentes, optando por aquilo que consideram mais importante. Um professor (10%) destacou a necessidade de investigações acerca do Ensino Médio noturno e que devem ser buscadas novas perspectivas para a melhoria educacional e, por fim, o último respondente (10%) considerou que se o Ensino Médio fosse mais atrativo aos alunos, os professores consequentemente seriam mais motivados, sendo necessárias mudanças na estrutura educacional como um todo para que isto aconteça de modo efetivo.

As respostas evidenciam que muitas transformações são necessárias para que o ensino se dê de forma eficiente. Essas mudanças se referem ao âmbito estrutural das instituições de ensino e perpassam a maneira como este é ofertado, de forma engessada e sistematizada e também pela formação dos profissionais que atuam na educação (AZEVEDO; REIS, 2014; KRAWCZYK, 2011). Assim, pode-se afirmar que todas as questões elencadas influenciam de maneira decisiva na qualidade motivacional apresentada pelos alunos, tornando-se um desafio a ser superado no contexto educacional.

No que se refere aos resultados da motivação dos estudantes do Ensino Médio, a análise descritiva levantou as pontuações nas seguintes subescalas: desmotivação, motivação extrínseca com regulação externa, motivação extrínseca com regulação introjetada, motivação extrínseca com regulação identificada e motivação intrínseca. A Tabela 1, apresentada na sequência, indica a média de pontos, o desvio padrão e a pontuação máxima e mínima possível para cada subescala do Questionário de *Continuum* Motivacional.

**Tabela 1** - Média de pontos, desvio padrão, pontuação máxima e mínima para cada subescala do *Continuum* de motivação

Subescalas	M	DP	Pontuação	
			Mínima	Máxima
Desmotivação	9,17	4,44	5	25
Regulação Externa	10,46	4,43	5	25
Regulação Introjetada	10,94	5,05	5	25
Regulação Identificada	22,09	4,02	5	25
Motivação Intrínseca	17,91	5,06	5	25

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisar a Tabela 1 é possível observar que os alunos obtiveram maior média ( $M=22,09$ ) na pontuação para a subescala de motivação extrínseca por regulação identificada, de um total de 25 pontos possíveis. De acordo com Reeve et al. (2004) e Bzuneck et al. (2015), o aluno regulado de maneira identificada é convencido da importância da tarefa que está realizando para que seja possível atingir a meta por ele traçada. É importante ressaltar que a média para a motivação intrínseca foi de 17,9 pontos, dos 25 que poderiam ser atingidos, e a média para a desmotivação foi a mais baixa dentre as subescalas disponíveis ( $M=9,17$ ).

É possível admitir que esses alunos não se encontram desmotivados para aprender, no entanto apresentam diminuição da motivação intrínseca de acordo com o avanço da idade escolar, conforme já evidenciado por Perassinoto et al. (2013). Ryan e Deci (2000) afirmam que o excesso de fiscalização, cobrança excessiva de prazos ou resultados pode ocasionar a diminuição da motivação intrínseca ao longo do processo de aprendizagem. No Ensino Médio, essas características são muito presentes, sendo que os alunos são cobrados para que apresentem bom rendimento e sejam aprovados em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou vestibulares para ingresso no Ensino Superior (INÁCIO, 2018).

Outro fator que influencia de maneira decisiva na qualidade motivacional apresentada pelo aluno, como já citado anteriormente, é o estilo adotado pelo professor (COSTA et al., 2016; KAULFUSS; BORUCHOVITCH, 2016). O professor promotor da autonomia permite que os seus alunos satisfaçam de forma mais eficaz as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento). Ainda assim, é fundamental que o professor dispense a atenção adequada ao estudante, a fim de promover a sua autonomia, o seu senso de competência e de pertencimento ao grupo. Dessa forma, foi possível inferir que a

autorregulação no processo de aprendizagem influencia de forma eficaz a obtenção de resultados, como o ingresso no mercado de trabalho ou uma escolha profissional consciente, por exemplo (PERASSINOTO et al., 2013; MAIESKI et al., 2013).

No entanto, se o professor não estiver motivado, ele não conseguirá transmitir e proporcionar motivação aos seus alunos. Maieski et al. (2013) afirmam que os professores motivados e entusiasmados tendem a influenciar seus alunos da mesma maneira, e que o inverso também é verdadeiro. É importante salientar que dentre os fatores que podem estar relacionados à desmotivação do professor estão a jornada de trabalho em diferentes instituições com carga horária excessiva, o número de alunos em sala de aula, falta de apoio institucional, entre outros, reflexos principalmente da falta de investimentos na educação em um processo tardio e inacabado (COSTA et al., 2016; CUNHA, 2017; FERREIRA; SILVA, 2017; INÁCIO, 2018; MARIANO, 2015).

É importante ressaltar que a regulação integrada não aparece na Tabela 1 do *Continuum* de motivação, o que pode ter ocorrido em virtude deste nível de motivação, que apresenta demasiada autonomia, estar muito próximo da motivação intrínseca, que é caracterizada por total autonomia e autodeterminação. O indivíduo motivado extrinsecamente por regulação integrada escolhe adotar certo tipo de comportamento por realmente perceber a importância naquilo que ele está fazendo, ou seja, ele incorpora de tal maneira este comportamento que não é possível separar o que é externo ou interno a ele (REEVE et al., 2004).

## Considerações finais

O presente estudo teve por objetivo identificar como os professores do Ensino Médio percebem a motivação para aprender de seus alunos e articular tais resultados com a qualidade motivacional apresentada pelos estudantes. É importante destacar que os dados referentes à motivação dos alunos foram apresentados a fim de que fosse possível sua comparação com a percepção dos professores. Ficou claro que os professores não percebem seus alunos como desmotivados, assim como os dados obtidos a partir do *Continuum* motivacional indicaram que os estudantes se encontram motivados extrinsecamente por

regulação identificada. Em face do exposto, acredita-se que o presente estudo atingiu os objetivos a que se propusera, identificando a motivação para aprender dos alunos do Ensino Médio na perspectiva de seus professores e articulando a percepção do professor acerca da motivação dos seus alunos e a qualidade motivacional apresentada por estes.

Retomando o que fora exposto, é incontestável o papel desempenhado pelo professor no processo motivacional de seus alunos, pois apesar de ser algo inerente ao indivíduo, pode ser desenvolvido e aprimorado no contexto educacional. Nesse sentido, o professor deve optar por métodos de ensino que possibilitem a autonomia dos estudantes na resolução de problemas e tomada de decisão (COSTA et al., 2016; MAIESKI et al, 2013).

Outra questão a ser destacada é a forma como o Ensino Médio está organizado e ofertado atualmente. O sistema há muito tempo dá indícios de que não consegue abarcar as necessidades dos estudantes pertencentes a essa etapa de ensino. Diante disso, os currículos e as políticas educacionais de modo geral devem ser repensados, para que os jovens estudantes concluam seus estudos e tenham a possibilidade de se desenvolver nos mais diversos âmbitos, com competência para ingressar no ensino superior e, futuramente, no mercado de trabalho (AZEVEDO; REIS, 2014; CUNHA, 2017; FERREIRA; SILVA, 2017; KRAWCZYK, 2011). Essas mudanças devem visar também o bem-estar do professor, visto que as dificuldades enfrentadas durante a jornada de trabalho podem afetar a saúde do profissional de docência (DIEHL; MARIN, 2016).

Como limitação destaca-se a necessidade de que a amostra seja ampliada, sobretudo em relação aos professores, a fim de verificar de forma mais precisa os dados encontrados. No entanto, mesmo com tal limitação, as contribuições do estudo são demasiadamente relevantes, posto que poucos estudos integram a perspectiva do professor, principalmente no Ensino Médio, etapa que enfrenta importantes dificuldades na educação básica brasileira. Sugere-se ainda como agenda futura que seja investigada a motivação do professor em seu contexto de trabalho e ainda outras variáveis psicoeducacionais, tais como o emprego de estratégias de aprendizagem e dos estilos intelectuais.



## Referências

- AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Moderna, 2014.
- BARROS, M. V. C.; NORONHA, A. N. P.; AMBIEL, R. A. M. Afetos, interesses profissionais e personalidade em alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 16, n. 2, p. 161-171, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902015000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 jan. 2019.
- BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, K. L. Escala de estratégia e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 593-610, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0593.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (1996, 20 de dezembro). Brasília, DF: Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 14 jan. 2019.
- BROPHY, J. **Motivating students to learn**. Boston: McGraw Hill, 1999.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.
- BZUNECK, J. L.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, M. F. C.; RUFINI, S. E.; OLIVEIRA, K. L. Estrutura fatorial de uma Escala de Motivação de Adolescentes para Leitura. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 3, p. 375-383, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2019.
- COSTA, L. C. A.; PASSOS, P. C. B.; BELEM, I. C.; CONTREIRA, A. R.; VIEIRA, L. F. Estilo motivacional e comportamento assertivo de professores de Educação Física ao longo da carreira. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 2, p. 457-465, jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000200457>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- COUTINHO, J. Z. S. F.; CUCONATO, L. C. S.; ALCANTARA, E. F. S. Motivação e aprendizagem no contexto escolar. **Rev. Episteme Transversalis**. v. 8, n. 2, p. 133-144, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/index.php/episteme>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- CUNHA, L. A. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da



literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005). Acesso em: 14 jan. 2019.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “Ordem e Progresso”. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 287-292, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017179021>. Acesso em: 14 jan. 2019.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 37-57.

INÁCIO, A. L. M. **Estilos Intelectuais, Estratégias de Aprendizagem, Compreensão de Leitura e Desempenho escolar no ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2014. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>. Acesso em: 14 jan. de 2019.

KAULFUSS, M. A.; BORUCHOVITCH, E. Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 321-328, ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202974>

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez., 2011. DOI:10.1590/S0100-15742011000300006

LINNENBRINK, E. A.; PINTRICH, P. R. Motivation as an enabler for academic success. **School Psychology Review**, v. 31, n. 3, p. 313-327, 2002. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2002-18945-003>. Acesso em: 14 jan. 2019.

MACHADO, A. C. T. A.; RUFINI, S. E.; MACIEL, A. G.; BZUNECK, J. A. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 188-201, out. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000100014>

MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L.; BZUNECK, J. A. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, v. 18, n. 1, p. 53-64, abr. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712013000100007>

MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L.; BELUCE, A. C.; RUFINI, S. E. Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 601-608, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111129>

MARIANO, M. L. S. **Qualidade Motivacional no Ensino Médio: Estudo sobre relações com a maturidade e a escolha profissional**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

MOREIRA, A. E. C.; OLIVEIRA, K. L.; SCACCHETTI, F. A. P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 1, p. 106-116, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.11>. Acesso em: 20

maio 2019.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; INÁCIO, A. L. M. Estratégias de aprendizagem no ensino médio brasileiro: análise exploratória dos resultados. **Revista de Estudios e investigación en psicología y educación**, v. Extr., n. 1, p. 337-341, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3041>

PANSERA, S. M.; VALENTINI, N. C.; SOUZA, M. S.; BERLEZE, A. Motivação intrínseca e extrínseca: diferenças no sexo e na idade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 313-320, mai./ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202972>

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, dez. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2019.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (org.). **Big Theories Revisited**. Connecticut: Age Publishing, 2004. p. 33-60.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, jan. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000100002>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. **American Psychologist**, v. 55, n.1, p. 68-78, jan. 2000. Disponível em: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf). Acesso em: 14 jan. 2019.

SANTOS, A. A. A.; MORAES, M. S.; LIMA, T. H. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 93-101, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018012208>.

Recebido em: 26/10/2018

Aprovado em: 15/02/2019

## ENSINO DE MATEMÁTICA PARA NORMALISTAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RÉGIS PACHECO (1969-1972)

Cleide Selma Pereira dos Santos<sup>1</sup>

Janice Cassia Lando<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo interpreta-se de que forma saberes relacionados ao ensino de matemática, contidos em um manual para professores primários, estiveram presentes na formação de normalistas do Instituto de Educação Régis Pacheco, em Jequié-BA, no período de 1969 a 1972. O recorte temporal se refere ao tempo de formação de duas depoentes e a data de publicação do manual *O livro didático: sua utilização em classe*. O trabalho se fundamenta na História Cultural, no conceito de apropriação, conforme Chartier (2002); na História das Disciplinas Escolares, segundo Chervel (1990); e, para a produção dos depoimentos, na História Oral Temática, de acordo com Meihy (1996). Foi possível interpretar que os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar a matemática*, abordados no citado curso e no manual analisados, davam enfoque, respectivamente, a conteúdos do primário e a modos de ensiná-los, com indícios da Escola Nova e do Movimento da Matemática Moderna.

**Palavras-chave:** Manual do professor. Curso Normal. Ensino de Matemática.

### MATHEMATICS TEACHING FOR NORMALISTS FROM INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RÉGIS PACHECO (1969-1972)

**ABSTRACT:** In this article, we interpret the way in which knowledge related to mathematics teaching contained in a manual for primary teachers were present in formation of normalistas of Institute of Education Régis Pacheco, in Jequié-BA, from 1969 to 1972. The temporal cut refers to formation time of two deponents and the date of publication of the manual *O livro didático: sua utilização em classe*. The work is based on Cultural History, on the concept of appropriation, according to Chartier (2002); in History of School Disciplines, according to Chervel (1990); and, for the production of testimonies, in Oral Thematic History, according to Meihy (1996). It was possible to interpret that the *knowledge to teach* and the *knowledge for teaching* mathematics – approached in the aforementioned course and in the analyzed manual – focused on the contents of elementary school and the ways of teaching them, respectively, with indications of Escola Nova and Movimento da Matemática Moderna.

<sup>1</sup> Mestre em Educação Científica e Formação de Professores. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Jequié – BA/Brasil. E-mail: cleideselma10@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié – BA/Brasil. E-mail: janicelando@gmail.com

**Keywords:** Teacher's Manual. Normal Course. Mathematics Teaching.

**ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA PARA NORMALISTAS DEL INSTITUTO DE  
EDUCAÇÃO RÉGIS PACHECO (1969-1972)**

**RESUMEN:** En este artículo se interpreta de qué forma los saberes relacionados a la enseñanza de matemática, contenidos en un manual para profesores primarios, estuvieron presentes en la formación de normalistas del *Instituto de Educação Régis Pacheco*, en Jequié, Bahia, Brasil, en el período de 1969 a 1972. El momento temporal se refiere al tiempo de formación de dos deponentes y la fecha de publicación del manual *O livro didático: sua utilização em classe*. El trabajo se fundamenta en la Historia Cultural, en el concepto de apropiación, conforme Chartier (2002); en la Historia de las Disciplinas Escolares, según Chervel (1990); y, para la producción de las deposiciones, en la Historia Oral Temática, de acuerdo con Meihy (1996). Nos fue posible interpretar que los *saberes a ensinar* y los *saberes para ensinar la matemática*, abordados en el curso citado y en el manual analizado, enfocaban contenidos del primario y los modos de enseñarlos, respectivamente, con indicios de la *Escola Nova* y del Movimiento de la Matemática Moderna.

**Palabras clave:** Manual del profesor. Curso Normal. Enseñanza de Matemática.

Ao rememorarmos a história da formação docente no Brasil, presenciamos uma preocupação com a criação de Escolas Normais, em decorrência da constatação da necessidade de institucionalizar a formação de professores primários, já que faltavam professores qualificados para o ensino nesse nível de escolaridade e o ensino primário passou a ser visto como indispensável para o País, que buscava se desenvolver, como nação, após a proclamação da independência, em 1822 (TANURI, 2000). Na Bahia, a primeira Escola Normal foi fundada em 1836, mas foi a partir de 1920 – década marcada por um grande investimento em escolas primárias e por grande preocupação com relação à qualidade de ensino nelas ofertada – que houve um crescimento significativo de Escolas Normais neste estado (SOUZA; CRUZ, 2012).

A preocupação com a formação docente levou alguns estudiosos a escreverem livros destinados a orientar os professores sobre o que e como ensinar. No Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), encontramos vários livros com essa perspectiva. Assim, neste trabalho, buscamos interpretar de que forma saberes relacionados ao ensino de matemática, contidos em um manual destinado à formação de professores primários, estiveram presentes na

formação de normalistas do Curso Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco, localizado em Jequié-BA.

O manual utilizado para análise, intitulado *O livro didático: sua utilização em classe*, publicado pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), foi escolhido por vários motivos. Primeiro por tratar uma temática relevante naquele período, uma vez que, “entre os anos 1950 e 1960 as discussões sobre o problema do livro didático integravam o ambiente de debates sobre a necessidade de reformulação da educação nacional [...]” (FILGUEIRAS, 2011 *apud* FILGUEIRAS, 2015, p. 88).

Isso se deu também porque uma discente do IERP, que havia estudado no Curso Normal da citada instituição no início da década de 1970, reconheceu esse manual como tendo sido utilizado por ela e suas colegas de turma. E ainda pelo fato de ele ter sido estruturado e publicado como um material para subsidiar os cursos de treinamento de professores promovidos pela Colted, com o objetivo “a curto prazo, de melhorar o rendimento didático e pedagógico das aulas ministradas, proporcionando um índice maior de aprendizagem e, a longo prazo, transformar as concepções do professor e do aluno com relação ao livro didático” (BATISTA; SANTOS; SOUZA, 2016, p. 1028). Dessa forma, essas fontes nos levam a inferir que tal manual, para além de ser um material dos cursos de treinamento, foi também utilizado em um curso de formação inicial de professores primários.

Realizamos uma pesquisa em 2016 e 2017, com o intuito de compreender como ocorreu a formação matemática dos estudantes do Curso Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (IERP), localizado em Jequié-BA, no período compreendido entre 1959 e 1971, datas que se referem, respectivamente, ao ano em que foi fundado o citado curso e em que foi promulgada a lei que transformou o Curso Normal em Magistério. Essa pesquisa resultou na escrita da dissertação de mestrado intitulada *História da formação docente no Curso Normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (1959-1971): o ensino da matemática em foco*. A referida dissertação apresenta a interpretação de que o ensino de matemática do mencionado curso se consolidou a partir de duas perspectivas: a promoção de uma formação moral, cívica e religiosa, de acordo com os ideais propostos para o professor primário na época, a qual tinha uma relação com os objetivos propostos para o ensino da matemática; e pela apropriação e institucionalização de saberes – *saberes a ensinar matemática e para*

*ensinar matemática* – oriundos tanto das disciplinas de formação geral como das disciplinas de formação profissional.

*Os saberes a ensinar e saberes para ensinar*, segundo Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2017a) afirmam – com base em estudos realizados pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE), da Universidade de Genebra, na Suíça – são aqueles institucionalizados para a profissão. Também, nas Escolas Normais é dado enfoque tanto aos *saberes a ensinar*, os quais se referem a conteúdos peculiares das disciplinas quanto aos *saberes para ensinar*, que aludem a conhecimentos oriundos do campo da educação que visam orientar o processo de ensino e aprendizagem das disciplinas, ou seja, saberes voltados à formação específica para o ensino.

Considerando os questionamentos que surgiram em decorrência da pesquisa relatada, dentre os quais está: o que abordavam os livros e os manuais encontrados na instituição, com relação aos *saberes a ensinar e saberes para ensinar a matemática?*, neste artigo pretendemos interpretar como as orientações contidas no manual intitulado *O livro didático: sua utilização em classe*, publicado em 1970, em sua segunda edição, pela Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), encontrado no IERP, estiveram presentes na formação de normalistas da citada instituição, no final da década de 1960 e início da década de 1970. O recorte temporal foi definido levando em conta a data de publicação do referido manual e o período em que duas discentes, cujos depoimentos utilizamos como fontes, estudaram no IERP – Jacy Andrade Sturken, de 1969 a 1971; e Nina Rosa Braga Cardoso, de 1970 a 1972.

O presente estudo se fundamenta na concepção de História Cultural, adotada por Chartier (2002), o qual afirma que as representações se constroem a partir das classificações e das exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço. As estruturas sociais não são dadas, elas são produzidas pelas práticas culturais e sociais que, de forma articulada, demarcam e modelam as estruturas, dando origem às representações. O autor também pontua que as práticas de apropriação cultural se configuram como formas diferenciadas de interpretação.

Também fomos buscar, como aporte teórico, a concepção de História das Disciplinas Escolares, de André Chervel (1990), o qual afirma que as disciplinas escolares são organizadas a partir dos consensos abstraídos de discussões em torno dos métodos e dos conteúdos



adotados. Sendo assim, o estudo delas deve despender um esforço em interpretar tanto a história de seus conteúdos e métodos utilizados, bem como as finalidades a que se propõem e os resultados produzidos.

Valemo-nos ainda da História Oral Temática, de acordo com Meihy (1996), numa perspectiva histórica, a qual é utilizada, na maioria das vezes, de forma articulada com outros documentos, neste caso, com o manual da Colted. O roteiro de perguntas que norteou a entrevista teve como objetivo conhecer a formação dos professores, os conteúdos abordados no ensino da matemática no Curso Normal do IERP, as orientações teóricas e metodológicas abordadas no curso, os momentos de estágio, entre outras questões.

Para a produção deste artigo, escolhemos dentre o total de depoimentos produzidos como fontes na dissertação de mestrado dois deles, pois, conforme mencionamos anteriormente, as duas discentes estudaram no referido curso em tempo que coincide com o recorte temporal aqui adotado. As entrevistas foram realizadas com o uso de gravador, no intuito de dar maior precisão no momento da transcrição das histórias relatadas. Após a transcrição dos depoimentos, as discentes fizeram a leitura atenta deles, revisaram e aprovaram o texto. Além de depoimento oral, ambas as estudantes escreveram de próprio punho depoimentos complementares.

Quanto à análise do manual para professores primários, esta privilegiou os princípios gerais, destinados ao ensino de todas as disciplinas, e os conteúdos do tópico referente à matemática, os quais procuramos articular com os depoimentos das normalistas. Diante do questionamento, anteriormente apontado, este trabalho relata, a seguir, o papel da Didática Geral e Especial no Curso Normal do IERP – devido a uma das alunas ter mencionado que o manual foi usado nas aulas de Didática –, traz algumas informações sobre a Colted e busca interpretar de que forma as orientações sobre o que ensinar e como ensinar matemática, contidas no manual *O livro didático: sua utilização em classe*, estavam presentes no Curso Normal do IERP, no final da década de 1960 e início da década de 1970

### **O papel da Didática Geral e Especial no Curso Normal do IERP**

Moreira (2012) explica que as discussões sobre o currículo no Brasil têm sua origem nas décadas de 1920 e 1930, quando importantes transformações foram realizadas no

contexto econômico, cultural, social e político de nosso país, período em que emergia a industrialização e, assim, colocava-se a necessidade de escolarizar as massas, a fim de favorecer o desenvolvimento econômico e romper com o poder da oligarquia rural. Nesse momento, os pioneiros da Escola Nova buscaram superar o ensino tradicional, propondo novas formas de conceber o ensino.

Consideramos pertinente destacar que o surgimento das disciplinas antecedeu ao interesse em discutir o currículo. De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2017b), com o novo sistema de produção científica que se estabeleceu a partir da virada dos séculos XVIII e XIX, a ciência que, até então era pensada como uma unidade, sofreu uma reconfiguração diante do grande crescimento de práticas de pesquisas, em parte, impulsionadas pelas demandas sociais, profissionais, culturais e econômicas. Ocorreu então a especialização, tanto das instituições, como das pesquisas, e assim surgiram as especializações disciplinares. Nesse contexto, as disciplinas se constituem a partir das relações de conflito, concorrência, aliança ou cooperação (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017b).

Ao observarmos o conjunto de disciplinas do currículo do Curso Normal do IERP, oferecidas no período de 1969 a 1972, percebemos algumas mudanças. O Quadro 1 nos dá uma visão disso.

**Quadro 1** – Disciplinas ministradas no Curso Normal do IERP (1969-1972)

Período de formação de Jacy Andrade Sturken			
Disciplinas ministradas no período de 1969 a 1971	1º ano	2º ano	3º ano
	Português; <b>Matemática; Estatística;</b> Biologia Educacional; <b>Psicologia Geral;</b> Estudos Sociais; História e Geografia; Educação Moral e Cívica e Ciências Sociais.	Português; <b>Matemática e Estatística; Psicologia Educacional; Didática Geral;</b> Higiene e Puericultura; História da Educação e Educação Moral e Cívica.	Português; <b>Didática Especial; Psicologia Educacional;</b> Educação Moral e Cívica; Ciências, Física e Química; Administração Escolar e <b>Desenho aplicado.</b>
Período de formação de Nina Rosa Braga Cardoso			
Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano

<b>ministradas no período de 1970 a 1972</b>	Português; <b>Psicologia Geral; Matemática e Estatística; Didática Geral</b> ; Estudos Sociais; Geografia e História; Organização Social e Política do Brasil; Educação Moral e Cívica; Biologia Educacional.	Português; <b>Matemática e Estatística; Psicologia Educacional; Didática Especial</b> ; Educação Moral e Cívica; História da Educação; Higiene e Puericultura.	Português; <b>Psicologia da Aprendizagem</b> ; Ciências, Física e Química; <b>Didática Especial</b> ; Administração Escolar; Educação Moral e Cívica e <b>Desenho aplicado</b> .
----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Pastas dos estudantes concluintes do Curso Normal do IERP nos anos de 1971 e 1972.

Destacamos, no Quadro 1, as disciplinas que, com base nos depoimentos, interpretamos ter uma relação com o ensino de matemática, ou seja, aquelas que abordavam *os saberes a ensinar e os saberes para ensinar a matemática*. Percebemos, com base na nomenclatura, que, no ano de 1969, havia a disciplina Matemática e a disciplina Estatística, mas, no ano de 1970, ambas se fundiram em uma só. A discente Jacy Andrade Sturken cursou a disciplina Didática Geral, no segundo ano, e, Didática Especial, no terceiro ano, já a discente Nina Rosa Braga Cardoso cursou Didática Geral, logo no primeiro ano, e, Didática Especial, no segundo e no terceiro anos. Ao que parece foi dada, a partir de 1970, uma maior importância à disciplina Didática Especial.

Mattos (1968, p. 51) conceituou a Didática como uma "disciplina pedagógica de caráter prático e normativo que tem por objetivo específico a técnica do ensino, isto é a técnica de dirigir e orientar eficazmente os alunos e sua aprendizagem." A Didática é apresentada pelo autor como um conjunto de normas, técnicas, recursos e procedimentos, que tem a especificidade de ensinar a ensinar. Embora a didática apresentasse essa especificidade, segundo Mattos (1968), ela não apresentaria uma melhor técnica de ensino de forma absoluta, mas orientaria a ação docente, dentro de determinados contextos, com base em conhecimentos provenientes da Filosofia Educacional, Biologia, Psicologia e Sociologia da educação e em experimentações e práticas que se mostrassem eficazes no ensino moderno.

Mattos (1968) também apresentou uma distinção entre Didática e Metodologia, para ele, a Metodologia se limita ao estudo do método, se refere apenas ao tratamento metódico de uma disciplina, enquanto a Didática, além de estudar a metodologia, também abrange outros aspectos educativos da formação da personalidade dos alunos. Mattos (1968) também distingue a Didática Geral da Didática Especial, segundo o citado autor a Didática Geral

constitui a teoria fundamental do ensino, dá ênfase ao estudo dos critérios, normas, métodos, procedimentos de ensino e problemas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, tais discussões servem para nortear o processo de ensino e aprendizagem de forma geral. Já a Didática Especial restringe essas discussões da Didática Geral a uma determinada matéria de estudo, a partir de uma análise da especificidade de cada uma. Assim sendo, salientamos o que relata a discente Magnólia Santana de Farias (2017), concluinte em 1962:

A gente tinha Didática que falava uma parte da didática da matemática. Mas, voltado para o ensino de matemática na escola primária. [...] a Didática Geral abrangia tudo, Matemática, Geografia, História, Ciências. Na Didática orientava como ensinar no primário.

Pintassilgo e Pedro (2017) contam que, em Portugal, as disciplinas Didática Especial e Didática Geral, na escola do magistério primário, atendiam a essa mesma perspectiva, já que a Didática Geral se debruçava no estudo de métodos, processos e modos de ensino com caráter genérico, enquanto a Didática Especial se dedicava ao estudo de uma determinada matéria – Didática da Aritmética, Didática da Leitura, Didática das Ciências, Didática do Desenho etc. – analisando a especificidade de cada disciplina e as dificuldades no seu ensino, a fim de proporcionar ao professorando uma compreensão mais fácil e profunda, e assim, facilitar o processo de aplicação dos conhecimentos específicos, ou seja, a citada disciplina tinha um caráter essencialmente prático. Os autores ainda afirmam que a Didática Especial desempenhou um papel fundamental na formação dos professores do primário e tinha suas raízes no escolanovismo.

O Quadro 1, que traz as disciplinas ministradas no referido recorte temporal, ajuda a perceber que houve uma mudança na oferta da disciplina Psicologia. Nos anos de 1969 a 1971, os discentes estudavam Psicologia Geral, no primeiro ano, e Psicologia Educacional, no segundo e terceiro anos. Já os discentes que ingressaram em 1970 tiveram Psicologia Geral, no primeiro ano, Psicologia Educacional, no segundo ano e Psicologia da Aprendizagem, no terceiro ano. Não podemos inferir se a mudança de nomenclatura acarretou de fato em modificação de conteúdos abordados na disciplina Psicologia no terceiro ano, mas julgamos válido salientar que as discentes Jacy Andrade Sturken e Nina Rosa Braga Cardoso ressaltaram em seus depoimentos a importância que o Curso Normal do IERP dava ao ensino de Psicologia.

Essas mudanças apresentadas no currículo do Curso Normal do IERP nos remetem a

Chervel (1990), quando ele destaca que as várias disciplinas mantêm entre elas uma solidariedade didática, assim, por trás de uma denominação única, há de se questionar se elas escondem duas ou três disciplinas distintas. Portanto, a evolução da terminologia pode ser esclarecedora. Hofstetter e Schneuwly (2017b), por sua vez, dizem que as disciplinas se constituem a partir da relação que possuem entre si, em um movimento de incessante reconfiguração que inclui a interdisciplinaridade, a qual é concebida pelos autores não somente como uma colaboração entre as disciplinas, mas também como uma ligação estabelecida a partir de concorrências, conflitos ou colaboração.

O manual intitulado *O livro didático: sua utilização em classe*, publicado pela Colted destinado à formação de professores primários, encontrado no IERP, também demonstra uma preocupação com a formação específica para o como ensinar as disciplinas, dentre elas a matemática. A seguir veremos alguns aspectos da abordagem do livro e de que forma os saberes abordados por ele estiveram presentes na formação dos normalistas do Curso Normal do IERP.

### **Colted: algumas de suas propostas**

A história do ensino da matemática foi marcada por discussões em torno do livro didático, realizadas em conferências, congressos, entre outros, resultando em recomendações de alguns livros, bem como em avaliações negativas de livros, que eram utilizados no ensino da citada disciplina. Em 1959, em Genebra, realizou-se a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública com o intuito de estabelecer recomendações com relação à elaboração, à escolha e à utilização de livros didáticos. Nessa conferência, representantes de 57 países reconheceram, por unanimidade, a necessidade de o Estado oferecer, aos alunos, livros e outros materiais didáticos, necessários para a promoção do ensino e da aprendizagem. O governo brasileiro, percebendo a importância do livro didático para a melhoria do rendimento escolar, e diante da necessidade de suprir os estudantes com livros adequados, criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted), pelo decreto 59.355, de 04 de outubro de 1966 (COLTED, 1970).

O citado decreto afirma que essa Comissão foi instituída por considerar a importância e a influência do livro didático e do livro técnico na política de educação e de desenvolvimento

econômico e social do País e, sendo assim, o Estado devia manter-se numa atitude, ao mesmo tempo, atuante e vigilante, tendo em vista seu interesse, tomando o cuidado para não asfixiar a produção intelectual da iniciativa privada (BRASIL, 1966). A Colted buscou distribuir livros para bibliotecas de escolas de nível primário, médio e superior, a fim de criar núcleos de bibliotecas, enriquecer o acervo das existentes e oferecer ao professorado livros selecionados por equipes de especialistas. Dentre os livros que integraram a biblioteca Colted estavam: livros didáticos e livros de consulta para professores, livros informativos e livros didáticos para alunos, guias para professores, literatura infantil, livros de Psicologia, metodologia, currículo e supervisão, entre outros (COLTED, 1970).

O programa desenvolvido pela Colted também propôs a aquisição de livros didáticos e a distribuição destes em escolas primárias e a oferta de cursos de treinamento para professores de escolas primárias, de modo a atingir os professores de municípios contemplados por doativo de livros, com o propósito de capacitá-los para o uso deles. Os objetivos apontados pelo programa eram: discutir e apontar critérios para a escolha do livro didático e analisar os princípios que determinavam a boa escolha do livro, visando transformá-lo em um recurso básico para a aprendizagem do aluno e para o desenvolvimento de sua capacidade de trabalho independente (COLTED, 1970).

Diante de tais objetivos, era dada aos instrutores a incumbência de obter, por intermédio do treinamento realizado, uma nova atitude do professor, no que diz respeito à conceituação, à seleção e à utilização do livro didático; de provocar o professor à mudança de comportamento, tendo em vista o aperfeiçoamento do livro e a elevação do rendimento escolar; e de motivar o professor a utilizar o material de instrução programada, a consultar o material de classe e a bibliografia indicada e a avaliar, previamente, os livros que seriam adotados e o resultado obtido pelo uso deles em todos os tipos de turma (COLTED, 1970). Isso posto, acreditamos que as propostas dos livros publicados e distribuídos pela Colted podem ter influenciado a prática de alguns professores primários, uma vez que foi o próprio Estado quem criara e financiara as ações da Comissão.

Além disso, essas ações não se restringiam à seleção e à distribuição de livros, mas também abrangiam o treinamento de professores. Conjecturamos que tais ações eram propostas no intuito de não só convencê-los de que os livros distribuídos pela citada Comissão



contribuíam para a qualidade do ensino, como também capacitá-los para o uso do livro didático, tendo em vista os objetivos propostos pela Colted. Sendo assim, consideramos pertinente interpretar algumas das orientações contidas no manual intitulado *O livro didático e sua utilização em classe*, encontrado na Biblioteca do IERP.

## Orientações sobre como utilizar o livro didático

Conforme relatamos anteriormente, havia uma preocupação por parte da Colted em ensinar os professores a utilizarem o livro didático. O manual intitulado *O livro didático e sua utilização em classe*, apresentado pela Colted como um material básico dos cursos de treinamento para professores primários, explícita em sua primeira unidade essa preocupação. Nesse livro há uma apresentação de aspectos gerais, no primeiro capítulo, e, nos seguintes, orientações para o ensino em áreas específicas, conforme podemos ver na imagem do sumário, na Figura 1.

SUMÁRIO	
<b>A</b>	<b>PRINCÍPIOS GERAIS</b>
	I — Programa da COLTED
	II — Situação atual da Escola Primária Brasileira do ponto de vista da produtividade
	III — O livro didático no contexto escolar
	IV — Especificação dos objetivos educacionais
	V — Como avaliar o Livro Didático
	VI — Como utilizar o Livro Didático
<b>B</b>	<b>LINGUAGEM</b>
	I — Por que ensinar a ler
	II — Como ensinar a ler
	III — Como usar o livro-texto de linguagem
	IV — Como avaliar o livro-texto de linguagem
	Bibliografia utilizada e indicada
<b>C</b>	<b>MATEMÁTICA</b>
	I — Por que ensinar matemática
	II — Como ensinar matemática
	III — Avaliando o livro de matemática
	IV — Como usar o livro de matemática
<b>D</b>	<b>ESTUDOS SOCIAIS</b>
	I — Por que ensinar estudos sociais
	II — Como ensinar estudos sociais
	III — Como avaliar o livro de estudos sociais
	IV — Como usar o livro de estudos sociais
	Bibliografia indicada ao professor
	Bibliografia utilizada
<b>E</b>	<b>CIÊNCIAS</b>
	I — Por que ensinar ciências
	II — Como ensinar ciências
	III — Como usar o livro de ciências
	IV — Avaliando o livro de ciências

**Figura 1** – Sumário do livro: *O livro didático: sua utilização em classe*.

Fonte: COLTED, 1970, p. 16

Nos princípios gerais, além de apresentar a criação da Colted e sua proposta, há

também uma contextualização do ensino primário no Brasil, destacando aspectos relacionados ao índice de crianças escolarizadas e não escolarizadas, à evasão e à repetência, à necessidade de atender às particularidades dos alunos e de favorecer o sucesso escolar de todos. Em seguida, na unidade III, é conceituado o livro didático e são ressaltadas algumas das implicações do seu uso no processo de ensino e aprendizagem; na unidade IV é exposto o conceito e os tipos de objetivos, e discutidos aspectos da avaliação; na unidade V e VI constam orientações aos docentes acerca de como avaliar e como utilizar o livro didático, respectivamente. Ao término da apresentação dos princípios gerais, o livro apresenta dois anexos, o primeiro com informações sobre interesses das crianças, considerando a faixa etária; e o segundo, sugestões para o exame e a avaliação do livro didático.

O Tópico em que é abordado como usar o livro didático no ensino de matemática é o C, conforme podemos observar na Figura 1. Essa parte do livro se divide nas seguintes unidades: I – Por que ensinar matemática; II – Como ensinar matemática; III – Avaliando o livro de matemática e; IV – Como usar o livro de matemática. A unidade I da parte C é iniciada remetendo os leitores à importância da matemática na década de 1970, destacando as mudanças que ocorreram ao compará-la ao passado, em que a indústria e o comércio eram menos desenvolvidos. De acordo com Jacy Andrade Sturken (2017), – aluna do Curso Normal do IERP, no período de 1969 a 1970 – em Jequié, o período de 1969 até 1974,

[...] foi uma época de grande desenvolvimento econômico, a indústria se expandiu e novos postos de trabalho surgiram. Começaram a chegar em nossa cidade a Indústria de confecções, surgiram a Esmerc, Estrela, Saci Pererê. Foi um momento crucial e marcante para Jequié, tornando-se um polo têxtil.

Nesse contexto de industrialização, que também ocorria em âmbito nacional, a Colted (1970) ressaltou que o ensino de matemática não poderia ser desenvolvido da mesma forma que outrora, em que se supervalorizavam a memorização de regras e fórmulas e a mecanização dos processos de calcular. Esse posicionamento nos remete a Chervel (1990), quando trata dos conteúdos e dos métodos adotados pelas disciplinas que eram decorrentes de consensos abstraídos de discussões, que eram realizadas considerando as finalidades e os resultados que eram propostos para o ensino de determinada disciplina, em distintos contextos históricos.

A Colted (1970) defendia que o ensino de matemática deveria objetivar a compreensão, valorizar a importância do desenvolvimento da matemática como um sistema de ideias ou conceitos, a fim de satisfazer as necessidades daquele tempo e de preparar os alunos para o futuro, tendo o cuidado de não abandonar a estrutura fundamental da disciplina. Assim, apresentou três tipos de objetivos para o seu ensino, foram eles:

- Objetivo matemático, relacionado ao desenvolvimento de habilidades e técnicas básicas, redescoberta de fatos e princípios, emprego do vocabulário matemático correto;
- Objetivo social, relacionado ao desenvolvimento da habilidade de analisar as situações-problema, a fim de que a criança se torne capaz de resolvê-las em sua própria vida;
- Objetivo relacionado ao desenvolvimento da criatividade, hábitos, atitudes e valores desejáveis (COLTED, 1970, p. 124).

A Colted (1970, p. 39) definia objetivo como “um ponto a que deve atingir alguém, quando termina sua experiência”. No manual que analisamos é destacada a relevância do planejamento do ensino e são apresentadas várias orientações com relação à proposição de objetivos, métodos, critérios avaliativos e utilização de recursos didáticos (COLTED, 1970). Nesse sentido, Jacy Andrade Sturken (2017) conta da importância dada ao plano de aula durante o estágio, do Curso Normal do IERP. A discente afirma que tinha um caderno com planos de cada aula, nos quais eram descritos os objetivos, as atividades realizadas, as avaliações, destaca, também, que suas aulas eram sempre supervisionadas.

Segundo a Colted (1970), o objetivo matemático nas escolas primárias era levar as crianças a somar, subtrair, dividir e multiplicar números inteiros, decimais e fracionários, além de apresentar aos alunos conhecimentos básicos de unidades de medidas, percepção e mensuração de formas e sistema monetário, por acreditar que estes conhecimentos e habilidades poderiam satisfazer suas necessidades matemáticas fundamentais na vida em sociedade. Os conteúdos apresentados pela Colted são destacados pela depoente Nina Rosa Braga Cardoso (2017), quando narra que, no Curso Normal do IERP, o ensino de matemática:

Era baseado no que iria ensinar no primário. Eu lembro até que o programa chegava até o assunto de fração, passava pelas quatro operações, começava com conjunto. Eram os assuntos que a gente ia ensinar: as quatro operações, expressões numéricas, eram regras de divisibilidade, que são regras que ensinam a descobrir quais os números divisores de outros números. Era isso, a gente aprendia o que ia facilitar a vida da gente. Problemas, principalmente problemas, números primos através do crivo de Eratóstenes, tudo que ia ensinar no primário.

Diante do exposto, percebemos que o ensino de matemática no Curso Normal do IERP, no final da década de 1960 e início da década de 1970, dava ênfase aos conteúdos que seriam ministrados no primário, assim como era proposto no manual da Colted, intitulado *O livro didático: sua utilização em classe*. Segundo o excerto do depoimento de Jacy Andrade Sturken (2017), a seguir, e a disposição de disciplinas na grade curricular do curso, exposta anteriormente, interpretamos que os *saberes a ensinar* foram priorizados no primeiro ano do curso e, nos anos seguintes, o enfoque foram os *saberes para ensinar matemática*. Vejamos:

Olha, no Curso Normal, o primeiro ano de Magistério a gente estudou matemática mesmo, não foi nada de didática, [...] foi uma revisão de matemática.

[...] Agora, já no segundo e terceiro ano não, era metodologia, era didática, no segundo ano e terceiro ano era didática da matemática e na terceira unidade o estágio, se fazia o estágio.

Ao observarmos os depoimentos das citadas discentes, percebemos que, na disciplina Didática, os *saberes para ensinar* eram apresentados de forma articulada aos *saberes a ensinar matemática*. Essa observação é ratificada por Nina Rosa Braga Cardoso (2017), quando afirma que, em Didática, “[...] estudávamos conjuntos aprendendo como ensinar”.

Nina Rosa Braga Cardoso (2017), para além do estudo de conjuntos, também ressalta em seu depoimento a importância dada ao ensino de frações, “Em conjuntos a gente aprendia: intersecção... união, eu não lembro mais... e tudo sobre fração”. Com relação ao objetivo social, a Colted (1970, p. 124) pontuava que “a criança deve ser levada a sentir que a Matemática funciona em sua vida, ajudando-a a resolver os problemas quantitativos que surgem a cada instante”. Assim sendo, é válido ressaltar que Jacy Andrade Sturken (2017), ao descrever as aulas de Didática, relata que:

Quando eu fui aluna, matemática eu só estudei no primeiro ano e estudei como ensinar matemática, como ensinar matemática era realmente... uma aula aos moldes tradicionais mesmo, você jogar a expressão no quadro, o problema no quadro, era quadro, giz e pronto. Não havia essa simulação de ir em um supermercado, em uma venda [...].

Contudo, reconhece ela que, embora as aulas não fossem apresentadas de forma dinâmica, os professores orientavam algumas atividades que levavam os alunos a utilizarem a matemática em seu cotidiano.

[...] tinha muitos professores bons que tinha essa abertura, porque não se pode só a matemática com o giz e o quadro de giz, que não era uma lousa não, era o quadro de giz, mas já se dizia: – Gente leva no supermercado, já

tinha essa... já se falava, não se fazia isso no Colégio, mas você podia fazer. Já se tinha essa abertura. [...] você podia levar o aluno no mercadinho e vê que a anotação era feita na caderneta, com a venda a prazo [...] A gente podia levar o aluno, tinha uma livre orientação para trabalhar, [...] (STURKEN, 2017).

Nesse sentido, a citada discente destaca uma experiência de estágio, na qual levou os alunos a perceberem como a matemática da escola era utilizada na vida diária deles.

Olha, quando eu fui estagiária, estagiei no Grupo Escolar Fernando Barreto, a matemática dependia muito da criatividade de cada um, a gente trabalhava com algumas técnicas, já em 1971 eu trabalhava matemática com vendas, com apresentação de quilos, levava os quilos de arroz, isso aí dependia de cada um usar a criatividade que tinha, porque o professor ensinava de uma forma, mas se o aluno fosse interessado lá dentro fazia mil coisas. Então já se trabalhava com o quilo, eu levava, aí falava: – Olha aqui é um quilo, meio quilo é metade, eu trabalhava assim, eu fiz um estágio muito bom, graças a Deus (STURKEN, 2017).

Vemos que as atividades realizadas por Jacy revelam indícios dos ideais da Escola Nova. Nesse contexto educativo em que há uma ênfase na prática para aprendizagem, o aluno torna-se um sujeito ativo. Estudos na área da Psicologia argumentam que essa prática só conduz ao aperfeiçoamento do ensino da matemática, quando for acompanhada por motivação para aprender e quando a aprendizagem ocorrer numa situação significativa para o aluno.

O terceiro objetivo, apontado no manual da Colted, diz respeito ao objetivo relacionado à criatividade, aos hábitos, às atitudes e aos valores desejáveis.

O professor deve estimular a curiosidade da criança, levando-a a sentir prazer em explorar idéias novas, a desenvolver a eficiência no hábito da leitura e o hábito de estudar, essenciais a uma aprendizagem independente em Matemática.

Valores e atitudes são também importantes. Assim, se se pretende preparar o indivíduo em Matemática, é preciso levá-lo a usar esse conhecimento para conquistas positivas que contribuam para a felicidade do Homem, no sentido de ajudá-lo a pensar criativa e logicamente (COLTED, 1970, p. 124).

Essas ideias também estiveram presentes na formação das estudantes do Curso Normal do IERP. Podemos perceber isso quando Nina Rosa Braga Cardoso (2017) relata o interesse do curso em discutir aspectos relacionados ao comportamento dos alunos, na disciplina Psicologia, vejamos:

O que mais se estudava era a psicologia da criança, para entender as atitudes da criança. A gente tinha que compreender o porquê que a criança era de determinado jeito ou deixava de ser.[...]

Eu lembro bem que ensinava sobre o ego do aluno para entender as atitudes, o desenvolvimento da criança.

Esse depoimento nos leva a pensar que a citada disciplina, voltada para os *saberes para ensinar*, apresentava uma preocupação em habilitar os futuros professores para lidarem com aspectos comportamentais dos estudantes. Jacy Andrade Sturken (2017), nessa mesma perspectiva, menciona estratégias, utilizadas em seu estágio, as quais tinham a intencionalidade de levar os alunos a mudarem de atitude, observemos:

No dia em que eu cheguei na sala de aula, no estágio, em 1971 [...]. Então a professora, ela me chamou particularmente e me falou: tem uns alunos, fulano, fulano e fulano, esses meninos, eles me dão um pouquinho de trabalho. O que foi que eu fiz, todos os dias, eu falava assim: Até terminar o meu estágio, todo dia um aluno vai tomar conta da sala, da disciplina, de quem estiver conversando, quem não estiver prestando atenção na aula vai anotar, mas vamos começar primeiro por... Eu vou escolher, escolhi o pior aluno da sala que a professora tinha feito a referência. Pronto! Acabou o problema, isso eu passei até para minhas alunas, porque você tem que valorizar, precisa melhorar a autoestima do aluno, não pode dar reforço negativo.

No que diz respeito ao estímulo à criatividade da criança e à promoção do sentimento de prazer e exploração de ideias, por parte do aluno, o depoimento de Jacy Andrade Sturken (2017) faz menção a orientações neste sentido, conforme vimos anteriormente. Nina Rosa Braga Cardoso (2017) também indica uma atividade que, segundo ela, tinha o propósito de estimular a criatividade e a curiosidade dos alunos.

Ah, uma coisa que eu lembro que ensinava na Didática com a matemática era uma estratégia que se usava para conhecer os números primos e os múltiplos. Era o crivo de Eratóstenes, era como você identificava numa tabela os números primos. Fazia uma tabela com todos os números, daí ia contando de dois em dois e ia riscando, aí achava os múltiplos de dois, depois íamos riscando de três em três, achávamos os múltiplos de três, quando terminava a tabela, aqueles números que estavam riscados eram múltiplos de algum número, os que não tinham risco eram os números primos, porque eles só são divisíveis por um e por eles mesmos. Era uma forma lúdica de ensinar, uma coisa gostosa de se fazer.

Desse modo, fica ainda mais perceptível a proposta de articular os saberes abordados no Curso Normal para o ensino da matemática, cujas intenções da escolarização primária estão de acordo com uma pedagogia que buscava na atividade sua validação, uma pedagogia nova que dava proeminência à construção experimental do conhecimento pelo estudante e à regulação das práticas escolares (VIDAL, 2010).

Chervel (1990) destaca a importância dos saberes pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem, os quais são elaborados tendo em vista as finalidades da educação, entre as



quais, podemos citar: o ensino de exposição, os exercícios, as práticas de motivação. Todos esses aspectos estavam presentes na formação das normalistas do Curso Normal do IERP, no final da década de 1960 e início da década de 1970. Alguns desses saberes também são elencados no manual da Colted, que estamos analisando neste artigo.

Na unidade II do livro da Colted (1970) em questão, consta a discussão sobre o tema “Como ensinar matemática”, em que se ressalta que o bom ensino é aquele em que o professor leva a criança a alcançar o objetivo proposto. Ainda afirma que “o professor terá de conduzi-la à realização de experiências matemáticas, através de métodos eficientes e material conveniente, para levá-la à redescoberta de princípios e à formação de conceitos” (COLTED, 1970, p. 125). Nesse sentido, a Colted salientava a importância do uso de materiais concretos, observações e experimentações por possibilitarem às crianças chegar a generalizações matemáticas. Atividades nesse âmbito foram relatadas por Jacy Andrade Sturken, conforme podemos ver no excerto abaixo.

[...] trabalhava também assim, por exemplo, esses dois (pegando dois papéis) com esses dois, no final dá quanto?

[...] para ensinar a tabuada, a tabuada é decorada, mas você precisa levar essa tabuada para a prática[...]

[...] por exemplo, levar vários copos, e somava, multiplicava. Subtende-se que o aluno que está na Escola Normal ele já sabe as quatro operações, não precisa mais de tabuada, mas para ele aprender a ensinar a tabuada, ele utilizava de alguns artifícios práticos. Outro exemplo, a gente levava um litro de garrafa, um litro de metal, trabalhava com copos: \_tem 4 copos, você tira 2, quanto é que fica?

O relato de Jacy nos permite interpretar que as orientações do Curso Normal do IERP, no período em estudo, eram realizadas também mediante uma apropriação da concepção pedagógica do método do escolanovismo, em que o docente buscava conduzir a aprendizagem da matemática, por intermédio do oferecimento de situações, em que o aluno pudesse elaborar seu próprio conhecimento a partir da observação e também da ação.

Diana Gonçalves Vidal (2010), no texto “Escola Nova e processo educativo”, publicado no livro *500 anos de Educação no Brasil*, afirma que, na década de 1920, a escola renovada passou a servir de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com as necessidades da nova sociedade, no contexto de modernização que se fundamentava nos preceitos do trabalho produtivo e eficiente; na velocidade das transformações; na internalização de normas e comportamentos, em termos de tempos e movimentos; e na

valorização das propostas da Psicologia experimental, tomando o ser humano em sua dimensão individual. Assim sendo, o aluno assumia o centro do processo educativo, e os materiais da escola eram de fundamental importância para a construção experimental do conhecimento pelo estudante. Sendo assim, “aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do ‘ouvir’ para ‘ver’, agora o ensino associava ‘ver’ e ‘fazer’” (VIDAL, 2010, p. 498).

Na unidade III são apresentados três tipos de materiais, que podem ser utilizados no ensino de matemática, são eles: *material exploratório* que pode ser objetos do meio ambiente (alunos, giz, janelas etc.) e objetos que representam ideias matemáticas (partes fracionárias, números em cores); *material pictórico* (gravuras, desenhos etc.) que pode ser utilizado na ausência do material exploratório; *material simbólico* (impressos e principalmente livros) que favorece a expansão dos conceitos matemáticos e tem grande relevância para a aprendizagem independente. Diante da importância dada ao livro didático pela Colted, a unidade III apresenta como tema “Avaliando o livro de matemática”. Essa unidade está dividida em três subtópicos, são eles: Conceituação; Característica de um bom livro-texto de matemática; e Como examinar e selecionar os livros-texto de matemática.

A Colted apresentava o livro-texto de matemática como um instrumento de aprendizagem, utilizado como suporte para o ensino na escola. Nessa perspectiva, não creditava ao livro a obrigatoriedade de conter todo o programa de ensino no ano letivo, já que o professor poderia completá-lo e adaptá-lo às especificidades do programa e da classe. Considerando a possibilidade de desatualização do professor, bem como o exíguo tempo para planejamento e a escassez de recursos e fontes de consulta, a Colted recomendava que o livro texto fosse acompanhado de um guia de ensino, o qual deveria apresentar os seguintes aspectos:

- a) Esclarecimentos sobre os princípios psicológicos que norteiam as atividades previstas no livro do aluno para conduzi-lo à aprendizagem;
- b) Fundamentação básica, resumida, sobre o conteúdo matemático desenvolvido no livro do aluno;
- c) Sugestões de como explorar as diferentes páginas, unidades e áreas que compõem o livro do aluno;
- d) Sugestões de atividades e de recursos didáticos variados para enriquecer o programa e adequar o livro a todas as crianças, tanto as de aprendizagem lenta, como as de aprendizagem mais rápida (COLTED, 1970, p. 128).

Isso evidencia a importância dada pela Comissão aos saberes da Psicologia, os quais, conforme mencionamos anteriormente, eram preponderantes no Curso Normal do IERP. A relevância dada a esse tipo de conhecimento era tão significativa, que Nina Rosa Braga Cardoso (2017) destacou em seu depoimento que “A psicologia que eu estudei no Curso Normal foi a psicologia da criança, a gente saía quase psicólogo”.

A análise do livro em questão ratifica a relevância dos conteúdos, as sugestões de utilização de recursos didáticos variados, aspectos também apontados pelas depoentes, conforme já relatado. Quanto à utilização de livros didáticos, as depoentes não afirmaram tê-los usado durante o estágio. Ao caracterizar um bom livro texto de matemática, a Colted enfatizava que esse deveria valorizar o conceito e as habilidades computacionais; utilizar desenhos e diagramas; sugerir o uso de materiais concretos para o ensino de matemática; introduzir as ideias matemáticas, relacionando-as às experiências diárias dos alunos; e ressaltar a aplicação da matemática às situações da vida. A Colted ainda ressaltava que um bom livro-texto de matemática:

Unifica e integra idéias e processos matemáticos, ressaltando conceitos básicos como a noção de conjunto, sistema decimal de numeração, sistema numérico e suas propriedades, o conceito de relação etc. e sua inter-relação com as demais áreas da Matemática. Desenvolve noções precisas, apresentando um conteúdo atualizado, tendo em vista o que as pesquisas, estudos e experimentações revelam sobre a matéria, evidenciando assim, os rumos traçados pela Matemática Moderna, sem tomar, contudo, uma posição extremada (COLTED, 1970, p. 128).

Consideramos pertinente destacar que, embora a discente Nina Rosa Braga Cardoso (2017) diga que o Curso Normal do IERP dava enfoque ao estudo de conjuntos, essa ênfase não é apontada pela discente Jacy Andrade Sturken, que o concluiu em 1971. O que nos remete a Chervel (1990, p. 204), quando afirma que “a história das disciplinas se dá frequentemente por alternância de patamares e de mudanças importantes, até mesmo de profundas agitações”. Essas agitações representam o momento em que uma antiga doutrina ensinada entra em crise, é submetida a turbulências e ocasiona uma mudança, em que uma antiga vulgata é substituída. Essa modificação não ocorre de forma instantânea, pois o antigo sistema coabita com o novo, em proporções variáveis até que os novos métodos ganhem maior território que o antigo e alcancem estabilidade até que seja novamente perturbada diante das inevitáveis variações (CHERVEL, 1990).

Estudos realizados por Braga e Dias (2010) mostram relatos de professoras que participaram de cursos oferecidos pelo Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática (PROTAP), na década de 1970. Tais cursos tinham o objetivo de preparar os docentes para o ensino da matemática moderna nos municípios do interior do estado da Bahia. Dentre os docentes entrevistados por esses autores, está a professora do IERP, Marileide Duarte Leal, que conta a resistência por parte dos docentes de matemática quanto à implementação das propostas do Movimento da Matemática Moderna no IERP.

Acreditamos que essa afirmação de Marileide Duarte Leal pode explicar a diferença no ensino de conjuntos, apontada pelas discentes do Curso Normal. Isso posto, é válido ressaltar que, de acordo com Chartier (2002), a realidade é apreendida pelos sujeitos de maneira diferenciada, pois eles têm uma forma própria de estar no mundo. Embora o sistema busque impor regras e normas, tendo em vista um objetivo, esse sistema não anula as possibilidades de escolha e negociação que os indivíduos possuem.

No intuito de garantir aos professores habilidades e conhecimentos para a seleção de um bom livro de matemática, a Colted (1970) fazia algumas recomendações a serem consideradas no processo de seleção, como: utilização de uma ficha com os dados dos livros analisados, valorização de livros publicados ou revistos nos últimos cinco anos e ainda a verificação de o livro ter sido estruturado de acordo com o método da descoberta. Em caso de empates entre livros, o professor deveria fazer a análise de um conteúdo específico e responder alguns questionamentos como: qual dos livros ensina melhor esse conteúdo específico, qual dos livros desenvolve melhor esse tópico, qual dos livros aborda melhor essa área.

Tendo em vista a unidade III, observamos que a Colted dava grande importância ao processo de escolha de livros, por entender seu potencial para a aprendizagem dos alunos. Essa Comissão também demonstrava preocupação em capacitar o professor para a utilização do livro didático de matemática, pois faz na unidade IV recomendações sobre como usar o livro dessa disciplina.

Nessa unidade é enfatizado que, se o livro for usado como único recurso, o professor acaba restringindo o seu papel. O professor precisa utilizar situações do cotidiano da criança,

a fim de ajudá-la a se envolver e compreender como aplicar o conhecimento matemático em sua vida. No entanto, o livro também não pode ser desprezado. O professor não pode utilizar apenas materiais exploratórios e pictóricos, pois o trabalho pode desorganizar-se ou a exposição oral ser mal ou parcialmente compreendida. Além disso, o livro serve como apoio para estudos subsequentes ou para expansão de conceitos que já foram formados.

A Colted ressalta várias sugestões que o livro didático de matemática sugere ao professor, entre as quais estão:

materiais novos ou novas formas de utilizar os materiais já conhecidos;  
exercícios e atividades para o desenvolvimento do trabalho independente;  
introdução de novos conceitos e exploração de áreas novas do programa;  
maneiras de levar as crianças a aplicar os conceitos matemáticos às situações da vida;  
atividades para crianças que aprendem mais depressa ou mais devagar;  
recursos e atividades para fixação de noções, já desenvolvidas;  
recursos para avaliação do progresso do aluno (COLTED, 1970, p. 132).

Essas recomendações demonstram que a Colted concebia o livro como um recurso que contribui para a formação dos professores primários, já que ele fornece *saberes para ensinar matemática*, objetivando propor um ensino inovador e que considera o aluno um ser ativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Vemos, ainda, que, ao propor atividades diferenciadas para alunos que aprendem mais rápido e mais lentamente, ela revela uma preocupação em atender particularidades dos alunos, ou seja, demonstra estar atenta à inclusão de alunos com tempos de aprendizagem diferenciados.

Quanto à utilização de livros didáticos, a Colted informou que alguns livros, devido à sua estrutura, sugerem um determinado tipo de trabalho, no entanto, há diversas formas de se utilizar um livro. Ele pode ser usado para introduzir um assunto, no meio do desenvolvimento de uma atividade, sob orientação direta do professor ou após ter sido desenvolvida uma noção matemática, servindo assim para sistematizar e enriquecer a aprendizagem. Veremos a seguir um exemplo de atividade que utiliza o livro para introduzir um assunto.

**Adição e subtração são operações relacionadas**  
**Propriedade comutativa da adição**

Os conjuntos permitem desenvolver a compreensão da adição e subtração. Observe o conjunto de triângulos e círculos.

$\triangle \quad \triangle \quad \triangle \quad \triangle$   
 $0 \quad 0 \quad 0 \quad 0$

Podemos pensar nesse conjunto de diferentes maneiras, escrevendo em Matemática as equações:

$3 + 4 = 7$   
 $4 + 3 = 7$

$7 - 4 = 3$   
 $7 - 3 = 4$

$3 + 4 = 4 + 3$

1ª etapa	A criança lê o texto, observando o desenho apresentado para compreender o conteúdo.
2ª etapa	A seguir é levada a usar material exploratório para experimentar e tirar conclusões.
3ª etapa	<p>Usando palitos de cores diferentes, ela observa que eles podem ser dispostos como 3 e 4 ou 4 e 3, concluindo que não importa a ordem em que são colocados, uma vez que representam 7.</p> <p>Observam ainda que dos 7 palitos, dispostos como 3 e 4, podemos retirar uma parte. Retirados 3, restam 4 e vice-versa.</p> <p>Observações feitas com outros grupos para que a criança possa generalizar.</p>
4ª etapa	<p>Ela é levada a exprimir as conclusões a que chegou. No caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● a ordem das parcelas não altera a soma;</li> <li>● adição e subtração são operações inversas.</li> </ul>
5ª etapa	<p>A criança é levada a usar a linguagem matemática, escrevendo várias equações. Por exemplo, diante do desenho ao lado, escreveria</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <math>3 + 2 = 5</math>  <math>2 + 3 = 5</math> </div> <div style="text-align: center;"> <math>5 - 2 = 3</math>  <math>5 - 3 = 2</math> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <math>\triangle \quad \triangle</math>  <math>2 + 3 = 3 + 2</math> </div> </div> <p>E, dependendo de seu nível de desenvolvimento, poderia ser conduzida a generalizar, exprimindo a propriedade comutativa como <math>a + b = b + a</math></p>

**Figura 2 – Sugestão de atividade.**

**Fonte:** COLTED (1970, p. 133).

Percebemos na atividade explicitada na imagem, assim como em outros exemplos do manual, que a Colted buscava valorizar o método da descoberta, por considerar que tal método incentivava a utilização do livro e favorecia a aprendizagem do aluno. Segundo Dantas (1987), o ensino que se baseia no processo de exposição não prepara o aluno para estudar sozinho e, assim, o livro que deveria ser utilizado como um instrumento de trabalho do aluno acaba se tornando uma peça de museu. Isso não ocorre no processo de descoberta, já que o aluno é colocado em situações que o incentivam a descobrir conceitos, regras e princípios e, considerando que nem sempre os alunos podem descobrir tudo por eles mesmos, por vezes, faz-se necessário um direcionamento. É aí então, nesse contexto, que a utilização de livros, se torna uma estratégia heurística, ou seja, serve para guiar as atividades de investigação.

## Considerações finais

A institucionalização das Escolas Normais no Brasil ocorreu em virtude da necessidade de capacitar professores para o ensino primário, já que este nível de escolaridade passou a ser considerado indispensável para a população do País, após a proclamação da



independência. Essa preocupação com a formação docente se manifestou também em livros e manuais didáticos, os quais buscavam orientar os docentes no processo de ensino e aprendizagem.

Por reconhecer a importância do livro didático para a melhoria da qualidade do ensino, devido a sua influência na política de educação e de desenvolvimento econômico e social do Brasil e diante da necessidade de ofertar livros adequados para os alunos, o Brasil criou a Colted. Dentre as principais ações realizadas por essa Comissão destacamos a distribuição de livros didáticos e técnicos destinados a orientar os professores no ensino de diversas disciplinas e de livros informativos e livros didáticos para alunos e o oferecimento de cursos de treinamento para professores, no intuito de capacitá-los para o uso de livros e direcioná-los no processo de escolha dos livros didáticos.

O manual intitulado *O livro didático: sua utilização em classe*, analisado neste artigo, foi publicado pela Colted, em sua segunda edição, em 1970. Ele apresenta, inicialmente, uma abordagem sobre o ensino primário na época, destacando os desafios que este nível de escolaridade enfrentava; conceitua o livro didático e seus objetivos; e faz recomendações sobre como avaliar e como utilizar o livro didático. Após essa primeira parte, denominada de princípios gerais, o citado livro traz orientações para as disciplinas específicas, dentre elas a matemática. A unidade C, que trata especificamente da matemática, não só aborda sobre o porquê ensinar matemática e como ensiná-la, como orienta avaliar e usar o livro de matemática.

Nessa análise buscamos interpretar de que forma os saberes relacionados ao ensino de matemática, ali abordados, estiveram presentes na formação das discentes do Curso Normal do IERP, no final da década de 1960 e início da década de 1970. Percebemos pelas falas das depoentes Jacy Andrade Sturken – estudante do Curso Normal do IERP no período de 1969 a 1971 – e Nina Rosa Braga Cardoso – normalista do IERP no período de 1970 a 1972 que os conteúdos específicos de matemática descritos no manual – *saberes a ensinar matemática* – são aqueles destinados ao primário e ali seriam ministrados.

Já no que diz respeito aos *saberes para ensinar*, foi possível identificar, no manual, a presença significativa de orientações de como ensinar matemática, presentes também na formação das normalistas do Curso Normal do IERP, contudo algumas peculiaridades na

apropriação de determinadas ideias nos chamaram a atenção, por exemplo, em relação ao objetivo social da matemática, o qual indicava que a criança deve compreender a importância da matemática em sua vida. No Curso Normal do IERP houve uma apropriação desse objetivo, ao oportunizarem que os alunos visitassem um mercadinho e vissem “[...] que a anotação era feita na caderneta, com a venda a prazo [...]”.

Isso nos remete a Chartier (2002), quando afirma que as apropriações não ocorrem de forma neutra, são influenciadas pelos contextos em que as pessoas estão inseridas. Esse autor pontua ainda que, desse modo, devemos compreender as práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação, em um contexto que emergem consensos, discordâncias, conflitos e diferenças organizadas por estratégias de distinção ou imitação.

Para além dos saberes relacionados ao ensino de matemática, apontados ao longo do texto, abordados nas disciplinas de Matemática, Estatística, Matemática e Estatística, Desenho Aplicado, Didática Geral e Didática Especial, ambas as depoentes destacam a importância dada pelo curso a conhecimentos da área de Psicologia, os quais também constituíam o conjunto de *saberes para ensinar* abordados no citado curso. Percebemos que houve mudanças na grade de disciplinas do Curso Normal do IERP, no período em que as citadas discentes ali estudaram, as quais podem ser explicadas, se levarmos em conta os aspectos levantados por Chervel (1990) em relação à história das disciplinas, conforme relatamos no texto. É pertinente destacar que os modos de ensinar, ou seja, *os saberes para ensinar*, presentes no manual *O livro didático: sua utilização em classe* e nos depoimentos revelam indícios da proposta da Escola Nova e do Movimento da Matemática Moderna.

## Referências

BATISTA, Carmyra Oliveira; SANTOS, Edilene Simões Costa dos; SOUZA, Mônica Menezes de. A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o treinamento de professores para o uso do livro didático. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 3., São Mateus, ES. **Anais** [...] São Mateus: SBHMat, 2016. p. 1025-1036.

BRAGA, Maria Nilza Silva; DIAS, André Luiz Mattedi. Contribuições dos cursos oferecidos pelo Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores de Ciências Experimentais e Matemática-PROTAP na formação dos professores de matemática da educação básica de Jequié-Bahia para lidar com o novo currículo matemático na década de 70. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 10., Salvador, 2010. **Anais** [...] Salvador, 2010, p. 1-

10. Disponível em: [http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T13\\_CC742.pdf](http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T13_CC742.pdf). Acesso: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CARDOSO, Nina Rosa Braga. Entrevista [30 nov. 2017]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos (Arquivo particular). Entrevista gravada no dia 30 de novembro de 2017, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manoela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: [http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod\\_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf](http://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf). Acesso em: 08 maio 2016.

COLTED. **O livro didático**: sua utilização em classe. 2. ed. rev. e atual. [s.l.]: MEC, 1970.

DANTAS, Martha Maria de Souza. **Ensino de matemática**: um processo entre a exposição e a descoberta. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1987.

FARIAS, Magnólia Santana de. Entrevista [15 jun. 2017]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos (Arquivo particular). Entrevista gravada no dia 15 de junho de 2017, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 85-102, jan./abr., 2015.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em transformação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017a. p. 113-172.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. Disciplinarização e disciplinação: as ciências da educação e as didáticas das disciplinas sob análise. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em transformação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2017b. p. 21-54.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de Didática Geral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1968.

PINTASSILGO, Joaquim; PEDRO, Lénia Cristina. **A disciplina de Didáctica Especial na escola do magistério primário de Lisboa.** O exemplo do prof. Moreirinhas Pinheiro. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10738/1/A%20disciplina%20de%20Did%C3%A1tica%20Especial.pdf>. Acesso: 12 out. 2017.

SANTOS, Cleide Selma Pereira dos. **História da formação docente no curso normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (1959-1971):** o ensino da matemática em foco. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

SOUZA, Ione Celeste de; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. **Escolas Normais da Bahia:** olhares e abordagens. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

STURKEN, Jacy Andrade. Entrevista [27 mar. 2017]. Entrevistadora: Cleide Selma Pereira dos Santos (Arquivo particular). Entrevista gravada no dia 27 de março de 2017, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, n. 14, p. 61-88, maio/ago, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-517.

Recebido em: 21/11/2018

Aprovado em: 25/06/2019

## A LEITURA LITERÁRIA DOS DETERMINANTES PRESENTES NA OBRA A METAMORFOSE DE KAFKA

Rosangela Miola Galvão<sup>1</sup>

Sandra Aparecida Pires Franco<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa buscou contribuir com a Leitura Literária da obra *A metamorfose* de Franz Kafka no que concerne ao desvelamento dos determinantes presentes no discurso do autor. Nota-se que grande parte dos leitores realiza uma leitura superficial das obras literárias, ato que prejudica o entendimento da obra como um todo, por isto a importância deste tipo de pesquisa para a área da Educação. A base teórica para a análise foi o Materialismo Histórico e Dialético. A metodologia consistiu na observação de frases dentro do texto e a relação que as mesmas possuem com os determinantes do discurso, assim como a influência desses na totalidade de compreensão da obra. A obra *A metamorfose* representa um marco referencial na Literatura ao questionar a submissão do ser humano ao capital, que interfere diretamente nas relações sociais.

**Palavras-chave:** Leitura. Linguagem Literária. Materialismo.

### THE LITERARY READING OF THE DETERMINANTS PRESENT IN THE WORK METAMORPHOSIS OF KAFKA

**ABSTRACT:** This research sought to contribute to the Literary Reading of Franz Kafka's work *The metamorphosis* regarding the unveiling of the determinants present in the author's discourse. It is noteworthy that most of the readers make a superficial reading of the literary works, which harms the understanding of the work, therefore the importance of this type of research for the Education area. The theoretical basis for the analysis was Historical and Dialectical Materialism. The methodology consisted in the observation of phrases within the text and the relation that it has with the determinants of the discourse, as well as their influence in the totality of understanding of the work. *The metamorphosis* represents a landmark in Literature when questioning the submission of the human being to capital that directly interferes in social relations.

**Keywords:** Reading. Literary Language. Materialism.

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR/Brasil. E-mail: rmgalvao2012letras@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina-PR/Brasil. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com.

## LA LECTURA LITERARIA DE LOS DETERMINANTES PRESENTES EN LA OBRA LA METAMORFOSIS DE KAFKA

**RESUMEN:** Esta investigación buscó contribuir con la Lectura Literaria de la obra *La metamorfosis* de Franz Kafka en lo que concierne al desvelamiento de los determinantes presentes en el discurso del autor. Se nota que gran parte de los lectores realiza una lectura superficial de las obras literarias que perjudica el entendimiento de la obra como un todo, por esto la importancia de este tipo de investigación para el área de la Educación. La base teórica para el análisis fue el Materialismo Histórico y Dialéctico. La metodología consistió en la observación de frases dentro del texto y la relación que la misma posee con los determinantes del discurso y la influencia de éstos en la totalidad de entendimiento de la obra. La obra *La metamorfosis* representa un marco referencial en la Literatura al cuestionar la sumisión del ser humano al capital, que interfiere directamente en las relaciones sociales.

**Palabras clave:** Lectura. Lenguaje Literaria. Materialismo.

O estudo das contribuições da Leitura Literária para a área da Educação se mostra importante sobretudo se forem consideradas as dificuldades dos estudantes na leitura dos textos, pois a compreensão dos discursos interfere diretamente na apropriação dos conhecimentos em diferentes disciplinas na escola, bem como, no desenvolvimento psíquico do homem. A história *A metamorfose*, do escritor tcheco Franz Kafka, foi escrita em alemão, língua adotada pelo autor e utilizada para a produção de outras obras lançadas ao público postumamente. Escrita por volta de 1906, segundo estudiosos do autor, o filólogo tcheco Josef Cermak, a diretora da sociedade Franz Kafka, Merketa Malisova, bem como o professor e escritor Modesto Carone, a obra *A metamorfose* teve sua primeira edição em 1915.

Traduzida em vários idiomas, a obra possui repercussão mundial. Observa-se que as inúmeras capas ilustrativas, criadas até o momento, buscam conciliar o absurdo presente na história com a visão estarecida do leitor aos fatos que são objetivamente narrados pelo autor em terceira pessoa. Pode-se considerar que a obra é de fácil leitura, no entanto, as palavras trazem muito mais que a simples descrição realista dos fatos, pois a sobriedade das frases questiona o comportamento do ser humano diante das amarguras da vida.

Ao transcender ao contexto de produção, de uma obra do século XX, o autor parece descrever situações do nosso cotidiano, nas quais os relacionamentos são baseados no interesse, com o sentimento de utilidade, ou seja, com a utilização proveitosa de alguém.



Pode-se considerar que Kafka insere nos termos utilizados um pouco de si, dos seus próprios anseios, ou ainda, daquilo que o homem busca agora, um sentido para a vida.

Ao transpor o leitor ao universo do fantástico, Kafka busca questionar a sociedade da qual participa, a realidade capitalista e suas relações com a mão de obra. Para entender esse cenário e aprofundarmos o conhecimento da obra *A metamorfose*, a pesquisa, no primeiro momento, apresenta a Leitura Literária e sua importância na vertente do materialismo. No segundo momento, a pesquisa traz os trechos mais significativos da obra, considerando o contexto de produção, o histórico do autor, e qual a influência de ambos na obra, para que o leitor possa ter uma visão do conjunto dessa novela.

O terceiro e último momento da pesquisa constitui-se na apresentação dos determinantes presentes na obra e suas contribuições para entender os entrelaces da história, além de perceber as influências do momento histórico-social de produção da obra na vida dos personagens. Vale ressaltar alguns trabalhos realizados nessa perspectiva que produziram melhorias significativas na leitura de textos dos estudantes ao trabalhar com projetos de intervenção para a análise dos determinantes nos textos, dentre eles: Franco e Oliveira (2016), Franco e Fernandes (2017) e Galvão *et al.* (2016).

## **A leitura literária**

A pesquisa objetiva apresentar a visão de autores materialistas acerca da importância da Leitura Literária para o desenvolvimento histórico-cultural do homem, em especial, para o papel do autor, da obra e do leitor no momento de interpretação da obra, assim como o contexto de produção e leitura da história. Para Candido (2008), a leitura de uma obra literária necessita abranger o questionamento de como o meio social interfere na produção de uma obra, ressaltando a arte como expressão da sociedade, pois o artista não é neutro às transformações de sua realidade. A leitura da obra literária também irá ressaltar os aspectos culturais que conduzem uma sociedade e estão inseridos na obra. O receptor, no caso o leitor, constitui-se no elo entre o autor e a obra, sem ele a obra não possui sentido, não tem expressão. Nesse contexto, aquele que lê traz no pensamento a realidade lida e a vivida em seu tempo, um choque de comparações que possibilitam a compreensão do texto, que difere

em leituras posteriores, ou seja, cada momento vivido traz uma experiência de leitura.

Na perspectiva dialética, o meio influencia a obra, a obra influencia o meio, o autor influencia o público e vice-versa. Uma relação tríade e elíptica, necessária à dinâmica da leitura. Nota-se que a obra literária se constitui como um conjunto de fatores, de intencionalidades descritas pelo autor do momento vivenciado, ou ainda, das ficções e sentimentos internos, aprisionados pelo contexto. Sendo assim, a Literatura é a síntese da realidade, na qual o trabalho literário impõe um sentido próprio, imaginário à realidade, não se assemelhando à reprodução mecânica de evidências e fatos, como faz o historiador. Na Literatura, a leitura de mundo vai além da descrição, ela agrega sentimentos, cores, sentidos, percepções que possibilitam ao leitor regredir ou avançar no tempo. Dessa forma, a Literatura se apresenta como atividade coletiva.

Na dialética de construção do texto literário, a leitura elabora memórias, que elaboram outras memórias, num processo que se refaz a cada leitura. Agregada a essa dinâmica de contribuição com o refazer-se enquanto sujeito de produção, Candido (2008) ressalta a função humanizadora da Literatura. Esse processo, dá-se à medida que a Literatura apresenta uma realidade social e, baseada nela, o leitor passa a compreender melhor o próprio cotidiano.

O leitor, no ato interpretativo, revela os conhecimentos que possui, a sua biblioteca interna de vivências de mundo (ADOLFO, 2007), por isto que a mesma obra terá diferentes sentidos, pois, além da mensagem do autor contida no discurso da história, existem as vivências de cada leitor. Portanto, a leitura pode ser considerada um momento pessoal e identitário, por isto uma história pode fazer chorar e ao mesmo tempo rir (MANGUEL, 2005).

Assim como a sociedade, os livros estão em constante mutação, eles nos revelam as mudanças internas do homem, do cotidiano, do entorno físico e familiar, por esta razão ao reler um livro, a leitura nunca será a mesma, assim como nos alerta Heráclito de Éfeso, filósofo pré-socrático, ao dizer que o homem não se banha duas vezes no mesmo rio, pois o rio não é o mesmo e nem o homem, tudo flui, da mesma forma que o conhecimento em constante movimento de transformação, assim

O conhecimento não consiste no acúmulo de textos ou informações, nem no livro como objeto, mas na experiência resgatada das páginas e novamente transformada em experiência, em palavras que se refletem tanto no mundo exterior como no próprio ser do leitor (MANGUEL, 2006, p. 83).

A Leitura Literária, além de resguardar a individualidade do leitor, possibilita a compreensão de atitudes estranhas ao nosso contexto, não porque estejamos alheios a eles, mas porque poderiam ser praticadas por nós, seres humanos. Dessa maneira, a Literatura não é libertadora e nem alienadora, ao contrário, contribui com o entendimento da diversidade, pois está atrelada à interpretação individual (MANGUEL, 2006).

Na perspectiva materialista, a análise literária leva em consideração o conteúdo e a forma da obra. No conteúdo, encontra-se primeiramente o estado artístico do autor, considerado pelos escritores o pontapé para a produção. Nesse contexto, a realidade seria a grande base na qual se espelha a obra, sendo ela conhecimento, disponibilizado ao leitor pelo autor, materializado na forma de livro, audiolivros, e-books, em diferentes gêneros textuais. Entretanto, para garantir o sentido e o significado que o autor deseja passar por meio da - ou a partir da - obra, faz-se necessário o estudo da maneira adequada de compor a estrutura linguística, sonora e visual do texto.

[...] o autor de uma obra não é apenas um homem que foi dominado por um estado artístico ou criativo; é também um homem que dominou uma “arte de escrever”, uma arte de criar expressão; e compreendemos, finalmente, que não é possível entender em profundidade e julgar com segurança uma obra, sem perceber todos os valores de sua estrutura formal (AMORA, 1917, p. 69).

A Leitura Literária, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, permite que o leitor entenda a realidade a partir da análise minuciosa dos aspectos que a configura. Desse modo, o leitor pode perceber as contradições apresentadas na obra em relação aos objetos, fatos ou fenômenos da história, de modo que possa desconfiar e assim problematizar o que está posto pelo paradigma dominante, sendo este processo o princípio básico da dialética (KONDER, 2004). Sem a reflexão do contexto vivenciado, o homem se torna inerte aos acontecimentos, e, assim, de fácil manipulação.

## **A metamorfose de Franz Kafka**

As transformações sociais e econômicas do início do século XX servem de solo para Kafka ao escrever a obra *A metamorfose*. Em 1912, ano de escrita da obra, o povo europeu presenciava a iminência da primeira Guerra Mundial. Os movimentos que contribuem para esse disparate humano podem ser percebidos na produção literária do realismo. O desejo de

expressar o sentimento de insatisfação, nesse caso, de Kafka, deu origem à transformação do ser humano em um inseto. Biologicamente impossível, *A metamorfose*, na realidade, faz o leitor refletir acerca de sua condição submissa, indefesa e de perplexidade, perante às instituições que definem e conduzem a vida humana.

A formação em direito de Kafka e seu trabalho em uma companhia de seguros tornam-no insatisfeito com a vida, pois o escritor gostaria de se dedicar à Literatura, no entanto, era subvertido ao capital. Atrélada a essa condição de trabalhador, estava sua criação severa pelo pai. Pode-se considerar que esses fatores, aliados à falta de representatividade política na sociedade da época, em conjunto ao seu contexto familiar restritivo, levaram-no ao movimento anarquista e ao desejo de mudança.

No Brasil, um dos maiores estudiosos de Kafka é o professor Modesto Carone. Em uma de suas análises acerca da obra *A Metamorfose*, intitulada *O parasita da família* (1992), o estudioso propõe uma análise a partir de uma perspectiva social da história. Nessa análise, dá-se importância ao papel do narrador onisciente que, de forma objetiva narra os fatos da novela, dando um ar sombrio à história, ao demonstrar toda a alienação do ser humano e seu isolamento social.

[...] é justamente essa estratégia artística que articula, no plano da construção formal, a consciência alienada do homem moderno, constrangido a percorrer às cegas os caminhos de uma sociedade de alto a baixo administrada, onde os homens estão concretamente separados não só uns dos outros como também de si mesmos (CARONE, 1992, p. 135).

A incomunicabilidade familiar, primeiro, é advinda dos cinco anos de trabalho escravo da personagem principal, Gregor Samsa, em seguida, é ampliada pela sua transformação em inseto repugnante, do qual os familiares evitavam se aproximar. Essa característica é descrita ao longo da novela pelo personagem Gregor, ao relembrar situações cotidianas vivenciadas em sua casa, desde a época em que ele trabalhava fora de casa e, ao tentar aproximar-se da rotina familiar, enquanto inseto, ao que obtinha como resposta, os desmaios da mãe, a violência do pai e a histeria ao final da história de sua irmã Grete.

Em suma, a história *A metamorfose*, que na obra em alemão possui o sentido de transformação, conta o absurdo fato ocorrido com a personagem Gregor Samsa, ao ser metamorfoseado em um gigantesco inseto após uma noite de sono intranquilo. É com a

apresentação do clímax da história, já de início, que Kafka insere o leitor em um mundo que pode ser considerado sombrio, pois o lar apresentado ao leitor difere do sentido romântico de paz e alegria, para ser comparado a uma prisão na qual estão imersos todos os personagens principais.

Enquanto Gregor se pergunta o que teria acontecido com seu corpo, as demais personagens: a mãe, o pai e a irmã se preocupam com o atraso do rapaz ao trabalho. Nota-se que, em determinadas passagens, o próprio Gregor parece estar mais preocupado com o trabalho do que com a sua nova aparência. Ele sabe que é o provedor da casa, aquele que em cinco anos nunca faltara ao serviço, sendo Gregor, o mesmo que conta os dias para a libertação de um trabalho considerado, por esta personagem, massacrante, trabalho advindo da nova condição da família após uma quebra financeira.

Fica subentendido que Gregor paga a dívida do pai com a realização do trabalho e, mesmo sendo bem remunerado, encontra-se desgostoso com sua situação. Esse relato faz parte do primeiro capítulo do livro, que se divide entre a constatação de Gregor da sua condição de inseto, do susto da família ao vê-lo abrir a porta e da fuga do gerente que foi até a casa de Gregor cobrar o atraso dele ao trabalho.

O segundo capítulo dessa novela vai demonstrar o novo tratamento da família a Gregor, a preocupação da irmã com a disposição dos móveis e com a limpeza do quarto (principal ambiente retratado na obra), as tentativas de alimentação do inseto e os cuidados com o filho e irmão nesta nova condição física. Observa-se, nesse capítulo, o predomínio dos cuidados realizados pela irmã, o descaso do pai com o filho e dá-se início às mudanças nos comportamentos das personagens em geral.

De um sentimento de descoberta e assimilação do leitor a respeito da transformação da personagem ocorrida nos dois primeiros capítulos, passa-se à tensão no terceiro capítulo, marcado pela falta de compreensão por parte da família com o filho, pela incomunicabilidade da personagem principal, ocasionando a perda da vontade de entender e querer o bem do outro ser. Nesse processo, o silêncio da dúvida e da incerteza dá lugar ao grito, ao desejo de expulsão, por parte de Grete, bem como, à perda do sentido de viver e à morte de Gregor, que resultam no alívio da família.

Nesse ínterim, o leitor ainda não encontrou respostas ao ocorrido, e não encontrará

na história toda, entretanto, ficará estarecido com o desenrolar dos relatos de uma metamorfose dupla: de Gregor Samsa e da família. A personagem principal passa de uma condição humana, provedora, alienada, para a de um parasita, agente improdutivo, empecilho para a família. No entanto, percebe-se que, na condição de inseto, com suas características repugnantes, a personagem parece ter encontrado paz. Desse modo, Gregor tem tempo para refletir acerca de sua condição e pensar a respeito de como era explorado pelo chefe. Apesar de ficar claro que a família também se beneficiava com o trabalho dele, Gregor não demonstra ódio, ao contrário, tem muito carinho por todos e busca compreender inclusive os maus tratos do pai. Ele tem um sentimento especial pela irmã, a quem queria poder falar da intenção de enviá-la a um conservatório para praticar violino.

Pode-se considerar que a personagem possui melancolia ao pensar na família, ao relembrar o convívio e ao querer retomar a condição de provedor. No entanto, não era um sonho, como nos menciona Franz Kafka, a realidade se mostra sombria e perversa para Gregor. A condição de inseto, que mantém suas funções cognitivas, pode ser uma metáfora utilizada pelo autor para a condição humana, na qual são muitos os insetos, milhões na solidão da incomunicabilidade de suas reais condições de sobrevivência. Esse fato pode ser observado nas atitudes da empregada, que é a única que não tem medo da figura monstruosa, por vivenciar essa realidade cruel no seu cotidiano, posto que estava acostumada aos absurdos da vida.

Situação *kafkiana* é o termo que começou a ser utilizado após a obra *A metamorfose* para situações surreais, sem explicação racional, uma condição entre o real e o ficcional, muitas vezes advindas das instituições de poder, da qual somos incapazes de compreender seus efeitos nocivos. Nessa obra, a situação kafkaniana começa com a transformação da personagem principal e dos familiares de Gregor Samsa ao rechaçarem a nova forma do filho. O pai que parecia estar sempre cansado, incapacitado, começa a trabalhar no banco e se torna um homem imponente. Somado a isso, advém o fato de que ele esconde um valor em dinheiro que poderia ter reduzido a dívida familiar estimada em mais de seis anos de trabalho do filho. A transformação do pai ganha seu ápice quando ele acerta com uma maça as costas do inseto, o gesto brutal do pai restringe os movimentos do filho, ação que poderia tê-lo matado.

A mãe de Gregor pode ser considerada um ser neutro, pois, ao mesmo tempo em que



chora e mostra preocupação com o filho, não se esforça, suficientemente, para interagir com o inseto, ela parece ser indiferente ao estado de falta de limpeza e de alimentação inadequadas do filho. A irmã, mais reclusa ao princípio da história, aparentemente um ser frágil, com afinidade para a música, demonstra possuir preocupações com o irmão, pois ela se prontifica a cuidar de Gregor e tem o cuidado de pensar no espaço de circulação do inseto, em seu paladar pela comida, e na higiene do quarto. Com o passar do tempo, parece se cansar com a situação, fica irritada, contrariada com a presença do inseto que parece lhe sugar a felicidade e a oportunidade de aproveitar a vida. Assim, o sentido de parasita da família parece advir das considerações da irmã.

As descrições do quarto, das características do inseto, da casa dos Samsa e sua localização e da rotina do trabalho exaustivo de Gregor possibilitam classificar a obra como integrante do Realismo, no entanto, a história poderia ser considerada transgressora, no sentido de manter traços do Romantismo, ao relatar o amor incondicional de Gregor pela família. Ao mesmo tempo, apresenta indícios do momento vivenciado na “Europa da *Belle Époque*”, ao mostrar o anseio da família ao final da história em usufruir a vida, ir passear e esquecer o vivenciado com o filho.

Os traços que classificam a obra como realista, entretanto, possuem o diferencial da presença do fantástico na obra, advindo da forma absurda na qual o leitor é exposto à nova condição de Gregor Samsa. Sem explicação, o caixeiro viajante é transformado em um inseto e este fato promove o estarrecimento do leitor diante do fato, um estranhamento. Essa transformação pode estar relacionada à vida alienada do trabalhador, submisso às situações desumanas de trabalho, à rotina estressante, condições que retratam a realidade do homem do século XX. Ao leitor cabe a reflexão das atitudes do homem na sociedade atual, questionando-se: “Como estou atuando enquanto ser humano?”. Dessa maneira, o leitor é levado para dentro da história, ao refletir as próprias ações e ao buscar uma explicação, já que o autor não as fornece.

A Literatura Fantástica, trabalhada por Marçal (2009), pode ser observada no contexto da personagem de *A Metamorfose*, quando o leitor é exposto, num ambiente irracional do qual somente a imaginação, ou ainda, a abstração da situação é capaz de dar suporte ao leitor que prossegue a leitura em um transe metafísico. Esse sentimento é função primordial do

fantástico, no qual ao transcender ao real ela estabelece o absurdo, causando um impacto perturbador da pessoa que lê, ou seja, tira o leitor de sua zona de conforto.

O Fantástico coloca um impasse à razão e não o resolve, retira o indivíduo de sua estabilidade cotidiana e não lhe proporciona, ao final, uma saída racional ou metafísica. Joga-o na zona do "não-sentido" e deixa-o aí, estupefato, paralisado, sem apoio tanto na teologia quanto na ciência. O equilíbrio desta narrativa é tênue e frágil porque ela se instala sobre uma zona fronteira, justamente sobre a linha que divide o real e o imaginário, sobre o mistério, a incerteza (MARÇAL, 2009, p. 7).

As atitudes diante do fantástico induzem o leitor às seguintes questões diante da primeira e mais aterrorizadora frase da obra: Como assim? Um inseto? Mas, por quê? E em seguida a ânsia por desvendar o mistério, os motivos que levaram o autor a tamanha crueldade, ou, pelo menos, compreender a reação da personagem diante do fato ocorrido, que parece estar distante da gravidade que a envolve. Desse modo, a mescla do fantástico com o realismo, ademais dos traços românticos presentes na obra, entrelaçada aos sentimentos universais, tais como o amor, a compaixão, tornam *A Metamorfose* uma obra atual que dialoga com os absurdos da vida e com o distanciamento entre os homens.

Percebe-se na sequência da primeira frase da obra a aceitação de Gregor a sua transformação, algo surreal. Vale ressaltar que esse movimento artístico, que teve início na década de vinte, atinge o leitor em primeira instância no caso de *A Metamorfose*, pois existe a impressão de que Gregor não acordara, ainda continuava em seu sono intranquilo. Desse modo, o autor dá vazão à imaginação e consegue transformar o simples despertar em algo perigoso, características do surrealismo, sendo elas a imaginação e os sonhos. A aproximação com o surrealismo na obra é também percebida no uso das palavras e atitudes da personagem principal, o que reitera a transcendência da obra e a aproxima do movimento modernista. São frases que exprimem força e que impõem um ritmo acelerado ao leitor, conduzindo-o a ler a obra em poucas horas. Situação que se torna possível, pois existe no discurso da história a presença de frases que mexem com os sentimentos e se mesclam com a imagem no imaginário do leitor, de um inseto gigante, que poderia ser reflexo de nosso inconsciente inquietante diante das adversidades da vida.

Observa-se que somente a preocupação com o trabalho é que faz Gregor desejar voltar ao que era antes, pois a vida após a metamorfose parece ser mais amena, o deixa refletir suas

condições, o amor pelo outro, a enxergar sua situação anterior de trabalho degradante. A ironia da obra advém da própria condição da personagem principal, que se assemelha com a vida real. Dessa maneira, o leitor se insere na história, pois, retirando o absurdo da transformação, os sentimentos da personagem e as atitudes das outras personagens são, em grande parte, um reflexo da vida no século XXI, caracterizada pela desconsideração do sentimento alheio e pelos jogos de interesses, além de ser permeada pelo capital.

Destarte, apesar do momento histórico, aparentemente de bem-estar com as novas tecnologias, a alienação começa a afligir o homem do século XX e o movimento romântico cede espaço para o realismo, que busca retratar esta insatisfação ao descrever as angústias e a realidade humana. Vale lembrar que o autor termina a escrita da obra em 1906, por isto é possível verificar a presença do realismo nessa obra, entretanto, como citado anteriormente, a obra consegue unir passado, presente e futuro ao mesclar tendências literárias.

### **Determinantes na obra *A Metamorfose***

Na perspectiva materialista, o discurso se encontra permeado por intencionalidades, sendo elas um veículo de disseminação de pensamentos do autor. Nessa perspectiva, a leitura é tríade, pois sofre a influência do autor, da obra e do leitor. Desse modo, cada momento histórico-social e as vivências de mundo estão presentes nas obras, assim como são utilizadas pelo leitor no momento da interpretação do texto literário. A partir desse entendimento, autores como Candido (2002) e Manguel (2000) consideram que a Literatura é humanizadora, ao capacitar as pessoas para entenderem as outras, assim como a própria realidade, portanto, a Literatura cumpre papel de reveladora, ao desvelar a sombra que oculta as palavras.

A investigação de cunho materialista-dialética busca no objeto, no caso a obra *A Metamorfose*, as categorias que representam “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (PAULO NETTO, 2011, p. 21), de modo que possa conhecer na totalidade o objeto e, assim, analisá-lo com rigor, pois somente desta forma é possível conhecer a essência de seu movimento. Para tanto, a pesquisa parte das categorias dialéticas conteúdo e forma. O conteúdo, nesta pesquisa é a história narrada por Kafka de uma personagem que sofre uma transformação profunda não somente em seu físico, mas também em seu psicológico, revelando as contradições presentes no seio familiar em um período

permeado por instabilidade social e econômica presentes no século XIX e XX, sendo que muitas ações de insatisfação das relações sociais ainda estão presentes na atualidade. Essa ponte é percebida na forma como a indiferença ao sentimento do outro é crescente nos dias atuais.

A forma, no caso de *A Metamorfose*, fica por conta do modo como o autor escolheu para transmitir seu conteúdo. A novela que traz logo no início o clímax da história, possui frases concisas sem muitos adjetivos, num tom claro e objetivo. Para maior materialidade dessas duas categorias, a análise busca nos determinantes presentes na obra as contradições que expressem o movimento de escrita do autor, os anseios e a verdade que as palavras, ao princípio ocas, passam da aparência, que oculta seus verdadeiros valores, à essência da escrita.

No caso da obra *A metamorfose*, a intencionalidade da pesquisa foi investigar os diferentes determinantes: sociais, políticos, econômicos, filosóficos, psicológicos, biológicos, históricos, culturais, estéticos, religiosos presentes na obra, para que se tenha uma dimensão interpretativa maior do que a leitura ingênua dos termos. Tudo isso revela a grandeza de pensamentos utilizados pelo autor no momento da produção dessa novela.

Os determinantes na corrente materialista revelam os fatores ideológicos contidos na palavra, ressaltando desta forma a mensagem que o autor objetiva passar ao leitor ao escrever, ao mesmo tempo que possibilita dar materialidade à obra e às temáticas que são tratadas pelo autor. Esse processo somente é possível com o uso das contradições, da dialética, que possui como ponto de partida a realidade exposta e as adversidades que impossibilitam a personagem de concretizar suas ações. Observar os determinantes e compreendê-los possibilita relacioná-los com os conteúdos científicos historicamente apropriados pelo homem, assim como, subsequentemente, aos fatos, objetos e fenômenos da realidade.

Os determinantes encontrados pelas pesquisadoras na leitura da obra podem ser observados no Quadro 1. Vale ressaltar que o critério para a seleção foi a análise das proximidades que a frase possui com o conceito de cada determinante. Dessa maneira, existe uma linha tênue que os diferencia, além das interpretações subjetivas das pesquisadoras que os classificaram em: Social, Poder, Econômico, Cultural, Afetivo, Estético, Psicológico,

Biológico, Religioso, Filosófico, Legal e Climático. A classificação tem o objetivo de perceber as intencionalidades da mensagem que o autor buscava transmitir ao produzir a obra, e desta maneira, demonstrar o momento histórico-social e as características da sociedade na qual Kafka participava. A pesquisa buscou, ao mesmo tempo, fragmentar os determinantes, num processo de análise, de aprofundamento do conhecimento, tendo como base o método dialético de Marx. Esse movimento busca compor a totalidade da análise, que seria a unidade da diversidade, categoria fundamental do método e que representa uma das bases do edifício teórico de Marx, que ainda conta com a contradição e a mediação.

**Quadro 1** – Determinantes presentes na obra A metamorfose de Franz Kafka

DETERMINANTE	QUANTIDADE
Social	19
Poder	19
Econômico	17
Cultural	12
Afetivo	12
Estético	10
Psicológico	10
Biológico	8
Religioso	6
Filosófico	4
Legal	2
Climático	2
Histórico	1

**Fonte:** As pesquisadoras.

No Quadro 1, estão expostos os determinantes presentes na obra sob a perspectiva das pesquisadoras. Nota-se o predomínio do determinante social e de poder, seguidos pelo econômico, cultural, estético e psicológico. Percebe-se que eles fornecem o tom da obra, carregada do desvelamento de uma sociedade que sofre com a imposição do capital, uma realidade que oprime o homem do século XX. A questão afetiva fica por conta da personagem principal, que demonstra gratidão, amor, consideração, preocupação com os familiares. No entanto, a família corresponde a esse afeto apenas no princípio da história, pois na sequência trata a personagem com descaso e indiferença. Para conhecer supostamente as intencionalidades do autor ao escrever a obra, a pesquisa aponta alguns dos determinantes identificados, sendo eles os mais representativos.

Na leitura da obra de Kafka, os determinantes mais presentes são o social e o de poder.

Os trechos com a presença do determinante social retirados da obra denotam o cotidiano das personagens, como a presença da empregada nos lares “A seguir, a criada foi à porta, **como de costume**, com o seu andar pesado e abriu-a” (KAFKA, 2018, p. 5). Em seguida, percebe-se o social na condição dos empregados, trabalhadores, neste caso de caixeiro-viajante, e o pensamento capitalista de aproveitar ao máximo a mais valia do trabalhador e a consideração desconfiada dos padrões em relação ao comportamento dos trabalhadores ao mencionar a possibilidade de malandragem em seus comportamentos, “Seria que todos os **empregados** em bloco não passavam de **malandros**, que não havia entre eles um único homem devotado e leal que, tendo uma manhã perdido uma hora de trabalho na firma ou coisa parecida [...]” (KAFKA, 2018, p. 5). A contradição social presente nesses trechos se refere à manutenção da empregada na casa apesar da situação financeira precária da família, como se ela representasse um status, uma condição social superior as demais famílias. Não existia a necessidade de uma empregada, já que havia três pessoas que não possuíam um vínculo empregatício na casa, situação que se inverte ao final da história. A relação social de superioridade também é refletida na relação entre trabalhador e patrão, como se o empresário fosse o dono da verdade, o ente da razão. Esse determinante possibilita o viés da discriminação social presente na realidade laboral da sociedade capitalista atual.

Outro trecho social de destaque está presente logo no início da obra, é a demonstração de apego familiar da personagem principal, quando alega que “Gregório estava ainda em casa e nem por sombras pensava em **abandonar** a família” (KAFKA, 2018, p. 7). Observa-se com o determinante social a atitude dos empregados diante dos patrões, sendo este comportamento uma questão de honra, no qual ao assumir um compromisso, o homem o cumprirá a todo custo, “Tenho uma dívida de **lealdade** para com o **patrão**, como o senhor bem sabe” (KAFKA, 2018, p. 10).

Nota-se que a presença desse determinante na obra possui a função de ressaltar a influência das relações sociais na formação humana, além de fornecer a materialidade desse determinante, seja no convívio familiar, seja no ambiente laboral. Nota-se que, na sociedade atual, essa realidade ainda persiste e é responsável pela falta de comunicação, e no caso de Gregor proporciona o isolamento, estando ele à margem do diálogo dos familiares e envolto na falta de compreensão. No caso atual da classe de trabalhadores e a burguesia, observa-se



o acirramento das relações, de modo a prejudicar as condições de trabalho.

O determinante de poder possui destaque na obra. Ele pode ser observado na visita do gerente à casa de Gregor após um atraso em cinco anos de trabalho “Eu que tentasse sequer fazer isso com o meu **patrão**: era logo **despedido**” (KAFKA, 2018, p. 2). O receio de contrariar a autoridade do patrão está presente em vários momentos, principalmente no início da obra, “E, mesmo que apanhasse o trem, não conseguiria evitar uma **reprimenda** do **chefe**” (KAFKA, 2018, p. 3). O determinante de poder está presente na relação familiar, na transformação do pai que, de um velho cansado, passa a um senhor com muito vigor e total impaciência com o filho, demonstrada com o uso da violência “Foi então que o **pai** lhe deu um **violento** empurrão, que constituiu um verdadeiro alívio, e Gregório voou até o meio do quarto, **sangrando** abundantemente” (KAFKA, 2018, p. 12). A irmã de Gregor, ao final da história, colabora com a humilhação da nova condição do irmão ao exigir dos pais um posicionamento diante da situação de estranhamento ao parasita “Não pronunciarei o nome do meu irmão na presença desta **criatura** e, portanto, só digo isto: temos que ver-nos livres dela” (KAFKA, 2018, p. 30).

O poder, nesse caso, advém do predomínio de opressão exercida à personagem, seja ela do trabalho exaustivo, escravo, como também familiar, nas atitudes do pai. Estudiosos da vida do autor consideram que as passagens de opressão do pai de Gregor na história podem ter como base a educação de Kafka, que viveu a opressão do pai rigoroso. A questão de poder pode definir o momento histórico vivenciado pelo autor, no qual as instituições de domínio determinavam a insurgência da Primeira Guerra Mundial, algo absurdo, como a metamorfose. Esse fato reflete a falta de compreensão entre as pessoas e a insatisfação de um período histórico mundial das instâncias políticas, o imperialismo, e suas ganâncias por mais territórios.

A contradição no caso desse determinante advém do fato de que quanto mais amor, tentativas de contato, de valorização pessoal da personagem, mas ela recebia dos familiares e do patrão o desprezo, pois o determinante neste processo possui um sentido negativo de desvalorização do outro. Observa-se a materialidade do sentimento de rejeição proporcionado pelo determinante de poder advindo daquele que se sente superior ao outro, seja pelo trabalho que executa ou pela função que exerce em casa, gerada principalmente

pelo condicionante econômico, presente na obra e nos dias atuais.

Outro determinante predominante na obra é o econômico. Aliás, Gregor desde o começo da novela possui a preocupação com a renda familiar, principalmente, com a dívida de trabalho que contraiu após a queda financeira do pai: “Bem, ainda há uma esperança; depois de ter **economizado** o suficiente para **pagar** o que os meus pais lhe devem – o que deve levar outros cinco ou seis anos” (KAFKA, 2018, p. 3). E “Por ele não se levantar e não abrir a porta ao chefe de escritório, por ele estar em perigo de **perder** o emprego e porque o patrão havia de começar outra vez atrás os pais para eles **pagarem** as velhas dívidas?” (KAFKA, 2018, p. 7). O determinante econômico percorre toda a história, primeiro ao definir a condição de escravo de Gregor e, depois, com a situação da família que passa a depender dos novos empregos para sobreviver “Logo no primeiro dia, o pai explicara a situação **financeira** e as perspectivas da família a mãe e irmã” (KAFKA, 2018, p. 16).

O determinante econômico conduz à dissolução da família que a princípio possui Gregor como seu provedor, e depois a própria família passa a conquistar seu espaço no mercado de trabalho, considerando o filho um parasita, já que não produz, como a maioria dos insetos, apenas consome. No caso de Gregor, primeiro ele consome o espaço familiar, depois o tempo e, finalmente, o psicológico dos familiares. Com esse determinante o autor ressalta a influência do econômico nas relações sociais, em especial, nas envoltas com a alienação, nas quais o Ter é superior ao Ser. Assim como na história, as relações sociais atuais compactuam de um pensamento individualista advindas, em sua maioria, da disseminação da ideologia da classe dominante, na qual a pessoa é reconhecida pelos seus bens e não por suas ações. Nota-se que não houve transformação do homem no que concerne a aproximar-se daquele que pode lhe trazer um benefício financeiro, isto demonstra que devemos investir nas relações sociais de maneira a buscar a emancipação do homem para estruturas além do capital.

A respeito do uso do determinante cultural, o autor buscou mostrar ao leitor a influência dele na constituição dessa sociedade que passava por transformações, de um período anterior, ligado ao romantismo, ao sentimento de obscuridade do realismo e o da liberdade com a *Belle Époque* e o advento da tecnologia. No entanto, essas transformações resultaram na insatisfação do homem devido à alienação das novas formas de produção. O

determinante cultural possibilita ao leitor conhecer os costumes da época de produção, os encontros familiares na sala de estar, o costume da leitura entre os familiares “Através da fenda da porta, verificou que tinham acendido o **gás** na sala de estar. Embora àquela hora o pai costumasse **ler o jornal** em voz alta para a mãe e eventualmente também para a irmã [...]” (KAFKA, 2018, p. 13). As cenas do cotidiano são expressas em diversos momentos na obra, tais como alimentação dos mais pobres, “Passavam pelas piores provações que o mundo impõe aos pobres; o pai ia levar o **pequeno almoço** aos empregados de menor categoria do banco [...]” (KAFKA, 2018, p. 25), como também o uso de certas vestimentas “Chegados ao **vestíbulo**, recolheram os **chapéus** e as **bengalas**, fizeram uma vênia silenciosa e deixaram a casa” (KAFKA, 2018, p. 33).

As relações afetivas da obra entram em contradição ao sugerir uma família preocupada com o ente provedor que vai ao encontro do retrato típico familiar da época, descrito nos manuais de história, no entanto Kafka busca enfatizar que essa realidade não está presente em todos os lares. Em situações de desumanização, como em períodos próximos da guerra, o instinto de sobrevivência revela atitudes inesperadas nos homens. A característica realista da obra proporciona esse desvelamento das reais relações sociais, e a contradição deixa os leitores estarecidos, diante de cada ação de desamor dos familiares.

O determinante afetivo possibilita ao leitor entender as transformações e as contradições ocorridas com a família. A princípio, mostram-se fraternais com Gregor e depois são displicentes e incorrem até no ato de abandono. “O rapaz não pensa senão no emprego. **Quase me zango** com a mania que ele tem de nunca **sair à noite** [...]” (KAFKA, 2018, p. 6); “Deixem-me ir **ver** o Gregório, o meu **pobre filho!**” (KAFKA, 2018, p. 18). Percebe-se que Gregor mantém seus sentimentos de amor aos familiares, reconhece o auxílio da irmã, “Este acontecimento revelou a Gregório a repulsa que o seu **aspecto provocava** ainda à **irmã** e o **esforço** que devia custar-lhe não desatar a correr mal via a pequena porção de seu corpo que aparecia sob o sofá” (KAFKA, 2018, p. 18).

O determinante psicológico é outro que possui destaque na obra. Esse determinante aponta as contradições das personagens que parecem reagir de forma adversa ao que o leitor espera. O desejo do autor em desestruturar a leitura, a partir da apresentação de comportamentos considerados não tradicionais, vai de encontro a um período de

transgressão à cultura estabelecida, ao desejo de mudança, ou ainda, ao próprio medo da situação de instabilidade de uma possível guerra. Entretanto, na sociedade atual, a materialidade desse determinante revela pessoas frágeis, dependentes do grupo social do qual participam. No caso de Gregor, ele pode ser considerado vítima de uma situação psicológica adversa, que o surpreendia, assim como ao leitor, em vários momentos.

A partir do parâmetro psicológico é possível perceber a mudança de sentimentos dos personagens diante da metamorfose. O absurdo da transformação afeta diretamente a vida de todos na casa dos Samsa, a única que parece ser imune ao acontecimento é a empregada, que inclusive se diverte com a situação, dando à personagem a característica de fria, cruel. No entanto, pode-se considerar que, na realidade da empregada, os absurdos devem ser uma constante.

Vale ressaltar que o determinante psicológico na obra atinge diretamente o leitor já na primeira frase da novela, ao apresentar uma situação considerada fantástica, a transformação de um homem em inseto “Numa manhã, ao despertar de **sonhos** inquietantes, Gregório Samsa deu por si na cama **transformado** num gigantesco **inseto**” (KAFKA, 2018, p. 1). A partir da metamorfose, as personagens estão em constante conflito: da falta de comunicação, de distanciamento afetivo, “Se ao menos pudesse falar com ela e agradecer-lhe tudo o que fazia por ele” (KAFKA, 2018, p. 17). Assim como, a luta pela sobrevivência financeira e o desgaste físico fizeram a irmã considerar que “Tem é de **tirar da cabeça** a idéia de que aquilo é o **Gregório**” (KAFKA, 2018, p. 30).

A estética está presente na obra pela forma com que o autor constrói suas frases com um discurso direto e objetivo, fica claro que este modo de escrever se contrapõe a grande parte de outros romances da época, pois apresenta o clímax ao princípio da obra. A contradição dessa obra em relação a outras está na realidade que ela proporciona ao leitor desde o princípio, situações absurdas, assim como ocorre na vida, uma situação de desemprego, por exemplo, que exige do trabalhador atitudes de mudar de função.

Nota-se que esse determinante possibilita ao autor descrever tanto a nova forma física da personagem Gregor, “Estava deitado sobre o **dorso**, tão **duro** que parecia de metal e, ao levantar a cabeça, divisou o **arredondado ventre** castanho dividido em duros segmentos arqueados [...]” (KAFKA, 2018, p. 2), ao descrever as perninhas do inseto, o casco duro

inflexível, a posição do pescoço em algumas situações, fazendo que o leitor possa se sentir um pouco no lugar de Gregor, quanto a casa da personagem, o ambiente principal da obra, principalmente o quarto, considerado o ambiente mais descrito na história, dando à novela o realismo de uma sociedade considerada supérflua, “a **cômoda** onde guardava a serra de recorte e as outras ferramentas tinha sido retirada, e agora tentavam remover a **secretária**, que quase parecia colada ao chão [...]” (KAFKA, 2018, p. 20). A imponente do pai também é descrita “[...] **firme**, envergando uma bela farda azul de botões dourados, [...] **vigoro** duplo queixo espetava-se para fora da dura gola alta do casaco e, sob **espessas sobrelanceiras**, brilhavam-lhe os **olhos** pretos, vívidos e **penetrantes**” (KAFKA, 2018, p. 22).

A corrente realista na qual a obra se insere é destacada também pelo determinante biológico. No Brasil, as obras de cunho realista, tais como *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, e *Mémórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, também utilizaram o biológico para surpreender o leitor e causar certa repugnância ao ambiente e suas personagens. Essa reação ao ser biológico, que traz a vida em seu cerne, somente é superada com os atos do ser social, mais complexo que o ser biológico, para Marx (PAULO NETTO, 2011), e com especificidades infinitas. Para dar maior realidade à obra, o autor, em vários trechos, recorre às descrições de necessidades biológicas fundamentais de sobrevivência do homem e do inseto, dando maior realidade aos fatos, considerando as necessidades humanas relevantes, tais como: “Um homem necessita de sono” (KAFKA, 2018, p. 2), ou ainda, “Efetivamente, Gregório sentia-se bem, à parte uma **sonolência** que era perfeitamente **supérflua** depois de um tão longo sono, e sentia-se mesmo **esfomeado**” (KAFKA, 2018, p. 3). No final da novela, o determinante estético possibilita ao leitor aproximar-se do desfecho da personagem ao relatar as sensações do momento, “Depois, a cabeça pendeu-lhe inevitavelmente para o chão e soltou-lhe pelas **narinas** um último e débil **suspiro**” (KAFKA, 2018, p. 32).

Percebe-se que o biológico está voltado à descrição das necessidades físicas do homem, ao estado biológico do inseto, às limitações da nova estrutura física de Gregório e aos momentos finais de sua vida. Essas inserções fornecem para a história maior realidade, pois são condições primárias da vida. Essa quase denúncia do autor, dos maus tratos familiares, estão presentes na sociedade atual, na desconsideração de acesso às condições básicas, necessárias à vida, como ocorre com a área da saúde. Uma sociedade que renega as

condições básicas para a vida como saúde, saneamento básico, educação. Para Marx e Engels (2015) o desenvolvimento humano deu-se historicamente pela luta de classes entre a classe dominante e a classe dominada. Essa luta expressa sempre o descaso daqueles que possuem como ferramenta apenas a força de trabalho, menosprezando suas necessidades básicas de saúde, educação e segurança.

Outro determinante que possibilita ao leitor entender o porquê de a família Samsa aceitar tão prontamente a metamorfose e passar, a princípio, a cuidar do inseto é o religioso, com exclamações que fornecem à novela uma entonação de surpresa diante do absurdo: “Diabos levem tudo isso!” (KAFKA, 2018, p. 2); “Ai, meu **Deus!** Ai, meu **Deus!** - e deixou-se desmaiar de braços abertos no sofá, não dando mais sinal de vida” (KAFKA, 2018, p. 21). Entretanto, esse mesmo determinante redime o modo de tratamento ao filho no final da história e exprime o alívio pelo término de um considerado pesadelo, “Muito bem-disse o Senhor Samsa -, **louvado seja Deus** (KAFKA, 2018, p. 32)”, possibilitando que a família seguisse seus sonhos, suas vidas. O determinante religioso para o marxismo possui a função veladora da verdade. Isso ocorre no momento que se utiliza da justificativa divina para certas ações humanas. No caso da última frase citada da obra, o desejo de morte de Gregor era um desejo da família e não divino, pois são os homens que produzem a religião, segundo Marx (2005). A contradição nesse caso está em atribuir um desejo humano a uma entidade divina. A religião atua na obra como pano de fundo para ações irracionais dos familiares da personagem principal.

No caso do determinante filosófico, percebe-se que o autor o utiliza como forma de reflexão das ações das personagens, principalmente do próprio Gregório “Ao mesmo tempo, não se esquecia de ir recordando a si mesmo que era muito melhor a **reflexão** fria, a mais fria possível, do que qualquer resolução desesperada (KAFKA, 2018, p. 5). O determinante conduz as reflexões da personagem principal acerca de seu novo estado físico “Poderia ser realmente um **animal**, quando a música tinha sobre si tal efeito?” (KAFKA, 2018, p. 28).

O determinante filosófico na obra traz a contradição entre o bem e o mal. A reflexão acerca das características pelas quais é possível nos visualizar como humanos estão em linha tênue na obra. Ser humano para Kafka seria amar o outro sem interesses financeiros, sem estigmatizar o outro pela aparência que possui. Indaga-se ao longo da leitura da obra: Seria o



ser humano movido pelo interesse financeiro? Nesse caso específico, a família estaria sujeita também ao interesse econômico? Como justificar a falta de consideração com o ente familiar?

Para Mészáros (2007), o processo de internalização na sociedade do discurso da classe dominante interfere na transformação de um mundo mais uniforme, mais justo. A educação formal contribui para esse processo, no entanto cabe a ela, juntamente com a sociedade como um todo, uma formação para além do capital, para a vida, para a emancipação humana com a igualdade de direitos e deveres, para uma sociedade mais justa.

A solidão da personagem principal reflete, em parte, a história do autor, Franz Kafka, que foi criado por empregados, e via no pai a expressão do autoritarismo e na mãe, a timidez. Os personagens Sr. Samsa e Sra. Samsa, ambos sem nome definido, possuem em parte a identidade dos pais de Kafka. A criação mais próxima com os irmãos é revelada na personagem de Grete, a única que se prontifica a cuidar do inseto.

Após a transformação, a permanência do cognitivo no inseto não distancia Gregor da história, é ele que pensa, reflete, sente, observa, imagina o futuro, tem desejos. No entanto, não lhe escutam. Somente a razão sem a ação, como é o caso de Gregor, constitui-se um dos pilares do movimento anarquista do qual Kafka era integrante. Essas proximidades entre obra e autor tornam a investigação das intencionalidades mais profundas.

Continuando com a análise dos determinantes, no caso do legal, ele pode ser observado em duas citações na obra. Uma, na qual expressa o poder do patrão com o uso do médico representante da Previdência que daria o aval para a suposta enfermidade de Gregor, “O próprio patrão certamente iria lá na casa com o médico da **Previdência**, repreenderia os pais pela preguiça do filho e poria de parte todas as desculpas [...]” (KAFKA, 2018, p. 3). E outra, no final da história, no momento em que a família Samsa busca se justificar perante os patrões com relação à falta ao trabalho que descreve a seguinte situação: “[...] escreveram três cartas de **justificação** de ausência: o Senhor Samsa à **gerência** do banco, a Senhora Samsa à dona da loja para quem trabalhava e Grete ao patrão da firma onde estava empregada” (KAFKA, 2018, p. 33).

Desde muito jovem, Marx percebia que existiam forças que incapacitavam as pessoas de conquistarem seus objetivos. Em outros momentos de sua vida, Marx teve seu direito de expressar-se criticamente impedido, o que resultou em sucessivos exílios. Mais tarde, com sua

teoria social mais aprofundada percebeu que o direito representado pelo Estado vinha a beneficiar a classe dominante (KONDER, 1968). Na obra *A Metamorfose*, o autor busca com o uso do determinante legal expressar a contradição da liberdade dos que possuem apenas a força de trabalho, eles são cerceados no direito de ir e vir, somente o podem fazer com a autorização dos seus considerados superiores.

No caso do determinante histórico, o autor utiliza os momentos de reflexão de Gregor para inserir o passado de forma melancólica. O passado que lhe trazia alegrias, uma alegria familiar, não trabalhista, diferentemente do presente, que pode ser considerado a concretização de um pesadelo, “É certo que faltava às suas relações com a família a animação de **outro**, que sempre recordara com certa saudade nos acanhados quartos de hotel em cujas camas úmidas se acostumara a cair [...]” (KAFKA, 2018, p. 24). A presença do histórico na obra serve como base para os sentimentos da personagem para com seus familiares. Marx (2017) considera a história o alicerce de suas investigações e quem as movimenta são as contradições presentes na realidade dos homens. Para entender a realidade é preciso fazer esse processo de retomada do histórico, de modo a reafirmar posicionamentos, constatações. O método de análise dialético de Marx possui como ponto de partida o objeto mais desenvolvido, no caso da investigação de Marx é a produção da sociedade burguesa. Já no caso de Kafka o momento atual da personagem Gregor era o de sua metamorfose.

O ar sombrio da novela não está somente na transformação de Gregor, ou ainda, nas atitudes familiares, mas também com o uso do determinante climático que leva o leitor a sentir a nuvem presente nos olhos de Gregor e uma suposta esperança de retornar ao seu estado físico anterior, “[...] sete horas, e um **nevoeiro** tão **denso**, por momentos, deixou-se ficar quieto, respirando suavemente, como se porventura esperasse que um repouso tão completo devolvesse todas as coisas à sua situação real e vulgar” (KAFKA, 2018, p. 5). Em outro momento, a novela traz esse sentimento de adversidade explícita pelo clima, “Nessas alturas, tentava focar a vista tão distintamente quanto podia na janela, mas, infelizmente, a perspectiva da **neblina matinal**, que **ocultava** mesmo o outro lado da rua estreita, pouco alívio e coragem lhe trazia” (KAFKA, 2018, p. 5).

Os determinantes possuem o objetivo de criar as contradições de modo que se possa dar materialidade ao objeto da realidade, assim é utilizado o climático na obra. Entre a opção

de descrever dias ensolarados e quentes com poucas nuvens e um céu azul, o autor optou por um ambiente sombrio, assim como estão os sentimentos das personagens, de mesmo modo que a situação absurda da metamorfose, momento inexplicável e sem perspectivas de mudança. A fragmentação em diferentes determinantes presentes na obra possui o objetivo de observar as contribuições de cada um para o entendimento da totalidade da obra, assim como o faz Marx (2017) ao construir seu método para a análise da sociedade burguesa, na qual parte de diferentes categorias e seus determinantes de modo a entender o movimento real.

Ler a obra pela perspectiva dos determinantes possibilita uma investigação mais densa do momento histórico da produção, assim como amplia a visão global do leitor acerca da obra, desta maneira a leitura se torna um processo interligado entre o contexto de produção, as intencionalidades do autor e a história em si. Esse fato enriquece o entendimento da realidade do leitor e faz da leitura um modo de obtenção de conhecimento. Também possibilita ao leitor a reflexão da atualidade das temáticas abordadas por Kafka nessa obra.

Para a Educação, a leitura mediada pela análise dos determinantes possibilita o pensar criticamente cada pormenor da obra literária, desconstruindo a alienação do pensamento e o mundo de fetiche, do Ter sobre o Ser, da realidade advinda do discurso manipulador da classe dominante, ou seja, da aparência em contraposição ao mundo da essência, conforme nos orienta Silva (2005). Desse modo, cabe à Educação uma análise mais profunda de seu papel revelador da alienação e o uso de instrumentos pedagógicos, tais como a Literatura

## **Considerações finais**

A Leitura Literária pode ser considerada um instrumento de percepção da realidade, contribuindo com a mudança de pensamento dos homens. Seria uma maneira de constituir novas atitudes, novos caminhos, novos olhares que visam à constituição do caráter, da compreensão do outro, das diferenças, das culturas.

O absurdo da obra *A metamorfose* talvez não esteja na transformação de um homem em um inseto, mas na forma como ele era subjugado pela família bem como pelo contexto social e econômico da época. Nota-se que a derrocada da personagem principal advém dos

entes familiares que, a princípio, o criaram e, ao final, acabaram por destruí-lo.

Várias são as contribuições de obras literárias como a escrita por Kafka. Primeiro, essa obra colabora para que se compreenda o pensamento do homem naquele período histórico, o sentimento de repúdio à nova configuração de alienação e fragilidade do ser humano. Segundo, porque serve como meio de reflexão para o homem atual, do século XXI, que continua perdendo sua essência humana em nome da aparência, da busca pelo conforto material somente.

O recurso de fragmentar a obra em determinantes possibilita ao pesquisador e ao leitor verificar quais os parâmetros da realidade que serviram como solo para o conteúdo que foi exposto pelo autor. Dessa maneira, percebe-se a riqueza da obra *A metamorfose*, a partir de sua totalidade revelada na essência, que apresenta as contradições de cada determinante.

A Educação necessita desse exercício de aprofundamento de seus conteúdos, oportunizando ao aluno conhecer a historicidade, as especificidades dos objetos, fatos ou fenômenos, dando margem para a reflexão crítica das ações humanas que devem ser transformadoras, visando a emancipação do homem. A Literatura permite essa ação ao revelar contextos como os de *A Metamorfose*, nos quais as relações sociais se encontram fragilizadas, e perceber que essas ações pouco se alteraram no momento atual, no qual o distanciamento humano fornece parâmetros para ações de descaso com as necessidades básicas não só de saúde, educação e segurança, mas também de valores humanos.

## Referências

- ADOLFO, S. P. Literatura e visão de mundo. *In*: REZENDE, L. A. (org.) **Leitura e visão de mundo**: peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007. p. 25-36.
- AMORA, A. S. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Crítica Literária, 1917.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2008.
- CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- CARONE, M. O parasita da família (sobre "A Metamorfose" de Kafka). São Paulo: **Psicologia USP**, v. 3, n. 1-2, 1992. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-51771992000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100013). Acesso em: 20 maio de 2018.
- FRANCO, S. A. P.; OLIVEIRA, R. M. G. A Literatura como atividade investigativa para a superação do cotidiano. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 2, p. 97-115, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i2.3647>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- FRANCO, S. A. P.; FERNANDES, G. F. G. MAFALDA: possibilidades de leitura na perspectiva histórico-crítica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 13, n. 34, p. 145-161, 2017. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/1008/1511>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- GALVÃO, R. M.; SILVA, R. F.; DIA, V. A. T.; FRANCO, S. A. P. Atividades de intervenção com o uso do gênero charge para o ensino de Geografia na Educação Básica. **Revista Educ. Anál.**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 176-194, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/27116>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- KAFKA, F. **A Metamorfose**. 2018. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00106a.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- KONDER, L. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004. Coleção primeiros passos.
- KONDER, L. **Marx**: vida e obra. Rio de Janeiro: José Álvaro Editora S/A, 1968. Coleção Vida e Obra.
- MANGUEL, A. **Os livros e os dias**: um ano de leituras prazerosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- KONDER, L. **A biblioteca à noite**. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.
- KONDER, L. **No bosque do espelho**: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MARÇAL, M. R. A tensão entre o fantástico e o maravilhoso. **Fronteira Z**, v. 3, n. 3, p. 1-8, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/12541>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido Comunista**. 3. ed. Tradução Edmilson Costa. São Paulo: Edipro, 2015.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SILVA, J. C. Educação e Alienação em Marx: contribuições teórico metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 19, p. 101-110, set. 2005. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07\\_19.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4826/art07_19.pdf). Acesso em 03 nov. 2018.

Recebido em: 28/07/2018

Aprovado em: 21/11/2018



## PEDAGOGIA DECOLONIAL COMO SUPORTE DE DESCONSTRUÇÃO DOS ARGUMENTOS DA “ESCOLA SEM PARTIDO”

Alexandre Adalberto Pereira<sup>1</sup>

Antonio Mateus Pontes Costa<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este ensaio apresenta discussão sobre o projeto de lei “Escola Sem Partido”, que propaga ideários conservadores e censura do trabalho docente. Indicamos que o projeto, sub-repticiamente, disfarça-se para adentrar na escola por meio de discursos de neutralidade e imparcialidade. O texto apresentado é de revisão bibliográfica e objetiva compreender de que modo a união de uma política conservadora com um sistema opressor transforma a escola em uma fábrica de massa acrítica. Partimos da seguinte arguição: de que modo o casamento mercado/escola/ideais conservadores promove o silenciamento de professores comprometidos com a criticidade e a problematização de questões que giram em torno do capitalismo. Ao final, apresentamos a proposta decolonial como ferramenta contra hegemônica para a superação de políticas tradicionais. Concluímos que a relação entre a “Escola Sem Partido” e o sistema capitalista é uma forma para impedir que a educação se torne um campo crítico e problematizador.

**Palavras-chave:** Educação. Decolonialidade. Contra hegemonia.

### DECOLONIAL PEDAGOGY AS A SUPPORT FOR DECONSTRUCTION OF THE ARGUMENTS OF "ESCOLA SEM PARTIDO"

**ABSTRACT:** This paper presents discussion of the bill "Escola Sem Partido" (school without party) propagating conservative ideals and censorship of teaching in schools. We indicate that the “bill”, in a fraudulent way, camouflages itself to enter the school with discourses of neutrality and impartiality. This text is a bibliographical review that aims to understand how the union of a conservative policy with an oppressive system try to turn the school into an uncritical mass factory. We start from the following argument: how the agenda between conservative market/school/ideals promotes the silencing of teachers involved with criticality and the problematization of themes that spread around capitalism. In the end, we present the decolonial proposal – as an anti-hegemonic tool for overcoming traditional policies. We conclude that: the relationship between the “bill” and the capitalist system is a way to hinder the education becoming a critical and problematizing field.

**Keywords:** Education. Decoloniality. Anti-hegemony.

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá – AP/Brasil. E-mail: pereiraxnd@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado em Artes Visuais. Mestrando na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). (UNIFAP). Macapá – AP/Brasil. E-mail: mateuspontes42@gmail.com

## **PEDAGOGÍA DECOLONIAL COMO SOPORTE DE DESCONSTRUCCIÓN DE LOS ARGUMENTOS DE LA "ESCUELA SIN PARTIDO"**

**RESUMEN:** Este ensayo presenta una discusión sobre el proyecto de ley "Escuela sin Partido", que propaga idearios conservadores y censura del trabajo docente. Indicamos que el proyecto, subrepticamente, se disfraza para adentrarse en la escuela por medio de discursos de neutralidad e imparcialidad. El texto presentado es de revisión bibliográfica y objetiva comprender de qué modo la unión de una política conservadora con un sistema opresor transforma la escuela en una fábrica de masa acrítica. Partimos de la siguiente argumentación: de qué modo el matrimonio mercado/escuela/ideales conservadores promueve el silenciamiento de los profesores comprometidos con la criticidad y la problematización de cuestiones que giran en torno al capitalismo. Al final, presentamos la propuesta decolonial como herramienta contrahegemónica para la superación de políticas tradicionales. Concluimos que la relación entre la "Escuela sin Partido" y el sistema capitalista es una forma para impedir que la educación se convierta en un campo crítico y problematizador.

**Palabras clave:** Educación. Decolonialidade. Contrahegemonía.

No presente trabalho buscamos entender o elo de políticas conservadoras e o projeto "Escola Sem Partido" em associação ao capital. Partimos do pressuposto de que tal projeto de lei busca introduzir, no cenário educacional, especialmente da escola pública, de forma autoritária, uma agenda conservadora que visa a transformação da escola em um ambiente de formação profundamente enraizada na assimilação acrítica dos modelos culturais hegemônicos, com implicações diretas a formas de dominação econômicas baseadas na consolidação de mão de obra alienada, despolitizada e conservadora. Tal projeto, da forma como o entendemos, impede a abertura, em sala de aula, do debate crítico sobre diversidade, raça, gênero e classe. Em contrapartida, ao final, apresentamos a pedagogia decolonial como proposta para repensar a escola e toda a estrutura hegemônica que as políticas conservadoras obrigam ao ambiente escolar.

A partir de uma compreensão da história do desenvolvimento humano, verifica-se que os interesses coletivos e públicos, paulatinamente, vão sendo substituídos por interesses individuais e privados à medida que se sucede o incremento da acumulação capitalista ao ponto de ocorrer uma centralidade desse processo, na contemporaneidade. O atendimento de interesses cada vez mais exclusivistas de grupos dominantes seletos com visões individualistas está sendo aperfeiçoado no avanço do capitalismo, trazendo como

consequência a desumanização das relações humanas.

A educação no Brasil, hoje, pode ser entendida como um reflexo das ideias pedagógicas decorrentes ao longo da linha histórica. Mesmo que avanços tenham ocorrido, ainda são perceptíveis algumas marcas, principalmente conservadoras, decorrentes de quase 500 anos de história de ocupação colonial em nosso território. Em uma perspectiva histórica, Candau (2012) nos alerta que a nossa formação colonial sempre esteve alicerçada na eliminação física do outro, seja pela escravidão, pela morte ou pelo silenciamento.

Nesse contexto, a colonização se pautou por uma política excludente, de intolerância e de negação da diversidade. McLaren e Farahmandpur (2002) alertam que o sistema capitalista construiu uma espécie de muro baseado no conservadorismo de extrema direita e na opressão sob a classe trabalhadora – considerada minoritária –, assim, incutindo cada vez mais a competição desleal entre os sujeitos. Portanto, podemos concluir que o capitalismo tem objetivos cristalinos ao construir políticas conservadoras e impor suas garras na humanidade, criando um comprometimento fiel com a direita conservadora dos países desenvolvidos.

A escola vive uma época precária. Ocorrem desvios de dinheiro destinado à educação, existem escolas sucateadas e abandonadas e falta de itens básicos para o funcionamento completo das instituições. O descaso do governo com escolas e universidades vem se tornando algo comum em vários estados brasileiros, em especial, quando o docente não é valorizado na instituição.

A partir dessa perspectiva podemos entender que a educação no Brasil chegou ao domínio de políticos conservadores e também do capital. Tal análise toma forma quando avaliamos projetos como o da “Escola Sem Partido” que ganham força na mídia e junto à população em geral – que por si só é carente de informações mais precisas por serem resultantes de um processo de intenso e histórico mecanismo de precarização da educação. É exatamente por isso que, nesse momento, os profissionais de educação precisam nutrir-se de estratégias que busquem desconstruir o paradigma hegemônico opressor que o capital assume, sob o pretexto da neutralidade educacional, para fazer frente às estratégias de silenciamento e de censura que o projeto “Escola sem Partido” pretende implantar nas escolas, a partir de movimentos conservadores disseminados nos ambientes sociais. Pois,

conforme Apple (2003), tais movimentos conservadores estão profundamente enraizados nas matrizes das sociedades capitalistas e, com sua agenda, avançam impactando nas políticas, nas práticas educacionais e nas arenas sociais de modo mais abrangente.

## **Escola sem partido**

Segundo Ribeiro (2016), a “Escola Sem Partido” surgiu em um site na internet em 2004 e sua proposta inicial era de neutralizar a escola, formar cidadãos sem nenhum tipo de “ideologia”. Logo, com o recente crescimento do conservadorismo no Brasil, o Projeto “Escola Sem Partido” teve muita visibilidade na mídia por conta de projetos de lei e mudanças na educação.

Depreendemos que, quando tal “projeto” insufla o preceito de que “nas escolas existe doutrinação ideológica”, o que se omite, no entanto, ao fundo e ao cabo e de modo deliberado, é o sentido geral de ideologia como sistema de ideias. Compreendemos que o conceito de ideologia é caracterizado pelo complexo de práticas de significado que todas as sociedades necessitam para que suas experiências sociais possam fazer sentido. Ainda, e de modo premeditado, outro fato importante é omitido nesse processo: o de que a própria classe dominante é continuamente promotora de ideologias que tendem a ocultar sistematicamente a existência de conflitos sociais, injustiças, desigualdades e processos opressivos, pois “faz parte da função de uma ideologia dominante inculcar tais crenças. E por fazê-lo, seja mediante a falsificação da realidade social, eliminando e excluindo certos aspectos dela que são indesejáveis” (EAGLETON, 1997, p. 38) sugerem que tais aspectos da própria realidade social devem ser evitados.

A proposta foi apresentada em forma de projeto pela primeira vez no estado do Rio de Janeiro e se disseminou em várias câmaras municipais e assembleias legislativas. Um deputado do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), do Distrito Federal, apresentou o Projeto de Lei 867/2015 à Câmara Federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). O artigo 3º do referido projeto diz o seguinte:

É vedada, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (MANHAS, 2016, p. 20).

Sendo assim, em que pese o título da proposta ser chamada de “sem partido”, o que de fato ocorre é uma perseguição aos professores que, ao discordarem desse projeto, viabilizam sentidos críticos e cidadãos em suas salas de aula. Sendo assim, o docente que continuar a inserir temas que transgridam as normas hegemônicas em sala de aula, à luz do referido “projeto”, poderá ser até criminalizado se essa lei for aprovada e entrar em vigor. Convém deixar evidenciado o que estamos considerando como transgressor. Assumimos, assim, um posicionamento ético, político e prático caracterizado por uma energia de descontentamento frente às opressões perpetradas pela história, hegemonicamente caracterizada, da colonialidade.

A “Escola Sem Partido” propõe, em suas argumentações, que ocorre uma doutrinação na escola e que os professores são os grandes causadores dessa “alienação” que se processa em sala de aula. Segundo o site do referido projeto, constam algumas dezenas de denúncias de alunos contra professores que decidiram abordar temas sociais em sala de aula, como injustiça social, diversidade cultural e desigualdade de gênero. Entretanto, essa tentativa falha na sua verdade: pois se existem mais de 6,9 milhões de alunos no Brasil (dados INEP)<sup>3</sup> e no site constam apenas 33 denúncias, não é perceptível o contraste entre o número de estudantes no Brasil e o de denúncias? o que desmonta completamente o discurso de que as escolas manipulam ideologicamente os estudantes.

Para os partidários do projeto “Escola Sem Partido”, a educação deve assumir um caráter de apenas reprodução dos conteúdos tradicionais e técnicos, sem a abertura para a reflexão crítica, sendo assim, entende-se que este tipo de modelo de educação é de cunho capitalista e se apresenta em uma concepção tradicionalista da educação. Para os grupos conservadores, a escola não deve, em nenhum momento, apresentar a opção libertadora, pois esta seria prejudicial aos interesses do capital e de mecanismos conservadores, por isso devemos pensar que tanto o projeto quanto o sistema capitalista buscam uma educação que não possibilita o debate sobre a pluralidade.

Uma proposta como essa nos remete aos anos em que o Brasil viveu a ditadura. Segundo Saviani (2013), nesse período a industrialização no Brasil ganhou força e, com isto, a

---

<sup>3</sup> De acordo com o site portal.inep.gov.br existem 6,9 milhões de estudantes no Brasil, sendo que a educação pública detém 82,4% desse montante. Acesso em: 28 ago. 2018.

ideia do capital humano – de inspiração do economista liberal estadunidense Theodor Schultz (1902-1998), ao afirmar que o ser humano, ao estudar, está se valorizando tal qual uma mercadoria – obtém solidez e a educação, por sua vez, o aspecto tecnicista, ou seja, a escola é vista pelos conservadores e pelo capital como uma fábrica.

Segundo Frigotto (1989), o preceito fundamental da teoria do capital humano centra-se no fundamento do desenvolvimento econômico e se traduz na seguinte equação: investimento em capital humano resultará em recursos humanos com expectativa de retornos econômicos futuros, pois ao investir no “fator humano” ocorre o aumento da produtividade, uma vez que o pressuposto básico dessa teoria é a ideia de que “o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento” (FRIGOTTO, 1989, p. 44). Então, duas leis foram criadas para programar a concepção de uma pedagogia que atenda principalmente ao interesse da ditadura militar, a saber: Lei nº 5540 de 1968, juntamente com o Decreto-Lei nº 464/69, conhecida como reforma universitária, e a Lei nº 5694 de 1971. Assim, a estrutura do Ensino Superior e Médio reduziu completamente as possibilidades do pensamento crítico na educação introduzindo, na prática, uma lógica tecnicista e burocrática para a educação.

A teoria do desenvolvimento humano compreende a educação como fábrica capitalista e o professor como um operador técnico do conhecimento, sendo assim, se tratou de um “movimento [que] se dá exatamente na tentativa de encontrar no mundo da imediatividade empírica, de forma cada vez mais rigorosa, elementos que sustentam os supostos” (FRIGOTTO, 1989, p. 36). Logo, a educação é para o capitalismo o seu bem mais valioso; investe-se no capital humano na educação como se investe nas máquinas. Portanto, o sujeito que consegue se especializar está valorizando-se como um produto.

A teoria do capital humano apresenta a ideia de que a educação é vista como um investimento futuro. A todo custo o sistema capitalista tenta desarticular a educação com pressupostos de revolução e preocupada com o rompimento das marcas causadas historicamente pela colonização. Para a teoria do capital humano, a valorização do mérito individual, em uma visão reducionista, se traduz na solução dos problemas sociais, pois “a preocupação básica ao nível macroeconômico é, então, a análise dos nexos entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país” (FRIGOTTO, 1989, p. 39). No



entanto, o que o autor problematiza são as contradições de tal teoria a qual se baseia em uma postura epistêmica que trata de reconhecer os problemas das desigualdades sociais, porém os atribui aos indivíduos de modo personificado e que trata a escola de modo acrítico, como uma réplica das relações econômicas que reduz a relação educação/trabalho a treinamento e habilidade de modo funcional. Para o mercado, a escola se torna uma fábrica de mão de obra, uma vez que, para essa teoria, a educação é um treinamento para a produção.

O projeto “Escola Sem Partido” é um movimento perigoso para quem discorda de todos os seus argumentos, haja vista que ter o pensamento livre na escola acaba se tornando prejudicial para o docente que tem ideias libertárias e contrárias a ele. Além de silenciar o professor, esse movimento se torna algo totalmente contraditório, pois prega uma escola sem apelo político, mas é a favor de toda a ideologia de direita, ou seja, prega uma escola silenciada, doutrinada, disciplinada e com uma visão conservadora, na qual o educador é punido por dizer o que pensa.

Para Manacorda (2007), a perspectiva marxista da educação é pensada a partir da exclusão do Estado no que tange o pensar a educação; para ele, o ensino pode sim ser estatal, mas não deve estar sob influência do Estado, uma vez que deve ser pensado pelos professores e pela comunidade escolar. Nesse sentido, a educação deve ser um instrumento para desenvolver todas as habilidades dos sujeitos envolvidos no processo de completude do ser intelectual. O pensamento pedagógico do marxismo ajuda-nos a compreender que a escola deve ser rigorosa, mas, ao mesmo tempo, deve ser um espaço onde se dá grande importância à educação da vida e à aquisição do conhecimento da vida e pela vida.

Contrariamente, com o desenvolvimento do capitalismo, a escola foi sendo paulatinamente revertida para atender aos interesses de um sistema econômico perverso e aglutinador de riquezas e saberes nas mãos de poucos e, conseqüentemente, se transformou em um espaço de desumanização. O estudante, futuro operário, foi sendo cada vez mais desumanizado, coisificado, objetificado e reduzido à condição de máquina. Perdendo cada vez mais sua humanização e se transformando em objeto, o sujeito da escola capitalista se torna um ser esvaziado de dignidade que é visto, por Marx (2008), como um animal adaptado ao trabalho alienado.

Trabalho alienado é “trabalho estranhado” que empobrece o trabalhador à medida

que mais riquezas gera; coisificado e tratado como animal, o homem na sociedade capitalista não pertence mais a si de modo autônomo, pois “o animal se torna humano e o humano se torna animal” (MARX, 2008 p. 83). Dito de outro modo, se trata de um trabalho que, sem a dimensão da autonomia e da crítica, é parte da atividade humana que perde sua capacidade de transformar a própria atividade humana e, perdendo sua ação transformadora, perde-se a si mesmo, animalizando o trabalhador. Além disso, a colonialidade trouxe uma profunda marca histórica para as sociedades terceiro-mundistas, que é a opressão.

Tragtenberg (2012) surge com a ideia de criação de um sistema que atenda a necessidade do capital e, neste caso, tece críticas à escola tecnicista alinhada aos interesses dos grupos hegemônicos. Com o avanço da industrialização, a escola se torna uma fábrica de mão de obra barata e que atenda aos processos de sua produção em massa. Segundo o autor, é uma escola que atende aos interesses do capital e advinda da opressão nascida do colonialismo. Professores capazes de suscitar críticas sobre os processos opressivos sofridos nesse processo tendem a transformar os estudantes em meros trabalhadores capazes de atender ordens sem desobediência, cumprindo-as docilmente

### **Como o capital se disfarça para entrar na escola**

É possível perceber que existe um conjunto de instituições que estão em associação para tirar da educação e do professor o papel de agente social transformado que provoca nos educandos a criticidade. Segundo Giroux, isso ocorre quando à medida que conglomerados [...] engolem redes de televisão, estações de rádio [...] e uma gama de estabelecimentos de mídia, torna-se mais difícil para que matérias que critiquem [...] encobrem um espaço público de divulgação” (GIROUX, 2003, p. 13).

Percebemos que as maiores e mais poderosas redes de comunicação estão encobrindo notícias mais críticas sobre a educação e, assim, torna-se fácil para os detentores do poder fazerem da educação sua grande escola técnica voltada para o capital. Assim, podemos pensar, conforme Apple (2003), que o que mais se fortifica nos processos da educação é a manutenção de uma perspectiva tradicional que, predominantemente, marginaliza os conhecimentos culturais de grupos sociais entendidos como minorias em favor de uma base normativa, elitista e conservadora e que, na maioria das vezes, é excludente. Entende-se que

o projeto, na verdade, é um conclave ético, político e social com características fascistas e direitistas para punir e extrair a liberdade do professor na sala de aula, deturpando o conceito de educação como um espaço de livre pensamento, liberdade de opinião, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas – princípios constitucionais que regem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Muitos parlamentares de direita são a favor da “Escola Sem Partido”, pois concordam com o discurso e são assíduos apoiadores dessa barbárie contra o educador e a educação. Para esses parlamentares que se entendem como detentores da verdade, acontece doutrinação político-partidária e este seria o grande mal das escolas e da educação brasileira, e não os desvios de dinheiro público e nem a má administração de nosso país. O grande problema, para esses políticos conservadores, é o professor ter opinião e expressá-la dentro de sala de aula e não as condições materiais, salariais, econômicas e físicas das próprias escolas.

Essa “neutralidade” que o projeto assume e prega nas mídias e nas escolas é uma fraude, porque ela não existe; na realidade, é apenas uma jogada direitista para conter os avanços que a educação teve nos últimos anos. Nesse sentido, concordamos com Freire (2016) no que se refere à “neutralidade”. Para Freire não existe ato docente neutro, uma vez que o professor não pode esconder sua postura ou mesmo sua opinião política. Sendo assim,

creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se *treinam* os alunos para as práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2016, p. 95-96; grifo do autor).

Portanto, o professor atuante na formação de seus alunos jamais deve esquecer seu papel, que é o de tornar-se incentivador de mudanças sociais na escola. O autor nos indica que o professor como mediador, dentro da sala de aula, necessita expor suas próprias opiniões de modo crítico, estabelecendo, desta maneira, confiança com seus alunos ao desenvolver debates, e nitidamente mostrando respeito por seus alunos ao aceitar e respeitar a opinião alheia, seja concordando ou discordando. Freire nos diz que, “neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais

possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 2016, p. 95; grifo do autor).

Conforme Freire (2016) nos coloca a par dessa questão, compreendemos que se deve ter em mente que o docente exerce um papel importante na sociedade e não pode passar por seus alunos de uma forma omissa, pois, rompendo com paradigmas e estereótipos, o professor em si já se torna um sujeito político e de transformação na escola. Para que ocorresse essa “neutralidade” de fato, seria imprescindível não existirem diferenças de classes sociais, políticas, econômicas, religiosas, raciais e de gênero em uma comunidade, garantindo, assim, uma sociedade mais justa e com políticas públicas igualitárias, e isto seria uma verdadeira utopia, algo distante de nossa realidade.

Saviani (2011) diz que não cabe à escola mostrar o óbvio, mas é relevante que ela apresente o oculto, o desconhecido ou, como ele diz, “o outro lado da lua”. Além disso, o autor destaca que alguns sistemas de ensino fixaram o tempo para que os educandos aprendam o que for básico, apenas a técnica, sem o aprofundamento necessário para uma educação que provoque e instigue o pensar e fazer crítico dos educandos.

Para McLaren e Farahmandpur (2002), o capitalismo mune-se cada vez mais de aspectos opressores para naturalizar as relações de exploração tão presentes nas relações coloniais e que viajam no tempo até o século XXI para mascarar, com mais intensidade, a segregação; tentam imputar a todo custo a luta árdua que os corpos subalternizados galgam na tentativa de estabelecerem-se enquanto ativos. Quando o capital faz isso ele provoca nesses sujeitos uma falsa ilusão de uma classe justa, quando na verdade esta apenas o oprime.

A escola, ao tentar abrir e criar a problematização a esse modelo econômico de exploração, é vista por muitos conservadores como um ambiente hostil para as suas reformas que objetivam a opressão. Evidencia-se, com isso, a busca de aspectos conservadores disfarçados de projetos de lei, como é o caso da “Escola Sem Partido”, que possui como pilar principal o silenciamento de educadores sobre questões que provoquem a problematização e a criticidade.

Na sociedade, as mudanças que sempre ocorrem são diretamente ligadas à luta entre opressores e oprimidos. Mas desde sempre, grupos tanto da esquerda quanto da direita sabem que um dos fatores para a mudança se encontra na educação. Sendo assim, se trava

uma guerra para que a educação seja de acordo com as ideologias de cada grupo nas escolas. Obviamente, a maioria conservadora não quer a inclusão de temas transgressores que levem ao reconhecimento das condições sociais dos estudantes, tais como a discussão sobre a diversidade sexual, de gênero e de classe, por exemplo, pois iriam intervir nos valores morais que são impostos por uma sociedade tradicionalista à escola.

Entendemos que com a possível ameaça dessa jogada política, a “Escola Sem Partido” queira silenciar ao não permitir a conscientização dos grupos sociais oprimidos, tais como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBTTs), trabalhadores, moradores de periferias, negros e indígenas. Por consequência, essa ideologia acaba por segregar alunos, pois os que não se encaixam em determinados padrões impostos pela sociedade acabam sendo discriminados, excluídos, e muitos até desistem da escola. Compreendemos que “o preconceito vem dos discursos que naturalizam os lugares sociais de homens e mulheres como únicas representações, e segregam qualquer outra forma de manifestação” (MANHAS, 2016, p. 17).

Ainda nessa perspectiva, Candau (2013) informa que, como a escola tem certas dificuldades em lidar com a pluralidade e as diferenças, o professor acaba sendo o intermediador desses grupos minoritários, que são excluídos. O que evitaria a evasão escolar desses grupos na escola seria a discussão e debate em sala de aula, ou seja, falar a partir de suas próprias demandas. O projeto “Escola Sem Partido” não se importa com grupos minoritários, apenas com suas próprias origens conservadoras.

Esse projeto busca tirar toda a autonomia do docente para que o mesmo apenas “ensine” o básico para o bom treinamento técnico desse educando, instruindo, portanto, apenas o que o capital e o conservadorismo consideram como “certo” e fazendo, desta maneira, da educação um campo de alienação. Contudo, apresentamos a proposta decolonial para a superação dessa conjunção conservadora, que será apresentada mais adiante.

O educando que enfrenta e passa por esse conflito de identidade, de autoconhecimento e consciência de si, às vezes enxerga a escola como modo de obter informações; alguns discentes veem o professor como um possível conselheiro e muitos pedem ajuda e são orientados da melhor forma possível. Porém, com a implantação dessa ideologia conservadora e alienante da “Escola Sem Partido”, o docente não opinará sobre

nada que não esteja em sua carga horária e currículo.

As desigualdades encontradas nos ambientes educacionais surgem de uma característica conservadora que, coadunada com a criação de projetos como a “Escola Sem Partido”, acentuam ainda mais esses aspectos que sempre estiveram embrionadas no meio social. Desse modo, silenciar a prática docente, vigiar discursos, impedir a livre circulação de ideias e cassar o pensar crítico, anulando a liberdade de cátedra, favorecem a ignorância e o desconhecimento da realidade social que é marcada por hierarquias sociais latentes e assimetrias de poder óbvias.

Dizemos isso, dado ao fato de que a escola se tornará um cenário de vigilância, de controle do pensamento e um espaço limitador de ideias, caso tal projeto seja aprovado. Se isso acontecer, as novas gerações de estudantes e professores, silenciados em suas identidades, viverão numa realidade ampliada de preconceitos, como LGBTT fobia, racismo, classismo e misoginia.

Óbvio que essa é uma manobra para argumentar algo a favor do movimento e que acaba, na verdade, nos mostrando o quanto as informações não são sólidas. O projeto afirma que muitos alunos sofrem em sala de aula por existirem professores autoritários que usam de proselitismo para influenciá-los; visivelmente se trata de mais um ataque à educação, pois nenhum ser é ignorante e desconhecedor do saber fora de sala de aula. Uma prova disso são as ocupações que aconteceram nas escolas e universidades pelos próprios estudantes durante 2016, contra as reformas impostas pelo governo brasileiro.

Percebemos o quanto é perigoso ter esse discurso e tais propostas em tramitação em Brasília, pois segundo Moacir Gadotti, “a educação deve ser livre e o ensino deve ser plural” (2016, p. 155), ou seja, deve discutir e debater assuntos, não tomando partido de quaisquer lados, mas conhecer e dar abertura às opiniões democraticamente. O estudante precisa de autonomia para que possa formar suas próprias opiniões, problematizar questões pessoais, políticas e seja ensinado a pensar livremente. “A democracia deverá prevalecer sobre a insensatez” (GADOTTI, 2016, p. 160), ou seja, o inquietar de demandas vindas de direitas políticas não podem prevalecer sobre a democracia e sobre a livre escolha de professores a respeito do que será entendido como educação escolar.

Mesmo em frente a todas as dificuldades em sala de aula, alguns educadores não



deixaram sua verdadeira essência se abalar por pressões governamentais e continuam fazendo o seu trabalho ser verdadeiro com seus educandos. Isso os torna formador de opinião e ajudam na construção de um olhar mais crítico e engajado socialmente.

Seguindo a ideia de McLaren e Farahmandpur (2002), ao que parece, a tempos o projeto capitalista e colonialista tem buscado se normalizar e se apresentar como a “salvação” para a humanidade e, desta forma, naturalizar sua dominação. Agora é importante questionarmos como um sistema que exclui e marginaliza os sujeitos que não o servem pode ser a “salvação” para eles. Sendo assim, “o capitalismo é mais do que uma circumspecta lição para historiadores; ele oferece a demonstração ideal para a tragédia da espécie humana” (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 27). O capital possui em mãos, segundo os autores, uma lista de quem irá explorar, e não é apenas o homem trabalhador – entendido aqui o sujeito ideal para a exploração, pelo capitalismo – mas também inclui mulheres, LGBTTs, negros e até crianças, pois todos são vistos como mão de obra para a fortificação de seus ganhos.

Precisamos estar atentos à opressão do capitalismo que se disfarça para entrar no ambiente escolar, e aqui aponta-se o projeto “Escola Sem Partido”. Tal projeto busca incutir e de certa forma obrigar os educadores - já que se entende que esses sujeitos são os únicos responsáveis pela educação de várias gerações de trabalhadores - a um modelo para a propagação e manutenção do ensino tecnicista que só visa a atender as expectativas do capital.

## **A proposta decolonial como ferramenta contra-hegemônica**

A partir disso, surgem no cenário educacional propostas de pedagogias que possam ir contra a hegemonia, compreendida como um processo de politização de epistemologias em disputa que depreende a existência de criação e difusão de conhecimentos que são colocados em circulação para favorecer a burguesia (MARTINS, 2005). A compreensão clara desse processo e das redes de poder que ele estabelece nos ajuda a superar as algemas que projetos hegemonicamente ideológicos como a “Escola Sem Partido” nos colocam; assim, a pedagogia decolonial se apresenta para a educação como uma base epistemológica de superação da colonialidade que foi produzida no sul do mundo, ou nos países colonizados e dominados.

A partir das perspectivas centrais de Candau e Oliveira (2017), o processo denominado colonialidade é mais do que uma dominação política, militar, jurídica, administrativa e econômica, é também uma profunda cicatriz social residual nas sociedades terceiro-mundistas. A análise se torna evidente porque é perceptível como essa marca molda todas as relações de poder nos países que sofreram com a colonização. Desse modo, fica evidenciada a distinção entre colonização e colonialidade. O primeiro termo se trata de um movimento histórico, localizado e é de ordem superestrutural e infraestrutural em termos jurídicos, políticos, culturais, educacionais e, sobretudo, de exploração econômica advinda das matrizes colonizadoras por e sobre as sociedades colonizadas. Já a colonialidade se trata mais de um movimento de manutenção de valores que perpassam, ao longo da sociedade, por estruturas de poder e dominação em termos epistêmicos e culturais implicados nos processos educacionais e é de ordem superestrutural como um todo.

A demarcação causada pela colonialidade afeta social e epistemologicamente grupos historicamente subalternizados. Portanto, de forma gradual ela se infiltra na educação devido a sua importância na sociedade e acaba absorvendo ou mantendo todas as cicatrizes advindas do colonialismo. Assim, quando refletimos em termos de políticas educacionais conservadoras estamos tratando da manutenção de uma ordem hegemônica mantida ao longo do processo de colonização e que perpassou após a fase da independência jurídico/econômica, mas que permanece, enquanto ferida aberta, na forma como as sociedades se organizam atualmente. Sendo assim, ao nos depararmos, na prática, com o projeto “Escola Sem Partido”, ficamos a mercê de uma conjunção conservadora que busca exclusivamente silenciar as vozes de minorias – usando de um mecanismo de perpetuação de processos de opressão e manutenção dos interesses hegemônicos, que são, ao fundo e ao cabo, colonizadores. Dessa forma, no século XXI, a dominação colonial das mentes permanece.

Torna-se necessário, portanto, que repensemos todas as nossas práticas para redesenhar a realidade social que entra em acordo com a busca pela humanização discutida por Freire (1987). Segundo o autor, quando conseguimos nos reconstruir como sujeitos de nossas próprias vozes, finalmente podemos nos libertar da dominação do opressor que justifica sua violência com o poder.

Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da liberdade dos oprimidos será suficiente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassar (FREIRE, 1987, p. 16).

Podemos destacar desse fato que, por mais que pareça que o opressor ou o colonizador esteja projetando uma imagem de salvação nos oprimidos e colonizados, ele na verdade o faz, pois é uma forma de manter seu domínio e poder. A ideia do salvacionismo, segundo Mota Neto (2016), esconde o colonialismo e a opressão derivante do capitalismo. Freire (1987) afirma que o opressor, ao expressar sua violência, desumaniza-se e desumaniza o oprimido. Para buscar a sua humanidade, o oprimido deve romper com a opressão a partir de sua voz e de seu local político, o que significa, então, libertar a si e ao seu opressor.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora. Desde que a generosidade não se nutra, como no caso dos opressores, da ordem injusta que precisa ser mantida para justificá-la.

Freire (1987) afirma que somente quando os oprimidos descobrem nitidamente o opressor e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, assim, superando a “convivência” com o regime opressor. Essa ação acontece na escola quando os educadores abrem com os educandos o diálogo; desta forma, finalmente essas vozes que foram silenciadas – e que podem mais uma vez ser silenciadas por conta desse projeto ou de projetos iguais –, podem falar. Pois quando esses educadores os alienam, eles se mantêm em posições fixas, e serão sempre os que sabem, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. Essa rigidez, nessas posições, nega à educação o processo problematizador em busca da libertação.

Pensar em como desarticular propostas hegemônicas como o projeto destacado acima é um desafio árduo para educadores verdadeiramente comprometidos com a escola revolucionária. Além dos movimentos conservadores, esse projeto, como já apresentado, ganha apoio e fortificação nos interesses do mercado, pois uma educação sem criticidade

molda sujeitos ideais para a exploração. Sendo assim, quando a educação perde o sentido de propor mudanças radicais na sociedade, torna-se uma fábrica de produção de mão de obra para o capitalismo.

Segundo Candau e Oliveira (2017), apesar de todo o processo decolonial que busca pela superação da dominação colonial, os mecanismos de manutenção dos conservadorismos resistiram fortemente à desconstrução da colonialidade; é evidente que os sujeitos engajados com o rompimento do tradicionalismo buscam maneiras para modificar a realidade opressora. A partir das perspectivas decoloniais, discutem-se os mecanismos que foram usados pelos colonizadores para colocarem as mãos sobre os povos considerados economicamente como terceiro-mundistas ou de exploração durante as grandes navegações.

Anibal Quijano (2005) apresenta o que chamamos de colonialidade de poder, estratégia que ocorre quando o sujeito dominante apaga e destrói qualquer vestígio de cultura do subalterno. Situando esse processo no momento de fermentação do capitalismo na Europa, o autor entende que se articulou todo um processo linear de opressão econômica e de ordem subjetiva. Para ele, a colonização estabeleceu uma malha de relações de poder que teve como objetivo o aprisionamento dos povos colonizados em sistemas exploração e na disputa pelo controle do trabalho, da natureza, da sexualidade e da subjetividade.

Nesse sentido, coube ao colonizador a tarefa de eliminação de memórias, como apontam Candau e Oliveira:

en este sentido, el colonizador destruye el imaginario del otro, lo inviabiliza y lo subalterniza, al tiempo que reafirma su propio imaginario. De esta manera, la colonialidade del poder reprime los modos de producción de conocimientos, de saberes, del mundo simbólico (CANDAU; OLIVEIRA, 2017, p. 279).

Assim, o tradicionalismo encontra formas de impor suas ideias em nome da modernidade; para abrir as portas do desenvolvimento, os povos europeus invadiram e exploraram colônias ao redor do globo. A epistemologia subalternizada é destruída pelos valores conservadores. Pois nos últimos cinco séculos,

do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista colonial/moderno europeu/euro-americano’, passámos do ‘cristianiza-te ou dou-te um tiro’ do século XVI, para o ‘civiliza-te ou dou-te um tiro’ do século XIX, para o ‘desenvolve-te ou dou-te um tiro’ do século XX, para o recente ‘neoliberaliza-te ou dou-te um tiro’ dos finais do século XX e para o ‘democratiza-te ou dou-te um tiro’ do início do século XXI. Não houve respeito nem reconhecimento pelas formas de

democracia indígenas, fossem elas africanas, islâmicas, ou outras não-europeias. A forma liberal da democracia é a única aceita e legitimada. As formas outras de democracia são rejeitadas. Se a população não-europeia não aceita as condições da democracia liberal euro-americana, esta é imposta pela força em nome da civilização e do progresso. É preciso reconceitualizar a democracia de maneira transmoderna, de modo a que seja descolonizada da democracia liberal, ou seja, da forma ocidental de democracia, que é uma forma racializada e centrada no capitalismo (GROSFOGUEL, 2010, p. 409; grifos do autor).

Dessa forma, ao dar destaque à cultura dominante, o que ocorreu nos povos subalternizados do sul global foi certa repulsa por sua própria conjunção epistêmica, por sua própria cultura, seus próprios sentidos de sociedade. Pois, ao ser imposta a ideia de que a única cultura formalmente aceita é a do colonizador, o resultado foi a eliminação física ou simbólica do outro colonizado em suas dimensões societárias, educacionais, econômicas e culturais, gerando a constante dependência, pois “a invasão cultural, que serve à conquista e a manutenção da opressão, implica sempre a visão focal da realidade, a percepção desta como estática, a superposição de uma visão do mundo na outra” (FREIRE, 2016, p. 247).

Por ser historicamente construída, a colonização causa, em todas as áreas, hierarquização de conhecimento, ou seja, o que é produzido pela hegemonia cultural é o considerado “certo”; desta maneira, o ideal galgado por políticas conservadoras atinge sua plenitude, porque desconsidera toda a diversidade do ambiente escolar. Portanto, conhecimentos relacionados a minorias – negros, mulheres, indígenas, estrangeiros e, principalmente, LGBTTs – são largados ao acaso. Logo, a multiplicidade e demandas advindas dos educandos são imediatamente negligenciadas, tidas como inexistentes e ignoradas. Essa movimentação é entendida também como colonização de saber, que desconsidera as epistemologias que são produzidas por fora das margens dos saberes dominantes.

Todavia, o que buscamos é fazer o destaque dessas ações opressivas para compreender seus efeitos na educação e como são produzidos níveis de descontentamentos, que do nosso ponto de vista são necessários para a transformação da sociedade. O que queremos propor como pedagogia decolonial é dar a ênfase necessária a perspectivas não hegemônicas na pedagogia. E quando há propostas políticas educacionais extremamente conservadoras advindas da exploração capitalista colonial – principalmente nos países latino-americanos assumem demasiado controle sobre os processos pedagógicos – devemos, enquanto educadores e pesquisadores preocupados com a diversidade no espaço escolar,

assumir as trincheiras da guerra contra o tradicionalismo. Dessa forma, a proposta pedagógica decolonial surge com a vontade de superar as máculas até hoje sentidas em todos os âmbitos da sociedade.

Entendemos que superar as marcas do colonialismo que produzem políticas conservadoras, como o projeto “Escola Sem Partido”, a partir da pedagogia decolonial, se trata de uma proposta de “revolução cultural” (FREIRE, 2016) à medida que, ao negar o paternalismo do dominador, se aproxima de uma práxis criadora cultural e material para uma nova sociedade. Sendo assim, o que buscamos é provocar fissuras na estrutura gerada por esses demarcadores conservadores que prendem no laço do passado as sociedades do presente. Logo, com toda essa tensão provocada pelos mecanismos coloniais podemos perceber como essa manobra tradicional tem a clara vontade de favorecer ideologicamente os grupos sociais hegemônicos para a manutenção de sua soberania individualista, minoritária, mesquinha e com “sobrevivências do passado” (FREIRE, 2016). Tratamos de um movimento de reação criativa frente às imposições ideológicas da hegemonia sobre o povo como um todo.

Desse modo, cabe a necessidade um processo de descolonização de epistemologias, de superestrutura que é capaz de manter a infraestrutura por meio de um que fazer revolucionário na educação, pois

o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que continuam negando os homens [e mulheres], mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade (FREIRE, 1987, p. 244).

Ameaças como o projeto conservador de extrema direita “Escola Sem Partido” provocam na sociedade progressista movimentos que buscam refletir sobre o processo opressivo provocado por medidas desta natureza. Dessa forma, provocamos para a luta a fim de desarticular as práticas e teorias tradicionais presentes na escola, buscamos uma nova ordem educacional que promova pensamentos de diversidade, senso crítico e, ao final, uma sociedade com transformações significativas que possibilitem caminhos críticos na educação.

Com isso, a proposta pedagógica decolonial descrita por Walsh (2017) se apresenta como o local no qual a educação deverá ser repensada a partir de arquétipos de luta e liberdade, de rebeldia, de transgressão contra a opressão e de diversidade, sendo que o



professor terá voz para discutir com seus educandos todas as suas possibilidades. Assim, “para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – a pesar del poder colonial” (WALSH, 2017, p. 25). Portanto, é necessário pensar de que maneiras essa ferramenta pode nos ajudar a superar a dominação opressiva na escola; logo, a transgressão dos valores entendidos como tradicionais são pouco a pouco deixados para o passado.

A principal ponte de debate da possibilidade decolonial na educação é, segundo Candau e Oliveira (2017), a existência, nem sempre harmônica, entre diferentes produções e concepções epistêmicas diversas. Dessa forma, essa abertura é resistência, pois promover a diversidade de vozes na educação é extremamente árduo. Proposições tradicionais a todo tempo tentam diminuir e calar visões e anseios subalternos, e a pedagogia decolonial abre a oportunidade de todos serem envolvidos nos processos educacionais.

Segundo Walsh (2017), uma prática político-pedagógica decolonial está destinada a abrir o debate para a esperança, justiça, liberdade, dignidade e humanização. Logo, a partir do destaque da autora, percebemos que a preocupação está em dar espaço às vozes que foram historicamente silenciadas, tanto pelo conservadorismo, quanto pelo capital e pela colonização.

Conforme aprofundamos a análise a partir da ótica decolonial, percebemos que, historicamente, minorias são excluídas de todo o processo escolar; esta tensão se intensifica de forma demasiada quando mecanismos opressores entram de maneira impositiva nesse local. Portanto, é crucial a maneira como a decolonialidade pode trazer outras ferramentas para desconstruir práticas e teorias conservadoras provocadas pelo tradicionalismo e pela mão do capital. Dessa forma, aliada a uma pedagogia comprometida com a diversidade e com a quebra da hegemonia, apresenta uma solução para os problemas causados por práticas extremistas.

## **Considerações finais**

É possível à medida que nos tomamos pelo poder da libertação, nos tornarmos cada vez mais sujeitos conscientes; quando nos entendemos como sujeitos políticos de nossas práticas, passamos a entender de que forma a educação pode se tornar um campo de luta

para o rompimento da escola com o capital e com a perpetuação com uma educação hegemônica. A pedagogia decolonial apresenta a possibilidade de se pensar em uma abertura para as questões da diversidade, assim, indo além do documental – currículo tradicional – e do conteúdo acrítico, abre-se a reflexão a respeito das questões que permeiam o ambiente escolar, logo, atende a pluralidade dos educandos e dos professores.

Entende-se que a educação sozinha não será capaz de romper completamente com os interesses das classes dominantes, porém compreende-se a escola como instituição capaz de propor a crítica e a problematização; ela mostra a possibilidade da renovação e da construção de paradigmas que provoquem a revolução social necessária para esse rompimento. O primeiro passo para mudar as características conservadoras é ter consciência de que não existe neutralidade sendo professor em sala de aula; no campo da educação é nosso dever sermos nós mesmos, e de modo crítico mostrarmos nossa verdadeira face para os educandos, reconhecermos as desigualdades e nos posicionarmos como professores comprometidos com uma opinião mais honesta em relação à realidade social dividida em classes que oprime as minorias.

Dessa forma, podemos construir uma educação mais comprometida com as diferenças, e assim podemos contribuir para a formação de jovens abertos e sem pensamentos pré-estabelecidos sobre assuntos que o currículo escolar tradicional não aborda. Só é possível mudar a maneira como a sociedade pensa desconstruindo esses discursos e padrões atuais impostos pela unanimidade dominante.

## Referências

- APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.
- CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Abaya-Yala, 2017. p. 275-303.
- AGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. A escola cidadã frente ao “Escola Sem Partido”. In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila (org.). **A ideologia do movimento escola sem partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 149-160.
- GIROUX, Henry. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2010. p. 383-417.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila (org.). **A ideologia do movimento escola sem partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 15-21.
- MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 123-159.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na américa latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (comp.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino americanas. La Habana: Ciencias Sociales, 2005. p. 201-246.

RIBEIRO, Vera. Apresentação. In: CATELLI, Roberto; ANDRADE, Leila (org.). **A ideologia do movimento escola sem partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 9-12.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Equador: Abaya-Yala, 2017. p. 23-68.

Recebido em: 22/09/2018

Aprovado em: 14/03/2019

# EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE ULTRAPASSANDO FRONTEIRAS: EXPERIÊNCIA ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE<sup>1</sup>

Sandra Lilian Silveira Grohe<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo relatar a experiência vivida entre a Escola Municipal de EMEF Santa Marta, localizada em São Leopoldo, Rio Grande do Sul e a Universidade de Michigan, localizada em Ann Arbor, Estados Unidos. Essa experiência teve início, no ano de 2013, com a participação da escola na IV Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. Esse movimento foi muito significativo, pois a escola passou a se destacar como promotora da educação para a sustentabilidade. Integrando currículo, gestão e edificações em prol da sustentabilidade socioambiental, aos poucos foi modificando seu modo de ser e, conseqüentemente, seu entorno foi afetado. Um dos desdobramentos significativos desse movimento foi a parceria realizada com a Universidade de Michigan e a construção do projeto denominado “*Together We Make Santa Marta Home*”. Ele culminou em um importante documento com recomendações para o desenvolvimento de espaços públicos e programas de educação para a sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Escola. Universidade.

## ***EDUCATION FOR SUSTAINABILITY OUTSIDE OF BORDERS: EXPERIENCE BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY***

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to describe the experience lived between the Municipal School of EMEF Santa Marta, located in São Leopoldo, Rio Grande do Sul and the University of Michigan, located in Ann Arbor, United States. This experience began in the year 2013 with the participation of the school in the IV Juvenile Child National Conference for the Environment. This movement was very significant because the school started to stand out as producer of education for sustainability. Integrating curriculum, management and buildings for the socio-environmental sustainability, gradually modified its way of being and consequently its environment was affected. One of the significant outspreads of this movement was the partnership with Michigan University and the construction of the project “*Together We Make Santa Marta our Home*”. This culminated in an important document with recommendations for the development of public spaces and education programs for sustainability, in which it was put into practice

---

<sup>1</sup> Resumo expandido publicado nos anais do V Seminário da Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) Regional Sul em 2018.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos. (Unisinos). São Leopoldo – RS/Brasil. Professora da Universidade La Salle. Canoas – RS/Brasil. E-mail: sandragrohe@gmail.com

through the engagement of several people and follow up, going beyond expected.  
**Keywords:** Sustainability. School. University.

## **EDUCACIÓN PARA SOSTENIBILIDAD ULTRAPASANDO FRONTERAS: EXPERIENCIA ENTRE ESCUELA Y UNIVERSIDAD**

**RESUMEN:** El presente artículo tiene por objetivo relatar la experiencia vivida entre la Escuela Municipal de EMEF Santa Marta, ubicada en São Leopoldo, Rio Grande do Sul y la Universidad de Michigan, ubicada en Ann Arbor, Estados Unidos. Esa experiencia comenzó en el año 2013 con la participación de la escuela en la IV Conferencia Nacional Infantojuvenil por el Medio Ambiente. Ese movimiento fue muy significativo, pues la escuela pasó a destacarse como promotora de la educación para la sostenibilidad. Integrando currículum, gestión y edificaciones en favor de la sostenibilidad socioambiental, poco a poco fue modificando su modo de ser y, consecuentemente, su entorno fue afectado. Uno de los desdoblamientos significativos de ese movimiento fue la asociación realizada con la Universidad de Michigan y la construcción del proyecto denominado Together We Make Santa Marta Home. Él culminó en un importante documento con recomendaciones para el desarrollo de espacios públicos y programas de educación para la sostenibilidad en la Vila Santa Marta, en la cual fue puesto en práctica a través del compromiso de diversas personas y seguimientos, yendo más allá de lo esperado.

**Palabras clave:** Sostenibilidad. Escuela. Universidad.

A partir do Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais e o Desenvolvimento (FBOMS), realizado concomitante à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO92), o conceito de desenvolvimento sustentável vem sendo questionado. Entre as críticas, focaliza-se a defesa da exploração dos recursos naturais e dos investimentos lucrativos a favor das necessidades e pretensões humanas. Durante a ECO92, o que se buscou foi o distanciamento desse posicionamento, demarcando uma nova preocupação com a sustentabilidade da sociedade (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2009).

Nesse sentido, foi criado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS), no qual o conceito de desenvolvimento sustentável foi deslocado para o conceito de sociedade justa e ecologicamente equilibrada. A educação ambiental passou a ser considerada como o “processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida, contribuindo para a transformação humana, social e para a preservação ecológica” (FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1992).



A partir do TEASS e de outros documentos direcionados à educação para a sustentabilidade, foi instituído pelo governo federal, no ano de 2004, o Programa Nacional de Educação Ambiental –ProNEA<sup>3</sup> no qual o conceito de sociedades sustentáveis,

inclui uma visão transformadora, apoiada na diversidade de buscas e soluções para a construção simultânea e coletiva das sustentabilidades ambiental, social, econômica, política e ética. Diferente do *desenvolvimento sustentável*, um conceito datado, que se limita à dimensão do crescimento econômico como balizador da sustentabilidade, sem criticidade e com manutenção do *status quo* (HENRIQUES et al., 2007, p. 29; grifos dos autores).

Desde então, outros documentos foram construídos, fortalecendo este posicionamento, dentre eles, a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei Federal nº 9.795/1999), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES). Fundamentada neles e em outros documentos que tratam da educação para a sustentabilidade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Santa Marta, localizada no Município de São Leopoldo – RS, ao participar da IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente – CNIJMA (MEC, 2013)<sup>4</sup>, no ano de 2013, elaborou um projeto de ação voltado aos problemas socioambientais encontrados na escola e na comunidade Santa Marta.

Conforme o Art. 21 da Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012<sup>5</sup>, as instituições educacionais, com o apoio dos sistemas de ensino, devem constituir-se “em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território”. Nessa direção, seguindo as orientações trazidas no livreto “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis” (BRASIL, 2012), foram organizados três encontros com a comunidade escolar com o intuito de proporcionar, por meio de um espaço aberto e democrático, discussões sobre os problemas locais.

Coletivamente, escola e comunidade criaram uma Comissão de Meio Ambiente e

---

3 O ProNEA foi instituído em 1999 e publicado em 2005. A primeira versão tinha a sigla toda em maiúsculo, PRONEA. A segunda edição, em 2014, passou a ser denominada ProNEA, assim como a terceira, finalizada em 2005.

4 Essa conferência, fundamentada em políticas de educação para a sustentabilidade, ocorre desde o ano de 2003.

5 Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

Qualidade de Vida (COM-VIDA)<sup>6</sup> e o projeto de ação denominado “Água Viva”, dando prioridade aos problemas encontrados no bairro Arroio da Manteiga que passa pela Vila Santa Marta. O objetivo do projeto foi o de “sensibilizar a comunidade local para os perigos e consequências de se conviver próximo aos locais com água contaminada e poluída, assim como alertar para a responsabilidade que cada um tem com o arroio e o lugar onde vivem” (GROHE, 2015).

O projeto foi, aos poucos, se fortalecendo, principalmente quando recebeu o apoio das autoridades locais. A COM-VIDA, juntamente com a Associação de Moradores da Vila Santa Marta, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria do Meio Ambiente, comércio e universidade local, passou a protagonizar ações conjuntas por meio da criação do Movimento Bairro Melhor – MBM.<sup>7</sup> A COM-VIDA da EMEF Santa Marta foi identificada como um grupo mobilizador de mudanças significativas na comunidade. Esses desdobramentos foram se configurando em outros modos de ver e ser da escola.

Muitas foram as parcerias estabelecidas. Um destaque foi a experiência vivenciada junto à Universidade de Michigan. No ano de 2014, os alunos e professores do curso de Mestrado em Planejamento Urbano da Universidade de Michigan buscaram no Brasil por um projeto que desenvolvesse ações em prol da comunidade local. A intenção da Universidade de Michigan era a de construir um documento que contribuísse e ampliasse o trabalho já realizado na escola e comunidade. Ao conhecerem a COM-VIDA da EMEF Santa Marta e o projeto “Água Viva”, entraram em contato com a escola e firmaram parceria.

No mês de março de 2015, dez estudantes e dois professores passaram dez dias imersos na comunidade Santa Marta com o objetivo de conhecer a realidade e elaborar um projeto de ação. O propósito era o de ampliar e dar continuidade às ações realizadas pela COM-VIDA<sup>8</sup>, produzir recomendações para o desenvolvimento de espaços públicos e

---

6 “A COM-VIDA é uma instância de participação na qual diversos atores da escola estarão representados em um processo democrático e participativo de construção da agenda ambiental escolar. Ela possibilita o debate sobre questões socioambientais, relacionando-as com os demais temas transversais, com a qualidade de vida, com os direitos humanos e com a prevenção de riscos e emergências ambientais”. Disponível em: [http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/passos\\_passo\\_vcnijma\\_11112017.pdf](http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/passos_passo_vcnijma_11112017.pdf). Acesso em: 06 fev. 2018.

7 O objetivo do MBM está disponível em: <http://escolasantamartasaoleopoldo.blogspot.com.br/2017/03/objetivo-do-movimento-bairro-melhor-mbm.html>. Acesso em: 05 jul. 2018.

8 A Com-Vida já havia produzido sua própria análise em relação ao descarte de lixo na comunidade por meio de entrevistas com moradores de 72 domicílios e distribuído panfletos informativos com o objetivo de promover a consciência ambiental e a importância de práticas sustentáveis de gestão do lixo.

programas de educação ambiental que promovessem o protagonismo ambiental, a apropriação comunitária, o aprimoramento da infraestrutura e fortalecesse a identidade comunitária na Vila Santa Marta. Durante todo o período em que os estudantes e professores da Universidade de Michigan estiveram na Vila Santa Marta, o trabalho foi realizado com o auxílio da escola, da COM-VIDA, da Associação de Moradores, Prefeitura Municipal, Organizações Religiosas, Movimento Bairro Melhor e comunidade em geral.

## **Metodologia**

Múltiplos foram os métodos utilizados para a coleta de dados em um curto espaço de tempo (quinze dias). Eles foram fundamentados em conceitos básicos e técnicas de avaliação rápida, o que possibilitou a compreensão preliminar e qualitativa das situações encontradas.

As técnicas de avaliação rápida foram fundamentadas em três conceitos básicos: perspectiva sistêmica, triangulação de coleta de dados e coleta e análise de dados interativos (BEEBE, 1995). Os conceitos básicos e suas técnicas de pesquisa possibilitaram uma abordagem flexível, mas rigorosa, para a coleta e análise de dados pelas equipes envolvidas na recolha de dados, sendo estas de diferentes origens. Entre os métodos utilizados estavam:

- Entrevista com moradores e agentes da prefeitura municipal com a finalidade de entender os problemas levantados pela comunidade Santa Marta. As entrevistas duraram entre vinte minutos a uma hora. Foram conduzidas em português e traduzidas simultaneamente para o inglês por supervisores falantes do português. As questões não foram limitadas, pois foi permitido que cada entrevistado(a) discutisse pontos importantes para além do que foi perguntado. Foram entrevistados(as) integrantes de oito secretarias municipais diferentes – dentre elas, a Secretaria do Meio Ambiente, Secretaria de Gestão e Governo, Serviço Social de Habitação, Secretaria de Obras Públicas, Secretaria de Educação, Secretaria de Orçamento Participativo –, e cinco membros da comunidade Santa Marta. Cada entrevista foi liderada por um membro da equipe da Universidade de Michigan com a ajuda de um tradutor, sendo gravada para tradução e transcrição posterior.

- Grupos Focais realizados com alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos da EMEF Santa Marta. Por meio da organização de grupos de discussão informal e de tamanho reduzido, o propósito foi o de obter informações de caráter qualitativo em

1292

profundidade. Essa técnica é geralmente utilizada por ser rápida e de baixo custo para avaliação, assim como proporciona a obtenção de dados, informações qualitativas e uma grande riqueza de informações (USAID, 1994). Foi uma oportunidade para triangular dados e confirmar informações que haviam sido recolhidas por meio dos outros métodos de pesquisa. Foram organizados três grupos focais para discussão sobre a comunidade, o despejo de lixo e entulho e os espaços de lazer. Os(as) líderes e tradutores(as) do grupo iniciavam as discussões com certas questões abertas a respeito dos três tópicos gerais. Os(as) líderes dos grupos tomavam notas com base nas traduções. Cada encontro contou com vinte a trinta participantes e teve duração de aproximadamente uma hora. Também foram gravadas as discussões para escuta e futuras traduções.

- Pesquisa Domiciliar com o objetivo de coletar dados sobre a gestão do lixo, recreação e lazer, percepções sobre a comunidade, percepções ambientais e demografia. O questionário incluiu vinte questões de múltipla escolha, conforme escala Likert<sup>9</sup>, e uma questão aberta. Os questionários foram aplicados a cada quatro casas do lado esquerdo de cada rua. Esse método permitiu que os resultados – e, por conseguinte, as recomendações – abrangessem todas as partes da Vila Santa Marta, assim como o Loteamento Tancredo Neves<sup>10</sup>.

- Caminhada Transversal com o intuito de identificar locais de interesse especiais. “A Caminhada Transversal consiste em percorrer uma determinada área, acompanhado de informantes locais e que conheçam bem a região” (SOUZA, 2009 p. 43). Esse exercício resultou no registro das condições construídas, ambientais e sociais encontradas ao longo do caminho. Após a caminhada foi realizado um encontro para que os participantes comparassem suas impressões, refletissem e construíssem um entendimento comum, assim

---

<sup>9</sup> Na escala Likert, o entrevistado responde por meio de um critério que pode ser objetivo ou subjetivo. O que se busca é medir o nível de concordância ou discordância a uma afirmação. Frequentemente, são usadas cinco opções de respostas. O formato típico de um item Likert é: discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente, concordo totalmente. Para mais informações, sugere-se DALMORO e VIEIRA (2013).

<sup>10</sup> Loteamento localizado ao lado da Vila Santa Marta da qual a EMEF Santa Marta faz parte.

como possibilitou espaço para levantamento de algumas soluções para as questões notadas durante a caminhada (CATALYTIC COMMUNITIES, 2015). Um grupo de estudantes da Universidade de Michigan e da COM-VIDA acompanhou os moradores nas duas rotas pré-estabelecidas. Em um mapa, com as ruas da Vila Santa Marta e Loteamento Tancredo Neves, foram marcados os locais que mais gostavam de frequentar, as áreas em que identificavam mais lixo e as áreas pelas quais evitavam passar.

- Planilha do Caminho para Casa desenvolvida pelos professores e estudantes da Universidade de Michigan para identificar quais eram os locais mais relevantes da comunidade para os(as) moradores(as) crianças. Foi pedido para alguns alunos(as) da EMEF Santa Marta que mapeassem seu trajeto até sua casa. A planilha foi implementada com ajuda de uma professora de Geografia da escola que incluiu esta atividade em suas aulas. Participaram dessa atividade 101 estudantes.

- Mapeamento da Comunidade em Sala de Aula realizado com grupos de quatro a seis estudantes em três salas de aula, produzindo 14 mapas feitos com a participação dos alunos. Cada grupo de alunos recebeu um mapa aéreo da Vila Santa Marta e adesivos para marcarem suas respostas a questões específicas. Os integrantes da Com-Vida receberam treinamento para aplicar essa atividade. Foi pedido para os(as) alunos(as) que localizassem suas casas no mapa para poderem se orientar. Em seguida, cada grupo trabalhou com uma série de perguntas feitas pelos facilitadores da Com-Vida e foram marcando suas respostas nos mapas aéreos:

- 1) Quais são seus lugares preferidos para brincar ou se socializar?
- 2) Que pontos de referência você vê na sua vizinhança?
- 3) Onde você obtém alimento?
- 4) Onde você se encontra com seus amigos?
- 5) Há áreas que você evita? Onde?
- 6) Onde você vê muito lixo?
- 7) Onde fica o arroio?
- 8) Poderia desenhá-lo no mapa?

Os facilitadores disponibilizaram aos estudantes quatro pedaços de papéis em cores distintas que representavam diferentes itens. Eles deveriam decidir, enquanto um

grupo, onde colocar cada item no mapa da Santa Marta, dentre eles um parque, um campo esportivo, um conjunto de bancos, uma loja.

- Mapeamento Comunitário Interativo (MCI) que procurou incentivar todos os(as) envolvidos(as) no projeto a contribuir com seu conhecimento espacial e local, assim como com a produção de dados necessários para localizar a comunidade Santa Marta no mapa (SHKABATUR, 2014). Ao realizar o MCI, foi priorizado o descarte indevido de resíduos, espaço público e pontos de lazer. Essa metodologia pode assumir diferentes formas, inclusive priorizando mapas desenhados à mão, representando mapas mentais (SLETTTO, 2009) e o uso de mapas aéreos, permitindo que os participantes identificassem alguns locais com maior especificidade (THE JANE GOODALL INSTITUTE, 2013). Para coletar informações na comunidade Santa Marta de modo mais amplo foi realizado um segundo exercício de mapeamento da comunidade, aberto a todos(as) os(as) moradores(as). Durante as entrevistas foram convidados(as) membros da comunidade para uma palestra informativa sobre o projeto. Após a palestra, foi solicitado que os(as) moradores(as) contribuíssem opinando sobre o que poderia ajudar a Vila Santa Marta em relação aos seus problemas socioambientais. Foram disponibilizados cinco mapas aéreos grandes nas paredes da Associação de Moradores. Cada um continha uma questão e os(as) participantes utilizaram adesivos para inserir suas respostas no mapa. Os(as) professores(as) e estudantes da Com-Vida ficaram à disposição para ajudar os membros da comunidade a se orientarem no mapa e a responderem adequadamente as questões.

Além dos mapas disponibilizados durante o MCI, também foram incluídos quatro quadros de opinião na comunidade que traziam as seguintes questões: “O que você gosta na sua comunidade?” e “O que você gostaria de ver na sua comunidade?”. Os quadros foram instalados na EMEF Santa Marta e os outros três em paredes externas de mercados locais. Para garantir que o analfabetismo não fosse um obstáculo à participação, estudantes da Com-Vida ajudaram no registro das respostas dos participantes

## **Resultados e discussões**

A partir da parceria, os(as) estudantes e os(as) professores(as) da Universidade de Michigan produziram coletivamente, como resultado da pesquisa, um documento

1295



denominado Together We Make Santa Marta Home – Juntos Fazemos de Santa Marta a Nossa Casa (UM, 2015) com recomendações específicas para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da Vila Santa Marta. Nesse documento foram sugeridas algumas ações para a escola e comunidade, fundamentadas no contexto social local e refletiram as prioridades e aspirações dos(as) moradores(as). Dentre elas: dissuadir o despejo indevido de resíduos, estimular o orgulho e a visibilidade da comunidade, melhorar a segurança, controlar as inundações, melhorar as ruas, redes de esgoto e infraestrutura da Vila Santa Marta.

Após a conclusão do projeto, o documento (produto final) foi encaminhado para alguns concursos e recebeu dois prêmios internacionais<sup>11</sup>. Com base em sua avaliação inicial, das necessidades da comunidade, a equipe da Universidade de Michigan retornou para a EMEF Santa Marta para apresentar e implementar as seguintes recomendações:

- Projetar soluções para o espaço físico, dando prioridade para a entrada da comunidade, a drenagem de águas pluviais através de jardins de chuva e recreação em quadra poliesportiva.
- Mapear a comunidade com o auxílio de um aplicativo no qual são coletados dados locais, contribuindo para o reconhecimento, localização e ensino de novas habilidades tecnológicas.
- Oferta de acesso à internet. A ideia foi instalar roteadores na comunidade tendo na escola o ponto de acesso inicial para a internet

## **Implementação das Recomendações**

Com as verbas recebidas (prêmios), foi possível contemplar algumas das recomendações citadas anteriormente. Para a implementação das recomendações foi realizado um novo Mapeamento Comunitário Interativo – MCI (SHKABATUR, 2014), porém com outro formato, pois contou com a utilização de tablets nos quais foi instalado um aplicativo que possibilitou o mapeamento e levantamento de dados locais a partir de questionário. “As iniciativas de MCI podem assumir diversas formas, mas as metas do

---

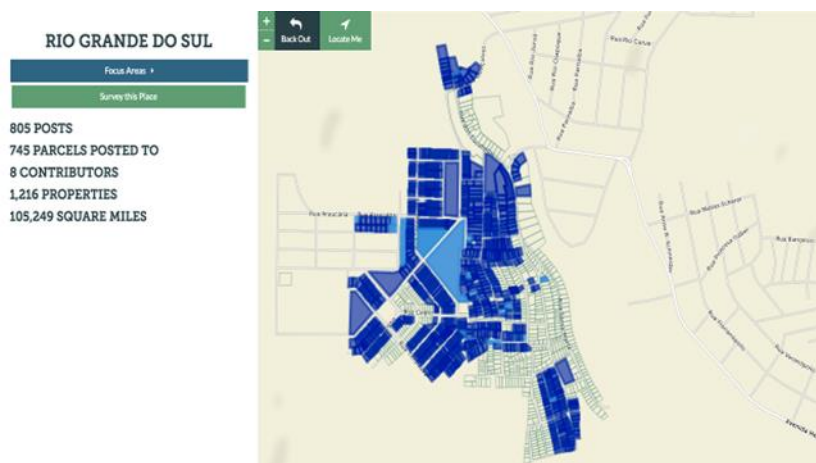
11 Disponível em: <https://news.umich.edu/pt-br/maos-a-obra-em-comunidade-carente-do-sul-do-brasil/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

programa focam o processo de Mapeamento Participativo, que pode promover a agência comunitária e facilitar um diálogo mais claro entre líderes municipais, provedores de serviços e moradores das comunidades.” (UM, 2015, p. 123; tradução da autora). De acordo com Linhares e Santos (2017, p. 56), com base nos estudos de Nelson e Wright (1995),

o mapeamento participativo é o registro de conhecimentos advindos de um grupo específico em relação ao ambiente vivido, sendo colocado em prática com a ajuda de instrumentos tecnológicos como imagens de satélites, cartas e mapas. A busca por ações mais eficientes de conservação pode ser realizada mediante a utilização do mapeamento participativo. Deve-se associar os conhecimentos locais das pessoas sobre seu espaço de vivência, informações relacionadas à complexidade dos ecossistemas, assim como incluir as necessidades locais nos projetos de gestão da biodiversidade.

Especificamente no projeto Together We Make Santa Marta Home, o objetivo da ação foi o de habilitar membros da comunidade para mapearem e pesquisarem os locais que constituem sua comunidade. Além desse objetivo, o MCI possibilitou o aprendizado de novas habilidades, construiu e fortaleceu a identidade da comunidade, estabeleceu o diálogo direto entre a comunidade e a administração pública local.

Segundo Ana Paula Pimentel (COMITIVA DA UNIVERSIDADE DE MICHIGAN RETORNA À VILA SANTA MARTA, 2016), professora coordenadora do projeto, em entrevista cedida para a Prefeitura de São Leopoldo, os “locais carentes não mantêm a mesma estrutura, ao longo do tempo vão surgindo invasões e ruas que não aparecem no planejamento urbano. O mapeamento é essencial para as próximas ações”<sup>12</sup>.



12 Disponível em: <http://radionovaprogresso.com.br/comitiva-da-universidade-de-michigan-retorna-a-vila-santa-marta/>. Acesso em 25 jul. 2018.

**Figura 1-** Aplicativo. Em azul, lotes visitados. Fonte: Loveland Technologies.

Ao conhecer o local e suas prioridades, foi possível verificar quais os desejos da comunidade, assim como (re)planejar as ações de melhorias. Outro material essencial foi o mapa físico da Vila Santa Marta, que foi utilizado como instrumento para a releitura e interpretação da realidade. Por meio dele foi possível repensar, replanejar e reorganizar o projeto Together We Make Santa Marta Home juntamente com os(as) estudantes da EMEF Santa Marta, os(as) professores(as) e comunidade



**Figura 2** - MIC em sala de aula.

**Fonte:** FORD BLUE OVAL NETWORK (2018)

Um dos desdobramentos do MCI e do uso do mapa físico local foi a construção de um jardim de chuva que teve como objetivo minimizar inundações, problemas de poluição ambiental e embelezar o espaço público. Os ecossistemas naturais de um jardim de chuva trazem diversos benefícios para a comunidade. A Vila Santa Marta é cortada pelo Arroio da Manteiga e possui diversas áreas úmidas que precisam ser preservadas. O jardim de chuva contribui

para aumentar a beleza paisagística da rua; reduz parte do volume do escoamento superficial; é eficiente na remoção de sedimentos finos, metais, nutrientes e bactérias; possibilita grande flexibilidade de desenho de projetos; reduz o tamanho e custo do sistema de drenagem de jusante; reduz inundações na bacia e melhora a qualidade das águas (SOLUÇÕES PARA CIDADES, 2013).

O local escolhido para a construção do jardim de chuva foi o que mais apresentava ocorrência de inundações, assim como possuía uma nascente, localizado na rua principal da Vila Santa Marta.



**Figura 3** – Construção de Jardim de Chuva.

**Fonte:** EMEF Santa Marta

Esse jardim, após sua construção, passou a ser cuidado por moradores (as) da Vila Santa Marta. A entrada da comunidade foi apontada no mapa como uma das prioridades. Após os estudos realizados foi percebido que não havia identificação física da Vila Santa Marta em nenhum lugar. Com o objetivo de aumentar a visibilidade pública da comunidade, o senso de pertencimento, identidade e compreensão do lugar, foi instalada uma placa na entrada da Vila Santa Marta.



**Figura 4** - Instalação de (2017).

**Foto:** Dilce Rosa.

Outra recomendação implementada foi a construção da Quadra Comunitária Poliesportiva Santa Marta. Uma das prioridades destacadas pela comunidade, durante as entrevistas, foi a construção de um espaço de lazer. Até então a EMEF Santa Marta era o único espaço aberto, nos finais de semana, para o lazer. Em entrevista cedida no dia da inauguração da quadra, para um jornal local da comunidade, a presidente da Associação de Moradores da Vila Santa Marta ressaltou: "o desejo de nossa vila é ser vida" (ENFOQUE SANTA MARTA, 2017, p. 4). Esse posicionamento vai ao encontro do que é entendido por comunidade/sociedade

sustentável na EMEF Santa Marta. De acordo com Brandão (2005, p. 87),

Como um princípio de Vida oposto à ideia de um crescimento econômico ilimitado, uma sociedade sustentável é a que busca mudanças e transformações que satisfaçam as verdadeiras vocações e necessidades dos seres humanos, pois uma das inovações da sociedade sustentável é a sua abertura ao futuro. É a consciência de que somos corresponsáveis por nós em nosso tempo e, também, pela qualidade de Vida e pela integridade da Natureza do Mundo das gerações futuras.

Com a construção da quadra poliesportiva, muitas foram as mudanças e entendimento em relação à utilização do espaço comunitário. Antes, por muitas vezes utilizado para a drogadição, o espaço onde foi construída a quadra ganhou outro sentido, satisfazendo as necessidades da comunidade. Escola de futebol infantil, atividades físicas e capoeira passaram a fazer parte do cotidiano da Vila Santa Marta.



**Figuras 5 – Atividades na quadra poliesportiva.**

**Fonte:** Dilce Rosa.

Após as implementações realizadas, outros desdobramentos ocorreram. A EMEF Santa Marta e a comunidade continuaram buscando por melhorias. Participaram de outros concursos nos quais foram premiadas, assim como buscaram ampliar as parcerias por meio do Movimento Bairro Melhor. Por meio do engajamento de todos(as) os(as) envolvidos(as) e de ações sensibilizadoras, foi possível que outros conhecimentos e entendimentos ocorressem. Outros valores, habilidades, atitudes e competências passaram a fazer parte das vidas dos(as) moradores(as) da Vila Santa Marta (BRANDÃO, 2005).

Um exemplo foi a Associação de Moradores que, com o auxílio de artistas locais, foi revitalizada por meio da Arte do Grafite, passando a ter visibilidade. De acordo com Campos

(2009, p. 37; grifo do autor), a partir das contribuições de Andrea Brighenti (2007), “a dimensão relacional que se estabelece e as assimetrias que a visibilidade prevê, revelando distintas condições sociais, sugerem que este campo se pode converter num terreno para o desenvolvimento de *estratégias*”. Nesse sentido, a *estratégia* da Associação de Moradores foi a de tornar o espaço percebido e entendido como um lugar para todos(as) e de todos(as), um lugar de tomada de decisões, de ideias, de arte e de encontros.



**Figura 6** - Revitalização da Associação de Moradores.  
**Foto:** Dilce Rosa.

As novas tecnologias, principalmente o acesso à internet, também passaram a estar presentes no dia-a-dia dos(as) alunos(as) e moradores(as) da EMEF Santa Marta. A ideia foi a de criar redes comunitárias autônomas, como os exemplos bem-sucedidos de países como a Espanha, a Alemanha e a Índia. “Essas redes possibilitam a criação de serviços locais (sites, rádio, compartilhamento de arquivos), além de possibilitarem autonomia política, tecnológica e de comunicações” (MICHIGAN NEWS, 2016). O laboratório de informática da escola passou a ser aberto aos moradores(as), assim como a utilização de notebooks, tablets e máquina fotográfica foi disponibilizada para os(as) alunos(as) sempre que necessário.





**Figura 7** - Utilização de novas tecnologias.

**Fonte:** Jornal VS.

Os projetos desenvolvidos pela COM-VIDA tiveram continuidade. Foram fortalecidos e ampliados por meio de saídas de campo, visitas às casas dos(as) moradores(as), entrega de informativos, pesquisas, intervenções com/na comunidade, participação em eventos locais e regionais, entre outras ações.

### **Considerações finais**

As experiências vivenciadas na EMEF Santa Marta partiram de um projeto de ação denominado "Água Viva", construído a partir das políticas de educação para a sustentabilidade, principalmente as fomentadas pela IV CNIJMA. As conferências foram fundamentais no sentido de pensar e refletir coletivamente sobre a realidade da escola e comunidade.

As parcerias possibilitaram que o projeto atingisse seu objetivo inicial, o de "sensibilizar a comunidade local para os perigos e consequências de se conviver próximo aos locais com água contaminada e poluída, assim como alertar para a responsabilidade que cada um tem com o arroio e o lugar onde vivem" (GROHE, 2015), assim como contribuíram para que ele fosse além. Um exemplo foi a criação do Movimento Bairro Melhor, assim como o envolvimento significativo na construção e implementação do projeto "Together We Make Santa Marta Home", ultrapassando fronteiras e firmando parcerias.

A universidade de Michigan, conforme o relatado, com a organização metodológica utilizada, promoveu diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais, dando atenção às necessidades encontradas. Cada pesquisador(a) envolvido(a), tanto



integrantes da COM-VIDA, quanto alunos(as) da Universidade de Michigan, oriundos(as) de distintas realidades, áreas de conhecimentos e idiomas, realizaram as coletas de dados sem que as diferenças fossem um empecilho para a realização do projeto. A realização da coleta de dados e as outras atividades foram realizadas durante quinze dias e contou com o envolvimento efetivo de aproximadamente trinta pessoas. Embora realizado em curto espaço de tempo, o envolvimento foi intenso e profundo. Provocou trocas afetivas entre as pessoas e o lugar, tanto que o contato entre a Universidade de Michigan, EMEF Santa Marta e comunidade local continuam, mesmo à distância.

As ações realizadas foram provocadoras de mudanças significativas tanto de comportamentos como de atitudes de todos(as) os(as) envolvidos(as). Conhecer o local onde se vive, a partir de outros olhares e perspectivas, fez com que os(as) moradores(as) da Vila Santa Marta se reconhecessem como sujeitos capazes de recriar e transformar seu espaço.

As vivências e projetos desenvolvidos na/pela EMEF Santa Marta poderão servir de exemplo para outras escolas, universidades, comunidades e municípios, com objetivos que contemplem os problemas socioambientais de cada realidade, partindo de políticas públicas, de ações conjuntas, do protagonismo ambiental, do ensino, da pesquisa e da extensão. Como vimos, as ações são possíveis a partir do engajamento de pessoas e o envolvimento de diversos seguimentos em prol de um mesmo bem comum: a educação para sustentabilidade.

## Referências

BEEBE, J. Basic concepts and techniques of rapid appraisal. **Human organization**, v. 54, n. 1. p. 42-51.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: A Secretaria, 2012.

BRIGHENTI, A. Visibility: a category for the social sciences. **Current Sociology**, v. 5, p. 323-342, 2007.

CAMPOS, R. M. O. "All City" – Graffiti Europeu como modo de comunicação e transgressão no espaço urbano. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 11-46, jan./jun. 2009.

CATALYTIC COMMUNITIES. 2015. **Community Mapping Through Transect Walks**. Disponível em: <http://catcomm.org/transect-walk/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

COMITIVA da Universidade de Michigan retorna à Vila Santa Marta. **Rádio Nova Progresso**. São Leopoldo, RS, 06 maio 2016. Disponível em: <http://radionovaprogresso.com.br/comitiva-da-universidade-de-michigan-retorna-a-vila-santa-marta/>. Acesso em: 25 jul. 2018.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, v. 6, n. 3, p. 161-174, 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1386>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ENFOQUE SANTA MARTA. Quadra poliesportiva inaugurada. **Jornal experimental produzido por alunos do Curso de Jornalismo da Unisinos São Leopoldo (RS)**. mar./abr. 2017. Disponível em: [https://issuu.com/unisinosagexcom/docs/enfoque\\_sm\\_1](https://issuu.com/unisinosagexcom/docs/enfoque_sm_1). Acesso em: 01 fev. 2018.

FORD BLUE OVAL NETWORK. **Together We Make Santa Marta Home**: Fostering Community Ownership and Environmental Stewardship in Vila Santa Marta, Brazil. 2018. Disponível em: <https://www.fordblueovalnetwork.org/together-we-make-santa-marta-home-fostering-community-ownership-and-environmental-stewardship-vila>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FÓRUM INTERNACIONAL DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS E MOVIMENTOS SOCIAIS. **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. In: TRATADO das ONGs; aprovado no Fórum Internacional de Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais, no Âmbito do Fórum Global – ECO-92. Rio de Janeiro: Eco, 1992, p. 193-196.

GROHE, S. L. S. **Escolas sustentáveis**: três experiências no município de São Leopoldo – RS. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

HENRIQUES, R. et al. (org.). **Educação ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília: Secad/MEC, 2007.

LINHARES, T. S.; SANTOS, L. F. U. Mapeamento Participativo: subsídio à gestão participativa e ao manejo sustentável de recursos naturais de comunidades tradicionais. **Sociedade e Território**, Natal, v. 29, n. 1, p. 50-70, jan./jun. 2017.

MEC. **IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente**. 2013. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 fev. 2018.

MICHIGAN NEWS. **Mãos à obra em comunidade carente do sul do Brasil**. University of Michigan. 2016. Disponível em: <https://news.umich.edu/pt-br/maos-a-obra-em-comunidade-carente-do-sul-do-brasil/>. Acesso em: 16 mar. 2019.

NELSON, N.; WRIGHT, S. Participation and power. In: NELSON, N.; WRIGHT, S. **Power and participatory development**. Theory and practice. London: Ed. Intermediate Technology Publications, 1995.

SCOTTO, G.; CARVALHO, I. C. M.; GUIMARÃES, L. B. **Desenvolvimento Sustentável**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SHKABATUR, J. **Interactive Community Mapping**: Between Empowerment and Effectiveness. Washington, DC: The World Bank, 2014.

SLETTTO, B. "We drew what we imagined": participatory mapping, performance, and the arts of landscape making. **Anthropology**, v. 50, n. 4, p. 443-476, 2009.

SOLUÇÕES PARA CIDADES. **Projeto Técnico**: Jardins de Chuva. 2013. Disponível em: [http://solucoesparacidades.com.br/wp-content/uploads/2013/04/AF\\_Jardins-de-Chuva-online.pdf](http://solucoesparacidades.com.br/wp-content/uploads/2013/04/AF_Jardins-de-Chuva-online.pdf). Acesso em: 27 jul. 2018.

SOUZA, M. M. O. A utilização de metodologias de diagnóstico e planejamento participativo em assentamentos rurais: o Diagnóstico Rural/Rápido Participativo (DRP). **Em Extensão**, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 34-47, jan./jul. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/20380/10850>. Acesso em: 26 jul. 2018.

THE JANE GOODALL INSTITUTE. 2013. **Participatory Mapping**. Disponível em: <http://www.janegoodall.org/programs/participatory-mapping>. Acesso em: 20 ago. 2018.

UM. **Together We Make Santa Marta Home**. University of Michigan. 2015. Disponível em: [https://taubmancollege.umich.edu/sites/default/files/files/mup/capstones/SantaMartaReport\\_English\\_Web.pdf](https://taubmancollege.umich.edu/sites/default/files/files/mup/capstones/SantaMartaReport_English_Web.pdf). Acesso em: 04 mar. 2019.

USAID. Center for Development Information and Evaluation: Performance monitoring and evaluation, **TIPS**, n. 6, 1994.

Recebido em: 19/09/2018

Aprovado em: 17/06/2019