



REVISTA

# Educação em Questão

v. 40, n. 26, jan./jun. 2011

**Centro de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735**

# Revista Educação em Questão

Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 40, n. 26, jan./jun. 2011

# Revista Educação em Questão

Publicação Semestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Ângela Maria Paiva Cruz**

Chefe do Centro de Educação

**Márcia Maria Gurgel Ribeiro**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Marlúcia Menezes de Paiva**

## Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC  
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra  
Arden Zylbersztajn | UFSC  
Betânia Leite Ramalho | UFRN  
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara  
Clermont Gauthier | Laval | Quebec  
Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Louis Marmoz | Caen | França  
Lucídio Bianchetti | UFSC  
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN  
Mariluce Bittar | UCDB  
Marly Amarilha | UFRN  
Natália Ramos | Univ. Aberta de Lisboa  
Nelson de Luca Pretto | UFBA  
Nicholas Davies | UFF  
Telma Ferraz Leal | UFPE

## Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável  
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade  
Antônio Cabral Neto  
Claudianny Amorim Noronha  
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

## Bolsistas

Aline Vanessa da Silva Alves  
Janaína Silva de Morais  
Otávio José Oliveira Fideles

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

## Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri  
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

## Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

## Editoração Eletrônica

Wilson Fernandes de Araújo Filho

## Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação  
| BBE | CIBEC | MEC | INEP  
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas  
Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br  
WebQualis | www.qualis.capes.gov.br  
GeoDados | geodados.pg.ufpr.edu.br  
Índice de Revistas de Educación Superior e  
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F  
Sistema Regional de Información en Línea  
para Revistas Científicas da América Latina,  
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

## Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico semestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN  
Biblioteca Setorial | CCSA

## Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN  
CEP | 59072-970  
Fone (084) 3342.2270 | Ramal 242  
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br  
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,  
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 40, n. 26, jan./jun. 2011.  
Periodicidade semestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CCSA

CDD 370  
CDU 37 (05)



## Sumário

### Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		Articles
A Europa e a herança cultural da escola <i>António Gomes Ferreira</i>	10	Europe and the cultural heritage of school <i>António Gomes Ferreira</i>
Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas <i>Christine Delory-Momberger</i>	31	Life's narratives: religious, historical and anthropological origins <i>Christine Delory-Momberger</i>
Redes de cooperação e solidariedade em cotidiano escolar <i>Mitsi Pinheiro de Lacerda</i>	48	Networks of cooperation and solidarity in school daily life <i>Mitsi Pinheiro de Lacerda</i>
Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares <i>Betania Leite Ramalho</i> <i>Isauro Beltrán Núñez</i>	69	Diagnosis of the formative needs of high school teachers in the context of curricular reforms <i>Betania Leite Ramalho</i> <i>Isauro Beltrán Núñez</i>
Assistência internacional no planejamento educativo dos anos 1960 em Santa Catarina – Brasil <i>Maria das Dores Daros</i> <i>Marilândes Mól Ribeiro de Melo</i>	97	International Assistance in Educational planning in the 1960s in Santa Catarina – Brazil <i>Maria das Dores Daros</i> <i>Marilândes Mól Ribeiro de Melo</i>
A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento <i>Dayane Buzzelli Sierra</i> <i>Marilda Gonçalves Dias Facci</i>	128	The education of people with intellectual disability: learning promotes development <i>Dayane Buzzelli Sierra</i> <i>Marilda Gonçalves Dias Facci</i>



Diálogo de políticas públicas e experiências escolares de meninas-mães da periferia <i>Denise Raquel Rohr</i> <i>Maria Simone Vione Schwengber</i>	151	A dialogue between public policies and school experiences of adolescent mothers living on the outskirts <i>Denise Raquel Rohr</i> <i>Maria Simone Vione Schwengber</i>
A educação em fronteiras: a formação do educador social e o programa escola aberta <i>Rosália de Fátima e Silva</i> <i>Luércio Araújo de Sá Júnior</i>	174	Education on frontiers: the formation of social educator and escola aberta program <i>Rosália de Fátima e Silva</i> <i>Luércio Araújo de Sá Júnior</i>
Educação financeira: o que pensam alunos e professores <i>Neiva Ignês Grandó</i> <i>Ido José Schneider</i>	195	Financial education: what students and teachers think <i>Neiva Ignês Grandó</i> <i>Ido José Schneider</i>
Curso Normal Regional em Assú/Rio Grande do Norte (1950) <i>Maria Arisnete Câmara de Moraes</i> <i>Maria da Conceição Farias da Silva</i>	220	Curso Normal Regional in Assú/Rio Grande do Norte/Brazil in the 1950s <i>Maria Arisnete Câmara de Moraes</i> <i>Maria da Conceição Farias da Silva</i>
		<b>Documento</b>
Aula Inaugural da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, 17 de março de 2011)	246	<b>Paper</b> Inaugural Class of Postgraduate Education, Federal University of Rio Grande do Norte (Natal, March 17th, 2011)
Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	254	General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas



## Editorial

### Editorial

No Brasil, nos últimos três anos, vem se desenvolvendo um intenso debate em torno do Plano Nacional de Educação que deverá reger a educação, no país, no período de 2011 a 2020. Esse debate se iniciou, no ano de 2009, com a realização, em todo o país, das Conferências Municipais, Intermunicipais e Estaduais de Educação que debateram, com base em um documento elaborado pelo Ministério da Educação, as várias temáticas que deveriam constituir objeto de inclusão no Plano Nacional de Educação. Desse movimento desencadeado, no ano de 2009, resultou um documento síntese com contribuições desse debate nacional e que serviram de referência para a realização, em 2010, da Conferência Nacional de Educação (Conae) com o objetivo de formular as linhas mestras para orientar a elaboração do Plano Nacional de Educação. A Conae, embora tenha congregado, em seu formato, representação de vários setores da sociedade civil (entidades acadêmicas, científicas, estudantis, sindicais e vários segmentos dos movimentos sociais), a inserção desses setores ocorreu de forma diferenciada, visto que os delegados tinham níveis assimétricos de conhecimentos sobre as matérias em debate e, também, níveis diferenciados de articulação política para imprimir fórum privilegiado às suas propostas. A Conae (2010) assume características diferenciadas em relação às demais conferências realizadas, no país, no campo da educação, considerando que ela foi assumida pelo governo em articulação com a sociedade civil, diferentemente das precedentes que foram organizadas por entidades científicas e educacionais e que elaboraram documentos importantes na área. Inclusive no processo de elaboração do último Plano Nacional de Educação (2001-2010), tivemos a presença de dois planos em disputa que foram encaminhados ao Congresso Nacional: um proposto pelo governo e outro proposto pela sociedade, formulado a partir do II CONEDE, com representação das entidades representativas da área. Embora a Conae tenha resultado de uma iniciativa governamental, o seu documento final contemplou relevantes avanços no campo da educação, dentre os quais, cinco, na nossa avaliação, merecem maior destaque. O primeiro refere-se ao fato de que todo o debate construído foi fundado na ideia de que era inadiável a elaboração de um plano de educação, para o país, concebido como



6

política de estado e não como proposta de governo. O segundo reafirma a necessidade de organização de um Sistema Nacional de Educação, estruturado como mecanismo articulador do regime de colaboração no pacto federativo, que preconize a unidade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados. O terceiro refere-se à aprovação de uma Lei de Responsabilidade Educacional que prevê a penalização criminal dos chefes do executivo que desobedecerem às leis que garantam o direito à educação. O quarto diz respeito à criação do Fórum Nacional de Educação, considerado como espaço de articulação entre os poderes públicos e a sociedade, tendo como principal função organizar e coordenar as conferências nacionais de educação. O quinto ponto trata do financiamento com a definição de percentuais do PIB para a educação. Nesse sentido, foi assegurada, na Conae, a determinação para que fosse investido o percentual de 7,0% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação, até 2011, chegando a 10,0% em 2014, representando um avanço significativo, considerando que, atualmente, os investimentos são da ordem de 4,7% do PIB. No campo do financiamento, cabe destacar, ainda, a proposta para instituir o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), mecanismo que estabelece um valor mínimo de investimento por aluno, levando em consideração os insumos e indicadores necessários para a oferta da educação básica de qualidade; a ampliação da complementação da União para o Fundeb para alcançar 1,0% do PIB (atualmente o percentual é de apenas 0,2%) com vistas à implementação do CAQ; o aumento de 18,0% para 25,0% dos recursos vinculados da União, considerando a receita tributária total e não apenas os recursos provenientes da receita dos impostos como é atualmente e, no caso dos estados e dos municípios, o acréscimo de 25,0% para 30,0% dos gastos com educação; a destinação de metade dos royalties do petróleo e igual valor do Fundo social do Pré-Sal para a manutenção do ensino. Além dos avanços já registrados, podem ser indicados ainda como proposta da Conae: a defesa da escola pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para toda a população; a universalização do acesso e ampliação da jornada escolar; o piso salarial para os docentes de R\$ 1.800,00, para uma jornada de 30 horas, com um terço destinado às atividades extraclasse; a formação inicial presencial e, excepcionalmente, realizada mediante educação a distância; a eleição para dirigentes de escolas da educação básica; e, também, medidas relativas à educação inclusiva, tais como: educação indígena, educação e relações étnico-raciais e de gênero,



educação do campo, educação das pessoas privadas de liberdade, educação de jovens e adultos, educação dos quilombolas, educação de pessoas com deficiências ou com destacadas habilidades. Durante todo esse processo de debate e de formulação do documento final da Conae, convém chamar a atenção para a necessidade de uma ação orgânica, desenvolvida por essas entidades, sobre os destinos que esse documento deveria percorrer no sentido de que as decisões nele registradas não se perdessem no processo de feitura da versão do Plano Nacional de Educação, que o executivo deveria encaminhar ao Congresso Nacional. Em artigo escrito, em 2009, e publicado no Livro Sistema Nacional de Educação e PNE (2011-2020) realcei a riqueza do debate que estava ocorrendo, em todo o país, sobre o tema da educação visto que ele traria contribuições importantes para subsidiar a elaboração de uma política de estado para o país, o que se concretizaria com a elaboração do Plano Nacional de Educação. Nesse mesmo artigo, reafirmei que a participação da sociedade organizada, nessa dinâmica, representava um passo significativo para se edificar um projeto de educação para o país, capaz de modificar o atual cenário da educação brasileira. Entretanto, destaquei que as proposições resultantes do debate nacional sobre o novo PNE teriam pouca valia se não fossem definidos mecanismos, canais e agentes sociais para o acompanhamento dos destinos de nossa contribuição. Alertava, desse modo, para que a sociedade estivesse atenta para que a sua participação, nesse processo, não se configurasse, apenas, como forma de legitimar as propostas formuladas pelos representantes do governo, prática essa muito comum na formulação da política de educação no Brasil. Essas condições de acompanhamento não foram consubstanciadas no momento posterior à finalização da Conferência, ficando a formulação da proposta do plano restrita ao Ministério da Educação e, principalmente, centrada na figura do ministro, momento em que os sujeitos sociais perderam o protagonismo do processo. Essa preocupação desenhada, em 2009, parece ter procedência, considerando que, no final do ano de 2010, o governo enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010 que trata do Plano Nacional de Educação. Essa versão do Plano incorpora algumas indicações do documento da Conae, mas, no seu conjunto, se afasta dos princípios basilares construídos no debate e registrados no documento final da Conferência. Essa versão do plano formulada pelo governo gerou uma situação de perplexidade no conjunto das entidades que haviam participado da Conae que reagiram de forma crítica,





8

porém, propositiva, visto que já foram apresentadas, em torno de três mil emendas, ao projeto original que se encontra em discussão na Comissão Especial, criada pela Câmara dos Deputados para fins específicos de condução do processo de elaboração do PNE. Dentre as principais críticas formuladas ao PNE encaminhado pelo governo, merecem destaque as que se seguem: não traduz as deliberações do conjunto das propostas aprovadas na Conae; ausência de diagnóstico circunstanciado sobre a situação da educação, no país, que sirva de base para justificar as metas propostas e forneçam indicadores para a sua avaliação; ausência de pressupostos claros e fundamentados para a definição de uma concepção de educação para o país; metas mais focadas em programas de governo do que em políticas de estado; ausência de mecanismos de responsabilização dos entes federados com a implementação do plano; visão de educação vinculada, exclusivamente, na formação para o trabalho, deixando de realçar dimensões importantes da formação, tais como: o desenvolvimento da pessoa humana, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; a destinação de recursos públicos para financiamento do ensino privado. Concomitante a esses aspectos de caráter mais geral, é válido destacar que, em relação ao financiamento – dimensão essencial para viabilizar as metas do PNE – o governo, em desacordo com as deliberações da Conae, não só propõe um percentual inferior (7%) aquele defendido pela Conae, mas também, não determina prazo para a sua implementação. O governo procedeu a uma série de estudos, cujos resultados fundamentaram as Notas Técnicas que sustentam a suficiência desse percentual para financiar as ações do PNE. É preciso, portanto, produzir argumentos para se contrapor a essa assertiva do governo que vem reafirmando que os 7% são suficientes para corrigir os déficits históricos de financiamento da educação do país. Nesse sentido, é pertinente fazer referência ao estudo efetivado pelo professor Nelson Amaral (2011), da Universidade Federal de Goiás, no qual evidencia que, na discussão sobre a definição de percentuais do PIB na educação, devem ser consideradas, pelo menos, duas informações articuladas: o valor do PIB e a quantidade de alunos a serem atendidos. Por exemplo, o Brasil aplica, atualmente, em torno de 4,7% do PIB com educação e o custo aluno ano situa-se em torno de U\$ 959 dólares, enquanto a Alemanha aplica 4,6%, porém o custo aluno ano, nesse país, é de U\$ 7.187 dólares. O autor mostra, com base no estudo de um grupo de 27 países, que o valor médio do custo aluno/ano, se situa, em 2010, em torno de U\$ 4.456 dólares. Se o Brasil



fizer opção por destinar, apenas, os 7% do PIB para educação, como deseja o governo, o país vai chegar, ao ano de 2020, com uma média de U\$ 2.855 dólares, portanto, inferior à média atual do grupo de países considerados no estudo. Apenas, em 2030, o Brasil atingiria uma média de U\$ 4.131 dólares e, só nesse ano, se aproximaria à média do grupo dos 27 países. Se a opção for por destinar os 10,0% do PIB, conforme defesa da Conae, o país chegaria, em 2020, à média de U\$ 4.079 dólares e, em 2030, a U\$ 5.903 dólares. Esses dados reforçam, sobremaneira, os argumentos do bloco que sustenta a necessidade da ampliação dos recursos para a educação, materializada na destinação, no PNE, dos 10,0% do PIB para a educação. O debate sobre o Plano que vem ocorrendo, no âmbito das seções da Comissão Especial do PNE e nas audiências públicas, tem evidenciado que existem dois projetos de educação e de sociedade em disputa. Um que defende e reafirma a educação como direito, portanto, pública e de qualidade social e com destinação de recursos públicos exclusivamente para a educação pública; outro que defende a educação como serviço, propugnando a necessidade de ampliação da atuação da iniciativa privada para consolidar o espaço de mercado, como argumento para assegurar a liberdade de escolha ao mesmo tempo que procura desqualificar posições de caráter crítico classificando-as de panfletária. Esse debate está, apenas, se iniciando; ainda há uma longa trajetória a ser percorrida e novos embates serão travados, notadamente, no momento em que o PNE for enviado ao Plenário da Câmara dos Deputados e ao Senado Federal. A história registrará os argumentos que vão prevalecer nesse processo, mas vislumbra-se, desde logo, um cenário eivado por dificuldades para a consolidação de um PNE com características mais avançadas e com feição de uma política de estado, capaz de promover alterações substanciais no sistema educacional brasileiro. Diante desse cenário, a **Revista Educação em Questão**, sempre comprometida com a produção e divulgação do conhecimento, mediante a publicação de resultados de estudos e pesquisas na área, vem contribuindo direta e indiretamente com os debates em torno da definição de políticas educacionais, na medida em que disponibiliza reflexões sistematizadas sobre os diversos níveis e modalidades de educação que são, em princípio, objeto de preocupação do Plano Nacional de Educação.

*Antônio Cabral Neto*

Conselho Editorial da Revista Educação em Questão

# A Europa e a herança cultural da escola

Europe and the cultural heritage of school

António Gomes Ferreira  
Universidade de Coimbra | Portugal

## Resumo

A Europa constituiu-se como um pequeno continente de grande diversidade étnica e cultural. Mas as diferentes regiões europeias também se têm visto, desde a Baixa Idade Média, confrontadas com forças de convergência que têm forçado a necessidade de se atender à educação da população. Para além do esforço da disseminação da doutrina moral e religiosa do cristianismo, o incremento das actividades económicas propiciaram transformações no tecido social, que levaram a sofisticar a organização do poder e a própria cultura e criaram crescentes necessidades de instrução. Mas essas forças não se apresentaram com a mesma importância em locais e em períodos diferentes. São, por isso, evidentes as condições que forçaram a divergência. Razões de natureza económica, religiosa e política levaram a que as regiões protestantes da Europa avançassem mais rapidamente na generalização da instrução do que os países católicos. De qualquer modo, o desenvolvimento económico obrigou a uma avassaladora expansão da escolarização nos séculos XIX e XX, tendo os processos e os conhecimentos escolares constituído uma cultura transnacional que sustentou os modos de pensar a organização da sociedade europeia.

Palavras-chave: Escolarização. Cultura. Europa.

## Abstract

Europe has been developed as a small but ethnically and culturally diverse continent. Nevertheless, the several European regions have been confronted, since the Low Middle Age, with converging strengths that have forced to respond to the need of educating the populations. Besides the effort of disseminating the moral and religious doctrine of Christianity, the increase of economic activities brought some transformations to the social scenario, which led to the refinement of power organization and culture itself; as well as to the creation of growing needs for instruction. However, those forces did not show the same importance in different times and places. Thereupon, the conditions that forced divergence are clear. Reasons of economical, religious and political nature led the protestant regions of Europe to a faster advance in the generalization of instruction than the catholic countries. In any case, the economic development forced an overwhelming expansion of schooling in the 19th and 20th centuries, causing the educational processes and school knowledge to build a transnational culture that upheld the ways of thinking the organization of the European society.

Keywords: Schooling. Culture. Europe.



As condições geo-políticas da Europa tenderam, ao longo dos séculos, a potenciar as divisões de território, a diferenciação de culturas e de povos, o desenvolvimento de uma grande variedade de línguas, a criação e evolução de costumes e rituais bem distintos, a concretização de tantos e tantos conflitos por razões diversas mas que, no fundamental, derivavam da acentuação de diferenças, muitas vezes exageradamente formuladas. A Europa até à segunda metade do século XX foi um território de tensões, um espaço cortado por múltiplas fronteiras, um mosaico de afirmações nacionais, uma babel de culturas.

Ao olharmos para a Europa com olhos de ver, constatamos que ela constituiu uma construção geográfica politicamente ambígua. Será que vemos uma Europa medieval com grande parte da Península Ibérica, durante os últimos séculos do primeiro milénio, dominada pelos muçulmanos e pela cultura árabe? E incluímos no imaginário europeu a dominação otomana do território que ia do Danúbio à Anatólia desde os séculos XVI ao século XIX? Imaginamos uma Europa sem Alemanha e sem Itália que só surgem nas últimas décadas do século XIX? Na verdade, é impressionante a dança das fronteiras entre muitos países europeus ao longo dos séculos bem como o que devemos considerar como delimitação da Europa a leste. O certo é que, até ao século XVIII, a Rússia não era considerada como fazendo parte da Europa e ainda hoje são imprecisas as fronteiras europeias orientais. Contudo, há territórios situados fora da Europa politicamente considerados europeus. A Europa é, portanto, um imaginário algo volúvel sobre um espaço definido por fronteiras tão naturais quanto politicamente convenientes. A Europa é, sobretudo, uma ideia de construir cultura comum num território caracterizado pela grande diversidade da paisagem e por uma multiplicidade de tradições e culturas muito distintas.

Embora, de tanto se ouvir falar de Europa, a maioria das pessoas tenda a imaginar a realidade europeia mais ou menos homogénea e seja verdade que nunca como hoje há condições de relação e comunicação que facilitam essa tendência de homogeneização cultural, queremos acentuar que a intervenção educativa tem servido claramente para disseminar uma visão de mundo onde a cultura escolar deu competências instrumentais e referências intelectuais que aproximaram pessoas de diferentes regiões europeias. Mas isto é uma realidade que só emerge a partir da segunda metade do século XX e só se torna mais evidente já na última década de novecentos. O que sempre pareceu caracterizar o destino da Europa foram as diversidades, as divisões, as divergências, os conflitos que também ainda apareceram nas duas últimas



décadas. A Europa foi e continua a ser um pequeno continente onde se concentra uma enorme variedade de línguas, culturas, povos, nações, cultos, tradições que configuram um mosaico de difícil padronização. Sobre essa diversidade se alternaram relações tensas e conflituosas com o desenvolvimento de trocas comerciais, intercâmbios culturais, contágios ideológicos, e até cruzamentos étnicos. Mesmo considerando só os últimos séculos, o território europeu conheceu terríveis guerras, iniciativas imperiais, fragmentação nacionalista, acordos internacionais de vários tipos que produziram uma infinidade de alterações na geografia política da Europa; mas também assistiu a intenso comércio e a um pioneirismo económico, científico, cultural e político, que dariam à Europa uma identidade assente na modernização e complementaridade da produção, no desenvolvimento científico, na sofisticação cultural, na qualidade de vida da população, na promoção do Estado de Direito e da democracia. A Europa não existe sem um passado que se implica na construção do presente-futuro. A história e a geografia revelam dinâmicas com lógicas bem diversas. Nem sabemos o que tem mudado mais, se o mapa político europeu se as ideias que surgem neste espaço e tem marcado a forma de pensar e organizar o mundo.

12 A Europa moderna e contemporânea pode ser perspectivada como um devir político e cultural, um projecto em andamento protagonizado pelos interesses que sentem necessidade de um vasto território aberto à circulação de pessoas, bens e conhecimentos, alicerçado em saberes e instituições legadas pelo passado mais ou menos remoto. O ideal democrático assenta muito na participação activa do cidadão na vida da cidade que os gregos da Antiguidade Clássica conheceram, nas decisões das assembleias de “homens livres” dos povos germânicos, no espírito constitucional proveniente do iluminismo dos séculos XVII e XVIII. A matriz cultural que vem dos grandes pensadores da Antiguidade, da força do direito romano, da moral cristã, da disseminação da língua latina, do racionalismo e do desenvolvimento científico, da cultura escolar propiciou entendimentos entre povos muito diferentes. O desenvolvimento do comércio, a generalização da industrialização, a difusão da tecnologia, contribuíram decisivamente para a promoção de contactos e a consensualização de referentes que aproximaram os povos com costumes e formas de viver bastante diferentes. A difusão do ensino, a afirmação e generalização das universidades, o desenvolvimento científico, a difusão cultural, a mobilidade das pessoas potenciaram formas idênticas de ler e agir sobre o mundo em países situados em distintas partes da Europa.



Mas é evidente que a civilização que se desenvolveu na Europa deve muito da sua essência à forma como a Igreja cristã se apropriou e geriu o saber legado pela Antiguidade. Na verdade, o seu poder assentava muito na utilização de instrumentos caros à administração romana. Emergindo no contexto do Império Romano, onde a escola teve grande desenvolvimento, a Igreja cristã, absorvera muito da capacidade organizacional, cultural e pedagógica desenvolvida na Antiguidade Clássica. Assim, ela acabou por ser a herdeira dessa cultura e desse modelo organizacional, o que lhe conferiu um ascendente sobre os poderes políticos que se foram formando sobre o desmoronar do Império. Numa Europa dilacerada por conflitos, retalhada em muitos territórios de fronteiras incertas, com populações inseguras e sujeitas à lei da força, a Igreja Católica organizou-se procurando manter a ideia de unidade superiormente dirigida por Roma, agindo sobre o mundo temporal a partir do ascendente cultural que possuía e do poder coactivo que reconhecidamente tinha sobre as crédulas consciências dos europeus de então.

Independentemente da existência de focos culturais e de convulsões sociais e políticas, a Baixa Idade Média não parecia abrir novas perspectivas nesses domínios. Olhando tanto do ponto de vista dos fundamentos filosóficos como da real estrutura social, a sociedade apresentava-se estática. Cada um devia viver na sua condição e cumprir o melhor possível a tarefa que lhe estava destinada. A instrução encontrava-se praticamente confinada aos clérigos, já que o resto da população, dedicando-se fundamentalmente às actividades militares e agrícolas não precisava dela. Ao povo bastava a formação religiosa. Com ela pretendia-se sobretudo uma apreensão intuitiva da divindade e uma espécie de condicionamento sistemático que provocasse como que uma aceitação involuntária dos princípios e dos valores sociais e morais inseridos na doutrina da Igreja. Os meios utilizados procuravam, sobretudo, impressionar pela palavra através da pregação, impressionar pelo ritual e pelo poder que se associava aos discursos e aos actos que os clérigos praticavam.

A formação dos clérigos era importante para assegurar o funcionamento e a unidade da Igreja. Em geral, o ensino dos clérigos visa dotá-los de uma cultura instrumental baseada no latim e num reportório escrito definido pela hierarquia da Igreja. Independentemente do pragmatismo que nunca deixou de estar presente, esta cultura orienta-se fundamentalmente para a compreensão duma verdade revelada, para a explicação pelo encontro com o divino, para uma abordagem essencialmente mística a partir de interpretações dos



textos sagrados. Daí que, das tradicionais sete artes liberais, muito poucos se interessassem pelas disciplinas do *quadrivium* (geometria, aritmética, astronomia e música) e se dê, nas escolas clericais, especial ênfase às do *trivium* e, em especial, à gramática. Os clérigos tornaram-se praticamente os únicos a dominar a gramática e a escrita e, por isso, a ter condições para apoiar a burocracia laica quando esta precisou de rigor administrativo.

Por sua vez, à Igreja se deve a manutenção do ensino na Europa Ocidental. De facto, ainda que na Itália se tenham mantido escolas não religiosas em várias cidades, onde se ensinava gramática e retórica mas onde também podia haver espaço para o direito e a medicina e na Espanha, durante a ocupação muçulmana, também se ensinasse tanto as primeiras letras como a gramática, a retórica, a dialéctica, a geometria, a música, a astronomia, etc., (PALOMA; GUTIÉRREZ, 2001) na generalidade da Europa as escolas estavam nas mãos dos clérigos e localizavam-se em mosteiros, catedrais e em igrejas paroquiais. No entanto, o desenvolvimento do comércio e da cidade vai exigir um ensino mais adequado às novas exigências. No início do século XIII, as cidades de certa importância têm uma escola. A criação de escolas laicas, por vezes pagas pelos municípios, são um testemunho dessa vontade de mudança pedagógica. Embora se possa destacar uma tendência para uma instrução mais pragmática e mais orientada para a administração do que a que vinha sendo ministrada nas escolas clericais, que em alguns casos se começasse a valorizar até línguas vulgares como o francês, a educação continuava sobretudo marcada pela força cultural da Igreja, tendo o latim como principal língua de referência.

A emergência das universidades medievais traduz bem esse poder. Várias delas tinham origem em escolas catedrais; muitas apoiaram-se no reconhecimento papal; em geral, para além da filosofia, da medicina, do direito civil, acolhiam o ensino do direito canónico e da teologia, que eram saberes especialmente considerados; a matriz organizadora do seu pensamento era profundamente cristã. Embora as universidades fossem consideradas instituições ao serviço da cristandade e tivessem sido bastante influentes na sua organização, foram-se gradualmente secularizando, acolhendo cada vez mais estudantes apenas interessados nos benefícios materiais que a sua frequência devia possibilitar, o que indica quanto o conhecimento e a competência letrada era cada vez mais relevante para os não clérigos.



Ao longo dos séculos seguintes foram-se espalhando estas escolas pela Europa à medida que a burguesia se afirmava. Estamos, pois, perante um fenómeno urbano e burguês. Isso não significa que a doutrina da Igreja esteja ausente mas tão só que a iniciativa não pertence ao clero e que se olha a instrução como forma de preparar para a acção.

A emergência e a generalização da escola secular na generalidade do espaço europeu está, portanto, muito relacionada com o crescimento comercial, com o desenvolvimento das cidades, com o aumento da burguesia e com a sua capacidade de se impor como força social e política. Ela assume cada vez mais importância no Parlamento da Inglaterra, nos Estados Gerais de França, no governo de várias cidades italianas e de outras regiões prósperas da Europa. Devendo o seu sucesso à acção, sabe que tem de ser dinâmica, que tem de adequar-se às circunstâncias que encontra, que tem de ser organizada, que só pode ter sucesso se for intelectual e socialmente competente.

Este desenvolvimento da escolarização também foi beneficiado por um conjunto de descobertas e invenções que se foram somando desde os finais da Idade Média e acentuando depois nas épocas seguintes. Entre elas está a descoberta do processo de fabricação do papel e a invenção da imprensa. A rapidez com que esta se espalhou por toda a Europa Ocidental traduz bem a relevância cultural que lhe foi reconhecida. Bem significativo da importância da imprensa são o número de edições que conheceu o primeiro livro completo a sair do prelo, a Bíblia Latina, normalmente denominada de *Vulgata*, nada menos que 92, entre 1456 e 1500. Além da Bíblia, outros textos religiosos tiveram um enorme sucesso editorial ao longo dos séculos XV e XVI. Vários destes textos religiosos serviram de apoio à aprendizagem da leitura e, conseqüentemente, contribuíram para a formação religiosa, moral e social dos que os liam.

Um dos aspectos que reforçou o interesse pela generalização da escola foi a crescente aceitação das línguas vernáculas. Durante a Idade Média o homem culto tinha de dominar o latim para acompanhar a vida cultural e religiosa e de falar vernáculo nos assuntos do dia-a-dia. Nos finais da Idade Média o uso do vernáculo começou a suscitar interesse por parte dos homens da Igreja e dos poderes seculares. Com o advento do Renascimento veio o latim clássico que o afastava ainda mais da língua materna. Além disso, os povos teutónicos sempre sentiram uma maior dificuldade em aprender uma língua que não era aparentada com a sua. O comércio cada vez mais utilizava o vernáculo. Além disso, o francês, de uma língua da Corte, tornou-se,





desde o século XIII, uma língua muito requerida na actividade comercial. Nas escolas holandesas, por exemplo, o francês e o vernáculo eram ensinados ainda antes da Reforma. Nos séculos XV e, principalmente, XVI, deram-se passos decisivos na afirmação das línguas vernáculas. Um deles veio com a já referida invenção da imprensa, especialmente com a edição da tradução da Bíblia e de textos relacionados com o conflito religioso (ELTON, 1982); outros vieram com a catequização, com o aparecimento de literatura de qualidade, com o incentivo de intelectuais à aprendizagem da leitura a partir da língua materna, com a publicação de gramáticas de diferentes línguas. Apesar disso, o latim permaneceu uma língua importantíssima, dominando no mundo escolar, na filosofia e na diplomacia.

16 Tudo isto acontece numa época de optimismo e de confiança na capacidade humana. Estamos a falar do que se convencionou designar por Renascimento mas que é mais que o resgatar do saber da Antiguidade. Esta suscitou curiosidade e criatividade que conduziram a novas leituras de mundo e investimentos intelectuais que tanto se arrumam numa vertente mais realista e material como em outra mais reflexiva e humanista. Aos contributos de Copérnico, defensor da concepção heliocêntrica, depois reafirmada por Galileu, Vesalius, que abre para a afirmação da Anatomia, Bernard Palissy, que bem pode ser o fundador da História Natural, devem-se juntar nomes como Juan Luis Vives, Michel Montaigne, Thomas Morus e Desiderius Erasmus que desenvolveram o espírito crítico, valorizando a razão, que já não se filia na autoridade da religião mas assenta na sabedoria da Antiguidade e na capacidade de pensar com liberdade e responsabilidade. Embora o Renascimento constitua um movimento intelectual e estético elitista, ele propiciará as sementes do processo civilizacional que norteará a Europa nos séculos seguintes.

A partir da segunda metade do século XVI, contudo, o Humanismo acabou por se cristalizar numa retórica sem ideias, numa cultura de lugares comuns traduzida em exercícios de estilo. Ela parece mais adequada a um tempo que requer um regresso à ordem, à aceitação da hierarquia, à afirmação de verdades veiculadas por instituições poderosas, designadamente as que se seguiram à reacção Católica. Se num primeiro momento, a Reforma, influenciada pelo Humanismo, parece prometer um caminho de liberdade e de esclarecimento depressa caiu num escolasticismo que emergiu do confessionalismo imposto por Lutero e Calvino. De facto, esses primeiros grandes líderes tinham defendido o direito da pessoa seguir as suas próprias opiniões



religiosas a partir das interpretações que cada um fazia das Escrituras, mas, o interesse da regularidade, a repulsa à heresia, a aliança entre Igreja e Estado acabaram por determinar um caminho bem diferente. (BRAUDEL, 1989).

É verdade que a Reforma foi favorável a uma instrução popular, mas isso deve-se em grande parte ao contexto geográfico, económico e político que envolveu o seu surgimento. Além de ela corresponder a necessidades inerentes a sociedades mais desenvolvidas, também foi encarada como uma forma de formação religiosa. Todavia, a instrução socialmente valorizada estava nas escolas latinas. A preocupação com a eloquência levou a exagerar o ensino da literatura clássica e, sobretudo, o do latim. O modelo a seguir era Cícero. Os jovens que frequentavam as escolas latinas deviam aprender as suas palavras e as suas expressões, deviam aprender a falar latim com a fluência e a elegância do grande escritor clássico.

Do lado católico, o modelo é a pedagogia dos Jesuítas. Eles, melhor do que ninguém, sabendo interpretar os anseios de uma nobreza moderna e de uma burguesia ansiosa de reconhecimento e compreendendo que só através do controlo das classes dirigentes conseguiriam impor uma cultura e uma moral condizente com as determinações do Concílio de Trento, investiram seriamente no ensino, criando uma rede de colégios e uma organização pedagógica devidamente adaptada às novas exigências da sociedade.

O latim e o saber clássico por ele veiculado são as colunas de uma formação instrumental e social. O latim é a língua do rigor e do saber, portanto, língua distinta que dá acesso à retórica, ao direito, às funções públicas e aos cargos políticos. É também a língua dos que sabem, dos que categorizam e ordenam o mundo. É fundamentalmente em torno do latim que se desenvolverá a retórica e ambas as matérias, conjuntamente com o internato, promoverão um ambiente pedagógico que sistematicamente impõe regras, dita o que é certo e errado, disciplina a mente e o corpo.

A partir do momento em que a civilização ocidental começa a sofrer a contínua pressão das transformações e em que as certezas do passado e as explicações da religião se revelam frágeis, a busca de novas referências culturais acaba por desaguar num humanismo menos subserviente à Antiguidade e à retórica e mais favorável à análise de ideias. Apesar do conservadorismo que se desenha dos conflitos religiosos, a inquietação intelectual persiste em algumas pessoas na Europa pós-Renascença. No século XVII desenham-se os



primeiros riscos de caminhos futuros. (DELOUCHE, 1993). No domínio da ciência, a geometria analítica de Descartes e o cálculo de Gottfried Leibniz revolucionam a matemática, Galileu e, posteriormente, Newton consolidam a astronomia, numerosas invenções de instrumentos novos como o telescópio, o microscópio composto, o barómetro, contribuíram enormemente para descobertas importantíssimas, a medicina é confrontada com a descoberta de Harvey sobre a circulação do sangue a par de outras descobertas de menor visibilidade. A filosofia passa a ser dominada pelo racionalismo de Descartes mas o desenvolvimento do empirismo eleva as discussões sobre o método científico. Isso também tem reflexo no campo pedagógico, onde aparecem educadores como Wolfgang Radtke, August Hermann Francke e da congregação do Oratório empenhados em dar espaço às disciplinas das *realia*, isto é, das ciências, da história, da geografia e também das línguas vivas. A modernidade desponta ainda mas é evidente que é na Europa que está o seu motor.

Os grandes progressos na física, na matemática, na astronomia, na medicina desde os finais do século XVI ao XVIII, suscitaram um clima de confiança na capacidade do Homem para explicar a realidade. A articulação do racionalismo de Descartes com o empirismo de Locke reforçou a aceitação de que era possível obter um conhecimento mais fidedigno da realidade apostando na capacidade da razão. Esta era alimentada pelos sentidos, pelo que tudo devia assentar numa observação sistemática com método. O Iluminismo vai depositar toda a confiança e esperança na razão como forma de chegar ao verdadeiro conhecimento. Os enciclopedistas foram radicais defensores das possibilidades da razão não só explicar a realidade como em promover um bem-estar individual e social. A partir deste período, a Europa devia ser conduzida por esta preocupação. Mas o que é filosoficamente imperativo nem sempre encontra as condições sociais adequadas para se generalizar. De qualquer modo, esta referência à indagação da realidade submetida ao princípio da razão será alicerce fundamental na constituição de uma cultura transversal de matriz europeia.

Como é compreensível, a sociedade europeia não avançou toda no mesmo ritmo. Uma coisa são as elites, outra é a grande massa da população. O povo, em geral, não estava muito sintonizado com as ideias destes intelectuais mais vanguardistas. A religião cristã era ainda a origem e o fundamento do pensamento e da moral da população europeia. No entanto, a crença no valor da educação põe sectores da sociedade mais progressistas e militantes



a investir na instrução popular. Isso é mais evidente na maioria dos países da Europa Setentrional onde o princípio da tolerância religiosa foi aceite, dando oportunidade que grupos evangélicos minoritários e outros encarassem a educação numa perspectiva caritativa. Os calvinistas, na sequência do sínodo de Dort (1618-1619) apostaram muito na instrução como forma de promover a educação religiosa. As resoluções do referido sínodo estabeleciam uma educação religiosa no lar, nas igrejas e nas escolas, tendo insistido para que estas fossem criadas em vilas e aldeias. Mas várias personalidades e instituições estão empenhadas nessa instrução popular, e há regiões da Holanda e da Alemanha que vêm ser declarada a instrução obrigatória. Considerando do ponto de vista antropológico, a cultura europeia assentará muito neste esforço precoce da escolarização que atenderá quer aos conhecimentos de carácter instrumental caros a uma burguesia em afirmação quer a uma formação moral e religiosa cristã.

Embora mais forte na parte protestante da Europa, o interesse pela instrução popular também existiu em algumas regiões católicas. O movimento mais consistente foi protagonizado pelos Irmãos das Escolas Cristãs. Esta ordem, criada por S. João Baptista de La Salle, em 1684, dedicou-se à instrução gratuita de crianças pobres do ensino elementar. O currículo compreendia a leitura, a escrita e a aritmética e também o ensino de boas maneiras, o catecismo e as práticas religiosas. A ordem foi aumentando gradualmente, estendeu-se por várias partes da Europa e contribuiu para a instrução de centenas de milhar de alunos. Em geral, o movimento para a educação popular era fundamentalmente orientado pela caridade cristã. Mas não era só a vontade de contribuir para a valorização das competências instrumentais que estava presente nessa ideia de caridade; era igualmente a vontade de salvar os filhos do povo miserável, corrompido pela imoralidade, pela ignorância, pela indisciplina, por práticas pagãs e pecaminosas. A ideia fundamental era instruir as crianças do povo na piedade, na obediência, nos princípios da doutrina cristã e de as preparar para uma vida social e profissional dentro da tradição familiar.

Por razões que se cruzam com interesses religiosos, económicos e nacionalistas, as regiões protestantes da Europa apresentam uma instrução popular mais generalizada que as regiões católicas. Na Prússia, os anos imediatos que se seguiram à derrota de Napoleão assistiram a um movimento reformador que teve também consequências pedagógicas evidentes. Sob a influência de intelectuais como Heinrich Friedrich Freiherr vom und zum Stein,



Wilhelm von Humboldt, Johann Gottlieb Fichte pretendeu-se regenerar a alma da nação lançando um sistema de educação que atendesse todas as crianças. (LUZURIAGA, 1985). Assim se criou um ensino elementar público e gratuito para crianças dos 6 aos 14 anos, que em breves anos fez desaparecer o analfabetismo. Isto não significou a institucionalização da igualdade de oportunidades. Até ao fim da primeira Guerra Mundial e o estabelecimento da República, a maioria das crianças frequentavam a Volksschulen, mas os filhos das classes dirigentes eram preparadas em escolas preparatórias do ensino secundário. (GOMES, 1984).

No ensino secundário, impõe-se o *Gymnasium*, instituição clássica que tem como eixo fundamental do seu currículo Latim, Grego, Matemática. Esta era a escola preferida por quem queria seguir a universidade e ingressar no espaço das profissões mais valorizadas socialmente. No entanto, os progressos científicos e tecnológicos sentidos na Alemanha vão pressionar mudanças que obrigam a pequenos ajustamentos no Ginásio (*Gymnasium*) e sobretudo à criação ou desenvolvimento de novos tipos de escolas que vão ser alvo de controvérsia e de desconsideração. No entanto, a *Oberrealschulen* oferecia uma oportunidade de formação mais adequada a quem pretendia seguir profissões técnicas e comerciais superiores e a *Realgymnasium*, instituição comprometida com um curso científico moderno, vê crescer a sua importância nas últimas décadas do século XIX.

Nos países escandinavos, Noruega, Suécia, Finlândia e Dinamarca seguiam-se as doutrinas luteranas e políticas educacionais próximas das que se desenvolviam na Alemanha. Vendo bem, já no século XVIII eles tinham conhecido esforços de expansão do ensino elementar. (JOHANSSON, 1977). Ao longo do século XIX, a Finlândia conheceu o desenvolvimento de um dos melhores sistemas de educação elementar da Europa e a Dinamarca preocupou-se em elevar a educação dos operários através do ensino secundário. Em geral, os povos Setentrionais avançaram mais cedo e com mais convicção para a educação popular e mostraram-se mais capazes de atender às necessidades educativas motivadas pelo progresso científico e tecnológico.

A Inglaterra segue um caminho diferente mas acaba por se inscrever numa idêntica compreensão da finalidade educativa. Durante o século XVIII, o esforço na difusão da instrução limitou-se praticamente à vontade de particulares ou sociedades empenhadas em propiciar ao povo a educação que entendiam adequada às necessidades da sociedade e à posição social de



cada um. Nos primeiros anos do século XIX era já evidente que as iniciativas de tipo caritativo não conseguiam dar resposta a anseios e a necessidades decorrentes do acelerado desenvolvimento económico e industrial. (WARDLE, 1970). Todavia, apesar de alguns pequenos progressos nas décadas seguintes em direcção à participação do Estado na instituição da escola pública, só com a chegada do partido liberal ao poder se lançaram as bases de um ensino elementar generalizado, em 1870.

Enquanto se avançava muito lentamente para uma educação popular generalizada, o ensino secundário permanecia apegado ao ideal de um humanismo clássico promovido pelas *public schools*. Na segunda metade do século, uma comissão preconiza uma pequena modernização do plano de estudos, com a introdução das ciências, dos estudos sociais e das línguas modernas mas o ensino destas grandes escolas continua a valorizar muito a componente clássica. (ALDRICH, 1982). Mas mesmo para defensores das *comprehensive schools*, como Raymond Williams (1961), as mudanças requeridas não são tanto para revolucionar a educação mas para modernizar o currículo clássico, adaptando-o às características da época. Como diz Forquim (1989), Williams pode ser considerado herdeiro dos “velhos humanistas”, acompanhando, no entanto, uma tradição intelectual progressista no seguimento da filosofia das luzes. Seja como for, a ideia é a de generalizar a todos uma cultura comum, uma cultura que aumente a coesão social.

Em França, como na generalidade dos países católicos, o panorama educativo da segunda metade do século XVIII é bastante desolador. No ensino secundário, com a expulsão dos Jesuítas, em 1764 (em Portugal aconteceu em 1759) gerou-se a confusão. O Estado não consegue organizar uma instrução que corresponda à ideologia racionalista das Luzes. A França, apesar de melhor que os países da Península Ibérica e das regiões do sul da Europa, em geral, não consegue que 10 por cento das crianças entre os 7 e 16 anos frequentem a escola. O analfabetismo deve rondar dois terços da população. De qualquer modo, a tendência para a secularização do ensino e para o estabelecimento de uma escola elementar gratuita vai ser fortemente acentuada com as reivindicações da época da Revolução. A Constituição da República, em 1791, estabelece a organização de um sistema de instrução pública, comum a todos os cidadãos e gratuito para os saberes indispensáveis a todos os homens. Mas generoso enunciado deste documento não passou de uma intenção revolucionária durante muitos decénios.



O ensino elementar até à década de trinta estava numa situação de completo descontrolo. Só já na sequência da política da Terceira República a situação se alterou profundamente, tendo-se determinado, em 1882, a frequência obrigatória para todas as crianças entre os 6 e os 13 anos, embora pudessem ser dispensadas aos 11 se tivessem obtido a aprovação através de um exame. A tardia adesão da França à obrigatoriedade escolar e a forte ligação à Igreja do ensino elementar revela que a burguesia francesa queria o povo submetido à ordem da ortodoxia católica. Curiosamente, parecia querer reivindicar para si o direito de livre discussão filosófica na ilusão de que os seus interesses os afastariam de teorias subversivas. (PROST, 1968). Assim, o ensino secundário tende a fornecer um saber clássico sólido inspirado por um liberalismo conservador, tendo como objectivo preparar os que deviam ocupar posições dirigentes. As medidas tomadas no contexto político da Terceira República visavam atender a novas necessidades duma sociedade burguesa cada vez mais marcada pelo desenvolvimento tecnológico e pelos progressos da ciência. Quer as alterações no ensino elementar quanto a atenção para com a formação profissional e a modernização do ensino secundário (LÉON, 1977) são testemunho inequívoco das novas exigências duma sociedade no caminho da modernidade. Todavia, apesar da maior abertura do ensino secundário às ciências e às línguas modernas, são os estudos clássicos que ainda têm preponderância no acesso à Universidade e aos principais cargos administrativos.

No extremo sudoeste do continente europeu, Portugal seguia ideias transnacionais vindas da Europa central, mas parecia incapaz de acompanhar o ritmo dos países mais desenvolvidos. Nos finais do século XVIII, as reformas do ensino do Marquês de Pombal seguiam claramente as orientações iluministas, ao criar um sistema público de ensino e ao introduzir o ensino experimental na Universidade de Coimbra. (GOMES, 1982). Tão importantes reformas não tiveram a aceitação e o desenvolvimento esperado. Mais tarde, também a generosidade das reformas do ensino de 1836 e o pragmatismo das medidas tomadas no início dos anos quarenta do mesmo século, que instituíram a escolaridade obrigatória, não tiveram o sucesso desejado. No início do século XX, apesar das medidas legislativas, a obrigatoriedade escolar continuava a ser uma miragem e o número de analfabetos permanecia muito elevado.

O ensino secundário conhece também uma profunda reforma, em 1836, tendo-se criado os Liceus, instituições que deviam renovar a sociedade portuguesa, oferecendo-lhe uma maior ilustração humanística, científica e



técnica. Mas o ensino das ciências rapidamente foi considerado como menos relevante no contexto das necessidades do país. Ainda nas primeiras décadas da segunda metade do século XIX eram evidentes os embates travados sobre a relação de importância do ensino de Ciências, em face do ensino das Humanidades. Embora para os liberais mais desenvolvimentistas fosse necessário formar técnicos capazes de servir o fomento da industrialização, os seus argumentos não pareciam convincentes para a maioria dos jovens ou das famílias portuguesas, que apostavam no conhecimento humanístico tendo em vista ingressar no ensino superior e nas carreiras liberais. O ensino técnico só mereceu alguma atenção na segunda metade do século, conhecendo um impulso decisivo na penúltima década com a criação de Escolas industriais e Escolas de Desenho Industrial, obviamente, destinadas à formação de um operariado especializado. O ensino científico e tecnológico ainda não parecia abrir os horizontes da população privilegiada. A dimensão clássica dos estudos permanecia como mais prestigiosa e a que dava maior consistência à formação global do indivíduo.

Embora o ensino das ciências e das línguas vivas tenha já sido contemplado em algumas iniciativas, em diversos países europeus, nos séculos XVII e XVIII, o certo é que, no século XIX, continuava controverso o peso que deviam ter no ensino secundário em vários Estados da Europa. Mas estamos já chegados a um tempo em que as sociedades dos diferentes países da Europa Ocidental se organizam em função de uma racionalidade laica baseada numa ciência positivista, na liberdade de pensamento, na capacidade de realização, na ideia de progresso. Chegados à transição do século XIX para o século XX, a burguesia sustenta e participa do poder mas hesita entre a cultura do passado e a dinâmica imposta pelo progresso. Ela sente que o seu poder assenta numa racionalidade, fundada no pensamento da Antiguidade Clássica e renovada pelos esforços dos humanistas e dos iluministas, que legitima uma ordem social e política que articula dois princípios que lhe são muito caros: o mérito e a razão. A ciência e a tecnologia ainda são vistas como saberes instrumentais e não como tecnologias de governo. Todavia, os conhecimentos e os processos que mobilizavam vinham, não só, já influenciando modos de pensar a organização da sociedade como, claramente, potenciavam condições que favoreciam a disseminação de uma cultura transnacional, nomeadamente através da escolarização.





Na verdade, podemos registrar forças de convergência e divergência a intervirem na constituição dos sistemas educativos europeus. A convergência é favorecida “[...] pela pressão de outros elementos do sistema social, nomeadamente pelo desenvolvimento da economia e pelo seu peso avassalador no espaço mundial e pelo poder disseminador da ‘opinião’ da elite internacional [...]”, ou seja, dos líderes políticos até aos especialistas e agências internacionais. A divergência é fomentada quer pelas “[...] diferenças no nível de desenvolvimento económico [...]” e/ou pelas características do tipo de sistema político, quer “[...] pela persistência de valores e de tradições históricas com expressão social coerente e formal [...]”, pelas diferenças das “[...] dinâmicas sócio-históricas que caracterizam cada sociedade e pelos conflitos de interesses que aí se jogam ou ainda pela disparidade dos recursos disponíveis e afectos à educação escolar.” (AZEVEDO, 2000, p. 148).

Ora, é visível que, desde a Baixa Idade Média, as diferentes regiões da Europa se vêem confrontadas com forças de convergência que forcem a necessidade de se atender à instrução da população. O incremento das actividades económicas, primeiro no designado velho continente e depois entre países europeus e regiões da Ásia, África e América, propiciaram transformações no tecido social em vários deles, sofisticaram a organização do poder e a própria cultura e criaram crescentes necessidades de instrução. Mas essas forças não se apresentam com a mesma importância em locais e em períodos diferentes. São, por isso, evidentes as condições que forcem a divergência. A legitimação da escolarização na Europa protestante do século XVI prende-se com a acentuação da formação cristã mas também com as exigências económicas duma sociedade com forte componente burguesa. O interesse pela formação cristã, como já vimos, não é exclusivo das religiões protestantes. A explicação para umas regiões ou comunidades darem mais importância à instrução deve dar atenção, sobretudo, às particulares condições económicas e políticas que as caracterizavam e onde também se filiava a maior preocupação com uma nova postura religiosa.

No século XIX, a cidadania, definida pelos interesses duma burguesia em expansão, fundamentará a massificação escolar que deverá sustentar os Estado-Nação. Embora com intensidades diversas, a escolarização vai-se fazer em todos os países da Europa (SCHRIEWER, 2000), contribuindo simultaneamente para a disseminação duma cultura comum e para o estabelecimento de culturas específicas. O Estado-Nação desenvolve-se sobre uma economia



de forte troca e sobre uma ideologia que pretende dar coesão a uma população sobre a qual o Estado consegue impor símbolos e mitos que justificam o domínio sobre ela e o território com que se identifica. Desse modo, a dinâmica da escolarização está muito relacionada á possibilidade de articulação dos interesses duma burguesia consistente com a estabilização duma ordem cristalizada num Estado-Nação.

○ Estado-Nação é já um conceito político-cultural transnacional que procurava simultaneamente libertar o indivíduo das dependências senhoriais e/ou locais para o tornar protagonista de um futuro inscrito numa comunidade mais vasta sob a regulação superior dum Estado. Este acabou por substituir tanto as Igrejas como instituições preponderantes de autoridade quanto os poderes laicos locais, definindo novas regras de socialização do indivíduo que simultaneamente pareciam dignificá-lo, através da possibilidade do uso da liberdade de pensamento e acção, e submetê-lo a uma disciplina, que devia assegurar a sua responsabilização num projecto colectivo definido pelo Estado como nacional. Isto não significa um rompimento absoluto com instituições de poder provenientes da ordem medieval. Ainda que, em alguns momentos, tudo pareça desmoronar-se sob uma nova ordem, tudo se estabiliza, frequentemente, numa redefinição da relação de forças em que os valores e os interesses dos poderes visados acabam por ser, de algum modo, bastante respeitados. Na Europa, as Igrejas foram, por exemplo, muitas vezes importantes aliadas na construção do Estado-Nação e, por sua vez, a religião foi um poderoso instrumento de socialização nas mãos do Estado. A sua relevância pode ser avaliada quer pelo papel desempenhado pelas Igrejas na promoção e disseminação da escolarização como pela integração da religião no currículo escolar, mesmo quando este é controlado pelos poderes públicos centrais ou locais.

○ forte investimento na escolarização na Europa, a partir do século XVIII, vai possibilitar a disseminação de um conhecimento que constituirá um património comum e dará abertura à formação dum imaginário europeu. Primeiramente, esse conhecimento é sobretudo marcado pela preponderância dos estudos clássicos ou pela grande cultura humanística produzida na Europa, desde o Renascimento, bem como pela doutrina e pelos valores da religião cristã. No segundo período, muito decorrente do cientificismo e do fervor do progresso que se instala nos Estados modernos, os conteúdos científicos e a valorização das línguas e da cultura dos países mais desenvolvidos vão, a pouco e pouco, assumindo maior relevância no contexto do ensino



proporcionado nas escolas de toda a Europa. É certo que as escolas estão agora mais expostas a uma gestão curricular orientada por interesses de afirmação da cultura nacional e isso perturba a formação duma visão unitária da cultura europeia. Mas o forte incremento da escolarização e sobrevalorização de conteúdos “universais”, muito definidos em função da relevância dada a determinadas tradições culturais e ao acentuado desenvolvimento tecnológico, possibilitam a disseminação de conhecimentos susceptíveis de conferir conectividade e, até, identidade à formação escolar dos europeus.

Isto é especialmente evidente na segunda metade do século XX. É bem sabido que, terminada a Segunda Grande Guerra, os países europeus vão colocar a educação como um dos principais pilares da reconstrução económica, social e política da Europa. Numa onda de optimismo que se desenvolveu a partir das décadas de cinquenta e sessenta, o forte investimento na educação foi sentido como inevitável e desejável por quase todos. Mesmo tendo em consideração que há realidades muito diferentes de país para país, este período vai caracterizar-se por uma forte expansão escolar. Isto resultava tanto da vontade das famílias como da estratégia do Estado e da necessidade da economia. As primeiras porque acreditavam que a frequência escolar permitia a melhoria da condição de vida dos filhos e a sua ascensão social, o que parecia ser linear num período de forte crescimento económico; os governos porque pensavam que a melhor forma de superar as desigualdades sociais e promover a coesão do Estado democrático era apostar na formação das populações dos respectivos países; as lideranças económicas porque estavam interessadas numa mão-de-obra mais qualificada que potenciase a inovação tecnológica e aumentasse a produtividade. Como já referiu Hobsbawm (1996), a explosão escolar superou as estimativas de planeamento porque as famílias, sempre que tinham possibilidade, investiam numa educação até ao ensino superior, já que este era o que melhor garantia a ascensão social. Não admira, por isso, que o arranque para esta expansão escolar, como bem sublinhou Coombs (1968), tenha assentado no ensino secundário de tipo académico, ou seja, o ensino mais clássico e elitista, que se viu pressionado e, com mais ou menos resistência dos poderes públicos, teve receber um número imprevisto de alunos. Independentemente da apreciação pedagógica e ideológica, parece-nos que esta situação contribuiu para o prestígio da cultura europeia e para a definição de uma cultura geral que valorizava o pensamento produzido na Europa. (FORQUIN, 1989).



A partir dos anos setenta, inicia-se um período que rompe com a confiança na continuidade do crescimento económico e, principalmente, na segurança da relação do investimento educacional com a alteração do estatuto social. Embora se tenha associado isso à crise petrolífera que se manifestou nessa década, não há dúvida que o último quarto de século é atravessado por alterações económicas e políticas que tiveram grandes consequências no modo de pensar a educação. Com as transformações tecnológicas a alterarem profundamente os processos produtivos, o sector terciário e as indústrias de serviços a engrossar, a produção de massa a transferir-se para sociedades periféricas e com, entre outras mudanças, a compreensão do papel e das funções das mulheres a alterar-se e colocar mais gente no mercado de trabalho e, ainda, o crescendo das habilitações escolares a não garantirem emprego era difícil que não se apontassem desequilíbrios e não surgissem controvérsias sobre as políticas educativas.

Com a generalização do ensino unificado até ao fim do secundário inferior, a discussão colocava-se sobretudo sobre as políticas do secundário superior. Apesar de soluções variadas, em geral, houve a preocupação de ajustar ofertas educativas que correspondessem às transformações económicas e sociais. Neste contexto, parecem ter ganho importância as medidas que fomentaram vias de ensino técnico ou tecnológico, valorizando-se inclusivamente a alternância escola-trabalho, que teve como grande exemplo o sistema “dual” alemão mas que não teve grande impacto nos países do sul da Europa. Mas não foi apenas a formação tecnológica e profissional que mereceu a atenção. Também o ensino geral foi alvo de alterações que trouxeram diversificação de vias, numa tentativa de responder às rápidas transformações da economia. Ao lado da via geral que visa fundamentalmente o acesso ao ensino superior, outras surgem para preparar para a vida activa, para levar a cursos de formação profissional pós-secundária ou a estudos superiores curtos.

O que mais se evidencia desta breve caracterização da evolução da escolarização europeia é que ela se faz de forma sustentada e em grande medida associada ao desenvolvimento económico e à conseqüente alteração da composição social. Para além disso, também é notório que o processo não avança da mesma forma e no mesmo ritmo em todos os países europeus. No centro e norte da Europa a expansão da escolarização conhece um avanço que tardará a acontecer nos países do sul, nomeadamente nos países ibéricos. De qualquer modo, em geral, também surge como bastante



visível a desigualdade no acesso à escola, não só porque se oferecem vias diferentes de ensino havendo plena consciência de que elas tendiam a corresponder a condições sociais das famílias dos alunos como nunca se conseguiu que todas as crianças e jovens permanecessem na escola até concluírem o secundário superior. Apesar disso, o processo de escolarização nas duas últimas centúrias, colocou as crianças europeias sob forte influência da cultura da escola e, embora se abrissem diferentes possibilidades de realizar a formação académica, parece que prevaleceu uma vertente do ensino ainda de matriz intelectualista, que persiste em continuar a valorizar conhecimentos com os que os europeus instruídos se sentem identificados. Nesse sentido, o modo de socialização escolar, pese embora a diluição da componente clássica, continua a ser um veículo importante na conformação da visão de mundo dos europeus. Este aspecto tem tanta importância quanto a escola, tradicionalmente, desenvolve uma cultura eurocêntrica e, nestas últimas décadas, tem constituído um meio de promoção do ideal europeu.

28

Num tempo em que a escolaridade atingiu um número de sujeitos nunca antes visto (OECD, 2010) e difícil de imaginar ainda nas primeiras décadas da segunda metade do século XX, a escola não pode deixar de ser equacionada enquanto instituição formadora de compreensão de mundo. No caso da Europa, ela, que já deu ênfase a outros projectos políticos, parece estar a servir para trabalhar competências que simultaneamente sirvam o alargamento do mercado e a coesão do espaço europeu, veiculando conhecimentos que, por um lado, legitimem a história e o prestígio da sua cultura e, por outro, permitam o acesso à ciência e à tecnologia em constante mutação. Buscando integrar elementos da cultura ancestral de determinados povos europeus com as ideias mais significativas do pensamento produzido na Europa e as inovações científicas e tecnológicas surgidas nesse mesmo espaço, a escola tende a disseminar um conhecimento que valida uma perspectiva de cultura comum, mesmo que esta não seja exclusiva do universo europeu e, na sua globalidade, se inscreva no património da cultura ocidental. Como sempre, a escola tende a funcionar como um instrumento de um determinado poder político-cultural e é tanto mais eficaz quanto se conjuga com uma ampla dinâmica social e política. Mas agora que a escola está mais presente do que nunca na formação dos cidadãos, o que devemos esperar dela? Por um lado, ela não é mais a única fonte de conhecimento de massas. Mas será ela, pelo menos, a definir a gramática que deve ajudar a interpretá-lo? Será que mais



escola se traduzirá efectivamente em mais influência da cultura escolar? Ou estaremos a assistir à fragmentação da escola, através da oferta de diferentes vias, e à desvalorização da mesma, porque querendo tudo não cumpre nem a finalidade da coesão social e cultural nem a formação para o mercado de trabalho? Os desafios estão aí.

## Referências

ALDRICH, Richard. **An introduction to the history of education**. London: Hodder and Stoughton, 1982.

AZEVEDO, Joaquim. **O ensino secundário na Europa**. Porto: Edições Asa, 2000.

BRAUDEL, Fernand. **Grammaire des civilisations**. Paris: Éditions Arthaud-Flammarion, 1989.

COOMBS, Philip Hall. **La crise mondiale de l'éducation**. Une analyse de systèmes. Paris: PUF, 1968.

DELOUCHE, Frédéric. **Illustrated history of Europe**. London: Weidenfeld and Nicolson, 1993.

ELTON, Geoffrey Rudolph. **A Europa durante a reforma 1514-1559**. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

FORQUIN, Jean-Claude. **École et culture**. Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1989.

GOMES, Joaquim Ferreira. **O Marquês de Pombal e as reformas do ensino**. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

GOMES, Joaquim Ferreira. **Estudos de história e de pedagogia**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

HOBBSAWM, Eric. **The age of extremes: a history of the world, 1914-1991**. New York: Vintage Books, 1996.

JOHANSSON, Egil. **The history of literacy in Sweden in comparison with some other countries**. Umea: University of Umea, 1977.



LÉON, Antoine. "Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República". In: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). **Tratado das ciências pedagógicas 2**; História da Pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

OECD. **Education at a Glance 2010**: OECD Indicators. Organisation for Economic Co-operation and Development OECD Publishing, 2010.

SCHRIEWER, Jurgen. Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

PALOMA, Pernill; GUTIÉRREZ, Aurora. "La educación musulmana". In: GARCIA, Emílio Redondo. **Introducción a la historia de la educación**. Barcelona: Ariel, 2001.

PROST, Antoine. **L'enseignement en France, 1800-1967**. Paris: A. Collin, 1968.

UNESCO. **The global education digest 2010**. Comparing education statistics across the world. Montreal: Institute for Statistics, 2010.

30 WARDLE, David. **English popular education 1780-1970**. Cambridge: University Press, 1970.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. London: Chatto and Windus, 1961.

Prof. Dr. António Gomes Ferreira  
Universidade de Coimbra | Portugal  
Grupo de Estudos de Educação e Formação | GEEFUC  
Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX | Ceis20  
E-mail | antonio@fpce.uc.pt

Recebido 03 mar. 2011

Aceito 23 mar. 2011



# Narrativa de vida: origens religiosas, históricas e antropológicas

Life's narratives: religious, historical and anthropological origins

Christine Delory-Momberger

Université de Paris 13 | Nord

Tradução | Maria da Conceição Passeggi

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Quais são as origens históricas e antropológicas do modelo de narrativa de vida, que inspira nossas representações e nossas práticas biográficas? Reconhecemos, atualmente, cada vez mais o papel fundador, desempenhado na constituição desse modelo, pelo movimento que se desenvolveu na Alemanha, durante o século XVIII, em torno da noção de *Bildung*, e pelo esquema da *narrativa de formação*, que representa sua forma de expressão privilegiada. Todavia, para compreendermos, plenamente, as implicações da inteligibilidade biográfica, inerente a esse modelo, é necessário, por um lado, aproximá-lo de suas origens religiosas; por outro, apreendê-lo no processo de secularização do qual ele deriva. Não poderíamos, ainda, explicar o seu alcance nas sociedades ocidentais desenvolvidas, sem relacioná-lo a uma estrutura da consciência individual, associada à configuração particular, que adotam nessas sociedades a relação do indivíduo com o todo social.

Palavras-chave: Narrativas de vida. *Bildung*. Formação. História.

## Abstract

What are the historical and anthropological origins of the life's narrative model, that inspires our representations and biographical practices? We recognize, nowadays, the founding role, played in the constitution of this model, by the movement developed in Germany, during the eighteenth century, about the concept of *Bildung*, and by the *narrative formation*, which represents its privileged way of expression. However, to understand better the consequences of the biographical intelligibility, this model must be closer enough to its religious origins and be attached in the process of secularization. We could not, yet, explain its wideness range in the western developed world without relating it to the structure of the personal consciousness, also associated to the particular configuration, that adopt, in these societies, the relationship between the person and the social environment.

Keywords: Life's narratives. *Bildung*. Formation. History.





## ORIGENS HISTÓRICAS E ANTROPOLÓGICAS DA NARRATIVA DE VIDA

### *Do Deus íntimo à intimidade do Eu*

Na literatura crítica francesa, relativa às escritas do Eu, devemos a Georges Gusdorf, que pesquisou as melhores fontes de documentação europeia, em particular, inglesas e alemãs, o fato de ter atribuído a movimentos religiosos, que perpassaram o catolicismo e o protestantismo, a partir do século XVII, o papel inovador na exploração do Eu e na emergência de formas de escrita pessoal<sup>1</sup>. Na esfera católica, o Molinismo espanhol e o Quietismo francês<sup>2</sup>, no domínio protestante, o Pietismo alemão<sup>3</sup> e o Metodismo anglo-saxão<sup>4</sup> enguem-se, em contextos particulares, contra a rigidez das Igrejas e a exterioridade do dogma, pregam o retorno a uma fé mais simples, mais íntima, e o aprofundamento da relação pessoal com Deus.

Os séculos XVII e XVIII assistiram, então, à proliferação de escritas religiosas do Eu<sup>5</sup>, em sua maioria desaparecidas ou esquecidas, mas que produziram obras de primeira grandeza como a autobiografia do predicador puritano John Bunyan (1628-1688). O extenso título de seu livro, ao mesmo tempo que expõe o propósito do autor, fixa as regras do que se tornará um verdadeiro gênero discursivo:

A Abundância da Graça concedida ao maior dos pecadores, relato breve e fiel da imensa piedade de Deus em Cristo para com seu servo John Bunyan, em que faz aparecer, particularmente, a história de sua conversão, seus combates, sua angústia por seu pecado, suas terríveis tentações, como perdeu a esperança de atingir a graça de Deus, e como o Senhor, finalmente, o libertou em Cristo de toda culpa e do Terror que pesava sobre ele [...]. (GUSDORF, 1991, p. 214).

De todos os movimentos que exaltavam o intimismo na prática religiosa, o Pietismo é o que foi mais longe na busca da interioridade e nos processos de exploração e de autocontrole do Eu. A atitude pietista, ainda segundo Gusdorf (1991, p. 225), recomenda aos crentes “[...] questionar-se com a pluma na mão sobre o sentido de sua vida e de sua fidelidade a Deus [...]”, ao escrever um *diário* ou uma *narrativa de vida*, para relatar o próprio itinerário espiritual e fazer um exame rigoroso de sua fé. O exercício cotidiano do questionamento da fé repousa na dúvida permanente à qual o crente deve



submeter sua relação com Deus, assim como na desconfiança que ele deve desenvolver quanto às construções ilusórias do espírito humano e das criações enganosas das forças do mal.

Essa desconfiança de si mesmo, que pode levar ao *ódio de si*, dá origem a uma atitude introspectiva sem complacência, que se empenha em lutar contra as aparências e as simulações do ser e a reconhecer a existência única – irreduzível a qualquer outra – do *inimigo íntimo* que cada ser humano é para si próprio. Para o pietista, o ser interior é um labirinto que oculta e confunde em suas dobras as luzes e as sombras, o bem e o mal. A função atribuída à escrita pessoal é desvendar, ou seja, pôr a nu as escórias da intimidade a fim de retirá-las da imprecisão e permitir que sobre elas recaia o olhar público<sup>6</sup>.

A pesquisa histórica e filológica alemã atualizou e descreveu, há muito tempo, os laços de filiação entre a prática autobiográfica moderna, que emerge na segunda metade do século XVIII, e as escritas espirituais do Eu<sup>7</sup>. Em um estudo dedicado aos processos de secularização que deram origem à autobiografia moderna<sup>8</sup>, o historiador Günter Niggel (1989) situa o momento decisivo do nascimento e desenvolvimento da literatura de confissão (*Bekennnisliteratur*) nas escritas autobiográficas de August Hermann Francke (1690-1691), o organizador do movimento pietista e fundador da Universidade de Halle.

Em trechos de seu *Lebenslauf* (*Percurso de vida*), Francke expressa sua experiência religiosa sob a forma de uma *narrativa de conversão*, em que nomeia e descreve, com precisão, as fases sucessivas de todo um *sistema de conversão* (*Bekehrungssystem*), fixando, dessa forma, um modelo discursivo: reconhecimento dos pecados (*Sündenerkenntnis*), angústia do pecado (*Sündenangst*), dúvida da fé (*Glaubenszweifel*), desejo de redenção (*Erlösungswunsch*), oração combatente (*Ringendes Gebet*), iluminação (*Erleuchtung*) e certeza da fé (*Glaubensgewissheit*). O conjunto dessas etapas forma uma dramaturgia da fé, articulada em volta do combate do pecador (*Busskampf*) e perpassada pela ruptura da revelação. O esquema de conversão (*Bekehrungsschema*) de Francke serviu de protocolo espiritual (*Seelenprotokolle*) para a prática da escrita pessoal nos meios pietistas.



## Contaminações e transposições profanas

Todavia, as autobiografias pietistas, incluindo a de Francke, não se limitam a um mero relato da conversão. Em dosagens e equilíbrios diversos, a narrativa de conversão coexiste com o esquema da narrativa de ofício, ou de aprendizagem, gênero discursivo praticado desde o século XVI e que toma por objeto a aquisição de um *savoir-faire* profissional, quer se trate do ofício do artesão ou do currículo de estudos do clérigo. Essa superposição tipológica produz efeitos de contaminação recíproca. O acontecimento violento e atemporal, que é central na narrativa de conversão, encontra na narrativa de ofício um quadro cronológico e topográfico. A narrativa de ofício, por sua vez, retoma da narrativa religiosa a introspecção psicológica, que acompanha o questionamento da fé, para estendê-la à vida profana.

Mas, a harmonização e integração da narrativa profana e da narrativa espiritual só acontecem, verdadeiramente, por uma mutação do motivo religioso, correspondendo a uma transformação da experiência e da visão espiritual. Isso acontece, quando a orientação da Providência divina substitui a fulgurância e o radicalismo da conversão, quando uma visão quietista da relação com Deus substitui “a polaridade vertical da conversão” pela “corrente horizontal das emoções”, conforme lembra Niggli (1989, p. 367-391). Remetendo-se à sabedoria e à vontade divina, o *justo* (e não mais o *pecador*) é guiado *ao longo de toda sua vida* pela mão de Deus: ele pode, então, desfiar uma *história* religiosa de sua vida, ornada de referências e de *leitmotiv* espirituais, em que os acontecimentos profanos se inserem sem dificuldade. Um modelo da evolução espiritual substitui então o modelo da ruptura. Não existe mais distorção narrativa entre vida profana e vida espiritual: seus *cursos* podem se confundir, pois já não descrevem mais esquemas de narrativas radicalmente diferentes, eles podem então se entrelaçar no mesmo *gênero discursivo*.

A transição do motivo da conversão para o motivo da providência corresponde, então, a uma secularização tipológica da autobiografia espiritual. O mesmo tipo de narrativa serve, doravante, para *narrar a história* da experiência religiosa assim como a história da vida profana. Desse pacto narrativo entre o esquema providencial da história religiosa e o esquema da história profana, nasce um novo tipo de narrativa, que não tem mais nem o esquema da narrativa de ofício tradicional, nem o esquema da narrativa de conversão. Observamos, por um lado, que, no questionamento da fé, a narrativa de vida



adquiriu uma dimensão de introspecção psicológica que a narrativa de ofício não conhecia. Por outro lado, ela retirou da narrativa de conversão um princípio de explicação do motivo da Providência e um modo de inteligibilidade, que submete o *curso da vida* a um propósito que lhe dá forma e sentido. O homem está no projeto de Deus, a vida humana tem um destino. Entre as ações, os acontecimentos, os encontros que constituem a vida de um homem, há relações que têm sentido, ainda que esse sentido permaneça oculto.

As condições de secularização do modelo de conversão são criadas quando a dimensão psicológica e o modelo de inteligibilidade se encontram para substituir a causalidade providencial externa por uma causalidade psicológica interna, considerada como verdadeiro propulsor da vida humana. Esse novo espaço autobiográfico não se afasta, entretanto, do princípio dinâmico e do modelo estrutural herdado de suas origens religiosas. Nas autobiografias espirituais, esse espaço era duplamente definido: pela relação do crente com Deus e pela forma que Deus imprime à vida humana. Essas duas dimensões essenciais da autobiografia estavam, portanto, colocadas: primeiramente, a de um ser unificado que pressupõe a relação individualizada com Deus, ou seja, a de um indivíduo sobre o qual se exerce a graça divina, à qual a ele responde pela fé; em segundo lugar, a de uma narrativa que encontra sua organização, sua orientação e seu sentido na experiência fundadora da manifestação e do acompanhamento da providência divina.

A autobiografia moderna transpõe para o plano profano essas duas dimensões: a primeira no dispositivo enunciativo que une de modo contratual o autor e o leitor, dispositivo descrito por Philippe Lejeune (1996) pela noção de *pacto autobiográfico*, com a qual o autor criou o paradigma do gênero autobiográfico. A transição de um dispositivo para outro, da relação com Deus à relação com o leitor, deixa, entretanto, inalterado o que pressupunha a autobiografia espiritual, a saber, a existência de um indivíduo-sujeito, que não mais se define na sua relação com a divindade, mas na sua relação especular com a instância personalizada de um leitor que lhe devolve e lhe garante a identidade de sujeito.

A segunda dimensão dessa transposição vincula-se ao modo de estruturação e de polarização da narrativa: os eventos fundadores, as rupturas, as provações que pontuam a experiência da relação com Deus e a busca da fé marcam doravante as etapas de uma busca retrospectiva de si mesmo. Esse é o modelo da providência secularizado, que os pensadores da *Bildung* vão



retomar sob a forma do *romance de formação* (*Bildungsroman*), verdadeiro cadinho da autobiografia moderna.

## A NARRATIVA DE VIDA COMO ONTOGÊNESE

### **O que é a *Bildung*?**

Para o público francês, a noção de *Bildung* é, ao mesmo tempo, familiar e estranha. Familiar, porque, sem ser precisamente nomeada, ela constitui o fundamento do modelo que inspira desde o século XVIII a prática da narrativa de vida. Com efeito, desde aquela **época**, existe uma espécie de evidência segundo a qual fazer a narrativa de vida consiste em retrazar as etapas de uma gênese, o movimento de uma formação em ação, em outras palavras, contar como um ser se tornou o que ele é. Estranha, porque a noção de *Bildung* se insere em um contexto cultural especificamente alemão e implica pressupostos cujo conhecimento faz parte de uma história cultural e filosófica.

A noção de *Bildung* tem uma origem religiosa e mística. No início, ela era o equivalente alemão da noção de *imitação* ou *Imitatio*<sup>9</sup>, tal como aparece no título da mais célebre obra de piedade do mundo cristão: *Imitatio Christi* ou *a Imitação de Jesus Cristo*, que herdamos do monge holandês Thomas Kempis (1379-1471). A *imitatio* é o movimento pelo qual o crente procura interiorizar a imagem de Cristo, a tornar presente dentro de si a figura divina, de certa forma cingida à sua própria existência<sup>10</sup>. No contexto espiritual, em que existe sua primeira inscrição, a *Bildung* está no centro da teoria da imagem de Deus, desenvolvida pela mística alemã, e designa o movimento pelo qual o cristão dá uma *forma* à sua alma, esforçando-se para nela *imprimir* a imagem de Deus.

É a partir desse cadinho espiritual que o conceito de *Bildung* vai se desenvolver e se transformar, no final do século XVIII, pela ação de pensadores do Iluminismo alemão (Lessing, Herder, Humboldt, Schiller, Goethe). Ela perde a referência a uma divindade pessoal, mas não o alcance de uma realização de cunho universal, o conceito de *Bildung* se inscreve então num pensamento da totalidade: a *Bildung* é o movimento da formação de si pelo qual o ser, próprio e único (*Eigentümlich*), que constitui todo homem, manifesta suas disposições e participa assim da realização do humano como valor universal<sup>11</sup>. Para essa *filosofia da humanidade* (*Humanitätsphilosophie*), que se exprime segundo uma concepção organicista, que deve muito às ciências da vida



e em particular à botânica, o desenvolvimento humano é concebido como uma semente que cresce e floresce segundo suas próprias forças e disposições (*Ausbildung*), adaptando-se às restrições do seu meio ambiente (*Anbildung*).

Com o enfraquecimento dessa referência cosmológica e organicista, a *Bildung* atravessa uma segunda fase de secularização, tornando-se o que ela é ainda hoje para a cultura alemã: uma prática da *formação* de si<sup>12</sup>, o cuidado com o desenvolvimento interior, que considera qualquer situação, qualquer acontecimento como ocasião de uma experiência de si e de um retorno reflexivo sobre si mesmo, na perspectiva do aperfeiçoamento e de uma completude do ser pessoal<sup>13</sup>.

## **O romance de formação**

É esse modo de conceber a *Bildung*, como representativa da vida humana, como um processo de formação do ser mediante as experiências vividas, como um caminhar orientado para uma forma adequada e realizada de si mesmo (ainda que jamais alcançada), que dá origem ao modelo que, de maneira mais ou menos consciente, ainda impregna nossas práticas biográficas contemporâneas. Tanto na autobiografia literária, quanto nas atuais práticas pedagógicas das *histórias de vida em formação*, a narrativa de vida continua a ser vista como um percurso orientado e finalizado pelo qual o narrador retraça a gênese do ser no qual ele se tornou.

O modelo biográfico da *Bildung* construiu-se e se impôs sob a forma literária do *Bildungsroman* ou *romance de formação*<sup>14</sup>. O *Bildungsroman* caracteriza-se por uma estrutura que acompanha as etapas do desenvolvimento do herói desde sua juventude até a maturidade. Ele se inicia com a chegada do personagem no mundo, depois seguem-se as etapas marcantes de sua aprendizagem da vida – os erros, as decepções, as revelações que pontuam essas etapas – e se encerra no momento em que o herói atinge um conhecimento suficiente de si e de seu lugar no mundo para viver em harmonia consigo mesmo e com a sociedade a que pertence. Esse esquema tem, para nós, um caráter de evidência, pois se tornou, precisamente, o esquema dominante da representação biográfica. Mas, o que ele introduz, no momento em que se estabelece, é uma nova definição da temporalidade biográfica, que representa a imagem de uma vida *em devir*. Mikhail Bakhtine (1979), em *Esthétique de la création*



*verbale* [Estética da criação verbal] fez dessa dinâmica temporal, interiorizada o próprio princípio do romance de formação:

A imagem do herói não é mais *uma unidade estática*, mas, ao contrário, *uma unidade dinâmica*. Nessa forma de romance, o herói e seu caráter tornam-se *uma grandeza variável* [...]. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe sua imagem, o que modifica a significação substancial de seu destino e de sua vida. (BAKHTINE, 1979, p. 227).<sup>15</sup>

O romance de Goethe, *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* [Os anos de aprendizagem de *Wilhelm Meister*] (1796), considerado a obra-prima do *Bildungsroman*, acompanha o movimento da autobiografia pietista: um personagem utiliza todos os meios para realizar o que ele acredita ser sua via, mas a vida e a experiência o submetem à prova das ilusões que o afastam de si mesmo. Todavia, a *aprendizagem de sua verdade*, ou seja, de sua disposição interior, passa por um caminho que não é o da revelação, nem o da fé, mas o da descoberta progressiva de si mesmo e de uma iniciação que vai levá-lo a reconhecer seu ponto de harmonia consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

38

Essa busca de um si mesmo não é o reconhecimento de tipo platônico de uma essência pessoal subtraída do devir e destinada ao mero *desvelamento*. Ao longo de suas errâncias geográficas, sociais, sentimentais ou intelectuais, Wilhelm evolui de acordo com os personagens e as situações que ele encontra: a vida, é de fato, para ele uma perpétua *aprendizagem* da qual não cessa de tirar, ou melhor, de absorver as lições (como uma planta ou um organismo vivo absorve os elementos vitais de seu meio ambiente), até que se desenvolva nele a própria forma de sua realização.

O crítico italiano Pietro Citati (1990) evoca esse processo, recorrendo a imagens construtivistas e organicistas que dão conta dessa formação em ato:

Ele [Wilhelm] sobe, degrau a degrau, a escada espaçosa de sua existência. Quando descobre um novo ambiente, um novo personagem, ele compreende e experimenta plenamente essa experiência; apropria-se da natureza de Hamlet e da de Tereza, de Jarno e de Lotário, do nobre e do burguês. É assim que ele se forma; ele aprende a conhecer a realidade; e, a cada vez, acrescenta um novo ramo ao seu tronco, um degrau a mais na escada de sua vida. (CITATI, 1990, p. 61-62).



○ percurso de formação do personagem do *Bildungsroman* se inscreve numa perspectiva finalista ou teleológica. A linha geral do percurso de aprendizagem, mesmo que ela seja entrecortada de errâncias e de recuos, obedece a uma ampliação progressiva e cumulativa da experiência, na qual cada fase do desenvolvimento traz uma “lição” qualitativamente superior à precedente.

A dinâmica da narrativa, entre uma situação inicial de inocência e de inexperiência e uma situação final de maturidade e de mestria, encadeia os acontecimentos segundo uma causalidade que convida a uma leitura retrospectiva. É a partir da finalidade, do objetivo, tal como foi atingido (ou não), que se articulam as relações de causa e efeito e que o movimento de aprendizagem adquire sentido para o leitor, ou seja, encontra, ao mesmo tempo, sua orientação e sua significação. Ora, essa construção orientada, que, no romance de formação é ao mesmo tempo um efeito estético da arte (não esqueçamos que se trata de obras literárias, de obras de *ficção*) e responde a uma intenção didática (trata-se de instruir o leitor com relação à sua própria vida), vai se transportar, apesar da curva ideal que desenha, para o modelo de narrativa biográfica que permanece, em grande parte, o nosso.

## FORMAS E DESAFIOS SOCIOPOLÍTICOS DA CONSCIÊNCIA DE SI

39

### *Os modelos anteriores*

○ modelo de inteligibilidade biográfica, progressivo e teleológico, que representa a narrativa de formação, é apenas uma das formas sócio-históricas da narrativa de vida: isso significa que, longe de coincidir com não se sabe qual realidade inatingível do nosso vivido, ele representa uma das formas com a qual elaboramos e construímos a história de nossa vida, uma grade de leitura e de interpretação, que utilizamos para dar uma forma e um sentido ao real, fragmentado, descontínuo, heterogêneo.

Para compreender bem a inscrição sócio-histórica desse modelo, não é, sem dúvida, inútil lembrar que ele sucede e substitui amplamente outras representações do curso de vida e, portanto, outros tipos de narrativas de vida, correspondentes a contextos culturais diferentes. Se examinarmos, por exemplo, o modelo biográfico dominante na Antiguidade greco-latina, utilizado por





Plutarco, em *Vidas dos homens ilustres*, percebemos que se trata de um modelo da *substância*, ou seja, de uma definição preestabelecida, da essência de um ser que já está totalmente contido em si mesmo, antes de fazer a experiência do curso da existência.

A biografia não responde aqui à pergunta: *Como um homem tornou-se o que ele é? Como um homem é o que ele é?* Cada uma das *Vidas* de Plutarco apresenta-se como a ilustração de um *caráter*, palavra que, em grego, significa “marca”, “impressão”, e designa o que está “impresso”, o que faz parte da substância e não do circunstancial. As situações e os acontecimentos da vida dos personagens são apenas a ocasião da revelação de um *temperamento* preestabelecido. Revelação, e não devir. A realidade histórica e o ambiente biográfico não modificam em nada um conjunto de qualidades e de atitudes dadas desde o início, eles são apenas o pano de fundo sobre o qual elas se atualizam. As histórias de vida com as quais Plutarco organiza a narrativa são a história do desvelamento, da atualização de alguma coisa que já estava lá desde as primeiras experiências da vida.

40

O modelo da narrativa de conversão, que vimos anteriormente, põe em cena uma ruptura biográfica e espiritual, articulada ao acontecimento da revelação divina e da conversão. Essa ruptura divide a vida de forma violenta e radical, entre um antes, que é o tempo da errância e do pecado, e um depois, que é o tempo da fé e da existência em Deus. Em sua versão original, esse modelo de narrativa de conversão, ilustrado pelas *Confissões* de Santo Agostinho, não se refere mais ao que seria um devir do ser pela experiência, nesse caso a experiência religiosa ou espiritual. Ele justapõe, de certa maneira, duas temporalidades igualmente substanciais, a do pecado e a da graça, que não podem se transmutar uma na outra, pois se situam em universos claramente separados.

É somente no limiar do século XVIII que a autobiografia espiritual vai explorar, particularmente nos círculos pietistas, as vicissitudes da fé e engajar, por conseguinte, um *devir da existência do crente em Deus*, ou seja, uma *Bildung* de tipo espiritual. A autobiografia moderna, dissemos anteriormente, nasceu da secularização dessa biografia espiritual, que submete ao exame de uma estrita vigilância, o devir sempre ameaçado, pela graça divina na existência do crente.



## ***A história de vida, uma construção sócio-histórica***

A pregnância do percurso de vida desenhado pelo *Bildungsroman* em nossas representações biográficas nos fez perder de vista sua *historicidade* e esquecer a perspectiva de exemplaridade da qual ele era o instrumento. *Naturalizamos* o modelo discursivo da narrativa de formação e lhe concedemos o crédito de uma *verdade* fundada na *realidade*. Assim fazendo, *objetivamos*, sob a forma de um saber constituído e de princípios de ação, o modelo epistêmico (esquema de inteligibilidade) e o modelo praxeológico (esquema de conduta) dos quais essa narrativa era portadora. Na prática e no discurso contemporâneo, a história de vida é concebida segundo um eixo progressivo e linear, e descreve uma trajetória, cujo traçado deve ser encontrar para se ter acesso ao sentido.

Esse modelo vetorial declina-se em função de duas dimensões complementares: a da reapropriação da história pessoal e a da identidade. O objetivo da “reapropriação da história pessoal”, à qual convida a maioria das práticas pedagógicas de formação pelas histórias de vida, parte da hipótese segundo a qual *há* uma história e que essa história tem um sentido, ou seja, que o *sentido pré-existe*, logo, a tarefa da formação consistiria em encontrá-lo por trás ou sob aquilo que o esconde ou o impede de se realizar. A fórmula mais precisa – “tornar-se sujeito de sua própria história” – é, nesse sentido, totalmente significativa, pois, colocando como evidências os dois termos: o de sujeito e o de história, ela deixa entender que a formação tem por objetivo reatar os vínculos entre essas duas entidades, consideradas separadas, dissociadas, mas sua existência assim percebida não é problematizada.

O tema da identidade (*procurar, reconhecer, achar sua identidade*) se ele retoma a dimensão da temporalidade (*reconhecer-se numa história*), ele também acrescenta a dimensão da unificação. A identidade é concebida como pertencendo a um ser com o qual se torna una, no tempo e no espaço. Ela integrou a diversidade de seus pertencimentos, resolveu suas disparidades, encontrou o princípio de sua unificação e persegue a realização de seu ser unificado, ao longo do caminho, onde reconhece *seu rastro*.

A própria expressão *história de vida* e os contextos em que é utilizada (*fazer a história de sua vida, reapropriar-se de sua história*) se prestam à crença de que as coisas estão “atrás de si”, que os acontecimentos passados da vida têm uma forma e um sentido em si mesmos, isto é, que eles *fazem história*, e



que bastaria reconstituir essa história para ter acesso à realidade e à verdade de um vivido cujo sentido permaneceu oculto, alienado, recalcado (de acordo com as referências teóricas que escolhermos).

As concepções que se expressam desse modo parecem ceder a um tipo de realismo psicológico, que transfere a crença de uma realidade vivida a representações e a construções que correspondem a modelos de inteligibilidade sócio-históricos, amplamente herdados. Se quisermos evitar a *naturalização* e a *objetivação* desses modelos de formas fixas de representações, que se oferecem como realidade, convém reconhecer o caráter histórico e construído do esquema de inteligibilidade que eles propõem<sup>16</sup>.

## Contextos e heranças

42 A narrativa de formação, tal como é inaugurada e imposta pelo *Bildungsroman*, corresponde a um estágio sócio-histórico da relação entre “indivíduo” e “sociedade”. Nas sociedades ocidentais modernas, podemos situar no Renascimento o começo do processo de individualização que conduz, ao mesmo tempo, a uma *interiorização* e a uma *objetivação* da representação individual. A centralização estatal dos poderes, por uma menor proximidade e enfraquecimento material das restrições coletivas, acarreta uma interiorização dos procedimentos de controle e das regras de conduta. A diferenciação crescente das funções sociais e a interdependência, cada vez maior, dos indivíduos entre si têm como consequência uma representação objetivada do indivíduo e da sociedade, considerados como duas realidades distintas e opostas<sup>17</sup>. O sujeito *cartesiano*, autônomo e isolado é a tradução filosófica desse *foro íntimo* com o qual representamos a individualidade.

No domínio sociopolítico, o processo de individualização encontra sua expressão na ascensão e na dominação progressiva de uma classe social, a burguesia, que, na Europa do final do século XVIII, está prestes a concentrar em suas mãos o essencial dos poderes políticos, econômicos e culturais. A sociedade burguesa, fundada sobre o capital e sobre a transformação do mundo pelo capital, não se define somente pelas relações de produção e relações de poder que ela instala, mas também por um conjunto de representações atinentes à relação do indivíduo com a sociedade, determinante para uma estrutura particular da consciência de si.



A concepção do indivíduo formatado pela sociedade burguesa é aquela de um ser responsável e autônomo (o *Eu* filosófico), que *se faz por si mesmo*, que tem seu *caminho a fazer* na vida, que deve *encontrar seu lugar* na sociedade. Essa representação de um devir individual portador de *transformação* integra as noções de concorrência, de risco, de luta pela vida, mas também um leque de possibilidades, de alternativas, de escolhas. Não é, portanto, surpreendente que a noção filosófica e moral da *Bildung* se elabore nesse contexto sócio-histórico e que ela encontre um terreno favorável nas representações de indivíduo que lhe são vinculadas.

É sob a forma de consciência de si, que se define o indivíduo da sociedade burguesa e que se situa o modelo biográfico da narrativa de formação. Podemos nos perguntar se a forma ontogenética da narrativa de formação, por fazer intervir uma temporalidade e um devir individuais, poderia existir fora do contexto da sociedade burguesa. As sociedades rurais ou as sociedades aristocráticas parecem não poder desenvolver esse modelo particular, na medida em que, por um lado, as representações e a vivência dos indivíduos são conduzidas por pertencimentos coletivos para os quais o *Nós* é bem mais forte do que o *Eu*, e, por outro lado, essas sociedades repousam sobre uma concepção da temporalidade (temporalidade cíclica, transmissão entre gerações) que exclui a evolução e o devir.

A narrativa biográfica nessas sociedades só pode ser a narrativa da identificação do indivíduo com as representações e os valores coletivos. E, tratando-se de narrativa de *aprendizagem*, será a narrativa da reprodução do *mesmo* e do processo de adequação do indivíduo aos modelos de *savoir-faire* ou de *estado* (de *estabelecimento*) que lhes impõem seus pertencimentos. Nas estruturas relativamente fechadas e rígidas, que constituem as sociedades tradicionais, nas quais as funções sociais são, proporcionalmente, ainda pouco diferenciadas e identicamente transmitidas de geração em geração, os indivíduos não dispõem de um leque de possibilidades e de itinerários e, portanto, da margem de escolhas e de riscos, implicados na narrativa de formação.

Somente o indivíduo das sociedades ditas desenvolvidas, fundadas sobre a especialização e a diferenciação das funções sociais, sobre a interdependência individual e a multiplicação de redes, pode recorrer a projeções biográficas que integram formas de devir e de realização individuais, implicando a iniciativa, a autonomia e a responsabilidade de um *ator* dono de suas escolhas de existência. É evidente que essa representação da consciência



de si biográfica é de natureza ideológica. Ela é produzida pelas formas de relação indivíduo-sociedade, em sociedades desenvolvidas, e nada infere da *realidade* das escolhas e dos itinerários de existência pressupostos.

Mas convém reconhecer, igualmente, que essa estrutura ideológica do Eu biográfico produz realidade, não apenas psicológica e individual, mas também social e política, seja em termos de realização de carreiras, de convívios e de solidariedades de classe ou de grupo, seja em termos de fracassos, de frustrações, de manifestações reivindicatórias e de movimentos sociais. Parece-nos que é esse modelo de projeção biográfica, nascido da inscrição particular do indivíduo nas sociedades burguesas liberais, não importa qual seja nosso pertencimento social ou nossa adesão política e ideológica a essa forma de sociedade, ele continua a informar nossas representações e nossas práticas.

Para sintetizar a série de elementos, que tentamos organizar para descrever o modelo de narrativa e de inteligibilidade biográfica, que herdamos da *Bildung*, podemos constatar a correlação de vários fatores: correlação narratológica da narrativa de conversão e da narrativa de formação; correlação psicológica do questionamento da fé e da introspecção secular; correlação sociopolítica de uma forma de sociedade e de uma estrutura da consciência de si.

Todos esses fatores, por sua vez, convergem para construir uma determinada representação do indivíduo, de sua história, de sua relação com a sociedade, que encontra sua expressão na narrativa de formação. Somos mais do que herdeiros dessa representação de individualidade, cuja emergência tentamos retrair. Antes que outra forma de sociedade, que dá sinais aqui e ali, faça advir um novo estágio do *processo de civilização*, antes que se transformem nossas representações da consciência individual, é no presente de nossa história coletiva, que fazemos da *Bildung* e da narrativa que ela engendra o modelo que dá forma e sentido à história de nossas vidas.

## Notas

1. Georges Gusdorf (1991). Ler, particularmente, o capítulo 9 do volume 1, *Retour aux origines*, p. 195-238.



2. O Quietismo preconiza a perfeição cristã como estado contínuo de união com Deus. O termo evoca o repouso completo da alma, a passividade total na qual se deve permanecer para permitir que Deus aja sobre ela. O Quietismo, difundido na Espanha por Molinos, chegou à França através da ação e dos escritos de Madame Guyon (1648-1717).
3. O Pietismo foi fundado na Alemanha, no seio da igreja evangélica luterana, pelo pastor Philipp Jacob Spener (1635-1705), cuja obra *Pia Desideria* (1675) insiste na necessidade da piedade pessoal. O movimento se desenvolveu, em seguida, pela ação de August Hermann Francke (1663-1727), que lhe conferiu sua ancoragem universitária e garantiu seu apogeu na Alemanha. A terceira geração pietista foi marcada pela personalidade do conde Zinzendorf (1700-1760), fundador da comunidade dos *Irmãos Morávios*, que se espalhou depois pela Europa e América do Norte.
4. O Metodismo, fundado na Inglaterra por John Wesley, em 1729, surgiu como um movimento de evangelização popular, cuja difusão na Inglaterra e nos Estados Unidos foi e continua sendo considerável. Do ponto de vista teológico, o Metodismo afirma a primazia da experiência sensível da fé e da presença divina, particularmente, no ato de conversão e no *despertar* do crente em Deus.
5. Entre as obras pessoais marcantes do espiritualismo religioso, destacam-se os fragmentos autobiográficos de August Hermann Francke, organizador do pietismo na Alemanha, e a autobiografia de Madame Guyon, *La Vie de Jeanne Marie Bouvier de la Mothe Guyon, écrite par elle-même* (1720), que também são narrativas de conversão.
6. Os diários e autobiografias pietistas são publicados e divulgados numa ótica edificante dentro das comunidades às quais pertencem seus autores.
7. Entre as obras mais significativas: Georg Misch, *Geschichte der Autobiographie (História da autobiografia)*, Verlag Schulte-Bulmke [edição em oito volumes da obra de G. Misch, iniciada em 1907, se estenderá até 1967, após o falecimento do autor]; Werner Mahrholz, *Deutsche Selbstbekenntnisse. Ein Beitrag zur Geschichte der Selbstbiographie von der Mystik bis zum Pietismus*, Berlin: 1919 (*Confissões alemãs. Uma contribuição à história da autobiografia, do misticismo até o pietismo*); Günter Niggel, *Geschichte der deutschen Autobiographie im 18. Jahrhundert. Theoretische Grundlegung und literarische Entfaltung*, Stuttgart, J.B. Metzler, 1977 (*História da autobiografia alemã no século XVIII. Fundamentos teóricos e desenvolvimento literário*).
8. Günter Niggel (1989), "Zur Säkularisation der pietistischen Autobiographie im 18. Jahrhundert" ("A secularização da autobiografia pietista no século XVIII") in Günter Niggel, *Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung (A autobiografia. Forma e história de um gênero literário)*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989, p. 367-391.
9. Os dois termos, *Bildung* e *Imitatio*, têm nas suas respectivas línguas o mesmo tipo de sufixo e remetem às mesmas unidades lexicais (*Bildung* forma-se a partir de *das Bild*, a imagem, assim como *imitatio* se forma a partir de *imago*. *Bildung* remete ao verbo *bilden*, representar, formar, da mesma forma que *imitatio* remete ao verbo *imitari*, procurar reproduzir a imagem).
10. Thomas Kempis (1989, p. 91), "O reino de Deus está dentro de vós, disse o Senhor. [...] Jesus Cristo virá e vos encherá de consolações, se lhe preparardes morada digna dentro de vós. Toda sua glória e toda sua beleza é interior; é no íntimo do coração que Ele se compraz. Ele costuma visitar o homem interior e seus diálogos são doces, seu consolo é encantador, sua paz é inesgotável e sua familiaridade incompreensível."



11. Para Wilhelm von Humboldt, "O verdadeiro objetivo do homem, que lhe prescreve, não a inclinação mutável, mas a razão eternamente imutável, é a formação (Bildung), a mais alta e a mais proporcionais de suas forças em um todo", citado por Louis Dumont (1991, p. 124).
12. Esse é o termo "equivalente", adotado por Louis Dumont (1991, p. 108), para uma noção que, por pertencer especificamente à cultura alemã, torna-se dificilmente traduzível.
13. Na tradição pedagógica alemã, essa concepção opõe-se fortemente à noção de *Erziehung*, que se refere ao empreendimento da educação externa e às suas instrumentalizações. Ela designa o conjunto dos meios didáticos e técnicos pelos quais se pode pretender facilitar uma formação que, seja qual for sua natureza, só pode ser, em última análise, uma *formação de si (Bildung)*.
14. Forma especificamente alemã do romance de educação. O *Bildungsroman* representa a *idéia vivida da Bildung (Gelebte Bildungsidee)*. Entre os mais célebres representantes do *Bildungsroman* encontram-se: *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister*, de Goethe (1796), *Anton Reiser*, de Moritz (1785-1790), e *Agathon*, de Wieland (1794).
15. N.T.Cf. Bakhtin, M., 1972, p. 237.
16. No meu livro *Histoires de vie, De l'invention de soi au projet de formation* (2004), tentei retrazar algumas das formas sócio-históricas, adotadas pela narrativa de si, lembrando, após as análises de Wilhelm Dilthey e Paul Ricoeur, as operações de construção envolvidas no *desenvol da intriga (auto)biográfica*.
17. Resumimos em poucas linhas a tese central da obra de Norbert Elias, em particular, *La Société des individus*, Fayard, 1991.

## 46

## Referências

BAKHTIN, Mikhaïl. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantine G.G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTINE, Mikhaïl. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1979.

CITATI, Pietro. **Goethe**. Paris: Gallimard, 1990.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De l'invention de soi au projet de formation**. Paris: Anthropos, 2004.

DUMONT, Louis. **L'idéologie allemande, France-Allemagne aller-retour**. Paris: Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines, 1991.

ELIAS, Norbert. **La société des individus**. Paris: Fayard, 1991.

GUSDORF, Georges. **Lignes de vie**. Paris: Odile Jacob, 1991. (v. 1, Les écritures du moi; v. 2, Auto-bio-graphie).



KEMPIS, Thomas. **L'imitation de Jésus-Christ**. Paris: Les Editions du Cerf, 1989.

LEJEUNE, Philippe. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1996.

NIGGL, Günter. **Die autobiographie**. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung Darmstadt, Wissenschaftliche: Buchgesellschaft, 1989.

Profa. Dra. Christine Delory-Momberger  
Universidade de Paris 13 | Nord  
Laboratoire EXPERICE  
E-mail | delbourg@club-internet.fr

Recebido 5 maio 2011

Aceito 11 jul. 2011



# Redes de cooperação e solidariedade em cotidiano escolar

Networks of cooperation and solidarity in school daily life

Mitsi Pinheiro de Lacerda  
Santo Antônio de Pádua | Rio de Janeiro  
Universidade Federal Fluminense

## Resumo

As conversas entre professoras são tomadas, neste texto, enquanto pequenos movimentos ainda pouco conhecidos e que promovem grandes transformações. Trata-se de movimentos "microscópicos" empreendidos em cotidiano escolar e que, apesar da estrutura que conduz à competição e separação, se orientam silenciosamente de forma cooperativa e informados pelo conhecimento que as professoras dispõem acerca desse espaço praticado. A intenção que subsidiou este texto foi verificar na escola redes de cooperação e solidariedade nem sempre compreendidas como tal. Para isso, é apresentada parte de uma pesquisa que objetivou o conhecimento da autoria docente, destacando as narrativas de alguns eventos presentes em cotidiano escolar, com os quais é estabelecida uma espécie de conversação. Trata-se de eventos que, provavelmente, já foram analisados naquilo em que nada ou pouco produzem, reduzidos a uma gama de práticas escolares que têm sido desperdiçadas quando cristalizadas naquilo que aparentam como rotina. Conclui-se que as redes de cooperação e solidariedade presentes na escola são criadas pelas professoras em meio ao encontro e produção de sentidos. São redes que ocorrem através de movimentos anônimos, oferecendo respostas aos mecanismos de

subalternidade, opressão e exclusão que atravessam o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Práticas pedagógicas. Cooperação e solidariedade.

## Abstract

Talks between teachers are taken in this text while unknown small movements and that promoting changes. It's "microscopic" movements undertaken in the school daily life and that although the structure that leads to competition and separation are quietly oriented in a cooperative mode and informed by the knowledge that teachers have practiced on this space. The intention was to verify school networks of cooperation and solidarity is not always understood as such. For this, some events in school daily life are narrated, with which it established a kind of conversation. It is likely that events have already been reviewed in that they produce little or nothing, reduced to a range of school practices that have been wasted when crystallized in what seem like routine.

Keywords: School daily life. Educational practices. Cooperation and solidarity



## A possibilidade é o movimento do mundo

*Boaventura Santos*

Há séculos as pessoas olham curiosamente para o mundo com o propósito de formular perguntas que traduzam suas inquietações. Há quem busque nos grandes eventos as indagações que direcionem seus caminhos, e que, diante da enormidade, percorrem trilhas que os conduzem às experiências da vida cotidiana. Semelhante a isso, podemos encontrar quem se dedique a compreender em grandes escalas a infinitude do que é microscópico, percebendo ali o paradoxo do grande contido no pequeno. Olhar para o mundo é uma forma de inventar o mundo para o qual se olha e, não obstante a escala utilizada, muitas vezes nos cercamos da mesma intencionalidade.

Empregando uma “sociologia cartográfica”, Boaventura Santos (2000) afirma que as escalas que privilegiamos, ao observar a realidade, criam os fenômenos pelos quais nos interessamos. Dependendo da escala utilizada, diferentes redes de fatos são criadas, sendo que, através da “cartografia simbólica”, a pequena escala nos distancia da realidade e a grande escala favorece a proximidade e familiaridade. Para exemplificar isso, eu diria que o mapa do seu bairro é traçado em grande escala, e o do país, em pequena.

A grande escala é “[...] rica em detalhes, descreve pormenorizada e vivamente os comportamentos e as atitudes, contextualiza-os no meio envolvente e é sensível às distinções (e relações complexas) entre o familiar e o estranho.” (SANTOS, 2000, p. 210). Numa relação dialética, podemos também empregar a pequena escala que, embora não focalize detalhes, permite localizar posições e conhecer direções, desenhando os movimentos presentes.

O conhecimento da escola, muitas vezes, se processa por meio de estudos em pequena escala, voltados ao conhecimento de sua estrutura – organização, funcionamento e legislação – e de sua localização dentro de um sistema. Essa estrutura dispõe de características que permitem análises comparativas, estudos quantitativos e mapeamentos de sistemas escolares.

Quando tomamos a formação de professoras enquanto tema de pesquisa, por exemplo, podemos investigar, em suas modalidades inicial e continuada, as diretrizes curriculares, as demandas formativas, o financiamento e vários outros aspectos. Esse trabalho resulta no conhecimento acerca da



qualidade da formação oferecida, interferindo na formulação de políticas públicas e fomentando o desenho curricular na implantação de novos cursos.

Diferente disso e de forma complementar, meu interesse pela escola e pela formação de professoras ocorre por meio da pesquisa *em cotidiano escolar* – uma pesquisa voltada ao detalhe, para o que é pequeno e surpreendente, para o instituinte. A preposição *em* que antecede *cotidiano* denota que há, entre pesquisadora e o espaço que investiga, uma relação de lugar, tempo, modo, fim, estado e transformação. As pesquisas *em cotidiano escolar* se diferenciam das pesquisas *sobre o cotidiano*, uma vez que estas pressupõem uma agenda de pesquisa previamente estabelecida, e aquelas se processam com curiosidade em meio ao inesperado fluir cotidiano.

Influenciada por Certeau (1994), buscamos compreender os “usos e consumos” das professoras em relação ao que lhes é posto – não é mais possível aceitar uma única explicação sobre o que se processa em cotidiano. O interesse pelos praticantes provoca algo nos pesquisadores que pode ser traduzido pela explicação de Margritte, ao comentar um de seus trabalhos<sup>1</sup>: “[...] tudo o que vemos esconde outra coisa, e nós queremos sempre ver o que está escondido pelo que vemos.” (OBVIOUS, [s.d.]).

50

Isso porque, se os praticantes produzem algo a partir do consumo que fazem dos bens simbólicos e materiais presentes em cotidiano escolar, também os pesquisadores em cotidiano desenvolvem uma propensão a tentar compreender aquilo que ainda nem conseguem ver, imprimindo esse caráter de busca na pesquisa. Quando Certeau adverte que há outros usos para o que, a princípio, teria uma serventia só, também convida a pensar em como a curiosidade acerca dos diferentes usos transforma a postura epistemológica do pesquisador.

A investigação sobre as lógicas dos praticantes em cotidiano escolar, portanto, interfere na postura dos pesquisadores e convida a uma reflexão acerca de sua presença nesse *espaçotempo*. Qualquer tipo de proposição junto ao outro pode ser tomada por este das mais diferentes formas, se mostrando enquanto opressora, emancipadora ou qualquer outra forma que coadune com a experiência – uma experiência que não pode mais ser desperdiçada. Para Boaventura Santos, o avanço da globalização hegemônica tem exigido a reconstrução teórica da emancipação social, a qual só pode ser “[...] completada a partir das experiências das vítimas, dos grupos sociais que tinham sofrido com o exclusivismo epistemológico da ciência moderna e com a redução das possibilidades emancipatórias da modernidade ocidental.”



(SANTOS, 2006, p. 27). Para que isso se realize, propõe que aprendamos com o Sul, “[...] entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pela modernidade capitalista.” (SANTOS, 2006, p. 32).

Aprender com o Sul significa aprender com as experiências de quem ainda não pôde dizê-las, embora as saiba e as compreenda com base em uma lógica forjada em resposta a orientações que não são as suas. Para Boaventura Santos, nem mesmo a teoria crítica foi ainda capaz de desvendar os diferentes modos de produção da vida cotidiana, visto que as análises empreendidas raramente são complementadas por quem os vivencia.

Boaventura Santos propõe outra orientação epistemológica, política e cultural ao abandonar a familiaridade com o Norte imperial e convidar a aprendermos com o Sul. Junto a isso, lembra que “[...] o Sul é, ele próprio, um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista.” (SANTOS, 2006, p. 33).

Assim, “aprender com o Sul” refere-se a delinear outra relação epistemológica, política e cultural, aprendendo, em se tratando de professoras, com quem foi formada a partir de concepções atravessadas pela tutela e racionalidade técnica. Isso é algo que requer a “desfamiliarização” com os processos formativos institucionais, considerando outros processos de formação que ocorrem em *espaços tempos* ainda desconhecidos. Este texto convida a nos aproximarmos de movimentos empreendidos por professoras de escolas públicas, os quais são marcados pela solidariedade e por sua quase invisibilidade.

Trata-se de movimentos “microscópicos” empreendidos em cotidiano escolar e que, apesar da estrutura que conduz à competição e separação, se orientam silenciosamente de forma cooperativa e informados pelo conhecimento que as professoras dispõem acerca desse espaço praticado. O texto pretende contribuir para com o desvelamento de interações entre as professoras, compreendidos aqui enquanto pequenos movimentos ainda pouco conhecidos e que promovem grandes transformações, sem esquecer que “[...] a sociologia da vida quotidiana transcende os termos do debate que opõem as micros e as macroestruturas.” (PAIS, 2001, p. 46).

Minha intenção, portanto, é verificar na escola redes de cooperação e solidariedade nem sempre compreendidas como tal. Para isso, recorro a alguns eventos presentes em cotidiano escolar, com os quais pretendo estabelecer



uma espécie de conversação. Trata-se de eventos que, provavelmente, já foram capturados e analisados naquilo em que nada ou pouco produzem, reduzidos a uma gama de práticas escolares que têm sido desperdiçadas e cristalizadas naquilo que aparentam como rotina. Mas,

[...] as actividades produtivas e reprodutivas do quotidiano constituem um processo de dialécticas entre o acontecimento e a rotina. Do quotidiano faz também parte o excepcional, a aventura, o inesperado, o sonho. Que todos estes aspectos do quotidiano possam vir a ser objecto de rotinarização é outra história. (PAIS, 2001, p. 82).

Assim, tomo como referência quatro eventos distintos no que se refere ao lugar, ao momento e às pessoas envolvidas. Parte de uma pesquisa, neste texto são descritas cenas observadas em cotidiano escolar, as quais foram enriquecidas com os registros em diário de campo<sup>2</sup> e conversas com professoras alfabetizadoras. Dentre os procedimentos metodológicos empregados, destaco a opção pelas “conversas” com as professoras por entender que o processo de investigação onde o outro não é conduzido através de roteiros que o direcionem oferece a possibilidade da “surpresa” (PORTELLI, 1997), e com ela, a possibilidade de conhecer.

O desconhecimento acerca dos rumos tomados por uma conversa e a surpresa diante do inesperado, favorecem a que algo seja produzido. Todo o registro do que se passa fica contaminado pelo “enredo” que as professoras tecem em meio à conversa, um enredo que se desenrola ali, bem diante dos olhos de quem se dispõe a pesquisar assim, mergulhando nos desdobramentos das tramas tecidas junto ao outro. Essas tramas, porém, precisam ser registradas, precisam ser “cuidadas”, precisam figurar em algum lugar para que adquiram *status* de texto acadêmico. Como lidar com isso? Convido Coutinho a explicar a proeza de tecer várias narrativas:

Todo filme é montado. Eu não faço roteiros descrevendo tudo o que vai acontecer. Tenho um roteiro que é um mapa, relacionando lugares em que eu devo ir, pessoas que eu devo procurar, mas, na verdade, de repente, pessoas que encontro por acaso são mais importantes do que as que encontro propositalmente. Então, é necessário juntar todas essas falas desconexas ou caóticas, numa estrutura que acaba sendo, obrigatoriamente, uma estrutura narrativa [...]. (COUTINHO, 1997, p. 185).



Considerando que a ausência de roteiros escritos não exclui a existência de roteiros mentais, penso que a não utilização de roteiros previamente estabelecidos, não pode garantir que o outro diga tudo o que pretende – nunca saberemos o que cerceamos, nunca saberemos o que ficou escondido. Um simples gesto do ouvinte, um microscópico franzir de suas sobrancelhas, pode levar a prosa a tomar outro rumo. A inexistência de perguntas a serem apresentadas não dispõe da capacidade de dissipar a desigualdade que pode adentrar o diálogo. Não é possível tal proeza. Contudo, a intencionalidade por interferir e direcionar minimamente a fala do outro, pode imprimir na postura do pesquisador disposições que modifiquem sua escuta, seu olhar, suas percepções.

Talvez por carregar as marcas de uma miopia que transforma uma mirada longínqua numa pintura impressionista, meu interesse pelo mundo geralmente repousa em meu entorno, em experiências, em histórias locais. Verifiquemos, pois, estas histórias – mas não se ocupe em trazer lentes, é possível vê-las a olho nu; e não receie tocá-las em sua pequenez, afinal, não somos tão grandes assim.

## Quando a repetição possibilita a novidade

53

Diante da professora, uma folha de estêncil, lápis, régua, caneta e uns moldes – instrumentos com os quais desenha uma FAca, uma FEchadura, um Flgo, uma FOca. Ela para, pensa... esboça o que poderia ser uma "FUmaça" e, depois, apaga; então desenha um "FUnil" que também apaga, e um "FUzil" ao qual oferece o mesmo destino. "O primeiro não tem uma forma fixa para ser desenhado, o segundo é difícil de escrever e o terceiro invoca a violência [...] melhor ficar sem o FU." (PROFESSORA ROSEMARY, 2010). Os desenhos são marcados por tinta carbono, o que garantirá sua reprodução em folhas de papel tão logo sejam umedecidas pelo álcool e giradas no rolo da máquina que passa a vida cuspidando cópias.

Enquanto roda o estêncil no mimeógrafo, conversa. Outras professoras aguardam para fazer o mesmo com suas versões contemporâneas dos clichês, enquanto as crianças aguardam para receber sua folha de papel que é idêntica à do outro, e onde deverá fazer o mesmo que o outro, no mesmo tempo que o outro, empregando a mesma lógica que o outro... ou não.



Grande parte das atividades propostas pela professora é produzida por ela. Empregando as observações que realiza sobre o rendimento de seus alunos, ela recorre a uma bricolagem de textos e imagens que se inscrevem como propostas voltadas às necessidades que percebe nas crianças. Em uma dessas bricolagens, encontramos o texto de um livro, a imagem de outro e o enunciado próprio da professora (Fig. 1) – tudo isso junto, misturado, de forma a atender a uma intencionalidade. Trata-se de uma “montagem”, articulada a uma intencionalidade: “Eu tenho várias coleções [de livros didáticos] em casa, por trabalhar há muitos anos com alfabetização, eu fui comprando livros, e eu vou pegando um pouquinho de um livro, pouquinho de outro, e vou montando as atividades.” (PROFESSORA ALTIVA, 2010).

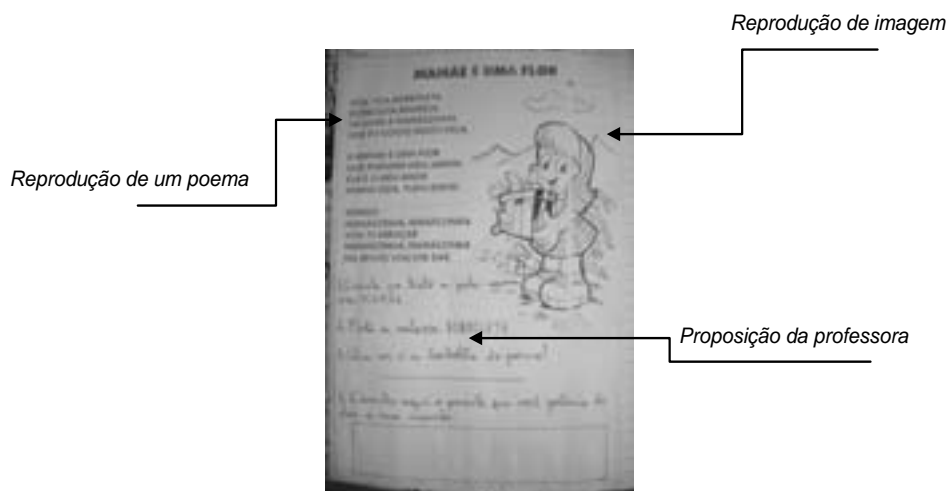


Figura 1 | Atividade proposta pela professora, através da inserção de referências diversas

O rolo do mimeógrafo gira reproduzindo as cópias e as professoras conversam. As crianças recebem as cópias e produzem sentidos. A impressão que se tem é de que essa é uma historinha do cotidiano que tem sido contada pela metade, contada justamente naquilo em que pouco ou nada produz nas pessoas. Um grupo de professoras reunidas em torno da máquina-que-cospe-cópias não é um grupo de professoras que reproduz cópias. Atente ao detalhe: elas conversam. Um grupo de crianças que recebem



cópias-cuspidas-pela-máquina tampouco é um grupo engulidor de cópias – pois há o detalhe, elas produzem sentidos.

Sobre o que conversam as professoras enquanto reproduzem as atividades direcionadas a seus alunos? Por que as folhas de estêncil passam de mão em mão, sendo reproduzidas para duas ou mais turmas, tomadas de empréstimo pelas professoras, e guardadas para serem reutilizadas depois? Será que as professoras propõem a seus alunos a mesma atividade com base no que foi impresso na folha? Será que as crianças fazem a mesma leitura do que lhes foi proposto? Conhecidas nas escolas como “matrizes”, as folhas de estêncil reproduzem uma coisa só, enquanto as pessoas produzem outras tantas. Mas, ouçamos um pouco as professoras:

Olha só, eu não tenho um método só; a gente trabalha com o tradicional, com o construtivismo [...] eu trabalho um pouco de cada coisa. Por quê? Porque ao mesmo tempo em que a criança está construindo através do construtivismo, ela também desenvolve a sua caligrafia através do tradicional, eu uso os dois. (PROFESSORA ALTIVA, 2010).

Aí eu começo a ver, como nessa atividade aqui, através da escrita sozinha, qual fase que ele está, se ele está na silábica, pré-silábica, alfabética [...] e é só assim que a gente vai descobrir a fase em que a criança se encontra! Eu gosto de trabalhar muito assim, com eles [...] e não deixo de dar os meus ditados. Isso é tradicional, né? Mas eu não gosto de deixar de dar ditados. Porque eu acho que a criança aprende a escrever, escrevendo. (PROFESSORA ALTIVA, 2010).

Hoje eu trabalhei essa atividade com eles, o nome João e Maria com a atividade “Brincando com figuras geométricas”, eles tinham que desenhar os círculos de acordo com a maior quantidade do nome, João e Maria. Depois eu faço toda argumentação, quantos quadrados tinham a mais no nome Maria do que no do João, depois eu coloco o nome no quadro e vamos trabalhar a família silábica do J e do M e assim a gente trabalha a rota fonológica. E assim eu consegui tirar vários alunos do pré-silábico e passar para o silábico. (PROFESSORA ROSEMARY, 2010).





O mimeógrafo, que é mudo, diz sempre a mesma coisa. Em volta dele, as professoras conversam, trocam entre si as “matrizes”, copiam umas das outras o que está sendo copiado para as crianças, narram os desdobramentos pelo qual uma ideia inicial se materializou em determinada atividade, avaliam as possibilidades de cada criança na execução da tarefa, examinam suas próprias experiências ao compartilhar com as colegas todo esse processo – enquanto o mimeógrafo, mudo, cospe as cópias. Cópias iguais sobre as quais é produzida a diferença.

Não trato de afirmar, aqui, que em cotidiano não exista repetição e rotina, porque ambas estão lá. O que resalto é que, junto a elas, há também a novidade, ocultada por aquilo que a complementa: a repetição. É Tarde<sup>3</sup> quem afirma que a diferença aparece entre duas repetições: é preciso repetir para diferir. É na repetição, na rotina, que encontramos outras formas de repetir, é onde produzimos a diferença, é onde materializamos o uso que fazemos:

Existir é diferir, e, de certa forma, a diferença é a dimensão substancial das coisas, aquilo que elas têm de mais próprio e mais comum. [...] Todas as semelhanças, todas as repetições fenomênicas não me parecem ser mais do que intermediárias inevitáveis entre as diversidades elementares mais ou menos apagadas e as diversidades transcendentais obtidas por essa parcial imolação. (TARDE, 2003, p. 70).

56

Olhando de perto percebemos de outra forma o movimento presente na rotina, e nele, algumas possibilidades. Reunidas em torno da máquina-que-cospe-cópias as professoras conversam, e ali, uma conta à outra o que pretende com aquela atividade, ou qual foi o processo que a levou a planejar aquilo, e quem vai conseguir fazer e quem ainda não vai, e o que pretende fazer depois disso, ou daquilo que acontecer. A narrativa sobre o planejamento da atividade se mistura à previsão que faz dos resultados – um planejamento único, mas receptivo às diferentes produções de sentido; uma previsão camuflada de certezas, mas pronta para se surpreender.

## De quem é esse menino?

Recreio na escola, todos juntos, misturados. Ali, algumas crianças merendam, aqui outras crianças jogam bola, acolá dois meninos<sup>4</sup> brigam.



O motivo da briga não nos interessa neste momento: voltemos nossa atenção para a intervenção que vem a seguir. Alguém se aproxima apressado, separa os garotos, outra pessoa se aproxima, pega um deles pelo braço, a outra criança ainda se debatendo, e vem a pergunta: *de quem é esse menino?*

Não sei se é de conhecimento de todos, mas em escola menino tem “dona”. O Eduardo é da Francisca, a Gabriela é da Sílvia e o Rafael é da Sílvia também – mas já foi da Cristina até a mãe pedir para mudar de sala *porque ele prefere estudar com o Pedro, que é vizinho dele, e coisa e tal.*

Ao mesmo tempo que o menino tem “dona”, todos os meninos são de todas as professoras. Basta uma criança demonstrar “dificuldade” em aprender ou chegar com “sabedoria” demais, se meter em confusão ou ficar muito quieto, falar demais ou falar de menos, ah, basta que algo fuja à “normalidade” para que a criança se transforme em um investigado em potencial. Em torno do “problema”, as professoras recorrem às narrativas, às “histórias de escola” de tempos idos, às conversas que atravessem aquilo que, naquele momento, oferece limitação à sua compreensão sobre o menino.

Quando uma professora percebe um problema qualquer em seu menino, esse problema é compartilhado em narrativas que percorrem a família da criança, suas condições materiais de vida, sua saúde, sua trajetória escolar até chegar ali. O menino que tem um problema vira problema também para as outras professoras, e todas contam histórias, compartilham experiências, dão conselhos e cuidam desse caso que pertence a elas também.

O caso, a história, a narrativa pertence a todas – tem caráter coletivo. Um menino que gosta de bater, um menino que só escreve invertido ou um menino que faz conta de cabeça sem registrar no papel carregam algo que detona o compartilhamento das experiências docentes, mas – preste atenção – apenas a história e a experiência são compartilhadas, porque o menino tem “dona”.

Daí a inexistência de explicações. Uma professora que compartilha o problema de seu aluno escuta outra história de menino e, às vezes, um conselho. Muito dificilmente uma professora “explica” o problema para a outra, objetivando solucioná-lo em seu lugar. O conselho está colado à experiência de quem narra a história (BENJAMIN, 1994), mas, note bem, o conselho está colado à experiência de quem o oferece, o que o traduz enquanto compartilhamento daquilo que se passou. O oferecimento de um conselho comporta a



solidariedade em relação ao problema explicitado, resguardando o direito do outro por direcionar quaisquer intervenções que este queira produzir.

Quando a professora fala sobre o seu menino que escreve mas não lê, ou que embola a tabuada, ou que emburra no recreio, ou que não para quieto um instante – ouve umas tantas outras histórias de meninos, às vezes, semelhantes à sua, às vezes, completamente diferentes. Uma história puxa outra história, e em meio a elas um ou outro conselho vai tecendo essa rede de compartilhamento marcada pela cooperação e solidariedade.

No que se refere à história e às experiências que esta provoca, um menino “pertence” a todas as professoras. Melhor dizendo, a história lhes pertence – por isso ela transita na escola, de boca em boca, de porta em porta. O menino, porém, tem “dona”. Ele é aluno *dela*. Ele é *dela*. Bateu no colega? Precisa ser repreendido? Machucou durante o recreio? Precisa ser socorrido? Então, quem resolve isso é *ela*, somente *ela*. O mesmo evento que provoca a proximidade e conversas repletas de solidariedade, também evoca os limites estabelecidos.

58 Forjada pelos limites, a fragmentação que observamos na escola não pode ser tomada somente enquanto interdição. Os limites que separam também favorecem a produção de algo – o limite “[...] faz o contrário daquilo que diz.” (CERTEAU, 1994, p. 215). Atravessados pelas conversas entre as professoras e pelas necessidades que se colocam junto à imprevisibilidade do que se processa na escola, os lugares e posições demarcados possibilitam algo mais que a negação, pois “[...] onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia.” (CERTEAU, 1994, p. 215).

Se apenas víamos repetição, fragmentação e monotonia no cotidiano escolar, talvez fosse interessante empregar outras disposições para percebermos o que se processa ali, apesar do nosso olhar suficiente – compreendendo que “[...] temos, infelizmente, uma tendência inexplicável a imaginar homogeneo tudo aquilo que ignoramos.” (TARDE, 2003, p. 69).

## **Narrativas que envolvem quem já foi meu**

*Ele é seu esse ano? Pois foi meu ano passado.* No ano anterior, o menino foi aluno dela, “ele era dela” e isso a habilita a tecer uma série de



considerações sobre o comportamento, o rendimento, as relações familiares e outros aspectos que se referem ao menino.

Além dos resultados das provas realizadas pelos estudantes e das fichas descritivas onde as professoras relatam a vida escolar de seus alunos, elas dispõem de um recurso precioso quando se voltam a conhecer sua nova turma: conversam com as professoras que trabalharam com as crianças no ano anterior. Essas conversas ocorrem informalmente, algumas vezes de forma intencional; outras vezes, por acaso.

Nas conversas entre a professora do ano anterior e a atual, as narrativas da ex-professora são tecidas em um discurso atravessado por suas concepções acerca da educação, pelos conhecimentos teóricos e práticos que privilegia e produz, pelo entrelaçamento de diversos fatores que perpassam a vida do menino. Em sua fala, a ex-professora percorre, de forma não linear, o que naquele momento lhe parece significativo ressaltar. Sobre o menino é tecida uma narrativa singular, que dialoga com o cotidiano vivenciado e atenta às expectativas sobre como deve ser:

A Márcia já dá aula na escola do Córrego Grande. Eu, este ano, fui pra escola do Córrego Grande. E quando eu fui, já fui com a cabeça feita. A Márcia já me passou todas as informações: o fulano não obedece professor; o fulano, filho do fulano de tal, adora fazer fofoquinha; o filho do beltrano é passeador na sala; o pai do sicrano, é revolucionário, vai na escola atazanar a vida do professor o ano inteiro, se o menino cai na escola, tropeça, está lá o pai enchendo o saco. Então, como é que passa isso de uma professora pra outra, e ela ainda continua com este conceito da escola e das crianças [...]. (PROFESSORA CLÁUDIA, 2010).

59

Não se trata de uma *explicação* sobre o menino, tampouco de um discurso conclusivo: a narrativa sobre o menino é uma negociação de significados entre o que se sabe, o que se quer dizer, o que se pode dizer, o que deve ser dito – e tudo isso é tecido ali, em meio à relação; uma conversa que se torna *aquela* conversa ao acontecer. Conversando sobre o menino, *a professora que foi e a que será* se envolvem em uma relação, muitas vezes, marcada pela colaboração e pelos cuidados que ambas demonstram pela criança e pelas práticas que serão desenvolvidas com ela.

Não ocorre um repasse de informações, portanto. A *narrativa* sobre o menino se entrelaça à *escuta* sobre o menino, e essa escuta também se



processa através de congruências, refutações, questionamentos. A nova professora ouve o relato sobre o menino e passa a compreender outras tantas coisas que desconhecia, percebendo através de sinalizações deixadas por sua interlocutora, algumas concepções e práticas empregadas pela ex-professora.

As conversas sobre as crianças favorecem o estreitamento de laços entre afins, permitindo ainda o conhecimento de suas presenças na dinâmica do cotidiano escolar. Trata-se de uma conversa informal, gerada em resquícios da memória docente e que carrega pistas sobre as concepções de educação privilegiadas pelas professoras, sobre as relações que estabelecem com seus alunos e suas crenças sobre o ensinar e o aprender.

Conversando sobre o *menino que foi meu e agora é seu*, as professoras se envolvem em uma relação que, aparentemente, se mostra enquanto repasse negativo sobre o perfil da criança, mas que, olhada com cuidado, pode mostrar outras possibilidades. O relato sobre o menino é validado ou não pela professora que o recebe, e aquilo que privilegia escutar se mescla com aquilo em que acredita, acrescentando às suas percepções, o que consegue perceber no menino e na professora com quem conversa.

60

Nessas conversas, as professoras tecem uma espécie de avaliação que não requer instrumentos e que não serve à certificação escolar, mas de certa forma, interfere nas dinâmicas que se processam na sala de aula e no cotidiano da escola. São conversas que intensificam a produção de significados diversos, sendo que uma avaliação negativa sobre a criança pode redimensionar o seu contrário na relação que será estabelecida pela próxima professora. Muitas vezes, a avaliação negativa sobre a criança instaura uma propensão por se estabelecer um trabalho diferenciado que altere a situação posta – ou não. Ao *menino que foi seu e agora é meu* serão destinados cuidados especiais forjados pelas leituras que forem feitas sobre os relatos.

São tantos os movimentos que se processam em cotidiano! Conversas, práticas, observações, registros... movimentos diferentes que têm, em comum, o anonimato. Ezpeleta e Rockwell (1986) afirmam que a escola dispõe de uma história documentada pelo viés institucional, que a cristaliza em sua homogeneidade e universalidade, enquanto inscreve sua missão de repasse de conhecimentos oriundos de uma versão dominante. Versões críticas, segundo as autoras, tomariam a própria história documentada para denunciar seu cunho reprodutivista. Para elas, junto a essas versões, há uma história



não-documentada que se processa cotidianamente através da apropriação que faz das prescrições, inscrevendo outras relações, instituintes.

Os problemas conceituais aparecem a partir do momento mesmo em que se pretende delimitar a unidade escolar a fim de orientar a observação. Aos poucos desaparece o referencial dado pelo sistema escolar. Os limites administrativos e institucionais de cada escola tornam-se difusos – ao nível da existência diária – e a realidade escolar se interpenetra na realidade social e política circundante. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 19).

Defendendo que é preciso conhecer o que se passa no cotidiano escolar, as autoras afirmam que isso só é possível quando esse conhecimento é complementado pelas histórias locais. Segundo elas, a análise documental, o conhecimento da história oral e da memória coletiva são pertinentes à reconstrução da história não-documentada em cotidiano escolar, sendo que as opções metodológicas devem dialogar com os problemas que são colocados, por meio de reflexões epistemológicas.

Quanto a isso, a fala de uma professora com quem conversei recentemente, provocou a continuidade desse debate. Ela leciona em uma classe de educação infantil da rede pública e, durante a nossa conversa, discordou do que se refere à escassa documentação do cotidiano, dizendo: “Atualmente, muitas professoras têm câmeras digitais e fotografam os acontecimentos do cotidiano. Não concordo com a afirmação de que o cotidiano escolar não é documentado.” (PROFESSORA FABRÍCIA, 2010). A professora oferece uma contribuição importante e que, de certa forma, modifica uma necessidade anterior: não se trataria, mais, de documentar o cotidiano, e sim de conhecer o cotidiano documentado a partir do ponto de vista de seus praticantes. (CERTEAU, 1994).

Por que subestimar a professora imaginando que ela atravessa o cotidiano escolar sem imprimir suas marcas ou registrar suas impressões? Apenas a crença em um modelo de cientificidade único levaria a ignorar as pegadas silenciosas que documentam a realidade por outros caminhos. Cabe ao pesquisador dialogar com os movimentos que percebe em seu campo, segundo o ritmo e a especificidade que lhes conferem os praticantes. Em suas disposições, precisa incluir aquela que volte sua curiosidade para os movimentos do outro, em detrimento daquilo que pretende encontrar.



Santos (2009), ao apresentar a posição epistemológica que norteia seu trabalho, afirma que a hegemonia do conhecimento científico, nos últimos duzentos anos, produziu o *desperdício da experiência*. Ao denunciar que a ciência não cumpriu suas promessas de progresso, defende que há, também, outras formas de conhecer o mundo e convida à complementaridade entre conhecimentos científicos e não científicos. Aproximando-se dos atores sociais, Boaventura se envolve com interpretações da realidade social apresentadas por meio de análises não científicas, mas imersas nas experiências de quem as vivencia – “[...] histórias de teias de acontecimentos, situações, condições causadas ou sofridas pelos contadores das histórias, interpretações do mundo nascidas da experiência deles no processo de o transformarem num mundo melhor.” (SANTOS, 2009, p. 21).

Para pesquisar e viver no mundo, segundo essa proposição, seria preciso acreditar nas pessoas, verificando, dentro de si mesmo, como acolhe o outro em si. Acreditar nas pessoas, aqui, não significa embarcar em um movimento ingênuo por tomar como verdade tudo o que dizem, ou como correto tudo o que fazem. Acreditar nas pessoas significa ter como princípio que o outro, assim como você, também produz o mundo e que, embora faça isso de forma bastante diferente, em sua intencionalidade também reside um sentido.

62

## A reunião sobre a reunião

Reunião na escola, professoras, diretora e especialistas ocupam seus lugares. Cada lugar é tacitamente determinado, enquanto o espaço se configura por meio de aproximações, cochichos, olhares. Os turnos de falas são ordenados segundo o lugar de poder ocupado e a antiguidade na escola, enquanto o tempo para o diálogo é furtivamente tecido. Espaços, tempos e diálogos silenciosamente negociados em meio a lugares e vozes previamente estipulados.

Durante a reunião, as turmas são distribuídas, os critérios de avaliação estabelecidos, a agenda escolar sacramentada. Regras, prazos, responsabilidades registrados. Alguma coisa mudou de lugar, ou mudou de cor, ou de cheiro – mas pouco, ou nada, foi transformado. Trata-se de uma reunião baseada na gestão democrática, todas têm o direito de se manifestar e o fazem quando a indignação é tamanha, ou não fazem quando o conhecimento acerca de suas condições de trabalho as levam a optar pelo silêncio.



Junto ao silêncio, o murmurinho – anúncio de que cochichos e olhares se transformarão em conversas mais tarde, quando tiver início a reunião sobre a reunião. Ao término da reunião (ou disfarçadamente durante ela), e sem qualquer agendamento prévio, as professoras se organizam em grupos diversos onde compartilham pontos de vista não necessariamente afins, mas que guardam entre si o respeito que cada uma tem de dizê-los:

É porque é assim: depois da reunião pedagógica na escola, todo mundo sai pela rua afora, formando seus bolinhos, ou senta na praça, ou até mesmo no dia seguinte dentro do ônibus pra criticar, normalmente pra criticar, muito difícil falar bem. Ai é que vão surgir as fofoquinhas. É que às vezes eles exigem muito da gente, mas não fornecem nada. Ou às vezes cobram, cobram assim, eles não dão exemplo, mas querem da gente. Então, depois disso, depois da reunião, que a gente vê tanta coisa, que a gente ouve tanta coisa que não vai [...] não é que não vai dar certo, não tem condições de fazer, e a gente sai comentando, nossa, isso é fora da realidade. A gente não fala na hora, lá dentro, mas a gente sempre fala. (PROFESSORA VALKÍRIA, 2010).

A estrutura formal das reuniões administrativas e pedagógicas que ocorrem nas escolas nem sempre favorece a dialogia. Conhecedoras do espaço onde se movem, muitas vezes as professoras optam pelo silêncio durante esses encontros, talvez por saberem que suas vozes serão ouvidas com muita condescendência e pouca interferência na realidade escolar, ou talvez por saberem que podem operar transformações por outros meios.

Em alguns casos tomada enquanto “estratégia” em uma relação de forças, a reunião na escola ocupa, se considerarmos as proposições de Certeau (1994, p. 102), três lugares distintos: o lugar de poder (que demarca a propriedade), o lugar teórico (que se apropria do discurso) e o lugar físico (posição que implica a distribuição de forças). Produzidas enquanto “surpresa numa ordem” (CERTEAU, 1994, p. 101), as “táticas” das professoras podem ser conhecidas nos agrupamentos e conversações que se dão após a reunião na escola.

As conversas que tomam vida após (ou durante) as reuniões ocorrem com base na constituição de grupos onde a afinidade é um dos principais fios de ligação entre as professoras. Uma vez juntas, empregam algumas disposições para tornar possível o diálogo, e então a solidariedade se manifesta em resposta à indignação. Reunidas, exploram juntas o cotidiano escolar por onde se movem





e que, por ali se moverem, conhecem, e, por conhecer, compreendem. Seus movimentos e conhecimentos, traduzidos na compreensão reflexiva que promovem juntas, são talvez uma outra coisa que não aquilo que lhes fora apontado no *espaçotempo* institucional; daí a necessidade do encontro instituinte.

Para Chauí (1997), o “instituinte” refere-se àquilo que é histórico, fundador, inaugural. São eventos que diferem do que está posto, do discurso instituído, o qual se apropria do instituinte tão logo percebe seu valor. Compreendo enquanto movimentos instituintes de professoras, quaisquer ações intencionais (ou nem tanto) que sejam empreendidas apesar das regulações impostas pelas normas instituídas, e cuja intencionalidade se relacione com a melhoria das condições de trabalho docente, das relações entre escola e sociedade ou qualquer outra questão que seja de interesse daqueles e daquelas que se encontram à margem, ou seja, questões que sejam de interesse coletivo (ou que deveriam ser). Quando duas ou mais professoras articulam condições para que possam conversar a respeito de questões de interesse coletivo, provavelmente, o fazem informadas pelo conhecimento que dispõem a respeito da prática reguladora institucional. Tecendo furtivamente oportunidades de conversação, as professoras desestabilizam as fronteiras entre instituído e instituinte, fazendo o segundo emergir do primeiro ao mesmo tempo que oferecem elementos para que aconteça o contrário. É justamente por não poderem, que podem.

64

Os espaços instituintes são propícios à congruência e refutação entre professoras e as concepções, opções e experiências que carregam. Um olhar externo *sobre* as professoras não comporta a capacidade de compreender os laços estabelecidos e as aproximações ocasionais que permeiam as relações entre elas. Na constituição de distintos grupos de professoras, há algo não facilmente perceptível no que se refere à sua gênese, mas uma vez constituídos, nesses grupos podemos encontrar pistas que nos informem sobre em torno de que eles se agregam.

## Considerações finais

Nesse texto busquei dialogar com proposições teóricas e eventos em cotidiano escolar, de forma a argumentar a favor do conhecimento de redes de cooperação e solidariedade que são tecidas na escola. Optando por empregar uma grande escala durante esse processo de conhecer, me deparei com



movimentos pouco conhecidos, ou tomados enquanto menores e desprovidos de significados. Por isso, a escolha por aprender com o Sul, por me aproximar daquilo que ainda não pôde ser dito, e por entender que o que é dito se constitui em meio a procedimentos táticos, ainda anônimos, mas repletos de uma força que pulsa.

Muitas vezes tomados naquilo que representam enquanto cerceamento, os quatro eventos relatados também possibilitam movimentos e transformações. Eles podem ser percebidos em sua ambiguidade, e, para isso, são necessárias disposições do pesquisador por se deixar contaminar pelo conhecimento teórico e pela observação da prática que, anteriormente, apenas empregava durante o exame do outro.

As redes de cooperação e solidariedade presentes na escola não são estruturadas por meio de projetos verticais, horizontais ou universais, mas tecidas em fios que perpassam uma estrutura que diz *não*. Atente novamente para o detalhe: as pessoas conversam, produzem sentidos, criam os espaços por onde se movem e não se restringem ao lugar que lhes determinam. É preciso aprender com o Sul, legitimar a experiência, ouvir o que dizem as pessoas, conhecer suas táticas, mergulhar nesse tecido escorregadio e surpreendente ao qual nomeamos cotidiano. Provavelmente, temos empregado um olhar predisposto a perceber inércia e insignificância naquilo que flui junto a nós. Imersos em sociedades onde o excesso de informações (LARROSA, 2002) exige das pessoas um olhar superficial que as proteja daquilo que ultrapasse suas possibilidades de apreensão, temos relegado nossa percepção lenta.

Vivenciar uma experiência, ou seja, vivenciar algo que nos toque e transforme, é algo que vem se tornando cada vez mais difícil, segundo Larrosa. Para ele, o excesso de informações inviabiliza a experiência, sendo que a cada informação, geralmente, é conjugada uma opinião. Essa opinião, restrita entre a concordância e a divergência, situa os sujeitos favoravelmente ou não à informação, impossibilitando, assim, a experiência. Em suma, as informações nos chegam, deliberamos sobre sua pertinência e nos posicionamos em relação à mesma, e tudo isso muito rapidamente, pois que, ainda para Larrosa, não dispomos de tempo: “[...] a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.” (LARROSA, 2002, p. 23). Os encontros entre as professoras e suas conversas dinamizam uma situação ótima à possibilidade da experiência.



Vivemos em sociedades onde a tecnologia tem favorecido cada vez mais o avanço da “[...] globalização hegemônica comprometida com o capitalismo neoliberal [...]” (SANTOS, 2006, p. 438), acelerando um processo, que hoje, interfere nas vidas de um número cada vez maior de pessoas e nos escapa a cada instante, devido ao seu caráter mutante. A resistência a isso acontece por meio da globalização contra-hegemônica, “[...] que incorpora iniciativas locais-globais empreendidas por grupos resistentes à subalternidade e opressão [...]” (SANTOS, 2006, p. 216), tornando urgente o conhecimento de movimentos aos quais não se tem oferecido visibilidade.

São movimentos anônimos, que acontecem nos mais diferentes espaços, tecidos por uma diversidade de sujeitos e que têm em comum disposições coletivas e resistentes aos mecanismos de subalternidade, opressão e exclusão. Empregam linguagens que, para serem compreendidas, precisam prescindir dos significados legitimados e nos impregnar de estranhamento para se fazerem ouvir; configuram práticas que já foram amplamente codificadas a partir de uma lógica que lhes é externa – práticas que precisam ser legitimadas segundo a experiência de quem as produziu. Afinal,

66

Estejamos certos, o fundo das coisas não é tão pobre, tão monótono, tão descolorido quanto supomos. Os tipos são apenas freios, as leis são apenas diques, opostos em vão ao transbordamento de diferenças revolucionárias [...] os elementos que compõem esses mecanismos, soldados desses diversos regimentos, encarnação temporária de suas leis, só pertencem ao mundo que constituem através de uma parte de seu ser, e por outra parte, dele escapam. (TARDE, 2003, p. 78).

É no cotidiano escolar, junto às professoras alfabetizadoras, que mergulho no minucioso propósito por entender de outro jeito o que tem sido explicado de um jeito só – uma explicação externa em que as praticantes ficavam do lado de fora, e às práticas era oferecida uma análise que as universalizava. Ouvindo com cuidado as conversas entre as professoras, vou aprendendo que a explicação insere um ponto final no cotidiano, façanha das mais inimagináveis se atentarmos que a proximidade a esse *espaçotempo* só é possível quando acompanhamos a fluidez das narrativas.



## Notas

1. O trabalho a que me refiro é *The Son of Man*, de 1926.
2. Os registros fazem parte da pesquisa intitulada "A autoria docente sobre práticas alfabetizadoras em histórias de sucesso escolar", financiada pela PROPPi/ UFF e realizada em escolas dos municípios de Santo Antônio de Pádua (RJ) e Carangola (MG).
3. Gabriel Tarde, sociólogo francês pouco apreciado por seus contemporâneos por discordar, no final do século XIX, que a sociedade fosse "coisificada". Suas proposições por uma microssociologia contrária ao determinismo social e às análises macrossociológicas da época levavam-no a afirmar que "existir é diferir". Tarde defendia que o conhecimento dos fenômenos sociais deveria considerar seus "detalhes irregulares", recusando-se a posicionar-se em um ponto de onde pudesse observar a sociedade panoramicamente e à distância.
4. A alusão a "menino", nesse texto, refere-se a "aluno" (a, as, os).

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 165-191, abr. 1997.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

OBVIOUS, **Um olhar mais demorado**. [s.d.]. Disponível em: <[http://obviousmag.org/archives/2006/03/rene\\_magritte\\_1.html](http://obviousmag.org/archives/2006/03/rene_magritte_1.html)>. Acesso em: 07 fev. 2011.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997.



- PROFESSORA ALTIVA. **Entrevista**. Santo Antônio de Pádua (RJ), 15 mar. 2010.
- PROFESSORA CLÁUDIA. **Entrevista**. Santo Antônio de Pádua (RJ), 22 mar. 2010.
- PROFESSORA FABRÍCIA. **Entrevista**. Carangola (MG), 13 out. 2010.
- PROFESSORA ROSEMARY. **Entrevista**. Santo Antônio de Pádua (RJ), 15 mar. 2010.
- PROFESSORA VALKÍRIA. **Entrevista**. Santo Antônio de Pádua (RJ), 22 mar. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda  
Universidade Federal Fluminense  
Campus de Santo Antônio de Pádua | Rio de Janeiro  
Departamento de Educação Matemática  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Cotidiano Escolar  
E-mail | mitsipinheiro@id.uff.br

Recebido 17 mar. 2011

Aceito 13 jul. 2011



# Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares<sup>1</sup>

Diagnosis of the formative needs of high school teachers in the context of curricular reforms

Betania Leite Ramalho

Isauro Beltrán Núñez

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

O texto aborda o diagnóstico de necessidades formativas de professores do ensino médio para a prática profissional que se configura como resultado das novas exigências dos projetos pedagógicos relacionados com as reformas educacionais que tiveram início na década de 1990, no Brasil. O estudo, que toma como fundamento epistemológico a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, para se compreender o conceito de necessidades e sua relação com a formação continuada, foi desenvolvido com 126 professores das três áreas de conhecimento do ensino médio em escolas públicas. Para o levantamento dos dados, foram usados questionários e discussões reflexivas em grupo. Os resultados permitiram estabelecer o grau de desenvolvimento de onze competências profissionais, as prioridades de formação dessas competências em programas de formação continuada, assim como as estratégias formativas pelas quais os professores têm preferências. A partir desses resultados, pode ser pensada e estruturada a formação como um tipo de atividade profissional na qual os professores adquirem centralidade no processo.

Palavras-chave: Necessidades formativas. Formação continuada. Teoria da atividade.

## Abstract

This text approaches the diagnosis of educational formative needs of high school teachers with regard to the professional practicum that takes shape as the result of the new demands of pedagogical projects related to the educational reforms started in the 1990s in Brazil. The study, which takes A. N. Leontiev's Theory of Activity as its epistemological basis to understand the concept of needs and its relation to continued education, was conducted with 126 teachers of the three areas of knowledge of secondary public high schools. Data was collected through questionnaires and reflective group discussions. The results allowed us to establish the level of development of eleven vocational competencies, the formational priorities of those competencies in continued education programs, and the teachers' preferred formative strategies. The results suggest that formation can be thought and structured as a type of professional activity in which teachers become central in the process.

Keywords: Formational needs. Continued education. Theory of activity.



## 1. Introdução

Desde os anos 1990, o Brasil vem operando uma ampla transformação no seu sistema educativo, a exemplo do que vem acontecendo em muitos outros países de nosso entorno cultural. Tal situação justifica-se, entre outros motivos, pela busca de respostas às novas exigências que a atual sociedade confere à escola, às novas tecnologias e aos sistemas de informação e comunicação, características de um mundo econômico e politicamente globalizado.

Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) definiu novas políticas para o Ensino Médio, passando a caracterizá-lo como o “Novo Ensino Médio” e mais recentemente como “Ensino Médio Inovador”. A busca por uma identidade para esse nível de ensino acarretou sua profunda reorganização no âmbito das Reformas Curriculares, fato esse que constitui uma “verdadeira revolução” na concepção de escola e de educação.

Uma mudança dessa natureza exige por parte dos professores novas formas de estar e de agir, uma vez que, em face dessas novas circunstâncias, eles se veem confrontados e instigados a mudar suas práticas pedagógicas e, às vezes, até a reformular sua identidade profissional.

Uma crítica comum aos processos de reformas educacionais em diferentes países, dentre eles o Brasil, está relacionada ao lugar e ao papel que os professores assumem nessas mudanças. Para Gil; Fúrió; Gavidia:

Uma visão bastante simplista das mudanças curriculares que alguns têm compartilhado: a idéia de que seria suficiente apresentar aos professores as novas propostas fundamentadas em rigorosas pesquisas, para que essas propostas sejam aceitas e aplicadas. (GIL; FÚRIÓ; GAVIDIA, 1998, p. 54).

A importância concedida aos professores nos processos de reformas educacionais pode ser sintetizada na afirmação de Coll e Porlán (1998, p. 28): “Sem os professores pode-se mudar a lei, mas não a escola.”

Day (1999) adverte que a mudança é um assunto da cabeça, mas também do coração, e dificilmente acontece se os professores não forem compensados afetivamente e se a mudança não contribuir para dar satisfação pessoal no trabalho. Marcelo (1992) salienta que, para compreender os processos de mudança dos professores, deve-se prestar atenção à dimensão pessoal. Assim, faz-se necessário contar com seus sentimentos, motivações,



disponibilidade, compromisso, necessidades e estabilidade emocional para a mudança, conforme Hargreaves (1996).

Na opinião de Fullan (1991, p. 117) “[...] as mudanças na educação dependem do que pensam e fazem os professores, algo tão simples e, por sua vez, tão complexo.” Quando não se presta atenção aos professores, as possibilidades de sucesso das reformas diminuem. Não obstante, deve-se ter cuidado para não colocar nos professores o peso absoluto dessas mudanças e, dessa forma, mascarar outros fatores que dificultam os processos de implementação das reformas, como alertam Ramalho; Núñez; Gauthier (2004). Para estudiosos dos processos de inovação curricular, os fatores institucionais e políticos são determinantes para que as propostas se efetivem com sucesso. Mas essa condição não é suficiente. O sucesso das reformas curriculares depende, sobretudo, ainda que não exclusivamente, da participação ativa, criativa, transformadora de todos os atores da educação (sociedade, pais, famílias, professores, alunos, diretores).

Nos complexos processos de mudança e inovação, que são consequências das reformas educacionais, e na reconfiguração da identidade profissional dos professores, a formação continuada se institui como uma via de essencial importância no sentido de contribuir para o encaminhamento de respostas aos desafios que as reformas colocam aos professores. Essa situação requer uma revisão substantiva no que se refere à formação continuada e seu papel nos processos de renovação e inovação curricular. No dizer de Day (1999), a formação continuada deve ser considerada como um processo interno de crescimento e de desenvolvimento profissional gradual a partir do que pensam e fazem os professores, de seus problemas reais de ensino e aprendizagem, das preocupações cotidianas, de suas necessidades, de forma que venha a potencializar e apoiar a motivação, a colaboração, o compromisso e o próprio desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional tem que estar associado a processos sucessivos de autorregulação da formação como um tipo específico de atividade, baseado na reflexão crítica, na compreensão e no controle do que se pensa, do que se sente, do que se faz e do que lhe é necessário para mudar. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009). A análise das necessidades formativas na formação continuada de professores é uma prática que pode ajudar a legitimar programas de formação que correspondam às necessidades das escolas, dos professores e dos sistemas em reforma.





De Ketele (1994) alertam para o fato de que, nos contextos das reformas, aparecem novas necessidades formativas que são a expressão das lacunas e/ou a defasagem entre o que o professor experiencia e o que deseja ver melhorado na sua prática sob as novas exigências e mudanças no contexto de sua atividade profissional.

A análise das necessidades educativas, como área de pesquisa, surgiu no final dos anos 1960 e, desde então, vem sendo utilizada como um instrumento fundamental para o planejamento e a tomada de decisões na área educativa. Tal fato decorre da preocupação com a racionalização dos processos formativos e o desejo de conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondam, adequadamente, às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficientes para a formação do professor. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993). Uma proposta para a formação de professores que não apresente direção nem conhecimento das necessidades reais de formação não se ajusta às mudanças, que exigem cada vez mais uma ação criadora na preparação dos professores na perspectiva da profissionalização. (RAMALHO; NUÑEZ, 2001). Marcelo (1992) definiu os Centros de Formação de Professores como instituições educativas cuja principal função consiste em dar resposta às necessidades de desenvolvimento identificadas pelos próprios professores. O caráter local e as próprias características dos contextos de formação determinam necessidades singulares para os grupos de professores.

A determinação das necessidades do professor para trabalhar na perspectiva dos novos Projetos Pedagógicos que emergem como consequência das reformas educacionais constitui um tema importante para pesquisa junto aos professores com uma especificidade significativa nas competências, nas habilidades reais e as desejadas para desenvolver com sucesso e de forma crítica os propósitos educativos desses projetos. Esse tipo de determinação tem uma estreita relação com o Programa de Desenvolvimento Profissional como parte da formação continuada dos professores e articula a formação ao contexto da atividade profissional atual e perspectivo.

Os resultados apresentados neste trabalho focalizam sua atenção para a problemática do diagnóstico de necessidades formativas de professores que atuam no Ensino Médio, considerando os novos Projetos Pedagógicos que têm como referência as transformações sinalizadas pela reforma educacional iniciada na década de 1990. Toma como suporte teórico os estudos de Aléxei Nikoláevich Leontiev sobre a atividade humana, com especial destaque



nas necessidades e nos motivos como componentes funcionais-estruturais que movem os sujeitos para finalidades explícitas na interação com os objetos da atividade profissional e de formação.

Em decorrência do estudo dessas necessidades, podem-se pensar processos de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores, segundo as novas referências que norteiam esses processos. Oliver Trobat (2002) lembra-nos que é consenso considerar a determinação e análise das necessidades formativas dos professores como o primeiro elemento do ciclo de planejamento, implementação e avaliação, necessários ao estabelecimento dos objetivos, prioridades e decisões sobre os programas de formação de professores.

## **2. Sobre a formação continuada do professor em serviço e suas necessidades formativa**

A Formação Continuada é entendida como uma atividade que visa à apropriação sistemática da cultura profissional no contexto formal e que tributa para o desenvolvimento e para a renovação/consolidação da identidade profissional. Dessa forma, assumimos a Teoria da Atividade de Aléxei Nikoláevich Leontiev como fundamento epistemológico para se compreender a formação e sua relação com as necessidades formativas.

A formação continuada é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. Esses elementos possibilitam a formação de competências e, conseqüentemente, um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional. A formação é um tipo de atividade em que o professor se apropria da cultura profissional e modifica, sob influências externas pedagogicamente organizadas, elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

A apropriação da cultura profissional supõe não só o conhecimento, como também sua aplicação na solução de situações-problema próprias da profissão em contextos específicos. Como nos alertam Bogoyavlienski e Mercherskaia (1986), no processo de apropriação dos conhecimentos não só são revelados os novos aspectos substanciais dos fatos e fenômenos não



observados com anterioridade, como também se elaboram os procedimentos do trabalho mental e se cria habilidade de pensar e agir como profissional. A formação continuada é um processo orientado para o desenvolvimento profissional, estruturado com base nas necessidades formativas dos professores e da escola enquanto contexto do exercício e desenvolvimento da profissão. Representa uma atividade norteada por objetivos e motivos, relacionada às novas exigências da atividade profissional.

Na Teoria da Atividade de Aléxei Nikoláevich Leontiev, a atividade humana é considerada o processo que medeia a relação entre o ser humano (sujeito da atividade) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade). No caso da formação, significa evidenciar o conteúdo da cultura profissional como objeto do conhecimento, e o professor, como sujeito do seu desenvolvimento profissional. A formação como atividade relaciona o professor com o objeto da atividade profissional, como processo vital orientado para a realidade profissional. Assim, a formação é sempre uma atividade transformadora, uma vez que visa a mudanças reais não só no objeto do conhecimento, como também no professor, que, por sua vez, converte-se em objeto e sujeito da atividade de formação. Nesse tipo de atividade, o objeto coincide com o sujeito.

74

Conforme a Teoria da Atividade, o núcleo da aprendizagem e, consequentemente, da formação é a finalidade de algo que está em jogo. A formação dos professores, como um tipo de atividade, orienta-se por motivos e por fins a serem alcançados. A esse respeito, Leontiev afirma:

[...] o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo: a atividade 'não motivada' não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com o motivo subjetiva e objetivamente oculto. (LEONTIEV, 1985, p. 82).

Na opinião do referido teórico, as atividades são aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem suas necessidades especiais correspondentes a ele. Na atividade, o motivo é sua fonte de estímulo e coincide com o objetivo. Na formação como atividade, consequentemente, o motivo (apropriar-se de novos conteúdos da cultura profissional para melhorar sua prática docente) coincide com o objetivo.

Na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade, o conceito de atividade não pode ser analisado separadamente do conceito de consciência.



Para o professor, a formação continuada passa a ser uma atividade quando ele assume a sua formação de forma consciente, como projeto que corresponde a uma necessidade particular, mas que também tem caráter social. A formação deixa de ser a mera participação formal num curso e se transforma em uma atividade para a qual as ações de aprendizagem estão voltadas.

A internalização ou tomada de consciência de uma necessidade precede a ação como elemento da atividade de formação. Esse processo se constitui num mecanismo psicológico de motivação, que resulta no motivo, na causa que impulsiona a ação do professor a satisfazer a necessidade de formação. Assim, uma condição interna para se ativar a atividade mental do professor é a existência de necessidades emotivas para a formação.

Na formação docente como um tipo de atividade, deve-se prestar atenção a um processo fundamental: é necessário que o professor se aproprie da cultura profissional para que possa desenvolver capacidades cognoscitivas, intelectuais e éticas em geral, e, dessa forma, possa ter competências para enfrentar com autonomia as situações-problema da profissão. Esse processo contribui para o fortalecimento ou reconstrução da identidade profissional em correspondência com as exigências ideológicas, éticas, sociais, morais e estéticas dos projetos educacionais da sociedade.

Assumir a teoria da atividade como fundamento para pensarmos os processos de desenvolvimento profissional dos professores e de sua formação significa compreender os motivos e as necessidades como fontes motrizes desse processo, uma vez que a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados à formação, esta última como forma de satisfazer as necessidades. A compreensão de que a formação é uma atividade implica revelar a sua estrutura, à qual se integram necessidades, motivos, objetivos, objeto, sujeitos, ações e operações, condições, ferramentas e produto. Esses fatores permitem a realização de uma análise metodológica com vista a delimitar o lugar de cada componente estrutural na atividade de formação e estabelecer as relações entre os componentes e o avanço dos resultados da formação. O conhecimento da estrutura da atividade é um valioso recurso metodológico para o professor como sujeito da atividade de formação, uma vez que pode contribuir, de forma consciente, com o planejamento, a execução e o controle dessa atividade. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009).



O professor, no contexto das exigências das reformas curriculares, pode sentir necessidade de melhorar sua prática profissional. Tal necessidade tem um motivo relacionado à formação: aprender e se apropriar de novas ferramentas da cultura profissional, que configuram a base de conhecimento da profissão docente. Esse processo confere um fim consciente para a formação, que passa a ter significação na medida em que o professor relaciona aquilo que o incita a agir (motivos) com aquilo para o qual a sua ação se orienta, ou seja, a finalidade da ação.

As necessidades profissionais se expressam no desejo de saber, de melhorar sua atividade profissional. As necessidades de formação não são invariáveis ou constantes. Elas se modificam sob a influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos, em contextos sócio-históricos específicos.

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. No entanto, a necessidade em si não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é, apenas, no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto, objetiva-se nele. O objeto se converte num motivo para a atividade, ou seja, naquilo que a estimula. (LEONTIEV, 1985, p. 115). As necessidades estimulam e dirigem a atividade quando têm suas raízes na realidade profissional, como necessidades objetivas construídas no bojo das relações profissionais e no confronto com os objetos culturais produzidos pela profissão docente, ou seja, a base de conhecimentos, tal como enfatizam Ramalho; Núñez; e Gauthier (2004).

A satisfação de uma necessidade de formação relaciona-se com os sentimentos de se poder ou não resolver as contradições que a produzem, uma vez que essas contradições se relacionam de forma dialética com o sistema de necessidades, desejos, interesses, curiosidades.

Davidov (1988) considera que a atividade humana tem uma estrutura complexa, cujos componentes são: o desejo, as necessidades, os motivos, as finalidades, as tarefas, as ações e as operações, que se encontram em permanentes inter-relações e transformações. Assim, para o autor o desejo passa a ser um novo componente da atividade, e, unido às necessidades, compõe a base sobre a qual as emoções funcionam e permitem pôr em relevo a relação entre o afetivo e o cognitivo na personalidade humana. Ao abordar ainda



essa questão, Davidov (1988) assinala que as necessidades e emoções humanas antecedem a ação e são forças que a impulsionam. A formação como atividade tem o componente do desejo, do querer, que se dá no plano da subjetividade, e que, unido “ao poder”, como condição objetiva, é fator que na sua contradição movimenta esse tipo de atividade profissional.

O motivo da formação, ao articular uma necessidade dessa natureza a um objeto, impulsiona a atividade, instituindo-se no elo entre o objeto da atividade e a necessidade. A necessidade já encontra a sua determinação no objeto da atividade e, dessa forma, objetiva-se nele. Na esteira do que já foi dito, no caso da atividade de formação continuada, os professores não são só sujeitos, são também objeto, uma vez que conduzem sua formação a um novo nível qualitativo de seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, os programas de formação devem tomar como condição necessária o conhecimento das necessidades dos professores.

Dobrenin (1986) assinala que os interesses dos sujeitos formam-se sobre a base das necessidades. Nesse sentido, deve-se levar em consideração a relação das necessidades, dos interesses, com as condições do exercício da atividade profissional e suas mudanças. Por isso, a significação das necessidades e dos interesses pode ser diferente nas diferentes condições. Essa situação liga as necessidades à escola como *lócus* da atividade profissional dos docentes.

A posição dos professores na escola obriga-os a não só satisfazer suas necessidades pessoais, como também a cumprir as exigências que a sociedade demanda, transformando-as em necessidades do grupo profissional. Tais exigências dotam as necessidades profissionais de significado pessoal e social.

Dessa forma, Dobrenin (1986) alerta para a necessidade de se discutir os termos de *significação pessoal* e *significação social*. Essa distinção leva-nos primeiramente a diferenciar sentido de significado no contexto da escola histórico-cultural. Vygotsky (1979), ao tratar das relações entre pensamento e linguagem, apresenta diferenças entre o significado e o sentido da palavra, que expressam elementos do pensamento generalizante. O significado é um sistema de relações formado objetivamente durante o processo sócio-histórico e se encontra contido na palavra que reflete uma experiência histórica e social. O significado constitui um núcleo relativamente estável de compreensão da



palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam na comunicação e nos processos do pensamento. Compartilhar significados é essencial nas relações interpessoais de um grupo profissional e é, também, uma questão chave da idealidade profissional.

Já o sentido, ainda segundo Luria, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto do uso da palavra e às experiências afetivas do sujeito. Assim, ao atribuir sentido a um objeto, expresso numa palavra, o sujeito liga seu significado objetivo ao contexto e aos motivos afetivos e pessoais na dialética do individual e do grupo a que pertence. A formação do professor, nessa perspectiva, não deixa de ser um processo de negociação de sentido pessoal com os significados construídos pelo grupo a que profissional e que estão na base de conhecimento da profissão docente.

A significação pessoal da formação é produtora de sentidos pelos professores como sujeitos, enquanto a significação social é a de significados compartilhados socialmente e que tem uma relação com as prescrições do grupo profissional.

78

A significação social da formação conduz a necessidades normativas, uma vez que nelas se definem, pelo grupo profissional, as competências do professor para a atividade profissional. A significação pessoal se relaciona com as necessidades sentidas e desejadas pelo professor como sujeito da atividade. Pode-se falar, dessa forma, de dois tipos de necessidades: as necessidades subjetivas, referidas aos professores como pessoas e produtores da significação pessoal, e as necessidades intersubjetivas, percebidas por um grupo de professores, que a assumem e a transformam em motivos que se orientam a objetivos para se consolidar como grupo profissional.

A dialética entre as necessidades normativas e as necessidades sentidas e desejadas pode ser fonte de motivos para a participação consciente em cursos de formação continuada, uma vez que se constituem numa "brecha" no exercício da profissão, a qual expressa uma contradição/necessidade a ser resolvida via formação, transformando, dessa forma, a "brecha" em objetivos de ação/mudança, o que pode ser traduzido, também, nos objetivos da formação.

Para que significação social seja objetiva para os sujeitos e provoque determinadas condutas, deve converter-se numa significação pessoal para estes. Parafraseando Dobrenin (1986), o professor não apenas se subordina



às exigências sociais para uma nova formação, mas também a compreende e se conscientiza de sua importância ao colocar para si objetivos que estão relacionados com suas necessidades e interesses pessoais. Estes, por sua vez, são expressões dos objetivos da sociedade em relação a uma formação de professores orientada a uma nova configuração da identidade docente como profissional.

Na formação docente, sentido e significado podem não coincidir e, por vezes, podem ser até contraditórios. Para o professor, o significado social da sua formação pode ser o de se apropriar dos elementos da cultura profissional que lhe permita satisfazer as necessidades que emergem dos novos contextos da atividade profissional. O sentido pode ser o de obter um melhor salário para poder sobreviver. A contraposição entre significado social e sentido é chamada por Leontiev (1985) de alienação. Essa ruptura é identificada pelo autor como contradição da consequência do problema da consciência, sendo fonte de sofrimentos, ou pode, ainda, impulsionar a tomada de consciência das relações contraditórias de preparação e exigências da profissão. A conscientização pode orientar a formação como estratégia de solução de conflitos profissionais.

A sociedade avança em matéria de uma melhor qualidade de educação. Desse modo, a partir de uma nova significação dos contextos educacionais e das reformas para os professores, suas necessidades e interesses podem mudar e expressar-se de diversas formas nas diferentes condições. As contradições entre as necessidades de docentes e sua satisfação, as contradições entre as necessidades dos diferentes momentos e suas formas diversas constituem força motriz do desenvolvimento profissional docente.

A realização de uma pesquisa que nos proporcione elementos para uma análise das necessidades desejadas, expressas, e a análise das diferenças em relação às necessidades normativas têm um importante papel na renovação curricular do Ensino Médio no sentido de uma melhor formação dos professores. Assim, o presente estudo pretende apontar a possibilidade de orientar os processos formativos a partir do diagnóstico de necessidades formativas dos professores, com o intuito de contribuir para uma melhor preparação e para o desenvolvimento profissional.





### 3. Objetivo geral da pesquisa

Investigar as necessidades formativas do professorado do Ensino Médio da rede Estadual do Rio Grande do Norte, a fim de estabelecer subsídios a serem priorizados nos cursos de aperfeiçoamento dos professores, no âmbito do seu desenvolvimento profissional, respeito às novas exigências das reformulações curriculares para os Novos Projetos do Ensino Médio.

#### 3.1 Objetivos específicos

- a) Familiarizar os professores com a Nova Proposta do Ensino Médio, que emerge das reformas educacionais iniciadas, nos anos 1990, e as exigências dela para o exercício da profissão.
- b) Identificar as necessidades formativas gerais do professorado frente ao que é proposto pelo atual projeto do Ensino Médio.
- c) Estabelecer uma ordem de prioridades das necessidades que possam nortear os cursos de formação continuada e em serviço em cada uma das escolas estaduais de ensino médio implicadas na pesquisa.
- d) Determinar as preferências dos professores em relação às estratégias da formação continuada.

80

### 4. O contexto empírico do estudo. As escolas e seus professores

O estudo foi realizado nas cidades de Natal e Parnamirim, no estado do Rio Grande do Norte. Foram selecionadas 7 escolas públicas, atendendo aos critérios de disposição e interesse da equipe escolar em participar da pesquisa, de localização territorial, peso das escolas em relação à matrícula de alunos e, considerando, ainda, o fato de haver professores com experiência no Ensino Médio.

#### 4.1 Os professores da pesquisa

Participaram da pesquisa 126 professores, o que corresponde a 65% de um total de 194 professores contratados nas escolas envolvidas no estudo. Do conjunto dos docentes, 53% são professoras e 47% professores, observando-se uma proporção equilibrada em termos da categoria gênero,



um fator bem distinto da realidade do Ensino Fundamental, predominantemente formado por professoras.

Dos 126 professores, 97% não possuem curso superior, 31% possuem pós-graduação, *stricto* e *lato* senso, sendo 2 professores doutores, 2 mestres e 35 especialistas.

A faixa etária dos professores revela uma média de idade de 37,5 anos, e o grupo de professores tem uma média de 10 anos de exercício na docência do Ensino Médio (63%). Ou seja, trata-se de um grupo predominantemente de professores jovens com uma boa experiência na docência.

Os professores manifestaram não ter uma participação sistemática nas discussões sobre os documentos das reformas curriculares para o Ensino Médio, conseqüentemente se fez necessário o trabalho de reflexão/discussão das Orientações Curriculares, o que doravante denominaremos *Proposta Pedagógica*.

## 5. Procedimentos metodológicos

A primeira etapa da pesquisa voltou-se ao trabalho do estudo com os professores da *Proposta Pedagógica*, apresentada numa *Cartilha*. A partir desse documento, foram geradas as discussões com os professores de forma individual e em grupo. A cartilha elaborada pelos pesquisadores sintetiza as ideias fundamentais da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, em especial sua organização e fundamentos epistemológicos, filosóficos, legais e metodológicos. Na cartilha, discutem-se as categorias relacionadas com as competências docentes objeto de estudo, quais sejam: *competência, interdisciplinaridade, metacognição, situação problema, trabalho por projetos, temas transversais, novas tecnologias de aprendizagem, diversidade de saberes e educação, contextualização do conteúdo*. Esse material constitui-se no suporte teórico para as discussões. Foram realizadas reuniões com os pesquisadores e professores por área de conhecimento, a fim de estabelecer sobre a Proposta Pedagógica:

- a) o esclarecimento do conteúdo;
- b) os aspectos positivos, negativos e interessantes;
- c) as dificuldades para instrumentalizar na prática a proposta e, conseqüentemente, as reformulações necessárias.



A etapa de discussão da Proposta Pedagógica orientou os professores no sentido de que eles percebessem o grau de desenvolvimento de competências para a posterior emergência das necessidades e seu diagnóstico.

Com base nessa discussão, foi construída uma proposta de 13 competências necessárias para o trabalho na Proposta Pedagógica. O conteúdo e o sentido das competências foram objeto de discussão nos trabalhos em grupo dos professores por área de conhecimento. Essa questão, considerada de vital importância no estudo, possibilitou aos professores compreenderem as exigências do novo agir profissional, suas consequências e possibilidades a partir de seus saberes e experiências.

Para caracterizar, no geral, as necessidades individuais e, consequentemente, as necessidades dos professores das áreas de conhecimento, foram utilizados dois questionários de questões fechadas. O primeiro procurou caracterizar o grau de desenvolvimento de cada competência objeto de estudo (segundo critérios estabelecidos: Bom, Regular e Insuficiente) e as necessidades formativas para se trabalhar ou não o conteúdo dessas competências em Programas Formativos. Esse questionário possibilitou trabalhar com uma quantidade expressiva de professores em pouco espaço de tempo. Apesar das diferentes críticas a esse instrumento, como a ausência de diálogo, que impossibilita o aprofundamento de ideias, o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores (de discussão) possibilitou uma maior aproximação, por parte dos professores, entre os sentidos de cada competência na proposta e seu trabalho profissional.

As primeiras versões dos questionários foram validadas por três especialistas na temática e no contexto do estudo. Posteriormente, foram aplicadas a 12 professores de quatro escolas diferentes para testar o nível de compreensão que se tinha do instrumento. A partir das análises das informações coletadas nessa etapa, foi criada a versão definitiva.

Ao se avaliar o grau de desenvolvimento de cada competência e se analisar o estado desejado, pode-se determinar a "brecha". A análise da brecha possibilitou determinar o conjunto de competências enquanto necessidades de desenvolvimento profissional para cada professor, escola, áreas de conhecimento e disciplina.

Com os resultados dessa etapa foram organizadas seções de trabalho com os professores das escolas para a discussão/reflexão dos dados organizados nas tabelas, as quais refletem as necessidades formativas segundo as



competências. As discussões ocorreram em 6 escolas, com a participação de um total de 88 professores.

Nas discussões, foram retomados os sentidos construídos para cada competência na primeira etapa da pesquisa no intuito de aprofundar o significado dos dados numa elaboração mais próxima dos pesquisadores e professores. Essa estratégia possibilitou diminuir os “efeitos especulativos” das interferências nas análises dos dados. As discussões/reflexões foram registradas pelos pesquisadores.

Finalizadas as discussões, foi aplicado a cada professor outro questionário. Nesse questionário, procurou-se conhecer:

a) as prioridades das necessidades formativas dos professores. Para isso, foi usada uma pergunta fechada, na qual deveriam assinalar o grau de prioridade para cada competência numa escala descendente de 1 a 4, sendo o valor 1 a maior prioridade;

b) as formas a serem trabalhados os processos formativos segundo seus interesses e necessidades, em termos de procedimentos metodológicos e formas de avaliação. Esse levantamento ocorreu mediante perguntas abertas, cujas respostas foram categorizadas, segundo a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), contabilizadas e organizadas em tabelas por escolas, áreas de conhecimento e disciplinas, da mesma forma da organização dos dados do questionário anterior.

Os resultados dos questionários foram organizados por escolas, áreas de conhecimento, disciplina e competência. Os dados foram processados no programa de tratamento de dados Modalisa 4.7, desenvolvido na Universidade Paris VIII. Esse software possibilitou o tratamento descritivo dos dados obtidos nos questionários segundo as categorias definidas e hipóteses progressivas durante a sua organização em relação aos objetivos da pesquisa.

## 6. Resultados da pesquisa

Os resultados da pesquisa apresentam-se segundo os objetivos no que diz respeito à avaliação do grau de desenvolvimento das competências docentes; à identificação das necessidades formativas; às prioridades de formação e às preferências dos professores por estratégias formativas.



A primeira etapa da pesquisa levou-nos a uma discussão/reflexão com os professores sobre as novas exigências em termos de competências docentes para a avaliação do grau de desenvolvimento individual e no contexto geral das escolas, das competências objeto da pesquisa. Essa avaliação é essencial para se pensar nas necessidades de uma formação compatível com os novos projetos para o ensino médio, pauta da reforma educacional em discussão. Nesse sentido, foram discutidas as seguintes competências dos professores para trabalhar na Nova Proposta Pedagógica:

- a) Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares nas áreas de conhecimento;
- b) trabalhar com os alunos situações de aprendizagem para a transferência de aprendizagem;
- c) desenvolver no aluno capacidades metacognitivas;
- d) contextualizar o conteúdo;
- e) desenvolver no aluno a capacidade para resolver problema e trabalhar em grupo;
- f) desenvolver no aluno a capacidade de trabalhar por projetos;
- g) preparar atividades educativas vinculadas ao conteúdo;
- h) desenvolver no aluno competências;
- i) vincular os conteúdos às temáticas transversais de caráter social, político, econômico, ambiental, da saúde;
- j) trabalhar os conteúdos segundo os diferentes tipos de saberes: científico, senso comum e popular;
- k) desenvolver no aluno a competência de usar novas tecnologias.

Os resultados apresentam-se em porcentagem, atendendo à seguinte ordem: resultados para as áreas de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias (CNMT), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT), uma vez que as análises preliminares mostraram as semelhanças dos resultados entre as áreas de conhecimento e sua pertinência de serem consideradas necessidades intersubjetivas ou, ainda, desse grupo profissional, relacionando os significados das exigências das novas práticas profissionais aos sentidos que os professores atribuem a essas práticas.

Em relação à competência docente de *Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares*, 44,9%, 60% e 56,7% dos professores avaliaram como



regular (R) o seu grau de desenvolvimento dessa competência. O trabalho interdisciplinar é uma condição do Ensino Médio atual quando as disciplinas se organizam por áreas de conhecimento. Apenas 20,4%, 22,5% e 13,5% dos professores avaliaram como insuficiente (I) o grau de desenvolvimento dessa competência. Essa situação corresponde à formação e ao trabalho dos professores, geralmente ancorados numa estrutura tipicamente disciplinar.

A competência para *Organizar situações de aprendizagem para trabalhar a transferência da aprendizagem* foi avaliada como Bom (B) por 39,6%, 12,2% e 26,5% dos professores, em cada área, respectivamente, enquanto 41,8%, 65,8% e 67,7% percebem-na como Regular (R) e Insuficiente (I). Essa é uma das atividades sobre as quais os professores das áreas manifestaram não ter domínio. O trabalho de organização de situações de aprendizagem para a transferência da aprendizagem exige do professor o conhecimento dos limites de aplicação dos conteúdos e os contextos de produção do conhecimento. Assim, é possível a reconstrução do conhecimento em situações de aprendizagens novas sob a transferência da aprendizagem anterior.

Os professores das três áreas, respectivamente, 27,1%, 19,5% e 18,9%, avaliaram, de forma geral, como insuficiente (I) a competência profissional para *desenvolver nos alunos capacidades metacognitivas* ou de aprender a aprender. Um expressivo percentual de professores (45,8%, 53,6% e 51,3%) avaliou-a como Regular (R). Sendo essa uma das capacidades que emergem como condição necessária à cidadania na sociedade do conhecimento, os professores revelaram, nas discussões no grupo, “pouco saber” em relação à educação baseada no princípio do aprender a aprender.

Durante as discussões, os professores manifestaram a falta de referência teórica e de material didático que pudesse subsidiar a sua preparação autodidata para ensinar os alunos e alunas a terem consciência de seus processos de aprendizagem, ou seja, de processos metacognitivos. O Ensino Médio, segundo a nova proposta pedagógica, deve contribuir para preparar alunos a não só utilizar seus conhecimentos de forma produtiva, mas também de ter a capacidade de aprender a aprender.

A *contextualização do conteúdo* é uma preocupação das propostas pedagógicas atuais no Ensino Médio no intuito de superar a aprendizagem verbalista, de conteúdos pouco significativos e não relevantes para os alunos. Os professores de cada área de conhecimento, respectivamente, 41,7%, 50%



e 59%, avaliaram o grau de desenvolvimento da competência de contextualizar o conteúdo como Bom (B), enquanto uma menor proporção em cada área (33,3%, 32,5% e 26,3%) avaliou como Regular (R). Essa situação exige a ruptura com uma tradição baseada na "Pedagogia da Ilustração", que confunde contextualizar o conhecimento com ilustração da situação. Supõe "dar vida" aos conteúdos das escolas para superar o caráter declarativo e conceitual dos conteúdos, no caminho de uma "escola da vida" e "para a vida".

A primeira etapa da discussão/reflexão com os professores possibilitou também estabelecer diferenças entre problemas verdadeiros (organizados a partir de situações-problema) e dos "falsos problemas", identificados com atividades de fixação do conhecimento ou exercícios. É significativo o fato de 48,9%, 36,6% e 47,3% dos professores das três áreas terem avaliado essa competência como regular (R) e uma menor proporção (8,5%, 9,7% e 2,6%) como Insuficiente (I). No que se refere a uma avaliação positiva dessa competência, 41,6%, 49,9% e 46,3% dizem estar preparados para ensinar segundo essa exigência. Geralmente, os livros e materiais didáticos chamam de problemas as atividades que podem ser consideradas como exercícios. Nas entrevistas, foi evidenciada a ideia de os professores identificarem os exercícios como problemas, questão que requer novas representações sobre essa estratégia de ensino-aprendizagem.

86

A aprendizagem dos alunos utilizando *projetos* como atividades de ensino constitui uma das estratégias do ensino na nova proposta, orientada a desenvolver não, apenas, a aprendizagem dos conteúdos conceituais, mas também procedimentais e atitudinais. Essa é uma das atividades (no conjunto do sistema de método e estratégias de ensino-aprendizagem) a ser privilegiada por suas potencialidades educativas. Expressivo percentual dos professores (49%, 21% e 56,4%) avaliou essa competência como regular (R) e 30,6%, 55,2% e 28,2% avaliaram como insatisfatória (I). Nas discussões foram manifestadas, em especial, dificuldades quando os projetos têm caráter interdisciplinar. Essa situação aparece em maior proporção na área de LCT. O trabalho com projetos como estratégia de ensino-aprendizagem tem-se colocado como um desafio para os professores, os quais recebem diversas exigências para utilizar projetos como atividades na escola.

Dentre os professores de cada área de conhecimento, respectivamente, 35,4%, 24,4% e 40,5% avaliaram como Boa (B) a sua competência para um trabalho numa escola que educa e não só instrui. É importante destacar



que os professores/as das áreas de CNMT e LCT manifestaram maiores dificuldades para desenvolver esse tipo de trabalho.

Na nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, existe uma preocupação com a *formação da personalidade integral do aluno*, sua educação para o mundo do trabalho, para aprender a conviver, respeitar as diferentes formas de diversidade no grupo e na sociedade, questão que não representa processos adaptativos, e sim de participação na “transformação da realidade” e na busca da equidade social. Isso implica a capacidade do professor de saber aproveitar as potencialidades educativas dos conteúdos para contribuir com a educação dos alunos a partir do princípio das relações entre os componentes afetivos e cognitivos. Implica, também, através dos próprios conteúdos, organizar situações educativas que possam contribuir com a formação da sensibilidade, de uma nova estética baseada nos princípios da igualdade, assim como dos próprios sentidos que pode ter a categoria *trabalho* como ferramenta da cidadania.

Um dos eixos do atual Ensino Médio é o ensino baseado em *competências*. (BRASIL, 1999). Na primeira etapa da pesquisa, procuramos construir com os professores um sentido para essa categoria segundo exigências da educação na vida e para a vida. Vale especial menção que essa categoria se reflete nos conceitos de senso-comum e nas ideias de Perrenoud; Penington (1993), com as quais os professores estavam mais familiarizados, apesar de manifestarem dificuldades para compreender o sentido do termo *competência* na proposta pedagógica. Na discussão/reflexão inicial, mais que definir um conceito, foi intenção dos pesquisadores refletir em relação às características das competências discutidas na “Cartilha”.

Assim, após esses esclarecimentos, 67,5%, 68,2% e 38,4% dos professores assinalaram não estar preparados para formar competências nos alunos, baseados nas limitadas compreensões sobre o próprio processo de formar competências e a complexidade que as formulações dos PCNs atribuem a esse processo. As sessões de discussões com os professores mostraram como o conceito competência se apresenta como um dos de mais difícil entendimento no contexto dos documentos das reformas. O conceito se confunde com habilidades, com objetivos das disciplinas, com recursos para formar habilidades.

A questão de avaliar competências dos alunos revelou que a maioria dos professores – 71,7%, 66,1% e 82% – têm dificuldade em relação a





essa competência profissional. A avaliação de competências revela-se como a competência de menor grau de desenvolvimento na opinião dos professores. A avaliação tem sido uma preocupação dos docentes, uma vez que as formas "tradicionais" são objeto de "críticas" reiteradas, levando os professores à busca de outras formas para o controle e avaliação da aprendizagem. Na opinião de Núñez; Ramalho (2002), as dificuldades para trabalhar a formação de competências com os alunos são, em primeira ordem, do tipo epistemológica, aliada à dispersão semântica do próprio termo nos documentos da reforma.

Os *temas transversais* constituem uma forma de organização do conteúdo que se voltam à integração disciplinar e à sistematização do trabalho de atitude e valores com conteúdos específicos. Essa forma de organização exige do professor a capacidade de selecionar e organizar procedimentos transdisciplinares relativos a problemáticas globais, nacionais e locais. Quando perguntados acerca da competência para trabalhar essa perspectiva, 53,6%, 53,84% e 42,1% dos professores manifestaram ter um nível de desenvolvimento avaliado como Regular (R) e 14,29%, 20,5% e 21% avaliaram como Insatisfatório (I). Dentre os professores pesquisados, há poucos que sentem ter desenvolvido de forma adequada essa competência.

A escola, tradicionalmente, tem se preocupado com o conteúdo conceitual ditado pelo conhecimento científico em detrimento de *outros tipos de saberes* (senso-comum, saber popular, etc.), que devem tomar parte do conteúdo escolar, uma vez que o conhecimento científico constitui um modelo ou referencial para explicar e compreender a natureza e a sociedade. Na sociedade da informação, o conhecimento está em forma de rede, em suas diversas manifestações. O conhecimento é compartilhado por diversas instituições e, conseqüentemente, a escola perdeu o seu monopólio sobre o conhecimento. A escola deve aprender a dialogar com os diferentes tipos de conhecimento que possam ser úteis aos alunos para sua educação. Como explica Gauthier (1998), a competência de trabalhar os conteúdos em relação aos diferentes tipos de saberes relaciona-se com a condição do "professor culto".

Nesse sentido, a cultura geral do professor é ampla e não se reduz ao conhecimento científico da área disciplinar. O professor deve estar preparado para saber lidar com os diferentes saberes que podem ser referências teóricas para os alunos e para poder trabalhar as potencialidades e limitações de cada um desses saberes.



Dos professores, 38,2%, 17,1% e 31,6% avaliaram como Bom (B) o desenvolvimento de sua competência para trabalhar situações de aprendizagem que levem a mobilizar nos alunos os diferentes saberes de forma consciente. Essa competência se relaciona com a competência de organizar atividade para atender aos interesses, necessidades e diversidades (especialmente sociais, econômicas, políticas, religiosas, cognitivas, etc.). Dentre os professores, 47%, 58,5% e 44,7% avaliaram como regular (R) e 6,3%, 17,1% e 15,8% como Insuficiente (I) o desenvolvimento dessa competência. Consta-se que a maior proporção dos professores manifestou dificuldades relativas à competência em questão.

É expressivo o percentual de professores (65,9%, 72,5% e 79,4%) que manifestaram dificuldades para trabalhar com os alunos os *novos recursos tecnológicos*. Essa dificuldade pode ser expressão da própria exclusão dos professores do acesso às novas tecnologias e às formas de produção e circulação dos saberes. Nas discussões, ficou evidente a situação de limitações das escolas públicas em relação ao uso de computadores, TV, dentre outros recursos, e da preparação insuficiente dos professores para trabalhar com essas ferramentas, necessárias à própria cidadania dos alunos e professores.

### **6.1 As necessidades formativas dos professores**

Na primeira etapa da pesquisa, a análise de cada professor voltou-se para a avaliação do estado de desenvolvimento das competências em estudo. Na segunda etapa, a partir da diferença entre o estado desejado (expresso de forma normativa) e o estágio atual (estabelecido pela percepção pessoal), os professores demarcaram “as brechas” para expressarem as suas necessidades formativas em relação a cada uma das competências. Nos espaços de discussão/reflexão, tomando como referência a cartilha elaborada pelos pesquisadores, os professores negociaram sentidos e significados e tomaram consciência das “brechas” a partir das quais se estruturam e expressam suas necessidades formativas. Assim, ficou claro que as necessidades se constituem como realidade dos professores, ao se expressarem conscientemente.

A maior proporção dos professores (80%) das três áreas de conhecimento expressou, para todas as competências, necessidades a serem trabalhadas nos cursos de formação, orientados ao desenvolvimento profissional. Do conjunto, a competência de “Avaliar Competências” aparece com



as maiores porcentagens de necessidades formativas – 93%, 100% e 96% nas três áreas de conhecimento, respectivamente. A competência docente de Organizar atividades baseadas em Projetos é outra competência avaliada como necessária à formação, representada nas porcentagens de 87%, 97% e 97% respectivamente.

Essa situação é coerente com as transformações e novas exigências da Nova Proposta Pedagogia das Reformas Educacionais, que representa uma “ruptura” com as formas “tradicionais” de trabalho nesse nível de escolaridade. Assim, a formação continuada não é vista como um déficit, mas como uma oportunidade de atualizar e construir novas competências sob as exigências de se configurar uma nova identidade profissional.

Em todas as áreas de conhecimento, mais de 70% dos professores/as responderam “sim” ao se referirem à existência de “brechas” entre o grau de desenvolvimento da competência e o estado desejado, após autoavaliar suas possibilidades de trabalhar nas perspectivas discutidas.

Embora ocorra o destaque às duas competências anteriores, aparecem necessidades formativas para todas as competências objeto do estudo, por serem todas suscetíveis de se re-significar no novo contexto da Reforma do Ensino Médio.

90

## **6.2 Resultados das prioridades estabelecidas pelos professores às suas necessidades formativas**

As prioridades para a formação continuada são expressão da intensidade das relações contraditórias que geram conflitos socioprofissionais e, conseqüentemente, necessidades de serem resolvidas. São, em certa medida, urgências que se relacionam com os motivos que movimentam a busca de formação continuada.

Perguntou-se aos professores sobre suas prioridades para a formação continuada. Essa situação possibilita pensar em atividades que possam criar motivações mais intensas na formação como um tipo de atividade. Foi-lhes solicitado que atribuíssem valores entre 1 e 4 a cada competência, em ordem decrescente de prioridade, ou seja, o número 1 corresponde ao nível de maior prioridade em relação à formação. A análise dos resultados se apresenta para o nível de prioridade 1 em três subgrupos, uma vez que, para ele, se dão os maiores percentuais em cada competência. Para os níveis de



prioridade 2, 3 e 4, as porcentagens de necessidades formativas são pouco significativas e dispersas.

Os resultados foram subdivididos de acordo com a porcentagem de valor de prioridade 1 atribuída a cada competência, na seguinte ordem: a) primeiro subgrupo – competências cuja porcentagem para o valor 1 está acima de 70%; b) segundo subgrupo – competências cuja porcentagem para o valor 1 está entre 60% e 70%; c) terceiro subgrupo – competências cuja porcentagem para o valor 1 está entre 40% e 60%.

De acordo com o diagnóstico, no primeiro subgrupo estão as competências *Organizar os conteúdos em termos interdisciplinares* (79,5%); *Organizar atividades para atender os interesses, necessidades e diversidades dos alunos* (79,6%); *Desenvolver no aluno competências* (72,8%).

No segundo subgrupo, aparecem as competências: *Contextualizar o conteúdo* (68,3%); *desenvolver no aluno a competência de usar novas tecnologias* (64,8%); *desenvolver no aluno a capacidade de resolver problemas e trabalhar em grupo* (64,7%); *desenvolver no aluno capacidades metacognitivas* (64,6%); *preparar atividades educativas vinculadas ao conteúdo* (62,4%); *trabalhar com os alunos situações de aprendizagem para a transferência de conteúdo* (61,2%).

Por fim, no terceiro subgrupo aparecem as competências: *Trabalhar os conteúdos segundo os diferentes tipos de saberes* (47,6%); *vincular os conteúdos às temáticas transversais de caráter social, político, econômico, etc* (54,5%); *avaliar competências* (53,3%); *desenvolver nos alunos a capacidade de trabalhar por projetos* (53,3%).

### 6.3 As preferências pela formação continuada

As necessidades podem ser diversas, e a sua satisfação está, em certa medida, relacionada com expectativas, preferências e possibilidades. No segundo questionário, os professores deveriam expressar suas preferências em relação às características dos cursos que poderiam atender às suas necessidades formativas, tais como: a) o período de tempo exigido para os cursos; b) a opção do turno dos cursos; c) a preferências metodológicas; d) a preferência sobre a avaliação.

Foi observada uma dispersão significativa nas respostas em relação ao período para a realização dos cursos. Existe uma preferência por cursos



no horário do expediente (40%). Outros professores, em menor proporção, preferem o horário noturno (20%) e o vespertino (18,5%). Essa sondagem nos pode alertar para um fator de muita importância: o desejo dos professores de participar em cursos e atividades formativas que estejam na sua carga horária. Essa ideia é adequada à da formação no lócus da atividade profissional integrada ao sistema de atividade que o professor desenvolve na escola, e não baseada exclusivamente em cursos extraescolares nos finais de semana ou final de expediente de trabalho.

Conhecer as preferências em relação às estratégias de ensino/aprendizagem nos cursos formativos implica reconhecer as características específicas da aprendizagem dos adultos, e, em particular, dos professores. Os resultados das respostas do questionário mostram que:

a) existem diferentes preferências metodológicas para os processos de ensino/aprendizagem para os cursos que devem trabalhar as necessidades formativas dos professores. As que aparecem em maior proporção são: trabalhos de produção de conhecimento em grupo, em especial, oficinas (27,8%) e seminários (26,6%);

b) apenas 5,1% dos professores manifestaram interesse pelo uso de novas tecnologias nos cursos formativos. Esse é um dado preocupante, embora bastante revelador sobre a necessidade de fazer chegar aos professores as inúmeras oportunidades de ensino e aprendizagem baseadas em recursos tecnológicos da atualidade.

A avaliação dos resultados, nos cursos formativos, é uma preocupação da aprendizagem dos adultos pelas peculiaridades e implicações que esses resultados trazem para sua vida profissional e pessoal. Em relação às formas de avaliação nos cursos formativos, os professores manifestam, basicamente, preferências por duas modalidades: seminários (35,4%) e relatórios (28%).

## 7. Conclusões

Novos contextos da atividade profissional dos professores do Ensino Médio têm se configurado no século XXI. É neles que emergem as necessidades de formação como elemento de uma nova identidade profissional sob as novas exigências profissionais.



Essa consideração pode ajudar no conhecimento do papel dos professores no seu processo de formação e evitar a análise das necessidades de formação “de cima para baixo” de maneira prescritiva. É nessa perspectiva que situamos as necessidades como elo chave da formação e dos projetos pedagógicos, a partir de uma reflexão crítica dos pressupostos das Reformas Educacionais. Uma vez que a formação é um tipo de atividade em que os professores são os sujeitos e, ao mesmo tempo, objeto da formação, conhecer as necessidades que possam impulsioná-la é uma estratégia básica para se pensar e estruturar o termo de hipóteses inicial, os processos de formação continuada, considerando os contextos específicos da atividade profissional.

Uma vez que as propostas curriculares representam novas formas de desenvolver os processos de ensino/aprendizagem, os resultados da pesquisa revelam as dificuldades que os professores manifestam para trabalhar segundo essa nova Proposta Pedagógica. A maior proporção dos docentes avaliou como Regular (R) e Insuficiente (I) o grau de desenvolvimento das suas competências para atender às novas exigências da prática profissional. Dessa avaliação são referenciadas e identificadas as necessidades formativas. Para a maior proporção de professores, todas as competências estão na ordem de prioridades para a formação continuada e constituem necessidades de formação. Em relação às preferências de estratégias formativas, os professores assinalaram cursos em horários de expediente, por meio de trabalhos de produção de conhecimentos em grupo. O uso das novas tecnologias na formação continuada não é de preferência dos professores.

Uma tarefa essencial da escola como contexto privilegiado da atividade profissional dos professores é criar neles necessidades de formação, assim como desejos de aprofundamento dos saberes e a atualização de ferramentas-chaves para o desenvolvimento de competências em sintonia com o Projeto Pedagógico do qual os professores participam. Esse tipo de formação é legitimada, uma vez que agrega elementos relevantes na reconstrução da identidade profissional docente e articula necessidades reais ao desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade da educação na escola. Da mesma forma, ao se criar necessidades formativas desde a escola, sentidos e significados da atividade formação continuada harmonizam-se de forma tal a contribuir com a profissionalização da docência.

Os resultados da pesquisa são um indicativo da necessidade de se pensar processos de aproximação crítica dos professores às exigências das

Reformas, com uma participação ativa, uma vez que não existe um isomorfismo entre as Reformas e os contextos específicos. Assim, os professores precisam dar vida e re-significar as Diretrizes Curriculares como parte da sua formação profissional.

## Nota

1. Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGOYAVLIENSKI, Dimitriv; MENCHESKAIA, Nina. Aelita. La psicología de la asimilación de los conocimientos en la escuela. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina, Yakoleva. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986.

94 BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

COLL, Cesar; PORLÁN, Rafael. Ariza Alcance y perspectivas de una reforma educativa: la Experiencia Española. **Investigación en la escuela**, Sevilla, n. 36. p. 5-29, jan./abr. 1998.

DAVIDOV Vasili Vasilievch. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAY, Chris. **Developing teacher, the challenges of lifelong learning**. Londres: Falmer Press, 1999.

DE KETELE, Jean-Marie. **Guia do formador**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DOBRENIN, Nina Fiodorova. Sobre el significado de los conocimientos que adquieren los alumnos. In: ILIASOV, Leonid; LIAUDIS, Valentina. Yakoleva **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. Habana: Pueblo y Educación, 1986.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. Chicago: Teacher College Press, 1991.



GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GIL, Daniel; FURIÓ, Charles; GAVIDIA, Vicente. El profesorado y la reforma en España. **Investigación en la escuela**, Sevilla, p. 49-64, set./dez. 1998.

HARGREAVES, David. **Teaching as a research-based profession**: possibilities and prospects. London: Teacher Training Agency, 1996.

LEONTIEV, Aléxei Nikoláevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

MARCELO, Carlos Garcia. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÚÑEZ, Beltrán Isauro; RAMALHO, Betania Leite. A formação continuada dos professores que ensinam ciências naturais: pressupostos e estratégias. In: JÓFILI, Zélia; ALMEIDA, Argus Vasconcelos de (Org.). **Ensino de Biologia, meio ambiente e cidadania**: olhares que se cruzam. Recife: Editora da UFRPE, 2009.

\_\_\_\_\_. Competência: uma reflexão sobre o seu sentido. In: OLIVEIRA, Vilma Queiroz Sampaio Farias de (Org.). **O sentido das competências no projeto político-pedagógico**. Natal: EDUFRRN, 2002.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVER TROBAT, Michael. Análisis de necesidades de formación del profesorado de educación primária de las Illes Balears. Diseño y desarrollo de una investigación. **Innovación Educativa**, Santiago de Compostela, n. 12, p. 265-274, jan./dez. 2002.

PERRENOUD, Philippe; PENNINGTON, Floyd Charles. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Relatório consultoria ao Centro Federal de Educação Tecnológica do RN**. Natal: CEFETR-RN, 2001. (Digitado).

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Lisboa: Porto Editora/LDA, 1993.





VYGOTSKY, Lev Semenovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.**  
Barcelona: Crítica, 1979.

Profa. Dra. Betania Leite Ramalho  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Centro de Educação  
Departamento de Práticas Educativas e Currículo  
Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Formação e Profissionalização  
Docente  
Pesquisadora Produtividade Pesquisa CNPq, Nível 2  
E-mail | [betania.ramalho@terra.com.br](mailto:betania.ramalho@terra.com.br)



# Assistência internacional no planejamento educativo dos anos 1960 em Santa Catarina – Brasil<sup>1</sup>

International Assistance in Educational planning in the 1960s in Santa Catarina – Brazil

Maria das Dores Daros  
Marilândes Mól Ribeiro de Melo  
Universidade Federal de Santa Catarina | Florianópolis

## Resumo

A criação de um sistema de organizações internacionais intergovernamental, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre outras, após a 2ª Guerra Mundial impulsionou a internacionalização da problemática educacional, o que promoveu assistências técnicas a países, como o Brasil. Nos anos de 1960, firma com o Ministério de Educação e Cultura do Brasil convênio para assessorar os Estados na organização de seus sistemas de ensino. Objetivamos então descrever a institucionalização do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); resumir as atividades do Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (Ceose); expor trâmites que culminaram no Plano Estadual de Educação (PEE) e discutir a participação dos peritos da Unesco, Jacques Torfes e Michel Debrun, na institucionalização da pesquisa e planejamento em Santa Catarina, tendo como referencial teórico-metodológico os pensamentos de Mannheim e Schmitz sobre as categorias de Planejamento e Modernização que emergem nos Informativos e Boletim do Cepe e nos documentos elaborados por Torfes e Debrun.

Palavras-chave: Assistência internacional. Unesco. Educação. Planejamento. Modernização.

## Abstract

The creation of a system of international intergovernmental organizations, such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), among others, after the Second World War boosted the internationalization of the educational issues that promoted technical assistance to countries, like Brazil. In the 1960s, Unesco signed with the Department of Education and Culture of Brazil an agreement to assist States in organizing their educational systems. Our objective is describe the institutionalization of the Center for Research and Education (Cepe) of the Santa Catarina State University (Udesc); summarize the activities of the State Conference for the Organization of the Education System (Ceose); explain procedures that culminated in the State Plan for Education (PEE) and discuss the participation of experts from Unesco, Jacques Torfes and Michel Debrun in the institutionalization of research and planning in Santa Catarina, having as reference theoretical methodological the thoughts of Mannheim and Schmitz about the categories of Planning and Modernization that emerging in the Cepe's Informational Bulletin and in the documents prepared by Torfes and Debrun.

Keywords: International assistance. Unesco. Education. Planning. Modernization.



## Introdução

A partir do final da 2ª. Guerra Mundial, com a criação de um vasto sistema de organizações internacionais de natureza intergovernamental como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), entre outras, deu-se um impulso à internacionalização da problemática educacional. Os países da periferia e da semiperiferia<sup>2</sup>. ocidental começam a depender cada vez mais, na formulação de suas políticas educativas, “[...] da legitimação e da assistência técnica das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos sessenta, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional.” (TEODORO, 2001, p. 127).

98

Ao abordarmos os países do ocidente não desconsideramos a realidade de um *sistema mundial* polarizado entre os blocos então denominados de *capitalista* e *socialista*, decorrente da correlação de forças entre as potências econômicas e militares que emergiram após a Segunda Guerra Mundial. O aspecto enfocado neste artigo diz respeito ao bloco *capitalista*, capitaneado pelos Estados Unidos da América, e no qual se incluía o Brasil. O Planejamento Estratégico passou a ser empregado pelos Estados capitalistas, a partir da crise econômica de 1929, da qual emerge a necessidade de constituição do Estado de Bem-Estar Social, defendido por John Maynard Keynes na Conferência de Bretton Woods em 1944, *locus* de criação de algumas das agências internacionais acima mencionadas. Para esse economista, a intervenção estatal na vida econômica objetiva conduzir a um regime de pleno emprego. O Keynesianismo propugnava que o Estado deveria atuar para corrigir falhas de mercado; que tanto o déficit quanto o crescimento do setor público eram benéficos para prevenir a recessão; que o planejamento do Setor Público deveria ter finalidades macroeconômicas. A expansão dos Estados se deu dentro de uma lógica própria, conforme a capacidade de mobilização política dos órgãos da Administração. (CLEMENTE, 2007).

A Unesco, criada em 1945<sup>3</sup>, faz parte das organizações, faz parte desse contexto. Tem entre seus objetivos: “Promover a educação como um direito humano fundamental; Proporcionar avanços na qualidade da educação;



Estimular a experimentação, a inovação e o diálogo no campo de políticas educacionais." (UNESCO, [1945], p. 1). Desde sua fundação, promoveu um elevado número de conferências, missões e assistências técnicas a inúmeros países, entre os quais, o Brasil.

Nos anos sessenta do século XX, a Unesco firmou com o Ministério de Educação e Cultura do Brasil convênio para assessorar os estados na organização de seus sistemas de ensino colocando à disposição seus *peritos*, para orientar a prática do planejamento e a organização da educação. É importante mencionar que, na década de 1960, passaram 18 ministros pelo MEC, alguns foram interinos e muitos permaneceram por um curto período na pasta. Os convênios do Ministério da Educação do Brasil – MEC e a Unesco<sup>4</sup> resultaram em assistência de peritos estrangeiros a vários estados do Brasil, entre os quais Santa Catarina. Desse convênio, resultaram os Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas Estaduais de Ensino – Ceoses<sup>5</sup>, que tinham por objetivo precípuo tornar efetiva a existência dos sistemas estaduais de ensino, criados pela Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)<sup>6</sup>.

Nosso propósito, neste trabalho, é descrever a institucionalização do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Udesc; resumir as atividades do Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino (Ceose); expor os trâmites que culminaram no Plano Estadual de Educação (PEE) e discutir a participação dos peritos da Unesco, Jacques Torfes e Michel Debrun, na institucionalização da pesquisa e do planejamento educacional e na modernização gerada por esse processo em Santa Catarina na década de 1960.

Para tanto, incursionaremos principalmente pelo exame do Ceose que trouxe, à tona, as principais dificuldades pelas quais passava a educação no estado de Santa Catarina. Também analisaremos a institucionalização do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe)<sup>7</sup> da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc), criado no ano de 1963, que, por meio da realização de pesquisas e produções teóricas sobre a educação, possibilitou a cientifização e configuração do campo educacional catarinense. Será também focado o Plano Estadual de Educação (PEE), materialização visível dos esforços de cooperação entre o governo estadual e a organização internacional Unesco. Inicialmente, vale lembrar algumas questões relativas às contribuições de uma missão de planejamento educacional dessa organização para o Brasil.



## Missão de Planejamento Educacional da Unesco no Brasil

No relatório *Missão de Planejamento Educacional/Brasil*, emitido de Paris pela Unesco e datado de setembro de 1963, consta que o governo brasileiro solicitou dessa agência internacional uma Missão de Planejamento para o Investimento Educacional, com o fim de orientar no planejamento e no investimento educacional. Tal missão foi composta por um especialista em educação geral (Otto E. Domian); um especialista em educação técnica e industrial (Ernest J. Simon); um especialista em educação agrícola (T. Ramos-Saco); um economista especializado em educação (Sylvain Lourié) e um membro relator (Violet Lannoy). (UNESCO, 1963).

O roteiro, desenvolvido em cooperação estreita com as autoridades competentes brasileiras e, especialmente, com os responsáveis pelo setor educacional, consistiu nas seguintes indicações para a institucionalização da prática do planejamento no Brasil:

- a) Examinar a situação econômica geral e os planos nacionais para o desenvolvimento econômico e social, e estudar o programa regional de desenvolvimento em relação aos planos globais.
- b) Estudar os planos de desenvolvimento educacional da região escolhida em particular, quanto à relação que apresentam com os planos nacionais e a situação geral, econômica e social.
- c) Avaliar as necessidades educacionais futuras da região, em todos os níveis, tomando como base as projeções demográficas, enquadradas nos planos regionais e nacionais de desenvolvimento.
- d) Apresentar ao Governo recomendações sobre os aspectos seguintes: a) prioridades globais em educação, incluindo programas técnicos e agrícolas, enquadradas essas prioridades no plano de desenvolvimento educacional global; b) relação entre os serviços regionais e nacionais de planejamento educacional, oferecendo sugestões sobre sua organização e funções; c) identificação dos projetos prioritários, bem como estimativas orçamentárias indispensáveis à formulação de pedidos de necessidade de assistência exterior. (UNESCO, 1963).

Consta que o então diretor da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Dr. Almir de Castro, fazia a mediação entre as autoridades brasileiras e o organismo internacional. Foram disponibilizados



um escritório na cidade do Rio de Janeiro e auxílio de pessoal administrativo. Integrava esse grupo o professor catarinense Orlando Ferreira de Melo, que era coordenador-geral dos Centros de Treinamento de Professores, administrado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do MEC, e pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (Unicef), órgão pertencente à Unesco. O professor Orlando Ferreira de Melo era o especialista e interlocutor entre a instituição brasileira e o organismo internacional.

A região indicada pela missão de planejamento para a primeira investigação educacional foi a Nordeste, devido aos problemas com que se defrontava nos setores de educação e desenvolvimento econômico, e também pela presença da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), órgão de planejamento já estruturado desde 1960. Segundo a Unesco (1963, p. 2), no Brasil era preciso “[...] considerar a situação educacional do Nordeste como parte integrante do sistema nacional, e não como unidade independente, isolada do país.”

Importava considerar a perspectiva nacional do sistema educacional brasileiro e trabalhar em cooperação com os organismos internacionais e bilaterais já presentes, executando programas de desenvolvimento no Brasil. Essa Missão alegou que devido à extensão do Brasil “[...] e a variedade que caracteriza algumas de suas regiões, impossibilitaria o estudo em bases nacionais, dentro do limite de tempo reservado à Missão. Ficou, portanto, estabelecido que apenas a situação educacional de uma única região seria [...] estudada.” (UNESCO, 1963, p. 2). O estudo efetivado na Região Nordeste balizaria possíveis estudos a serem feitos nas outras regiões.

A relatora Violet Lannoy (1963, p. 4) compreendia que as autoridades educacionais brasileiras estavam empenhadas na resolução dos problemas decorrentes do incremento da população, da intensificação da indústria e do crescente interesse pela educação. Afirmava que “[...] os programas de desenvolvimento educacional [...]” se baseavam “[...] na apreciação sadia e realista do potencial econômico e nas necessidades da sociedade.” Para Lannoy (1963, p. 3), a intenção da missão não era investir no campo do assistencialismo, nem ampliá-lo, mas “[...] ajudar em todas as tentativas visando a cooperar no esforço que as autoridades brasileiras [...]” estavam “[...] realizando para a melhoria e expansão do seu sistema educativo.”



Mesmo que a assistência técnica realizada pela missão fosse mínima, seria de grande valia na consolidação e melhoria do sistema educacional e que era premente coordenar os programas já existentes por suas indiscutíveis justificativas pedagógicas; reconheciam, do mesmo modo, a importância do equacionamento desses programas dentro do planejamento da educação nacional, para que pudessem influir de modo eficaz e receber as benesses do esforço nacional em busca do progresso econômico e social.

A inexistência da prática social do planejamento em educação, de acordo com a missão da Unesco (1963, p. 5), “[...] levava ao desperdício de recursos, de pessoal e de material.” Segundo a mesma apreciação, instâncias de âmbito federal, estadual e municipal contribuem para o financiamento de orientação da educação, porém, de modo independente e limitado, sem conhecimento do que ocorre nos demais níveis. Estava no cerne da questão desenvolver um plano educacional global. A questão do planejamento sistemático da educação era o ponto focal que faltava à educação no Brasil.

Iniciativas de estabelecimento de uma máquina administrativa e implementação de planos nacionais de educação já haviam sido fomentadas. São exemplos desse esforço a atribuição ao Conselho Federal de Educação da responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Educação; a existência da Comissão de Planejamento Nacional (Coplan), integrada pela Comissão de Planejamento Educacional (Cople), criadas para “[...] organizar procedimentos de planificação em âmbito nacional.” (UNESCO, 1963, p. 49).

Devido às mudanças do regime de governo em 1964<sup>8</sup>, essas comissões não conseguiram funcionar. É necessário indicar também que já houvera no período pós-Segunda Guerra “[...] um esforço para estabelecer uma racionalidade científica que permitisse formular leis gerais capazes de guiar, em cada país, a ação reformadora no campo da educação [...]” (TEODORO, 2001, p. 127), colocando no cerne:

[...] inúmeras iniciativas [...] realizadas por [...] organizações internacionais, permitindo criar vastas redes de contatos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, atores sociais, *experts* e investigadores universitários. (TEODORO, 2001, p. 127).



Essas iniciativas compreendiam a realização de seminários, congressos, *workshops*, estudos e exames. No Brasil, os convênios firmados entre MEC/UNESCO resultaram na elaboração dos Ceose, coordenados por Durmeval Trigueiro Mendes, conselheiro do Conselho Federal de Educação. Ao professor Durmeval coube coordenar uma “[...] comissão de especialistas brasileiros e peritos da UNESCO.” (MEC/INEP/CEOSE, 1967, p. 1). De acordo como o documento nº 2, “[...] os [...] CEOSE não se destinavam a resolver, mas revolver; representam, antes de tudo, o desenrolar de um processo que vão reclamar continuidade.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 3). Quanto aos especialistas brasileiros, a participação se efetivava por meio de convocações flexíveis e revezadas, geradas pela dimensão dos colóquios e de seu tempo de durabilidade, o que inviabilizava uma equipe permanente.

## **Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino CEOSE**

○ Ceose aconteceu em julho de 1967, em Florianópolis, Estado de Santa Catarina e foi realizado nos dias 5 a 8, na Faculdade de Educação da então Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc). Foi coordenado por Sílvio Coelho dos Santos, como diretor assistente do Cepe, órgão ligado à mesma instituição e congregou técnicos e autoridades interessadas nas questões educacionais. Sob o patrocínio do Inep, recebeu orientação técnica dos peritos da Unesco, Jacques Torfes e Michel Debrun. Contudo, não autorizou um equacionamento pormenorizado dos problemas educacionais no estado, e portanto, deveria desdobrar-se no tempo. Foi o primeiro contato para a discussão da situação educacional e para o alargamento da percepção do processo educativo com vistas à elaboração do planejamento educacional.

Como apontavam os peritos, todas as sugestões, fossem elas pedagógicas, administrativas e/ou de planejamento, representavam um simples esboço, destinadas a estimular o diálogo com os educadores catarinenses; em outras palavras, não eram receitas fabricadas *a priori*, porém, um modo de confrontar os assuntos pertinentes ao sistema educacional sob duas visões: uma externa, a dos peritos, considerada mais ampla e objetiva e, no entanto, menos prática; e outra, interna, a dos educadores, aquilatada pela situação





local, e, portanto, carente da objetividade necessária ao entendimento amplo do sistema educativo. (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967).

Os colóquios constituíam-se em “[...] um sistema de assistência técnica do MEC aos Estados, por intermédio do Inep e baseavam-se em objetivos bem definidos e dispunham de instrumentos adequados para a sua realização.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 1). Exigiam uma mobilização integrada de recursos humanos e materiais para acelerar o progresso social, econômico e cultural e previam, em conformidade com a necessidade exposta na Lei de Diretrizes e Bases de 4024/1961, a formulação de planos educacionais. Eram voltados essencialmente à fusão entre ideias, fatos e articulações administrativas que convergissem para a elaboração dos planos de educação nos estados e do Plano Nacional de Educação. Preparavam as condições para a aplicação completa da Lei de Diretrizes e Bases – 4.024/1961 – e sua filosofia. Como orienta o Documento nº 1, a educação brasileira não residia mais na:

[...] força do Ministério da Educação e Cultura, na imperatividade de seus editos, mas na excelência de seus conselhos. E, se é verdadeira a constatação de que as soluções educacionais não podem esgotar-se nas diligências burocráticas, segue-se, igualmente, que o estudo e a gestão dos assuntos educacionais não pode ser atribuição apenas de burocratas ou de ‘técnicos’, mas sobretudo, de uma elite cultural capaz de dar conteúdo real à educação. (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 3).

No entanto, essa elite cultural, propensa a substanciar a educação por meio das orientações para auxílio à implantação dos sistemas de ensino e do planejamento, não dispensava a participação dos técnicos, condição necessária para estabelecer os limites da educação, visto que o trabalho de elaborar um planejamento educativo exigia dedicação total, o que não seria possível se os planejadores tivessem que se desdobrar em distintas funções dentro do processo. Ater-se a meios considerados ineficientes pelo MEC, como, por exemplo, a circulação de ofícios, de relatórios e formalidades de reuniões, seriam obstáculos para as equipes, que deviam centrar suas ações na busca da solução de problemas nas especificidades de cada estado e orientar sua resolução por princípios e critérios que fortalecessem a prática do planejamento.



De acordo com o Ministério da Educação do Brasil (MEC), “[...] a verdadeira assistência técnica [...] não é a que se realiza por meios burocráticos, mas por aquele processo ‘artesanal’ que permita a elaboração e execução da idéia em cada lugar, com a mente e as mãos dos que vão realizá-la e desenvolvê-la.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 2). O órgão ratifica a fala dos peritos a respeito da necessidade de continuidade de entendimento dos processos educacionais na medida em que se percebe que o desenvolvimento da escola é um fenômeno global, mas que se manifesta de modo *sui generis* nas localidades, tem raiz local e precisa ser o elo entre premências globais e locais de desenvolvimento econômico e social. (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967).

Tendo como objetivo principal efetivar “[...] a existência dos sistemas estaduais de educação [...]”, os colóquios concentravam esforços para institucionalizar uma “[...] verdadeira política de assistência técnica aos sistemas estaduais de educação.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 3). Sua metodologia de trabalho era desenvolvida numa média de oito dias e consistia em: a) diagnosticar a situação e indicar medidas administrativas e técnicas para implantar as novas estruturas ou mecanismos no sistema de educação do Estado e na organização da respectiva Secretaria de Educação; b) discutir ideias para lastrear as políticas estaduais de educação; c) implementar o planejamento educacional. (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 2).

Tal procedimento está em conformidade com o Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967<sup>9</sup>, que, em seu artigo 6º, Título II, trata dos princípios fundamentais das atividades da administração federal. De acordo com esse decreto, tais atividades devem obedecer a cinco princípios fundamentais: planejar, coordenar, descentralizar, delegar competências e controlar.

O MEC, com a realização dos colóquios, procurava demarcar uma nova postura na atuação dos sistemas de ensino, salientando as diferenças entre sua antiga posição, considerada centralizada, burocrática, indisposta a realizar aconselhamentos e assessoramentos técnicos, limitando-se a impor ao invés de propor, tendo a lei como escudo, não afeito a pesquisas e a planejamentos, entre outras questões. A nova proposta era conceder autonomia para a formulação dos sistemas de ensino e dos planos estaduais de educação. Autonomia um tanto coercitiva, pois, inicialmente, os estados que não organizassem seus sistemas e não efetivassem o planejamento seriam penalizados com corte de verbas para o setor.



A razão de se criar os colóquios era “[...] atender a [...] premente necessidade dos Estados de possuírem idéias adequadas sobre a educação e sua política, e não só idéias, como também *staff*, instrumentos de análise e de planejamento, estrutura administrativa e técnica apropriadas.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 1). Essas exigências se efetivaram desde o início da década de 1960, em Santa Catarina, pelo governo Celso Ramos (1961-1965), ao estabelecer o Plano de Metas do Governo (PLAMEG I/II). As experiências de planejamento em Santa Catarina são definidas por Sérgio Schmitz em três estágios: a motivação do planejamento, sua “descoberta provocada pelo Plano de Obras e Equipamentos (POE) (1955-1960)”; a “[...] explicitação do planejamento representado pelo Plano de Metas do Governo (1961-1970) [...]” e a institucionalização na qual o planejamento foi visto “[...] como diretamente ligado à coordenação não apenas das relações setor público versus privado, como das próprias atividades dentro do setor público, em decorrência de sua intensa participação na atividade econômica.” (SCHMITZ, 1985, p. 27).

Instituído pela Lei 2.772, de 21 de julho de 1961, o PLAMEG I foi a primeira tentativa de realização de um plano global de ações governamentais no governo estadual. Celso Ramos (1961-1965), ao terminar seu mandato, deixou aprovada a continuação de suas propostas de ação, concretizadas no governo Ivo Silveira (1966-1970), no PLAMEG II. O plano destinava-se “[...] à execução, aperfeiçoamento e atualização de obras e serviços públicos e ao desenvolvimento social e econômico do Estado.” (SCHMITZ, 1985, p. 20).

Dessa forma, os primórdios da década de 1960 demarcam o esforço do governo catarinense para deflagrar o processo de modernização no estado. Para atingir os objetivos propostos, foi criado o primeiro Gabinete do Planejamento, como órgão formulador de políticas públicas e de controle. O planejamento é colocado como uma intervenção social importante para modernizar a sociedade catarinense. Como procedimento científico, emergiu como principal aliado na implementação e justificação das políticas propostas pelo estado na busca por melhores “[...] condições de vida do homem; a infraestrutura; a expansão agrícola e industrial, discriminadas em setores.” (SCHMITZ 1985, p. 20). O Plameg/I esteve direcionado à resolução dos problemas infra-estruturais do estado, enquanto que o Plameg/II, sancionado pela Lei nº 3.791, de 3 de dezembro de 1965, era “[...] destinado a promover a expansão da



economia e impulsionar o desenvolvimento social do Estado, consideradas as condições propiciadas pelo Plano anterior.” (SCHMITZ, 1985, p. 21).

A institucionalização da técnica social de planejamento ocorre a partir do momento no qual é compreendido como fator de coordenação das relações, não somente entre o setor público e o privado, mas, e principalmente, como coordenador das próprias atividades no interior do setor público, devido à sua intensa participação na vida econômica do Estado. Amorim (1984, p. 7-8), fundamentada em Karl Mannheim, afirma que o planejamento decorre da “racionalização do processo histórico” e que tal racionalização é “uma das consequências da industrialização” e “[...] implica a racionalidade funcional [...] organização da atividade dos membros da sociedade em função de finalidades objetivas, o que supõe papéis definidos e objetivos traçados por quem dirige o processo de racionalização.”

Elucida, ainda, que planejar, no contexto dos anos 1960, aparece como uma forma de controle social, o que se faz por meio da manipulação dessa técnica, que permite utilizar métodos e procedimentos específicos para influenciar os comportamentos humanos, objetivando garantir o funcionamento da ordem social, influenciando adequadamente, além dos comportamentos, as atividades humanas.

Como projeto amplo de desenvolvimento, que comportava em si planos setoriais, emergiu uma preocupação específica com o desenvolvimento e consolidação do campo educacional, pois o desenvolvimento econômico e social é impensável sem considerar as condições de educação e de formação do povo. Criam-se, entre 1963 e 1965, o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (Cepe), a Faculdade de Educação (Faed), pilares a partir dos quais se erigiu a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc) em 1965.

## **Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais: *lócus* da institucionalização da pesquisa em educação**

Essa instituição, criada em Santa Catarina no ano de 1963, foi responsável pela institucionalização da pesquisa educacional no estado. Ao desenvolver pesquisas sobre a educação catarinense, contribuía, potencialmente, para fundamentar cientificamente as políticas públicas para o setor



educacional. Sua criação evocou a presença de técnicos<sup>10</sup> para pesquisar e pensar as condições do processo educacional catarinense, fundindo o trabalho técnico com as decisões políticas, sem as quais todo o esforço se tornaria ineficaz, conforme já orientado pelos peritos Torfes e Debrun. Jacques Torfes, além de participar do Ceose, colaborou com a realização de pesquisas elaboradas pelo Cepe.

Nos primeiros dez anos de sua existência, foi uma instituição que atuou no meio educacional catarinense, ganhando destaque por seu intenso trabalho de realização de pesquisas, por seus subsídios à elaboração do Plano Estadual de Educação e à “[...] preparação de recursos humanos para a educação.” Nesse decênio, “[...] os estudos e pesquisas realizados [...] serviram de base às tomadas de decisões sobre as mudanças na área pedagógica e administrativa da educação estadual.” (LINS, 1999, p. 51).

Podemos distinguir dois períodos no processo de produção das pesquisas: o primeiro diz respeito à elaboração de pesquisas de menor fôlego, mas não menos importantes, realizadas durante os anos de 1964 e 1965<sup>11</sup>. Em 1964, foram quatro pesquisas: *A zona rural da Ilha de Santa Catarina*; *A marcha da repetência nas escolas primárias de Santa Catarina*; *Movimento escolar primário de Florianópolis em 1963* e *Dados básicos para o delineamento da subárea cultural dos campos de Lages*. Em 1965, efetivaram-se mais nove pesquisas: *A formação do professor e o currículo na escola primária (1ª série)*; *Áreas suburbanas e marginais de Florianópolis*; *Preliminares para a compreensão do desenvolvimento do processo educacional primário do Vale do Itajaí*; *Subsídios ao plano quinquenal de educação do Estado de Santa Catarina* e *Levantamento das crianças que não estão frequentando escola no município à base do Censo Escolar*. (SANTA CATARINA, 1966).

O segundo, abrange três pesquisas, marcadas pelo espírito de renovação da ciência e da pesquisa, que, de 1966 a 1971, eram influenciadas pelo impulso de transformação decorrente dos anos seguintes à Segunda Guerra, período no qual à educação se atribui um papel central no projeto desenvolvimentista estadual, que pretendia atender ao homem, ao meio e à expansão econômica.

As três principais pesquisas visavam diagnosticar a educação catarinense em seus diferentes níveis: a pesquisa “*Sobre a condição do processo educacional em Santa Catarina*”, realizada em 1966 e publicada em 1967,



objetivava obter dados globais acerca do processo educacional que vigorava no estado; a pesquisa “*Expansão da Escolaridade Primária até a 6ª série*”, realizada em 1967 e publicada em 1968, dá continuidade à anterior, tendo-se proposto a “[...] investigar em profundidade sobre problemas na ampliação do ensino primário de quatro para seis séries.” (SANTA CATARINA, 1976, p. 11). Finalmente, a pesquisa “*Evasão escolar e repetência nas comunidades pesqueiras de Santa Catarina*”, desenvolvida também em 1967, priorizava “[...] caracterizar a escola nas comunidades pesqueiras, através de observação *in loco* [...] levantar dados estatísticos da população geral e da população infantil das comunidades pesqueiras [...] e estabelecer um *gradient* em termos do desenvolvimento do litoral pesqueiro.” (SANTA CATARINA, 1967, p. 1).

O CEPE também promoveu seis cursos de aperfeiçoamento de professores rurais, atendendo a 1.105 professores, e ainda:

[...] sete missões de assistência técnico-pedagógica [...] revisão dos programas para o ensino normal; participação dos técnicos do CEPE nos cursos sobre orientação didática para diretores de grupos escolares, professores de Didática dos colégios normais e supervisores de escolas. (LINS, 1999, p. 53-54).

Os seminários que discutiam “[...] os problemas que entravam o maior rendimento do ensino primário comum e ensino médio [...]” (SANTA CATARINA, 1966, p. 1) tinham como participantes técnicos do Cepe e inspetores escolares. A criação do Cepe e a realização de pesquisas em educação foram responsáveis pela modernização da educação catarinense, visto que passou a ser organizada dentro de padrões e técnicas científicos, como o planejamento, diluindo o caráter de experimentação que se desenvolvia até então de acordo com as concepções educacionais daqueles que exerciam o poder.

Ao mesmo tempo, as pesquisas geraram informações que contribuíram de modo contundente para as discussões travadas no Ceose catarinense, juntamente com os peritos da Unesco e as autoridades educacionais do estado. Essas pesquisas permitiram entender as feições da educação no contexto dos anos 1960.



## Sistema Educacional Catarinense: feições desenhadas pela pesquisa e avaliadas pelo Ceose

As sugestões que emergiram do debate entre os peritos da Unesco, Debrum e Torfes, e os educadores catarinenses subsidiaram as políticas públicas educacionais do Estado, traçadas a partir da prática do planejamento e lhes conferiram legitimidade. A medida mais urgente para os peritos consistia na necessidade premente de implementar uma grande reforma administrativa na então Secretaria de Educação e Cultura, como primeiro traço da nova face a ser proposta para a educação catarinense.

Com base nessa necessidade, novos traços vão se delineando para a percepção dos princípios de reforma em Santa Catarina. Como indicam Debrun e Torfes, a existência de inúmeros órgãos ligados à Secretaria de Educação, ocasionada pelo não-reconhecimento de similaridades entre problemas educativos ou instâncias de competências encarregadas das resoluções de novos ou antigos problemas, era um dos aspectos apontados. Os técnicos Debrun e Torfes, para exemplificar, consideravam incomum que à Diretoria dos Serviços de Extensão se atribuíssem:

[...] serviços que deveriam pertencer, normalmente, quer ao Departamento de Educação (Orientação Vocacional e Profissional, Cursos Extraordinários), quer à Diretoria de Administração (Prédios e Equipamentos), quer ao Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (levantamentos, estudos e pesquisas pedagógicas, Orientações, Documentação e Informações. (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 1).

Tais condições eram consideradas por eles manifestações visíveis de uma administração não planejada. De acordo com eles, para minimizar esse problema era preciso descentralizar a máquina administrativa, conceder autonomia para algumas decisões, dar um tratamento mecanográfico às informações, o que resultaria numa separação entre as áreas administrativas e pedagógico-culturais. Essas modificações aliviariam a máquina administrativa, sem provocar entre elas uma separação estanque. O planejamento contribuiria para conter o crescimento desmedido da máquina administrativa e a desobrigaria da realização material de tarefas executivas, permitindo recorrer, sempre que necessário, a execuções indiretas.



A reforma na secretaria era condição primeira de uma política administrativa racional e eficiente, por sua dupla função: ser a fonte primeira de informações de problemas de pessoal e material no estado, e também instrumento de execução do plano educacional. Dessa maneira, “[...] dentro da faixa do planejamento, devem-se distinguir os que definem as diretrizes e normas dos técnicos que as traduzem em metas concretas escalonadas no tempo, sendo, esses últimos, executivos de um tipo particular.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 4). Isso implica que as instâncias máximas do planejamento não podiam ficar assoberbadas com tarefas de caráter rotineiro, todavia não menos importantes, como referido anteriormente.

O ato de planejar exigiria “dedicação quase integral”, visto que se exauria o “[...] tempo em que, tanto em nível federal como estadual, planejar significava decretar algumas metas quantitativas e qualitativas, e os prazos de sua realização – de modo mais ou menos arbitrário, inspirado por uma vaga intuição da circunstância brasileira, das suas necessidades e possibilidades.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 5).

Planejar implicava fugir das práticas governamentais indolentes, ultrapassar os limiares de interpretações dos fenômenos sociais para propor ações e erigir políticas educacionais. Compreendendo-se que tal exercício era dinamizador da sociedade e que competia ao Poder Executivo, por ser mais atuante no campo da política econômica, traçar tais ações, cria-se o Gabinete do Planejamento, vinculado diretamente ao chefe do Poder Executivo. (AMORIM, 1984). Concordando com os peritos da Unesco, Sílvio Coelho dos Santos<sup>12</sup> ressalta que a origem do estrangulamento do sistema de ensino era a falta de previsão dos educadores e o conseqüente hábito de improvisação. Para ele, se:

[...] o desenvolvimento nos países não ou semi-industrializados, tem maiores possibilidades de ser atingido pelo uso da técnica do planejamento, não cremos que os educadores possam se furtar ao uso dessa técnica, caso desejem efetivamente ajustar o sistema de ensino às expectativas de desenvolvimento. (SANTOS, 1968, p. 8).

Dentre vários problemas acerca do Ensino Primário, foram enfatizados os que dizem respeito à expansão quantitativa do sistema; problemas do ensino - currículos, programas e problemas do professorado (magistério) que, por se constituir de importância estratégica, deveria ser atendido por um





órgão específico, denominado “Divisão de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério Primário”, a ser criado.

A criação desse órgão propiciaria a adoção de medidas como melhoria dos salários e das condições de vida, estabilidade de emprego e formação de um professorado bem-treinado e disciplinado, com capacidade de liderança intelectual e moral nas comunidades isoladas. Tais medidas certamente não solucionariam a questão da formação do professorado; porém, contribuiriam fortemente para que, segundo os técnicos da Unesco, esse problema fosse paulatinamente resolvido.

Ainda sobre o professorado, no item 4 do Documento nº 2 do Ceose, que trata dos “Problemas do Professorado”, Torfes e Debrun (1967, p. 10) apontam dois argumentos: o primeiro é de que, “[...] a longo prazo, a existência dos leigos deve ser interpretada como uma aberração do sistema educacional, que somente poderia ser resolvida através da introdução de um novo sistema de planejamento.” O segundo argumento é o da aplicação de recursos. Os peritos apontam para as muitas explicações oficiais para a existência de professores leigos. Entre elas, duas se destacam: a escassez do número de normalistas e a ausência de fundos disponíveis e necessários ao estado para remunerar bem os professores. Tais explicações são infundadas, conforme os peritos, que afirmam existir sim “[...] razões **políticas**<sup>13</sup> e culturais que levam a um aumento do número de leigos. A inércia dos líderes educacionais e seu desejo de fazer concessões políticas contribuem para cristalizar esta situação.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 11).

Compreendida a gravidade do sistema educacional, desvelada especialmente pela constatação do mau funcionamento da máquina administrativa, a realização do Ceose em Santa Catarina contribuiu para evidenciar questões entendidas como fundamentais para o projeto de modernização proposto por Celso Ramos para o período de 1961-1965, no qual os recursos humanos eram considerados imprescindíveis ao desenvolvimento econômico e social. Preparar esses recursos era função da educação, pois, no contexto em questão, era entendida como promotora do crescimento econômico. No interior de organizações internacionais, como a Unesco, apostava-se na educação não só como fator de transformação da mentalidade social, mas simultaneamente como motor e consequência do desenvolvimento.

No conjunto de circunstâncias dos anos 1960, a Unesco:



[...] apresentava-se, no contexto internacional, como a organização por excelência dos países capitalistas desenvolvidos, com uma opção muito marcada, no campo das suas recomendações sobre política educativa, pela ligação dos sistemas de educação às necessidades de crescimento industrial e, em geral, ao desenvolvimento da economia. (TEODORO, 2001, p. 136).

Essa instituição assume o “[...] estatuto de legitimação científica e econômica do clima de euforia [...], que marca a expansão dos sistemas educativos nos anos sessenta e setenta [...]” (TEODORO, 2001, p. 132), contribuindo definitivamente para a composição do binômio educação e desenvolvimento, que se preocupa em vincular a educação à economia. (AMORIM, 1984).

A educação se projeta como um processo eficaz, contribuindo para harmonizar o homem aos objetivos do Estado:

A educação em si, entretanto, não é mola do desenvolvimento. Particularmente nos países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento, e educação deve ser ajustada às expectativas de progresso econômico da sociedade, e por essa forma ser entendida como **investimento**<sup>14</sup> e não como consumo. (SANTOS, 1970, p. 30, grifo do autor).

Consideramos que, para estabelecer a relação entre desenvolvimento econômico e educação, era necessário seu ajustamento à realidade social catarinense. A educação de base, a educação primária no estado não permitia uma relação estreita entre educação e desenvolvimento e essa era a principal preocupação dos peritos Torfes e Debrun. Após acessarem os dados coligidos pela pesquisa *Sobre as condições do processo educacional em Santa Catarina*, abordam os problemas de alta prioridade:

- a) mais de 120.000 dos 180.000 alunos da primeira série da escola primária e mais de 150.000 dos 400.000 alunos matriculados em todas as séries primárias em 1966 eram repetentes;
- b) 84% dos estabelecimentos escolares são escolas isoladas onde fica claramente impossível proporcionar uma educação adequada a quatro séries;
- c) mais de 70% dos professores são leigos;
- d) são deficientes e incompletas as informações quantitativas sobre a operação e os custos do sistema;
- e) são antiquadas e inadequadas as técnicas de

administração e controle técnico-pedagógico do sistema de ensino primário. (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 1).

Ajustando-se às preocupações da Unesco relativamente a problemas relacionados à repetência e à deserção, os peritos indicam soluções como desdobramento da primeira série primária; desenvolvimento do ensino pré-primário; modificação do programa da primeira série primária; redistribuição dos professores e melhoramento do magistério.

Eles consideram que as políticas voltadas à resolução dos problemas da educação teriam êxito se não se limitassem às competências específicas do governo estadual, constituindo-se “[...] uma política no Estado, não apenas do Estado.” (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 5). Quanto a ultrapassar os limites do estado e aproximar-se das políticas nacionais e internacionais pensadas para a educação no contexto dos 1960, a contribuição da Unesco, por meio dos mencionados peritos, culminou na elaboração do primeiro Plano Estadual de Educação, que vigorou de 1969 a 1980.

## **Plano Estadual de Educação (PEE): concretização do planejamento para a educação**

Para a formulação das políticas educacionais no Brasil, no período em análise, houve necessidade de “[...] legitimação e da assistência técnica [...] e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga nesse período de euforia, em que a educação se tornou um instrumento obrigatório da auto-realização individual, do progresso social e da prosperidade econômica.” (TEODORO, 2001, p. 127).

A atenção especial às questões da educação pré-primária e do professorado catarinense denota a necessidade de firmar ainda mais as bases da educação, o que já se concretizava com os trabalhos de pesquisa realizados pelo Cepe, o que, de certo modo, se consolidou com a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE 1969-1980), expressão máxima da prática do planejamento voltado às questões educacionais. O PEE foi elaborado dentro da perspectiva que atribui fundamental importância à Educação, na análise consagrada com a denominação Educação para o Desenvolvimento.

A partir de 1965, o MEC vinculou o recebimento de recursos federais destinados à educação ao planejamento dos sistemas de ensino dos estados.



Havia condições para isso, uma vez que “[...] organizações internacionais e instituições especializadas oferecem assistência técnica [...]” e o “[...] financiamento é condicionado à apresentação de projetos e planos vinculados à planificação globalizada e focalizadora da problemática que se pretenda solucionar e superar.” (SANTA CATARINA/PEE, 1969, p. 2). Com vistas a superar os problemas educacionais em Santa Catarina, foi implantada uma Comissão Superior de Estudos constituída pelo Decreto N° SE – 25–7–1968–7.023, com a tarefa de elaborar o primeiro PEE.

As expectativas em torno da elaboração de um plano eram que refletisse uma nova política educacional no estado, corrigindo distorções administrativas, técnico-pedagógicas, por meio de estudos realizados pela Comissão Superior de Estudos, criada em 1963. Também o Conselho Estadual de Educação (CEE), atendendo a orientações do Conselho Federal de Educação (CFE), solicitou estudos ao Cepe para subsidiar um plano educacional para o estado.

Desse modo, foi elaborado um documento para servir de subsídio “[...] para o conselho estabelecer o planejamento da educação catarinense. O Cepe, através do trabalho de equipe [...], elaborou e publicou um trabalho com o título ‘subsídios ao plano quinquenal de educação do Estado de Santa Catarina – 1966/70’”. (SANTOS, 1970, p. 17). Devido à ausência de uma equipe técnica em seus quadros funcionais, não cabia ao CEE senão aprovar o plano educacional.

No Documento n° 2, do Ceose, no item que trata dos “Princípios de Reforma Administrativa”, Torfes e Debrun consideram que as atribuições conferidas ao CEE nas questões relativas ao planejamento não permitiam interpretar esse órgão como o responsável direto pela elaboração desse planejamento:

Seus membros, em primeiro lugar, não poderiam se dedicar continuamente a tal tarefa, a qual, todavia, pela diversidade e complexidade dos seus aspectos, exige uma dedicação quase integral [...]. O conteúdo pormenorizado dos planos deve ser obra de técnicos; e os membros do Conselho não o são forçosamente, em que pese ao seu valor como educadores. Enfim, a elaboração das diretrizes fundamentais do planejamento implica um certo recuo, uma certa distanciação em relação às pesquisas, cálculos, micro-ajustamentos interdepartamentais (dentro da esfera educacional) e intersetoriais (entre educação e outros setores), graças aos



quais o plano se transforma num documento acabado. (SANTA CATARINA/CEOSE, 1967, p. 5).

Ao se delimitarem as funções do CEE, do Cepe, na elaboração técnica do plano, procurou-se seguir as sugestões e orientações dos peritos da Unesco; no entanto não foi o que ocorreu, visto que a Comissão Superior de Estudos e o Grupo de Trabalho formados para elaborar o plano eram constituídos em sua totalidade por conselheiros do CEE. (AMORIM, 1984).

A elaboração do documento *Subsídios ao Plano Quinquenal de Educação do Estado de Santa Catarina (1966-1970)* precedeu a concretização do Plano Estadual de Educação no estado, que contribuiu para a ordenação das ações e a substituição do “[...] acaso pela segurança e do fortuito pelo certo.” (ABREU apud AMORIM, 1984, p. 44). Esse documento foi elaborado a pedido do Conselho Estadual de Educação (CEE), pelo grupo que compunha o Serviço de Levantamento, Pesquisas e Inquéritos do Cepe, como modo de assessorar a Comissão Especial do CEE, no aspecto de construir dados sobre o sistema educacional catarinense antes das pesquisas aprofundadas realizadas, posteriormente, pelo Cepe. Esse documento já previa e necessidade de uma “série de atividades e atos técnico-administrativos de todas as instituições e indivíduos que estão direta ou indiretamente ligados ao processo educacional” (SANTA CATARINA, 1965, p. 3), o que, posteriormente, foi ratificado pelos peritos Torfes e Debrun. Com relação à transformação do sistema de ensino catarinense, tal segurança foi balizada pelas pesquisas realizadas pelo Cepe e pelas discussões travadas no Ceose em 1967.

Tanto as pesquisas realizadas pelo Cepe, quanto os relatórios do Ceose elaborados por Torfes e Debrun, consideraram que a questão educacional em Santa Catarina se regia por diretivas e concepções de educação de quem se encontrasse à frente das instituições educacionais: era administrada de forma turbulenta e paliativa; os recursos, além de não planejados, não supriam as reais necessidades do processo em vigor, além de gerarem desperdício e maior ônus à máquina pública.

Pelos conhecimentos com origem nas pesquisas e nas discussões proporcionadas pelo Ceose, considerava-se imprescindível ponderar as tendências demográficas, a urbanização, o avanço tecnológico, os meios de comunicação, a dependência da União para a tomada de decisões e, sobretudo, os



recursos humanos qualificados, fossem os que atuavam no sistema de ensino, fossem os representantes do poder estadual, assim como a existência de “[...] instituições capazes funcionalmente de executá-los.” (SANTOS, 1970, p. 18).

O primeiro Plano Estadual de Educação, ao abordar a questão econômica, considera que, quanto maior o grau de instrução e de profissionalização, maior a confiança do indivíduo em si mesmo no sentido de acreditar-se capaz de progredir e de “[...] participar do esforço comum para o desenvolvimento nacional [...]”, e maior será sua capacidade de “[...] situar-se dentro de uma nova conjuntura socioeconômica.” (SANTA CATARINA/PEE, 1969, p. 2).

A educação, de acordo com o PEE, desempenha um papel relevante como meio de aceleração do desenvolvimento e como promotor do progresso tecnológico, pois este depende estreitamente do desenvolvimento educacional. A educação assegura a especialização do trabalho e a capacitação do elemento humano no uso das tecnologias, fatores preponderantes na organização do trabalho moderno. Assim, o justifica o PEE:

Relativamente ao progresso social, a educação possibilitará que todas as categorias sociais participem do desenvolvimento econômico, promovendo a valorização do homem e assegurando a democratização de oportunidades. É ainda a educação instrumento poderoso na formação de esclarecida consciência democrática, estabelecendo condições para a criação de valores espirituais, morais e cívicos, que afirmem a nacionalidade. (SANTA CATARINA/PEE, 1969, p. 2).

Ao relacionar educação e desenvolvimento, o PEE considerava o século XX, por conta do aperfeiçoamento dos meios de produção, “o século do planejamento”, da velocidade dos processos de comunicação, pela urgência das sociedades de garantirem as formas de subsistência para o bem-estar social e pela crescente demografia. Era essencial ordenar as ações governamentais pelo viés dos planos de desenvolvimento social e econômico. O Plano Estadual de Educação era um plano setorial, dependente, de um plano global, de seus objetivos; a educação sozinha não teria como atingir o desenvolvimento. Era necessário, igualmente, um conjunto de esforços em termos de “ações econômicas, de saúde, de vida social”, agregados à consciência da importância dos planos e à vontade de desenvolver-se, segundo defendia o PEE.



Para ser determinante no processo de desenvolvimento, a educação deveria ter objetivos claros. Para Santa Catarina, são delineados cinco principais, que eram: formar mão de obra necessária e qualificada para o sistema produtivo; aumentar a renda individual e imprimir novos hábitos e consumo; instaurar novos patamares de mobilidade social; fornecer novos valores transformadores da percepção de mundo tradicional e fixar condições para a participação particular nos mecanismos institucionais, referentes às decisões da sociedade global. (SANTA CATARINA/PEE, 1969).

Segue-se que educação e economia devem correr lado a lado, pois a economia não atinge plenitude sem suficiência técnica e mão de obra especializada e falta de consumidores de bens produzidos. Sem a educação, por sua vez, fica inviabilizada a possibilidade de emergirem novas tecnologias. Para o desenvolvimento do PEE, essas perspectivas eram essenciais para ajustar o sistema de ensino às propostas de progresso social para o estado.

Para que a educação catarinense atendesse às propostas da Unesco por meio da orientação de seus representantes, os peritos Jacques Torfes e Michel Debrun, e do Ministério da Educação e Cultura por meio da realização dos CEOSE, a clareza de objetivos requerida pela educação foi interpretada em Santa Catarina como a extensão da escolaridade obrigatória, o que se realizou com a criação do ciclo básico de oito anos de ensino no ano de 1969 (fusão do antigo ensino primário com o ensino ginásial, também conhecido como médio do 1º ciclo).

Ao adotar essa medida, foi suprimido o exame de admissão (comprovação por meio de provas da aptidão para ingressar no ginásio) e se estabeleceu a obrigatoriedade escolar para as crianças dos 7 aos 14 anos em Santa Catarina, ou seja, oito anos ininterruptos de escolarização, de acordo com o Plano Estadual de Educação. Essa ampliação da escolarização representaria, posteriormente, uma das mudanças essenciais na Lei nº 5.692/71, que dispõe sobre a reforma de 1º e 2º grau, justificada pela incorporação da força de trabalho e de consumo de amplos segmentos sociais e pela evolução das técnicas de produção e modos de vida em uma sociedade governada pelos padrões científicos. (AMORIM, 1984).

O aumento da escolarização era procedimento decisivo para a industrialização pretendida, tanto em termos de políticas nacionais, quanto catarinenses. Justifica-se, desse modo, o binômio educação/economia, quando



a educação objetiva preparar o jovem catarinense para, aos 14 anos, exercer funções específicas e compatíveis na sociedade. Tal binômio é ratificado no Plano Estadual de Educação quando defende que “[...] a educação [...] deve correr paralela ao processo econômico.” (SANTA CATARINA, 1969, p. 3).

Enfim, “[...] tanto a política nacional como a política estadual foram traçadas com assistência técnica de entidades internacionais.” (AMORIM, 1984, p. 102). A questão da ampliação da escolaridade é um dos pontos fundamentais das ‘políticas de ajuda’ para o desenvolvimento.

A importância da educação para o desenvolvimento socioeconômico não consiste em responsabilizá-la por todo o progresso social; por outro lado, não se pode considerá-la com um processo isolado e desarticulado das metas econômicas da sociedade. Urge “[...] aceitar que a educação deva estar vinculada a um conjunto de requisitos ideais que garantam a curto, médio e longo prazo, a concretização dos anseios de uma sociedade que busca sua realização.” (SANTA CATARINA/PEE, 1969, p. 3).

Santos sugere que as principais medidas a curto prazo, no aspecto referente ao ensino primário, deveriam ser:

- a) adequar os currículos à realidade;
- b) redistribuir as unidades escolares, prevendo a eliminação progressiva das escolas isoladas (devido ao baixo rendimento dessas unidades);
- c) reformular os cursos de formação de professores, visando adequar a formação dos novos mestres e, simultaneamente, criar ambientes necessários à programação de ‘reciclagem’ para os professores em exercício. (SANTOS, 1970, p. 21).

A essas exigências, fazia-se mister atrelar uma filosofia da educação fundada nas expectativas de progresso econômico e social defendidas pelo Estado, desburocratizar a máquina administrativa da educação, eliminar a influência política do sistema educacional, implantar classes preparatórias ao primário a fim de diminuir os altos índices de reprovação ocorridos na 1ª série, não se dedicar a resoluções de problemas do presente, não se limitar à educação primária estendendo-se ao ensino médio do 1º ciclo que deveria ser unificado. (SANTOS, 1970). Essas decisões eram fundamentais para “[...] se romper com o desequilíbrio existente entre o sistema de ensino e o processo de desenvolvimento econômico do Estado.” (SANTOS, 1970, p. 23).





## Reflexões finais

Ao assumir novas funções políticas e econômicas, o Estado brasileiro amplia de modo decisivo, após 1964, o planejamento governamental, o que provoca o agigantamento da burocracia pública que o respalda tecnicamente, ascendendo em importância na determinação dos rumos econômicos e das outras esferas sociais. Estatísticos e economistas são incorporados pelo Poder Executivo para, em órgãos de planejamento, “[...] formular, executar e controlar as políticas governamentais, induzindo à hipertrofia crescente deste poder, em detrimento dos demais.” (AMORIM, 1984, p. 122). Planejar enreda “[...] o crescimento em importância do Poder Executivo e, no caso brasileiro, decorreu disso a ampliação de sua estrutura administrativa.” (AMORIM, 1984, p. 123).

Santa Catarina/Brasil, na década de 1960, simultaneamente à preocupação com o planejamento da educação, objetivava melhorar o sistema de controle das ações empreendidas no setor educacional, como um processo sistemático e contínuo, para institucionalizar o processo de planejar. Para tanto, não bastava elaborar um plano específico para a educação com o intuito de “[...] alocar racionalmente meios e objetivos [...]” (AMORIM, 1984, p. 112) e disciplinar o uso de recursos materiais e humanos à disposição, para cumprir os objetivos em tempo hábil.

O planejamento, em sentido amplo, e o planejamento educacional, em caráter específico, “[...] eram vistos em Santa Catarina [...] como instrumentos úteis para a definição racional das políticas governamentais [...]” (AMORIM, 1984, p. 123), já que os planejamentos disciplinariam a “[...] aplicação e o uso de recursos materiais e humanos disponíveis para atingir os objetivos estabelecidos nos prazos determinados.” (SANTOS, 1970, p. 53). Assim, juntamente com os objetivos estabelecidos, foram tomadas algumas diretrizes que visavam a “[...] racionalizar o processo administrativo como forma de garantir que as decisões tomadas fossem executadas [...] medidas que melhorassem o processo de controle sobre as ações previstas.” (AMORIM, 1984, p. 123).

A sistematização do planejamento se materializou em algumas ações, dentre as quais podemos destacar: a criação da Comissão de Implantação do Planejamento em 1969, que visava programar as atividades necessárias à sua execução; essa comissão, por sua vez, instituiu grupos de trabalho para elaborar o currículo e os programas do ciclo básico e do médio; estruturar o Serviço



de Informação Estatística e Cadastro e o Serviço de Assistência Escolar; fixar critérios de execução da Reforma Administrativa da Secretaria de Educação, para propiciar condições para a execução da política para o Plano Estadual de Educação 1969/1980.

Essa reforma foi possível, em grande medida, graças às orientações dos Ceose (MEC-UNESCO) ainda no ano de 1967, à elaboração do anteprojeto do Estatuto do Magistério e ao levantamento dos projetos e programas a serem cumpridos no ano de 1970. (AMORIM, 1984). Outra medida importante realizada pela Comissão de Implantação foi a preparação da estrutura da Assessoria de Planejamento, que tinha como função primordial “[...] implementar e controlar a execução dos Planos de Educação[...]” (AMORIM, 1984, p. 123); deveria ser fixada junto à Secretaria de Educação e era uma resposta “à necessidade de montar um suporte burocrático útil à racionalização das atividades do setor educacional em Santa Catarina.” (AMORIM, 1984, p. 124).

A participação dessa comissão no processo foi encerrada, em 1970, quando tanto a nova estrutura da Secretaria de Educação quanto a Assessoria de Planejamento já eram realidades. Essa assessoria exerceria função de implementação e controle, pois assessorava os órgãos de execução, examinava os relatórios por ele emitidos e revisava, anualmente, o plano elaborado para a educação, visando garantir eficiência e eficácia ao processo de planejamento, visto que, politicamente, apresentavam fragilidade, e por ser para os técnicos da burocracia pública uma questão técnica.

A Assessoria de Planejamento criou, em primeira instância, o Grupo de Planejamento para cumprir o “[...] convênio celebrado entre Secretaria de Educação, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina e a Diretoria de Ensino Secundário do Ministério de Educação e Cultura, tendo em vista os acordos entre o Ministério e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional [...]” (AMORIM, 1984, p. 115), convênios que perduraram, desde 1965, até 1971. Como requisito para a ajuda internacional à educação brasileira e catarinense, exigia-se “[...] tanto a elaboração de planos como o compromisso de manter uma estrutura organizacional mínima, bem como a organização de um sistema de assistência técnica.” (AMORIM, 1984, p. 120). Concretiza-se em Santa Catarina a sistematização do planejamento educacional, que tem, no Plano Estadual de Educação 1969/1980, o marco inicial. O planejamento é então “[...] a possibilidade de coordenação das várias esferas da vida social [...]” (AMORIM, 1984, p. 124), o que se



afirma em Santa Catarina quando ocorre o planejamento global (PLAMEG I), seguido pelo planejamento educacional, planejamento global e planejamento educacional, ao traçar objetivos e definir meios para obtê-los, “[...] limitaram as opções e comportamentos de diversos grupos sociais que compunham a sociedade catarinense naquele momento histórico [...]” (AMORIM, 1984, p. 125) e permitiram reorganizar o sistema de poder, beneficiando uns grupos em detrimento de outros.

Santa Catarina se compromete então em manter as condições exigidas para obter os financiamentos, ou seja, sistematizar o planejamento da educação para estabelecer um controle para que os objetivos ligados à educação fossem atingidos. Além disso, planejar a educação permitiu seguir as orientações políticas para a educação emanadas do poder público estadual de modo mais eficaz, isto é, a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico pretendido para Santa Catarina e, ainda, a atribuição à educação da tarefa de formar de maneira adequada a força de trabalho; criar novos hábitos de consumo; estabelecer novos padrões de mobilidade social e divulgar os valores específicos da sociedade urbano-industrial. (AMORIM, 1984, p. 125).

122

## Notas

1. O texto foi apresentado de modo mais condensado no Evento Internacional Standing Conference for the History of Education (ISCHE), em São Luis do Potasi (México), realizado em julho de 2011.
2. Entendem-se como países semiperiféricos aqueles que contabilizam a globalização hegemônica de modo mais incerto e nos quais seus resultados são os mais imprevistos. Neles, as agitações e as divisões aparecem com maior intensidade. Esses países possuem uma capacidade relativa para acumular as vantagens e uma vulnerabilidade tolerável frente aos riscos oferecidos pela globalização hegemônica. Podem tomá-la como fundamento para elevar-se nas hierarquias do sistema mundial ou servir-lhe de montaria, o que os leva a baixar de nível nessa hierarquia. (BOAVENTURA SANTOS, 2001).
3. A Unesco é um órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), integrada por 71 países e por uma Conferência Geral que estabelecia programas bienais e estimulava o intercâmbio e a divulgação cultural, tendo participação importante na América Latina e contribuindo no Brasil para o desenvolvimento de pesquisas educacionais e sociais. (XAVIER, 1999).
4. Amorim (1984, p. 82) indica que foi “[...] especialmente após 1964 que a ajuda externa americana se faz presente no Brasil, assessorando a administração pública [...]” e que a “Agency for International Development (AID) entra nesse momento em cooperação financeira e assistência técnica nos acordos específicos da educação conhecidos por acordos MEC/Usaid, firmados e executados entre os anos 1964 e 1968 – alguns com vigência até 1971. Os acordos abrangem



- o sistema educacional em todos os níveis (primário, médio e superior) nos aspectos de reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico.”
5. Para fazermos referência aos Colóquios Estaduais para a Organização dos Sistemas de Ensino, de agora em diante, será usada sigla Ceose.
  6. A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
  7. A instituição de pesquisa Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais será daqui para diante referida como Cepe.
  8. Instalou-se no Brasil um regime autoritário militar, ultimado por um golpe de Estado no ano de 1964, que retirou do poder autoridades constitucionais. (SROUR, 1982).
  9. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.
  10. O grupo inicial, sob a coordenação da professora Maria da Glória Mattos, assessorada por Sílvio Coelho dos Santos, realizou, no período de 6 de outubro a 30 de dezembro de 1963, as ações necessárias à implantação e operação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/ Cepe. (MELO, 2008).
  11. O segundo período reinicia-se em 1974, quando a instituição sofreu mudanças significativas em relação à composição da equipe técnica, dos pesquisadores e colaboradores. Observa-se que ocorreu um deslocamento temático, no qual as questões psico-pedagógicas e cognitivas prevalecem. Essa temática se evidencia nas próprias pesquisas desenvolvidas: *“Dificuldades na iniciação da aprendizagem”* (1970), que buscava compreender as dificuldades na alfabetização das 2.943 crianças da 1ª série da rede pública de Florianópolis; *“Estudos sobre problemas de aprendizagem”* (1973/1974 – não publicada), que pretendeu acompanhar “85 alunos remanescentes da amostra anterior, os quais não estavam ainda alfabetizados no ano de 1973, já no seu 4º ano de escolaridade” (SANTA CATARINA, 1976, p. 38); *“O aluno de aprendizagem lenta do ensino de 1º grau”* (1973/1974), que tinha como foco identificar o “[...] aluno de aprendizagem lenta, deficiente físico e mental para atendimento em classes especiais.” (SANTA CATARINA, 1976, p. 51).
  12. Sílvio Coelho dos Santos integrou a equipe do Cepe, desde a criação da instituição até 1970, quando dela se desligou, recolhendo-se à academia. Assumiu a docência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dedicando-se aos estudos antropológicos, tônica de sua formação, desenvolvendo especialmente estudos etnológicos dos povos indígenas de Santa Catarina. Porém, a partir de sua atuação no Cepe, desenvolvendo pesquisas em educação, iniciou sua trajetória intelectual, reconhecida nacional e internacionalmente na área da Antropologia.
  13. Grifo dos autores Michel Debrun e Jacques Torfs.
  14. Grifos do autor.
  15. O grupo inicial, sob a coordenação da professora Maria da Glória Mattos, assessorada por Sílvio Coelho dos Santos, realizou, no período de 6 de outubro a 30 de dezembro de 1963, as ações necessárias à implantação e operação do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/ Cepe. (MELO, 2008).



## Referências

AMORIM, Maria das Dores Daros de. **Plano Estadual de Educação**: concretização das orientações políticas da educação. 1984. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**. Assistência técnica aos estados no Campo da Educação. Brasília: MEC, 1967. (Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação – CEOSE).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos**. Informação prévia. Brasília: MEC/INEP/COESE, 1967. (Colóquios Estaduais sobre a Organização dos Sistemas de Educação – CEOSE).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixava as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 29 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/Del0200.htm>> Acesso em: 10 mar. 2011.

CLEMENTE, Roberta. **Gestão estratégica no setor público**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/ilp/Gestao%20Estrategica%20no%20Setor%20Publico.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2011.

LINS, Zenilda Nunes. **Faculdade de Educação**: projeto e realidade. 2. ed. ampl. e atual. Florianópolis: UDESC, 1999.

MELO. Marilândes Mól Ribeiro de. **Silvio Coelho dos Santos**: um Intelectual moderno no Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) – SC: pertencimento, missão social e educação para a formação/modernização – 1960. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina/PEE. Santa Catarina: SEC, 1969.

\_\_\_\_\_. UDESC/Faed. **Mensário Informativo do CEPE**. nº 1, jun. 1966. (Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis/SC, 1966).



\_\_\_\_\_. UDESC/Faed. **Mensário Informativo do CEPE**. n.º 3, ago. 1966. (Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis/SC, 1966).

\_\_\_\_\_. UDESC/Faed. **Mensário Informativo do CEPE**. n.º 8, jun. 1967. (Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis/SC, 1967).

\_\_\_\_\_. UDESC/Faed. **Boletim do CEPE**. v. 2, n.º 51, maio/jun. 1976. (Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis/SC, 1976).

\_\_\_\_\_. CEOSE/CEPE/FAED/UDESC/FESC. **Documento n.º 1**. Introdução. Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis, 1967. (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun, jul. 1967).

\_\_\_\_\_. CEOSE/CEPE/FAED/UDESC/FESC. **Documento n.º 2**. Princípios de Reforma Administrativa. Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis, 1967. (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun, jul. 1967).

\_\_\_\_\_. CEOSE/CEPE/FAED/UDESC/FESC. **Documento n.º 3**. O ensino primário. Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis, 1967. (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun, jul. 1967).

\_\_\_\_\_. CEOSE/CEPE/FAED/UDESC/FESC. **Documento n.º 5**. A divisão de formação e aperfeiçoamento do magistério primário. Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis, 1967. (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun, jul. 1967).

\_\_\_\_\_. CEOSE/CEPE/FAED/UDESC/FESC. **Documento n.º 7**. Plano Estadual de Educação. Órgão de Divulgação: Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais/CEPE. Florianópolis, 1967. (Conforme íntegra dos documentos elaborados pelos professores Jacques Torfes e Michel Debrun, jul. 1967).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação (PEE)** Resolução n.º 15/69. Aprova o Plano Estadual de Educação. Florianópolis/SC, 23 dez. 1969.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e desenvolvimento em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1968.



\_\_\_\_\_. **Um esquema para a educação em Santa Catarina.** Florianópolis: EDEME/ Editora Empreendimentos Educacionais Ltda, 1970.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SCHMITZ, Sérgio. **Planejamento estadual.** A experiência catarinense do plano de metas do governo – PLAMEG 1961-1965. Florianópolis: Editora da UFSC/FESC/UDESC, 1985.

SROUR, Robert Herry. **A política dos anos 70 no Brasil.** São Paulo: Economia Editorial, 1982.

TEIVE, **Gladys Mary Ghizoni**; DALLABRIDA, Norberto. A faculdade de educação nos anos 60: releitura da "idade de ouro". **PerCursos**, Revista do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas da UDESC, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 91-106. out. 2003.

TEODORO, Antonio. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen Ronald; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Org.). **Transnacionalização da educação.** Da crise da educação à "educação" da crise. Porto (Portugal): Edições Afrontamento, 2001. (v. 6).

126 UNESCO. **Missão de planejamento educacional.** Brasil. Tradução e divulgação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/CBPE. Rio de Janeiro/RJ. set./nov. 1963.

UNESCO. **A UNESCO e a Educação.** Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000033.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório** – educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

Profa. Dra. Maria das Dores Daros  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Centro de Ciências da Educação | Florianópolis  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores  
em Santa Catarina | GPEFESC  
E-mail | mdores@ced.ufsc.br



Ms. Marilândes Mól Ribeiro de Melo  
Universidade Federal de Santa Catarina | Florianópolis  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores  
em Santa Catarina/GPEFESC  
Bolsista Capes  
E-mail | marilandesmel@bol.com.br

Recebido 25 abr. 2011

Aceito 18 jul. 2011





# A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento

The education of people with intellectual disability: learning promotes development

Dayane Buzzelli Sierra  
Marilda Gonçalves Dias Facci  
Universidade Estadual de Maringá | Maringá

## Resumo

O presente artigo, de natureza bibliográfica, trata das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Para esta perspectiva teórica, o processo de humanização implica superar a condição de espécie biológica pela formação do gênero humano, por meio da apropriação da cultura. Analisamos os pressupostos da obra *Defectologia*, os conceitos de compensação e supercompensação, a concepção de deficiência intelectual na perspectiva vigostkiana e as implicações da aprendizagem para o desenvolvimento. À guisa de conclusão, defendemos que o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso pela apropriação de instrumentos intelectuais e materiais. Neste contexto, a escola e o professor têm papel fundamental, uma vez que, por meio de um ensino organizado e intencional, possibilita a transformação da pessoa com deficiência em sujeito cultural.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Educação especial. Deficiência intelectual

## Abstract

The present article of bibliographic nature is related to the contributions of the Historic-Cultural Psychology to the education of intellectually disabled people. Regarding this theoretical perspective, the humanization process implies in overcoming the formation of the biologic condition of human beings by means of gaining culture. We analyzed the pre assumptions of *Defectology* work, the concepts of compensation and overcompensation, the compensation of the intellectual disabled in the vigostkian perspective and the implications of the learning for the development. Aiming the conclusion, we defend that the compensatory cultural behavior overlaps the defective natural behavior by using materials and intellectual instruments. In this context, school and teacher have fundamental role, once it allows the transformation of a disabled person to a cultural being by means of organized and intentional education.

Keywords: Historic-cultural psychology. Special education. Intellectual disability.



## Introdução

Desde o início da década de 1990, a Educação Especial vem sendo constituída na perspectiva da Educação Inclusiva. A partir de então, assistimos à elaboração de diversos documentos internacionais e nacionais que visam à efetivação desta proposta de ensino. No âmbito internacional, destacamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, conhecida como Declaração de Jomtien (BRASIL, 1991), e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que serviram de norteadoras para a elaboração dos documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em 1998 (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001 (BRASIL, 2001), e a Política Nacional da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008. (BRASIL, 2008). Esses documentos têm viabilizado medidas para garantir o acesso das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. No entanto, de acordo com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2006), o atendimento educacional ao deficiente mental<sup>1</sup> apresenta-se como um embate, considerando as peculiaridades desse público.

129

Diante do conflito entre o conclamado nos documentos oficiais e a realidade objetiva do atendimento a esse público, acreditamos ser de suma importância uma prática educativa fundamentada em sólida fundamentação teórica que promova o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. A Psicologia Histórico-Cultural, pautada no materialismo histórico e dialético, possibilita o desenvolvimento do homem omnilateral, inclusive aquele que teve o seu desenvolvimento dificultado pela deficiência e encaminha para o delineamento de práticas pedagógicas que contribuam de maneira efetiva para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Desse modo, nosso objetivo, neste artigo, é discorrer sobre as implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial, sobretudo para a educação da pessoa com deficiência intelectual.

Para isso, organizamos o nosso estudo em dois momentos. A princípio, apresentaremos a defectologia de Lev Semenovich Vygotsky<sup>2</sup> (1896–934), bem como a sua compreensão acerca da deficiência intelectual; em seguida,



analisaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar da pessoa com deficiência intelectual.

Entendemos que a nossa pesquisa torna-se significativa diante da necessidade histórica de viabilizarmos uma proposta de ensino que fundamente o trabalho pedagógico com os deficientes intelectuais, haja vista que a educação desses alunos ainda se constitui em um desafio.

No que se refere à presença da temática abordada neste artigo em produções científicas, Anache e Mitjás (2007) relatam que, no período entre 1990 a 2006, apenas 6% das produções (sete trabalhos) que faziam referência à deficiência mental abordaram o tema aprendizagem, o que retrata a necessidade de aprofundamento dessa problemática. Entendemos que o reduzido interesse da academia pela aprendizagem do deficiente intelectual, apresentado pelas autoras Anache e Mitjás (2007), pode representar uma prática escolar fundamentada em características negativas, que se apoia no que falta à criança, no que a criança não é, o que tem provocado uma diminuição das exigências escolares e uma formação mínima a esse público. Defendemos a superação dessa concepção por uma ação pedagógica consciente, que invista na possibilidade do que essa criança possa vir a ser, por meio da aprendizagem e do desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

130

## **1. A defectologia<sup>3</sup> sob o ponto de vista de Lev Semenovich Vygotsky: compensação e supercompensação**

Lev Semenovich Vygotsky desenvolveu a sua teoria tendo como origem uma concepção marxista, histórico-dialética. Elaborou seus pressupostos a partir de determinantes históricos, sociais e culturais, no contexto Pós-Revolução Russa. Ele conviveu num cenário caótico de destruição e desorganização social, frente a um desafio proposto pelo regime comunista de superar teorias e paradigmas que não se coadunavam com as teses marxistas e de buscar enfrentar problemas como a miséria e os altos índices de analfabetismo que a sociedade vivenciava, intensificados pela guerra civil.

Diante disso, as demandas sociais possibilitaram a busca por uma educação voltada para a coletividade, por uma “[...] educação revolucionária para pessoas com e sem deficiência.” (BARROCO, 2007, p. 52). Conforme



anuncia Barroco (2007), foi esse cenário que possibilitou que a educação soviética fosse, de fato, especial.

A educação defendida naquela sociedade vincula-se ao processo de humanização dos indivíduos. Leontiev (1978) entende que esse processo se dá por meio da aquisição do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, postas nas relações entre o material e o espiritual. Para se apropriar desse desenvolvimento, e para adquirir o que o autor chama de “os órgãos da individualidade”, a criança, o ser humano, mediada por outros homens, deve se apropriar e fazer parte dos conhecimentos do mundo circundante; isso ocorre por meio da educação. Para Leontiev (1978), o ponto principal da educação é a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes. De acordo com o autor, o movimento da história só é possível, com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, ou seja, por meio da educação.

Pensando no contexto histórico e social em que a educação socialista foi desenvolvida, entendemos o porquê da educação desse período ter sido tão rica e tão valorizada. O objetivo da educação, naquele momento, era formar um novo homem, com suas potencialidades humanas desenvolvidas para lutar pelo desenvolvimento da sociedade como um todo, na qual todos os homens, inclusive as pessoas com deficiência, poderiam contribuir para a consolidação da nova ordem social.

Barroco (2009) afirma que Vygotsky defendia que a educação social do novo homem soviético deveria chegar até as escolas especiais, em seu conteúdo e forma, com destaque ao trabalho socialmente útil, que possibilitasse o acesso à coletividade, à ciência, à filosofia e às artes, sendo esta a orientação principal no processo de formação e humanização da pessoa com deficiência. Assim, a educação desse público também deveria ser revolucionária, oferecendo oportunidade por meio do trabalho do professor, dos cegos enxergarem pelo treino do tato e, sobretudo, pela leitura do Braille; dos surdos ouvirem e falarem pela linguagem de sinais; dos deficientes intelectuais desenvolverem o pensamento abstrato e dos surdos-cegos poderem pensar e se comunicar, de forma a abandonar o seu estado vegetativo e fazer parte da coletividade revolucionária daquele período. Assim, na década de 1920, ao iniciar uma defectologia revolucionária, Vygotsky (1997) faz uma crítica enfática à defectologia tradicional de sua época, denominada por ele como uma “pedagogia menor”, que se baseava em uma concepção



puramente quantitativa do desenvolvimento infantil. Essa concepção quantitativa limitava-se mais, inicialmente, a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar, e generalizar, descrever e definir qualitativamente o desenvolvimento da criança com deficiência. Na teoria, essa ideia reduziu o problema à compreensão de um desenvolvimento quantitativamente limitado e de dimensões diminuídas, já na prática, observou-se a ideia de um ensino reduzido e mais lento. O psicólogo russo ironiza essa prática, ao fazer uma calorosa crítica à psicologia burguesa da época e defender que a concepção meramente aritmética da defectividade é uma característica típica da defectologia antiga e caduca.

A defectologia, a partir da compreensão de Vygotsky, deve ser entendida como uma ciência que tem como tese básica a defesa de que a criança que tem seu desenvolvimento dificultado com deficiência não é menos desenvolvida que os seus pares considerados normais, mas se desenvolve de outro modo. Assim, a tarefa principal da defectologia de Vygotsky é encontrar um sistema de atividades positivas, teóricas e práticas que possibilitem o desenvolvimento e a humanização da pessoa com deficiência. Desse modo, a defectologia passa a ser possível como ciência, uma vez que adquire um objeto específico de estudo e conhecimento e fundamenta-se na teoria do materialismo histórico e na filosofia do materialismo dialético.

Vygotsky (1997) considera como um fator de suma importância a posição ocupada na sociedade pela criança com deficiência. Parte do pressuposto de que o comprometimento biológico existe, no entanto considera que as relações sociais estabelecidas com as pessoas com deficiência podem trazer mais danos ao desenvolvimento que os fatores orgânicos. Ele afirma que o desenvolvimento da criança é duplamente condicionado pelo meio social: um deles relacionado à forma como o indivíduo se sente frente à deficiência, como, por exemplo, o sentimento de menos-valia ou de inferioridade –, o outro é caracterizado pela tendência social da compensação que o indivíduo estabelece na busca da superação da deficiência. O autor afirma o seguinte:

Como já disse antes a criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam dela mesma. A consequência direta do defeito é a desvalorização da posição social, o defeito é o desvio social. Ela vai estruturando a pessoa, em todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio



social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções de sua existência social. (VYGOTSKY, 1997, p. 18).

A Psicologia Histórico-Cultural reconhece a importância da ação educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, ao transpor as barreiras do determinismo biológico, e possibilitar a intervenção; ela abre a possibilidade de acreditarmos na educação, principalmente na especial, como promotora do desenvolvimento dos alunos.

Podemos perceber, com o estudo da obra Defectologia, que a defesa Vygotskyana centra-se na possibilidade de educação das pessoas comprometidas pela deficiência, mas não com foco somente na reabilitação ou na educação profissional, que, até então, vigorava na sociedade; sua proposta concentrava-se no desenvolvimento de capacidades de forma a possibilitar que essas pessoas possam pensar e agir de modo consciente e planejado, ao enfrentar desafios impostos pela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções afetadas, partindo do que se tinha íntegro.

Vygotsky (1997) expõe que o eixo fundamental observado no desenvolvimento agravado por uma deficiência é o duplo papel que exerce a insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e de formação da personalidade da criança. De um lado, temos a deficiência, entendida como limitação e diminuição do desenvolvimento; por outro lado, exatamente porque provoca dificuldades, essa deficiência estimula um avanço elevado e intensificado na capacidade do indivíduo integrar-se à sociedade. Uma tese central é estabelecida pela defectologia: toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação. Neste sentido, para Vygotsky (1997), é por este motivo que o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiência não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança.

Para o autor russo, a educação de crianças com necessidades educativas especiais deve considerar que, associadas à deficiência, existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações. São essas possibilidades que devem ser exploradas, de forma norteadora, no processo educativo de crianças com deficiência. O autor afirma que organizar o processo educativo na busca da supercompensação não significa



[...] atenuar as dificuldades que surgem da deficiência, mas tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente as tarefas e em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista. (VYGOTSKY, 1997, p. 47).

Como vimos, a tese central da defectologia Vygotskyana é a de que toda pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação. Essa defesa permite acreditarmos no trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais, com ênfase ao deficiente intelectual, ao entender que, ao se criarem condições sociais favoráveis, com destaque ao ensino, a deficiência pode transformar-se em talento. A teoria de compensação da deficiência deve ser a força motriz do processo educacional. Isso implica não atenuar as dificuldades que surgem da deficiência, e sim tencionar todas as forças para a sua compensação.

Ainda em relação à compensação, Vygotsky e Luria (1996) afirmam que, com a experiência, as crianças desenvolvem técnicas e habilidades que auxiliam a superar a deficiência, de forma que se torna viável a realização de tarefas que pareciam impossíveis pelo uso de novos e diferentes caminhos. “[...] O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. Cria-se uma “cultura do defeito” específica.” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 222).

Sobre a supercompensação, Vygotsky e Luria (1996) explicam que existe a possibilidade de transformar a limitação em talento. Como exemplo, podemos citar o caso de pessoas com baixa audição que se tornam músicos, pessoas com dificuldades na fala que desenvolvem a oralidade. Os autores entendem que a deficiência:

[...] organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa desenvolver, tudo quanto possa compensar o defeito em questão. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 223).

É importante destacar que Vygotsky dá significativo destaque à validez social durante o processo de compensação e supercompensação, sendo o ponto inicial e final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista da posição social. Para o autor, o trabalho



de supercompensação está determinado por dois aspectos: de um lado, temos a amplitude da deficiência, a limitação que esta representa para a adaptação da pessoa com deficiência, o tamanho da discrepância entre a sua conduta e as exigências sociais impostas para a sua educação; por outro lado, o fundo de compensação, bem como a riqueza e a diversidade de funções.

A compensação, de acordo com Vygotsky (1997), pode ser mais difícil de se desenvolver quando o indivíduo tem múltipla deficiência, como é o caso de crianças com surdocegueira, em que tanto os órgãos de audição como de visão são comprometidos, o que acarreta dificuldades na educação formal. Neste caso, o trabalho pedagógico tem que procurar desenvolver nos alunos outras vias de acesso ao conhecimento, a partir da utilização de outros órgãos do sentido, como, por exemplo, o tato. Apesar do aspecto biológico agravado, a história nos revela personagens que, por meio de necessidades sociais e históricas, realizaram supercompensações, como Beethoven, que tinha uma deficiência auditiva, e Hellen Keller, no caso da surdocegueira, que comprovaram que o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais colocadas em direção ao desenvolvimento e à educação e as forças íntegras da psique.

Nessa linha de pensamento, Beatón e García (2004) esclarecem que tanto os fatores biológicos como os fatores sociais encontram-se em estreita inter-relação, de forma tal que a compensação é produto da síntese de ambos os fatores, com destaque para o último que apresenta papel preponderante e orientador. Para os autores, o desenvolvimento psíquico está subordinado à assimilação da experiência histórico-social, tanto para as crianças normais, quanto para as crianças com deficiência. O aspecto social desempenha papel decisivo no estabelecimento e na atividade psíquica do indivíduo.

Com relação à deficiência intelectual, Vygotsky (1997) destaca que a dificuldade para trabalhar com a criança que apresenta essa deficiência deve-se ao fato de que o problema do déficit intelectual é, geralmente, entendido como um fato em si e não como um processo. O ensino, muitas vezes, fundamenta-se em características negativas, apoia-se no que falta à criança, no que a criança não é. Sobre a concepção que o autor tinha a respeito da deficiência intelectual, discorreremos no próximo item.





## 2. A deficiência intelectual na perspectiva da teoria histórico-cultural

Como citamos no item anterior, Vygotsky defendia a educação social fundamentada nos princípios marxistas. Entendemos que essa concepção teórico/filosófica possibilitou a constituição de uma educação especial humanizadora para as pessoas com deficiência intelectual, pois tinha por objetivo o desenvolvimento da pessoa com deficiência em sua totalidade, por meio da apropriação dos instrumentos intelectuais e materiais e da atuação consciente na sociedade em que estava inserida.

Fundamentado nessa concepção teórica e no contexto social, político e econômico favorável, Vygotsky dedicou parte dos seus estudos à deficiência intelectual. Para se referir a esse público, o psicólogo russo utiliza o termo, atraso mental; imbecil, débil e idiota referem-se a variações do atraso mental<sup>4</sup>. Atualmente, esses termos podem nos parecer pejorativos, no entanto eles eram usuais no início do século XX, quando Vygotsky desenvolveu seus primeiros estudos na área da defectologia.

136

É importante destacar que a classificação da pessoa com deficiência intelectual, definida por Vygotsky (1997), não é estática, considerando os conceitos de compensação e supercompensação da deficiência, que discutimos anteriormente, e as possibilidades de desenvolvimento por meio da aprendizagem.

Para o autor, a deficiência intelectual designa “[...] todo o grupo de crianças, que em relação ao nível médio, está atrasado em seu desenvolvimento e que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo dos demais alunos.” (VYGOTSKY, 1997, p. 201). Esse grupo é complexo em sua composição, considerando que as causas e a natureza da deficiência divergem muito. Vygotsky (1997) subdivide a deficiência intelectual em dois grupos: como consequência de uma enfermidade nervosa ou psíquica, cujo quadro pode mudar após o tratamento da mesma, e como causa de um defeito orgânico que se expressa atraso no desenvolvimento intelectual.

No que se refere à lei do desenvolvimento da criança com e sem deficiência, Vygotsky (1997) a considera como uma lei única, com destaque ao ambiente onde a criança está inserida. Esse ambiente tanto pode conduzir



a criança com deficiência intelectual a momentos negativos, que podem não atenuar a sua insuficiência inicial, como podem provocar o desenvolvimento das suas potencialidades.

Vygotsky atribui significativa importância à vida social e ao engajamento coletivo para o desenvolvimento da personalidade das pessoas com deficiência intelectual por considerar a possibilidade de humanização destes indivíduos limitados biologicamente, mas com respectivas potencialidades a serem desenvolvidas. De acordo com Barroco (2007), na perspectiva Vygotskyana, a base biológica inicial é considerada no desenvolvimento dessa criança mas são as mediações que ela vivencia “[...] que encaminharão o desenvolvimento numa ou noutra direção, sob um dado ritmo e favorecendo ou não o alcance de progressos, indo de um primitivismo a um modo cultural de funcionamento intelectual.” (BARROCO, 2007, p. 285).

Nesta linha de raciocínio, Vygotsky e Luria (1996) afirmaram, em suas pesquisas, que a cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa, não apenas por lhe proporcionar o acesso ao conhecimento, mas por transformar a estrutura de seus processos psicológicos, ao desenvolver técnicas para utilizar suas próprias capacidades. Entende-se por talento cultural, o uso racional das capacidades de que se é dotado, mesmo que estas sejam médias ou inferiores, para alcançar determinado resultado. Os autores referem-se à capacidade de utilizar os mediadores culturais já produzidos pela humanidade para resolver tarefas em nível cognitivo.

Os psicólogos soviéticos compreendem que a condição biológica dificulta o desenvolvimento de funções como a memória lógica, o pensamento abstrato e teórico em sua forma mais elaborada, contudo, em nenhum momento, sugerem que essas crianças devam ser excluídas de uma das mais significativas expressões da apropriação cultural. Vygotsky, em relação a isso, defende o processo de escolarização para as pessoas com deficiência intelectual e afirma o seguinte:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais, ainda que, por último se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados as características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todas as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura,

para que depois participem nela, em certa medida ao par com os demais. (VYGOTSKY, 1997, p. 149).

Ante o exposto, retomamos a afirmação de Vygotsky quanto à necessidade de investimento e viabilidade da educação das crianças com deficiência intelectual, superando concepções que consideram o que a criança não tem e que acreditam na impossibilidade de sua educação formal para esses alunos. Na obra que trata da defectologia, Vygotsky propõe que trabalhemos com o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual ao seu favor, buscando desenvolver suas funções psicológicas. Devemos “[...] encontrar formas ideais de ações práticas para resolver a tarefa histórica de superar realmente o retardo mental, esta enorme catástrofe social que é um legado da estrutura da sociedade de classes.” (VYGOTSKY, 1997, p. 132). Temos que encontrar caminhos que auxiliem o aluno no processo de compensação da deficiência.

De acordo com a teoria Vygotskyana, existem quatro teses fundamentais e concretas que caracterizam o desenvolvimento compensatório da criança com deficiência intelectual.

138 A primeira é caracterizada como funções que se tornam mais complexas pela utilização de recursos mediadores. Vygotsky parte do princípio de que nenhuma das funções psicológicas (FPS) – tais como memória lógica, raciocínio abstrato, atenção concentrada, por exemplo – realiza-se habitualmente de um só modo, mas de que cada uma concretiza-se de modos diversos, tornando-se mais complexa com o uso de recursos mediadores, como a linguagem, por exemplo, por meio da qual a criança se desenvolve. Vygotsky (1995) afirma que o homem, diferentemente dos animais, cria estímulos artificiais que funcionarão como estímulos auxiliares para dominar as próprias reações. Para o autor, todo comportamento é mediado por instrumentos e signos; aqueles atuam na modificação da realidade externa, enquanto estes atuam como “[...] estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação.” (VYGOTSKY, 1995, p. 83). No caso da pessoa com deficiência, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível por meio de recursos auxiliares que contribuem para a superação das funções limitadas ou inexistentes.



Essa primeira tese conduz a segunda que preconiza a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com e sem deficiência. De acordo com Vygotsky:

[...] toda função psicológica superior, no processo do desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função de conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra. (VYGOTSKY, 1997, p. 139).

Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas apresenta-se duas vezes no processo de desenvolvimento infantil. A princípio, como expressão da conduta coletiva, como organização da mediação entre a criança e o ambiente; em seguida, como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico. Para ilustrar, basta lembrar como a linguagem se transforma em meio de comunicação e de pensamento. Desse modo, observamos que a conduta coletiva da criança não só ativa e desenvolve suas funções psicológicas, mas também possibilita a origem de uma forma de conduta nova. Entende-se que a coletividade é fonte de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial para a criança com deficiência intelectual, conforme destaca Vygotsky (1997).

A terceira tese trata das relações sistêmicas entre as funções, denominadas vínculos interfuncionais. As FPS não se desenvolvem isoladamente; uma função interfere na outra de forma complexa. Por exemplo, o desenvolvimento da memória lógica envolve certa relação entre a atenção e o pensamento.

A última tese de compensação da deficiência intelectual apresentada por Vygotsky aborda as vias de desvios, que apresentam significativo caráter pedagógico e criativo para a criança. Essas vias consistem em caminhos ou recursos culturais que possibilitem a realização de uma tarefa. Vygotsky (1997) recorre ao exemplo do uso das mãos utilizadas para o cálculo, que adquirem o significado de um recurso para a criança pequena, quando a tarefa está dificultada pelo caminho direto, isto é, por meio do pensamento e do raciocínio lógico. O importante é que a criança pequena realize o cálculo, que o cego leia, que o surdo fale e que o deficiente intelectual desenvolva o pensamento. Assim, para a pessoa com deficiência intelectual, a educação que vise à compensação da sua deficiência e ao desenvolvimento de suas potencialidades,



deve centrar-se na apropriação do pensamento com o objetivo de alcançar sua forma abstrata. No entanto, fatalmente, a escola tende a reforçar a deficiência, acomodando-se a ela, excluindo do seu programa tudo o que exige esforço do pensamento abstrato, tudo o que desperta a necessidade de pensar, fundamentando o ensino no trabalho concreto e visual, e, dessa forma, dificultando o desenvolvimento da criança.

Vygotsky e Luria (1996) fizeram várias pesquisas nas quais procuraram desmistificar a ideia de que a pessoa com deficiência intelectual tem uma saúde frágil e suas vias compensatórias são igualmente deficientes. Realizaram estudo experimental, por exemplo, da memória com crianças sem deficiência e com deficiência intelectual, no qual analisaram a memória natural e a memória cultural. Para avaliar o desenvolvimento dessa função, os pesquisadores falavam 10 palavras aleatórias que as crianças deveriam memorizar. No primeiro momento, a criança era convidada a realizar a tarefa sem a mediação de nenhum instrumento ou signo que auxiliasse a sua memória, avaliando assim a memória natural; no segundo momento, eram oferecidas à criança figuras para auxiliar a sua memória, com o objetivo de estudar a capacidade de usar dispositivos apropriados, ou seja, o desenvolvimento da memória cultural.

140

Na avaliação da memória natural, houve uma variação entre 4,5 e 5,5 palavras entre as 10 palavras nos dois grupos, não existindo variação muito significativa entre os sujeitos sem deficiência e com deficiência intelectual. A diferença foi constatada quando foram introduzidos, no experimento, dispositivos culturais. Enquanto a criança sem deficiência utilizava esses recursos para ampliar a sua memória e expandir a sua atividade, a criança com deficiência intelectual, nesse experimento, tinha dificuldade de utilizá-los, distraíndo-se facilmente. Assim, os autores constataram que a diferença estava na capacidade desigual de usar recursos mediadores que auxiliavam o processo de memorização.

Perante o exposto, os psicólogos russos consideraram que a diferença básica entre a criança normal e a com deficiência intelectual é a seguinte: a primeira apresenta capacidade de usar racionalmente suas funções naturais e quanto mais se desenvolve mais é capaz de imaginar e criar dispositivos culturais apropriados para auxiliar a memória, já a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldade para usar racionalmente suas funções naturais e recursos mediadores disponibilizados no ambiente. Desse modo, Vygotsky e Luria (1996) consideram que a deficiência intelectual caracteriza-se não só



de processos naturais, mas também do seu uso cultural. Para se combater isso, exigem-se as mesmas medidas culturais auxiliares.

Nesse contexto, o uso de dispositivos culturais poderá desenvolver a capacidade de utilizar a memória como meio de compensação de sua deficiência. É preciso investir no uso de técnicas racionais que transformem a deficiência em talento cultural. Acreditamos que a compensação da deficiência biológica, social e cultural deve ser promovida pela educação especial ou regular, que vise desenvolver todas as potencialidades dos sujeitos.

Almejamos que a educação se faça de fato *especial* para todos os sujeitos, que saia do plano da ideia e do discurso. Assim, como Vygotsky (1997), acreditamos que é importante que a educação siga a direção da validade social, considerando-a um ponto real e determinante e que seja um instrumento de compensação e supercompensação da deficiência biológica. Entendemos que a educação é ainda mais necessária para a criança com deficiência intelectual que para a criança normal; uma pessoa com um comprometimento mais profundo, se submetida a uma educação organizada e racional, é mais beneficiada que uma criança normal, principalmente nos primeiros anos de vida. A educação organizada, que possibilita aos deficientes intelectuais oportunidades de desenvolvimento e compensação cultural da deficiência, transforma a pessoa com deficiência em um homem, de espécie biológica a sujeito social, conforme veremos no próximo item.

141

### **3. Pressupostos da psicologia histórico-cultural para a educação da pessoa com deficiência intelectual: a aprendizagem que promove o desenvolvimento**

Conforme vimos destacando no texto, a criança com deficiência intelectual necessita de mudanças na prática educativa para que possa desenvolver suas máximas potencialidades, a fim de compensar ou até supercompensar a sua deficiência.

Reconhecemos na história do atendimento educacional a esse público um significativo preconceito e descrença nas potencialidades que podem ser desenvolvidas nesses indivíduos. Bassan, Miranda, Mussolin, Oliveira, Rodrigues e Sabino (2004) ressaltam que o rótulo de “doente” perseguiu a pessoa com deficiência intelectual ao longo dos tempos, impondo uma condição



de incapacidade. No entanto, no século XX, de acordo com Beatón e García (2004), houve um limitado avanço no atendimento a esse grupo. Mesmo com o conceito de “doente” ainda impregnado na pessoa com deficiência intelectual, observa-se uma pequena mudança no tipo de atendimento, já se pensa em educar essas pessoas e não apenas tratá-las. Beatón e García (2004) assinalam que, a partir desse período, passou-se a contar com outra reflexão de muito interesse sobre a forma e o conteúdo para conseguir que todas as crianças fossem escolarizadas e, além disso, ensinadas de modo conveniente, tendo como finalidade a promoção do desenvolvimento psíquico por meio da aprendizagem. Assim, identifica-se uma mudança no atendimento desses alunos. A concepção clínica da deficiência começa a se render a uma concepção pedagógica e educativa. Passa-se a atribuir a possibilidade de desenvolvimento concebido como resultado da aprendizagem formal. Nesse ponto, é necessário compreender o conceito de aprendizagem à luz da Psicologia Histórico-Cultural, entendendo-a como promotora de desenvolvimento.

Na criança com deficiência intelectual, é preciso provocá-la em seu desenvolvimento psicológico, criar nela a necessidade de pensar, de estabelecer relações. Vygotsky (1997) considera que as formas superiores de conduta se desenvolvem por pressão da necessidade. Se a criança não tem necessidade de pensar, ela nunca pensará. É preciso propor atividades que a possibilite alterar a sua conduta, a refletir antes de atuar, a tomar consciência dos fatos. Para isso, é preciso pensar na organização do ensino – tais como: conteúdo, espaço, tempo e procedimento –, nas mediações estabelecidas no contexto escolar com o objetivo de possibilitar o uso cultural dos processos psicológicos, por meio dos recursos auxiliares.

Como vimos no item anterior, todo defeito pode funcionar como poderoso estímulo de compensação da deficiência. Nesse sentido, é importante que o professor investigue possibilidades de compensação e como desenvolvê-la, criando mediadores, técnicas pedagógicas, recursos e métodos que visem à superação da deficiência. (BARROCO; FACCI; TULESKI, 2006). Desse modo, almejamos que, na escola, a aprendizagem se constitua em uma fonte de desenvolvimento para a pessoa com deficiência intelectual, pois entendemos o período escolar como determinante para o desenvolvimento e a organização de vias compensatórias do psiquismo. A aprendizagem provoca o desenvolvimento das FPS dos alunos. Para Vygotsky (2009), ao contrário dos animais, o homem pode desenvolver suas faculdades intelectuais por meio da imitação



ou da aprendizagem, fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência. Neste contexto, apresenta-se também a relevância do nível de desenvolvimento próximo, para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

O autor identificou dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo e o proximal ou próximo. O primeiro é definido como aquilo que a criança consegue fazer sozinha; já o segundo refere-se ao que a criança consegue realizar com a mediação de um adulto ou de uma criança mais experiente, por meio do uso de perguntas-guias, demonstrações e/ou pistas. (VYGOTSKY, 2009).

No processo ensino-aprendizagem, Vygotsky (2009) destaca a importância da imitação e da mediação do professor para a aprendizagem. Ele menciona que é importante que a criança aprenda o novo, porque é perda de tempo ensinar o que ela já sabe. O professor tem que investir naquilo que está em vias de se desenvolver, que se encontra no nível de desenvolvimento próximo.

Grande parte das crianças com deficiência intelectual não consegue avançar além do nível do desenvolvimento próximo, em que estão as possibilidades da transição do aprendizado para o desenvolvimento. Aqui se faz urgente uma colaboração efetiva do professor, que, por meio da mediação, pode conduzir o aluno a patamares superiores na sua compreensão dos conteúdos curriculares.

Muitas vezes, parte-se da compreensão de que a criança com deficiência intelectual tem pouca capacidade de pensamento abstrato e que este não pode ser desenvolvido. Diante dessa "orientação", os docentes limitaram o ensino aos meios visuais. Vygotsky (1998) considera que essa criança, sem colaboração efetiva da escola, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato. Justamente por esse motivo, a escola deve investir todos os esforços para desenvolver o que falta à criança, visto que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Para Vygotsky, existem relações complexas entre desenvolvimento e aprendizagem. O autor afirma que a aprendizagem promove desenvolvimento: "[...] o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial." (VYGOTSKY, 1998, p. 116). Ocorre uma relação dinâmica entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem.





Para que possamos promover um ensino que leve ao desenvolvimento, é preciso organizar o sistema escolar de modo a possibilitar o uso de ferramentas intelectuais e materiais, entendendo que:

[...] esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 183).

Temos que trabalhar para que ocorra o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos com deficiência intelectual.

## Considerações finais

Na perspectiva teórica abordada neste artigo, entendemos que a apropriação da cultura é responsável pelo processo de humanização, conforme anunciamos no início do texto. No processo de transformação da natureza, ou seja, pelo trabalho, o homem desenvolve suas capacidades psíquicas, tanto no nível filogenético como ontogenético. Leontiev (1978) afirma que, por meio da atividade criadora e produtiva, o homem apropria-se das riquezas produzidas coletivamente e humaniza-se, visto que, para o autor, as aptidões e caracteres especificamente humanos “[...] não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.” (LEONTIEV, 1978, p. 285).

Nesta linha de entendimento de que é por meio da educação que o homem se humaniza, trazemos a ideia de Saviani (2003), segundo a qual “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso do saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2003, p. 15). Para que essa finalidade da escola seja atendida, tanto no ensino regular e, principalmente, na educação especial, entendemos ser de suma importância o desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente que vise ao desenvolvimento e à humanização da pessoa com deficiência. Apropriando-se dos conteúdos curriculares, o aluno desenvolverá sua capacidade intelectual e poderá se tornar, cada vez mais,



humanizado. Facci (2004) destaca que é a apropriação dos conhecimentos científicos que provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; dessa forma, o professor, no ensino regular ou especial, pode, no processo de mediação, auxiliar o aluno no seu desenvolvimento psicológico. Ao se apossar da cultura já elaborada no decorrer da história, o homem conhece a realidade em que vive e pode se emancipar.

Diante disso, indagamos sobre as formas de aprendizagem e as possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, considerando as especificidades desse público e a história de pouco investimento em sua educação formal. Barroco e Facci (2004) assinalam que “[...] o psiquismo humano dos sujeitos com ou sem deficiência só pode ser compreendido enquanto objeto essencialmente histórico.” (BARROCO; FACCI, 2004, p. 31). Nesse sentido, o homem adquire características que lhe são próprias por meio das relações sociais estabelecidas ao longo da história e da apropriação de instrumentos materiais e intelectuais. Esse movimento é o que possibilita a humanização do sujeito ao assumir características culturais, por intermédio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da apropriação de conceitos espontâneos e científicos, produtos da atividade biológica cerebral, mas principalmente da relação entre o sujeito e o objeto de sua atividade. Essa relação tem como fim a satisfação das necessidades criadas no meio em que se vive. Considerando o movimento dialético, a sua supressão faz suscitar novas necessidades. São essas novas necessidades que devem ser desenvolvidas na criança com deficiência intelectual.

De acordo com Vygotsky (1997), a educação organizada e racional é capaz de transformar o sujeito com deficiência intelectual, que vive em um estado primitivo, em um homem cultural. Nesse sentido, retomamos a defesa Vygotskyana de que a deficiência é antes social do que biológica. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural, biológico, por meio da apropriação de instrumentos intelectuais e materiais. Destacamos a importância de a escola proporcionar um ensino que se adiante ao desenvolvimento do psiquismo da criança com deficiência intelectual. Neste processo, apresenta-se a relevância das mediações realizadas pelo professor no processo educativo que devem ser direcionadas para um *vir a ser*, para o desenvolvimento de vias colaterais, visando ao alcance do homem cultural; desta forma, a escola cumpriria com a sua função social de socialização dos bens culturais e de humanização dos alunos.



Entendemos que esse é um grande trabalho a ser desenvolvido, contudo não individualmente, ele tem que ser coletivo, e necessita envolver os professores, e as instituições escolares para a superação da visão presente na sociedade em relação ao aluno com deficiência intelectual. Sabemos que esta é uma tarefa complexa considerando o contexto em que essa escola vem sendo produzida, e que, conforme pontua Facci (2004), cada vez mais esvazia o trabalho do professor e deixa de investir na transmissão-apropriação do conhecimento científico acumulado produzido pelas gerações. Uma escola que não está conseguindo incluir alunos dito normais – haja vista o número elevado de reprovações que ocorrem na escola –, e muito menos alunos que possuem alguma deficiência. De acordo com Barroco (2004), é preciso compreender o “[...] contexto que produz essa escola, que pretendemos que seja mais inclusiva, e isso implica reconhecemos a exclusão social que se impõe a cada dia.” (BARROCO, 2004, p. 9). Para tal, “[...] precisamos compreender o passado, analisarmos o presente e lançarmos luzes sobre o futuro, e, para isso, precisamos da ciência, da história, das ciências sociais, etc.” (BARROCO, 2004, p. 10). Temos clareza do quanto nossa sociedade é excludente, e essa exclusão só deixará de existir se houver transformações que superem a divisão de classe social.

146

Atualmente, nossa escola apresenta sua proposta inclusivista. No entanto, é preciso considerar que mesmo as crianças sem deficiência não estão sendo incluídas, uma vez que não se apropriam do conhecimento. Saviani (2005) contribui para a sistematização das nossas considerações finais ao ressaltar que é preciso,

[...] resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo a superar os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo da sua existência. Evidentemente, no estágio histórico já atingido, esse movimento de transformação não pode ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. (SAVIANI, 2005, p. 245-246).



Ante o exposto, temos que refletir sobre a história da educação, sobretudo da *especial*, para compreender a constituição das políticas educacionais atuais, com o objetivo de organizar propostas que instrumentalizem todos os envolvidos na educação do deficiente intelectual para que possamos começar a esboçar as próximas páginas de uma história em que os sujeitos com deficiência possam ter suas potencialidades desenvolvidas, por meio de um ensino voltado para a compensação cultural da deficiência.

## Notas

1. No decorrer deste texto, utilizaremos os termos deficiência mental e deficiência intelectual como sinônimos, considerando que o termo deficiência intelectual é recente em nossa literatura. Respeitaremos a definição utilizada nos textos e documentos oficiais que citaremos, sendo fiel à fonte.
2. Não há uma única padronização na forma de grafar o nome desse autor russo. Podem ser encontradas várias formas: Vygotsky, Vygotksy, Vygotskyi, Vygotsky e até Vigoskii. Neste trabalho, adotaremos a grafia Vygotsky, que é a forma mais comumente encontrada no Brasil, porém respeitaremos as grafias das diversas obras utilizadas, quando aqui citadas.
3. Termo utilizado por Vygotsky e outros autores soviéticos no início do século XX. Refere-se à área de estudos que, hoje, conhecemos como Educação Especial.
4. Os termos atraso mental, idiota, imbecil, débil e retardado, eram utilizados no período em que a defectologia foi desenvolvida para se referir à pessoa com deficiência intelectual.

## Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **ABRAPEE, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e Educação Especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: ENCONTRO DE PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: 30 anos, 1, 2009, Araraquara. **Anais...** Araraquara: UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007. 414 f. Tese



(Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita, Araraquara, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. Psicologia histórico-cultural e educação especial de crianças: do desenvolvimento biológico à apropriação da cultural. **Revista de Psicologia**, Santo André, v. 10, n. 13, p. 11-22, jan./jun. 2006.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Considerações sobre uma proposta educacional inclusiva em tempos de prática social excludente. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Nortedores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal, 2004.

BARROCO, Sonia Mari Shima; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Implicações da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação Especial: aprendizagem que movimenta o desenvolvimento. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Nortedores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal, 2004.

BASSAN, Luciene Rodrigues; MIRANDA, Maria de Jesus Cano; MUSSOLIN, Genoveva Rodrigues; OLIVEIRA, Solange Aparecida; RODRIGUES, Neire dos Santos; SABINO, Angela Faria das Neves. Deficiência mental. In: **Proposta Curricular para a Educação Especial Nortedores Teóricos**. Sarandi: Prefeitura Municipal, 2004.

BEATÓN, Guillermo Arias; GARCÍA, María Teresa. **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.



\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Brasília: UNICEF, 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo, e da psicologia Vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: YIGOTSKYI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1998.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas III.** Incluye problemas del desarrollo de la psique. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V.** Fundamentos de defectología. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

YIGOTSKY Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mestranda Dayane Buzzelli Sierra  
Universidade Estadual de Maringá | Maringá  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação  
E-mail | dayane\_sierra@hotmail.com



Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci  
Universidade Estadual de Maringá | Maringá  
Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em  
Psicologia  
Grupo de Pesquisa Psicologia Histórico-Cultural e Educação;  
Marxismo e Educação  
E-mail | mgdfacci@uem.br

Recebido 30 maio 2011

Aceito 27 jun. 2011



# Diálogo de políticas públicas e experiências escolares de meninas-mães da periferia<sup>1</sup>

A dialogue between public policies and school experiences of adolescent mothers living on the outskirts

Denise Raquel Rohr

Maria Simone Vione Schwengber

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul | UNIJUÍ

## Resumo

Atualmente, as mulheres brasileiras jovens e pobres ainda engravidam vivenciando desafios de reinserção em espaços marcados por relações conflituosas e escolarização precária. Objetivamos identificar os rastros da gravidez nas trajetórias afetivo-sexuais e escolares de jovens, entre 2008 e 2009, a partir do Centro de Atendimento aos Adolescentes do Município de Ijuí, Rio Grande do Sul (Caami). Para isso, utilizamos a abordagem metodológica de inspiração etnográfica, fazendo observações e entrevistas prolongadas de casos individuais, mapeando os fatos da(s) história(s) de vida das jovens mães e, posteriormente, organizando-os em narrativas para compor o que denominamos de fragmentos biográficos. A análise indicou que as histórias de vida das meninas podem qualificar as políticas públicas e educacionais pelas suas particularidades voltadas às mulheres adolescentes. Muitos estudos das agências governamentais e das políticas públicas que norteiam intervenções e estratégias de ação no fenômeno gravidez/adolescência/juventude centram-se em prescrições de modos de "proteger" a saúde reprodutiva dos adolescentes. Muitas dessas prescrições estão em consonância com discursos estatísticos e bio-psico-medicalizados, parecendo produzir pouco impacto nas adolescentes de classes menos favorecidas.

Palavras-chave: Gravidez. Escolarização. Políticas públicas.

## Abstract

Presently, young and poor Brazilian women still become pregnant experiencing challenges of reinsertion in spaces that have been marked by both conflicting relationships and poor schooling. This work aims at identifying the effects of pregnancy on the affective, sexual and school trajectories of young women at the Center of Assistance to Adolescents (Caami) in Ijuí-RS along 2008-2009. We used an ethnographic approach, involving observations and prolonged interviews of individual cases, mapping facts of the young mothers' life histories, which we later organized in narratives to compose what we have called biographic fragments. The analysis has shown that, due to their particularities, those girls' life histories may qualify public and educational policies directed to female adolescents. Most studies of governmental institutions and public policies that guide interventions and strategies to act on the phenomenon of pregnancy/adolescence/youth have concentrated on prescriptions to "protect" adolescents' reproductive health. Many of those prescriptions are in accordance with statistical and bio-psycho-medical discourses, as they seem to have little impact on female adolescents in less privileged classes.

Keywords: Pregnancy. Schooling. Public policies..





## Problematizando a discussão

O tema da juventude emerge com mais força nos debates acadêmicos e nas políticas públicas brasileiras a partir dos anos 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – nomeado ECA –, uma nova representação que trata de dar visibilidade às crianças e aos jovens<sup>2</sup> como sujeitos de direitos, inspirada pelas diretrizes da Constituição Federal de 1988, internalizando uma série de normativas internacionais<sup>3</sup>. A partir de ideias mais amplas de cidadania juvenil, alargam-se pesquisas e políticas que buscam garantir o direito dos adolescentes à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção do trabalho e políticas com relação à sexualidade. Além disso, o ECA prevê a proteção contra qualquer forma de exploração, discriminação e violência. Desse modo, o jovem passa a ser objeto de interesse não apenas da família, da escola e das ciências, mas também do Estado.

Podemos constatar na academia um número considerável de estudos que buscam compreender a diversidade de questões relacionadas ao universo juvenil, como, por exemplo, a relação do jovem com a escola, o trabalho, a cultura e a política, ou em relação à sexualidade e à violência. Essa diversidade de relações permite traçar perfis juvenis e, ainda, orientar as políticas públicas para a juventude.

Para Catharino (2008), a juventude é entendida como uma condição, não como um estado. A autora acredita que essa fase da vida não apresenta nenhuma ligação com crises predefinidas, sejam de ordem biológica, psicológica ou social. Segundo ela, na sociedade ocidental, “[...] convencionou-se atribuir à juventude e à adolescência algumas características, como comportamentos e desejos específicos, ignorando-se o contexto histórico e político no qual elas se produzem.” (CATHARINO, 2008, p. 7).

Atualmente, há uma concepção de juventude como passagem, partindo-se do reconhecimento de que se trata de um período de transformações e, por isso, de buscas e definições de identidade, de valores e ideias, de modos de se comportar e agir. Para Abramo e Venturi (2000), parece ser desse pressuposto que surge a percepção da juventude como momento de instabilidades: intensidade e arrojo, por um lado, turbulência e descaminhos, por outro. Segundo os autores,



[...] essa percepção sugere que tal momento de transição deva ser centrado na preparação para a vida futura, sobretudo via formação escolar, de modo a garantir uma adequada inserção na vida social – sob rígido controle dos adultos, é claro –, para que as buscas e inquietações não levem a ‘desvios’. (ABRAMO; VENTURI, 2000, p. 1).

Há nesse argumento um contraponto, ou seja, para que o jovem possa preparar-se devidamente para a vida futura, supõe-se que o ingresso em outros âmbitos da vida social, como o trabalho, as obrigações familiares, econômicas e civis, seja suspenso por um tempo ou retardado. Porém, isso não é o que ocorre com os jovens da periferia: estes têm de ingressar cedo no mercado de trabalho, muitas vezes precário, abandonando a escola para enfrentar as peripécias da vida adulta.

Na contemporaneidade, parece ser necessário pensar a condição juvenil não só pela vida estudantil, mas também pelo mercado de trabalho, com o qual um número significativo de jovens tem ou busca estabelecer ligações. Abramo e Venturi (2000), em seus estudos, apontam dados que mostram a dificuldade e, às vezes, a incompatibilidade de os jovens serem estudantes e trabalhadores ao mesmo tempo. O estudo mostra que, entre os principais motivos para o abandono da escola, estão o trabalho, a falta de condições financeiras para pagar os estudos e uma gravidez ou casamento.

Esses argumentos permitem-nos pensar que o conceito de juventude se alarga, na medida em que o analisamos numa concepção mais ampla de cidadania. Para Abramo e Venturi, no contexto brasileiro,

[...] durante muito tempo só foram considerados efetivamente **‘jovens’** (como condição social, para além da definição meramente etária) os jovens das classes médias e altas, caracterizados principalmente por sua condição de estudante. Os **‘jovens das classes populares’**, tendo de trabalhar e interromper os estudos muito cedo, ou a eles nem tendo acesso, ficaram excluídos dessa construção, como se vivessem em negativo. (ABRAMO; VENTURI, 2000, p. 1, grifo nosso).

Ganha visibilidade, portanto, no cenário brasileiro, uma reflexão orientada por uma corrente histórico-social que defende a tese da diversidade da condição juvenil a partir dos contextos sociais, o que permite falar em juventude e tratá-la no plural, ou seja, juventudes. A expressão utilizada no plural



ênfatisa a diversidade de juventudes, segundo alguns fatores categ3ricos, tais como: classe social, cor, sexo e grupo social.

Apesar de toda a pluralidade existente, um ponto apresenta-se como convergente em quase todos os estudos: os jovens, como cidad3os, encontram-se em condiç3o peculiar de desenvolvimento, que “[...] se situa no interior das margens m3veis entre a depend4ncia infantil e a autonomia adulta [...] entre a imaturidade sexual e maturidade, entre a formaç3o e pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisiç3o de poder.” (LEVI; SCHIMITT, 1996, p. 8).

Parece que h3 um ponto, pelo menos, que individualiza as concepç3es de juventude e adolescente. Ao recorrermos a um dicion3rio epistemol3gico, encontramos a definiç3o de *juvenil (aeoum)* como “aquele que est3 em plena forç3a” e, em contrapartida, encontramos a definiç3o de *adulescent* como “aquele que est3 em crescimento”. (Cf. GUIMAR3ES; GRINSPUN, 2007).

Com base nesses pressupostos te3ricos – orientados, ent3o, pela corrente hist3rico-social que se apoia na tese da diversidade da condiç3o juvenil a partir dos contextos sociais –, perguntamos: quais s3o os elementos norteadores para pensar a juventude pobre e feminina – gr3vida – na contemporaneidade?

154

Heilborn (2003) destaca que a gravidez na adolesc4ncia no Brasil 4 um problema social, pois atinge mais as meninas da classe pobre e sem um companheiro “fixo” que as auxilie. Desafia-nos essa discuss3o acerca dos corpos gr3vidos, pois, na interface das pol3ticas p3blicas da educaç3o e da sa3de, h3 poucos estudos que buscam compreender **o corpo e a gravidez na juventude**, sobretudo os modos como as jovens vivem essa condiç3o e como ocorrem os processos de sua escolarizaç3o. Podemos dizer que, na contemporaneidade, se disp3e de poucos estudos que abordam principalmente esse tema, com quest3es relacionadas 3 tem3tica do corpo e da gravidez (a experi4ncia) entre jovens no Brasil. Meyer (2006) salienta que, nas pol3ticas p3blicas, h3 um campo espec3fico da hist3ria da maternidade e da gravidez ainda a ser explorado, sejam estas desejadas/recusadas ou realizadas/interrompidas, sobretudo no Brasil.

Gonç3lves e Knauth (2006, p. 66) dizem que a “[...] gravidez na adolesc4ncia/juventude pode levar 3 interrupç3o tempor3ria (ou n3o) dos estudos e 3 reproduç3o de pap3is tradicionais de m3e-mulher [...]”, condicionados ao trabalho, 3 vida e ao lazer dom3stico. Nesse sentido, para Andrade



(2008, p. 6), “[...] a maternidade nos dias atuais é um dos principais acontecimentos que favorecem os movimentos de saída da escola e os movimentos de retorno a ela [...]”, principalmente para as jovens pobres.

No Brasil, de acordo com Heilborn (2003), a taxa de natalidade entre adolescentes e jovens tem aumentado principalmente nas camadas menos favorecidas. Uma pesquisa da Unesco (2004) mostra que, a cada hora, três meninas entre 10 e 14 anos se tornam mães e que, se elevarmos essa faixa etária até os 19, se chega ao índice de uma mãe jovem por minuto. No Brasil, têm-se em média um milhão de mães adolescentes ao ano. Felipe (2008, p. 4) afirma que “[...] de 1991 a 2000 houve um aumento de 25% na fecundidade de jovens entre 15 e 19 anos, e a gravidez precoce é uma das principais razões da evasão escolar, chegando a 25%.”

Segundo o IBGE (2006, p. 1), “[...] de 2004 para 2005, a maioria dos estados brasileiros, entre eles o Rio Grande do Sul, tiveram redução na proporção de mulheres com filhos. Porém, apesar dessa redução no número de filhos por mulher em todo o país [...], houve um ligeiro aumento na proporção de meninas de 15 a 17 anos de idade com filhos, de 6,8% para 7,1%, especialmente nas regiões norte e nordeste.”

Conforme dados do Sistema de Informações Sobre Nascidos Vivos do Ministério da Saúde (Sinasc), em 2005, no Brasil, de um total de 3.035.096 partos, 21,8% (661.650,928) foram de adolescentes entre 10 e 19 anos. No Rio Grande do Sul, no mesmo ano, de um total de 147.199 partos, 18,7% (27.526,213) foram em adolescentes de 10 a 19 anos. Em Ijuí (RS), também em 2005, de 1.071 partos, 15,7% (168,147) foram de adolescentes entre 10 e 19 anos.

A gravidez na adolescência passa a ser vista como um problema pelos diferentes discursos e em distintos contextos históricos a partir do século XX, apontando argumentos que vão desde o discurso médico (biológico) até o discurso das Ciências Sociais, Educacionais e Econômicas. Nos anos 60, predominava o discurso da Medicina, no qual se destacavam os riscos da gravidez adolescente, tanto para a saúde da jovem quanto para a do bebê, em virtude de o corpo da jovem mãe não estar suficientemente preparado para gerar um feto. Na década de 70, o discurso da Psicologia enfatizava a imaturidade da gestante adolescente para cuidar do seu filho e para estabelecer vínculos com ele. Já nos anos 80 e 90, associavam-se os discursos das



Ciências Sociais, Educacionais e Econômicas aos riscos sociais da gravidez na adolescência e ao abandono escolar, além da precária inserção no mercado, acarretando a reprodução de um estilo de vida pobre das famílias de origem. (OLIVEIRA, 2007 apud SALVA, 2008).

Destacamos que a gravidez na adolescência não se constitui como um acontecimento recente na sociedade ocidental. Nos séculos XVIII, XIX e no início do XX, em algumas culturas, as meninas-mulheres casavam-se entre 13 e 14 anos, geralmente após a menarca, e eram educadas para serem esposas e mães e cuidar da casa. Suas funções eram as de reprodução e de cuidados com os filhos, sendo a gravidez nessa idade considerada como um processo normal, visto que nesse contexto a expectativa de vida era baixa. (SILVA; BIFFI; GIULIANI, 2003).

Hoje, a gravidez na adolescência continua a acontecer, porém, o que se diferencia é que, nas últimas décadas, se tornou um problema social, educacional e econômico, de acordo com Silva, Biffi e Giuliani (2003). Mudaram-se os tempos, e alteraram-se os padrões de fecundidade<sup>4</sup> da população feminina, conforme justifica Brandão (2006, p. 79): “[...] sobretudo porque ocorreu redefinições na posição social da mulher [inclusive das meninas] e gerou-se novas expectativas para as jovens no tocante à escolarização e à profissionalização [e à renda].”

A sociedade contemporânea modificou-se, e as mulheres vislumbraram diferentes perspectivas de vida. No entanto, isso não impediu e não impede que, a cada ano, mais jovens pobres engravidem numa idade em que deveriam envolver-se com outras questões. Pesquisas como as de Heilborn (2003), Gontijo e Medeiros (2004), Rohr e Schwengber (2009) mostram que não é a desinformação que leva à gravidez na adolescência. Estudo realizado em São Paulo, no Hospital de Clínicas (2008), mostra que 92% das adolescentes entrevistadas conheciam, pelo menos, um método contraceptivo. Dessas, apenas 25% planejaram a gestação, e muitas abandonaram o método contraceptivo que usavam, com o intuito declarado de engravidar. Consideramos importante destacar que os métodos contraceptivos transformaram a maternidade em uma decisão a ser tomada voluntariamente. Para Marina (2008), as meninas de hoje, quando chegam à adolescência, são expostas, via meios de comunicação de massa, a uma cultura mais informativa, porém, ao mesmo tempo, mais sexualizada e apelativa. Parece que, todavia, não é a desinformação que leva à gravidez na adolescência. Perguntamos: o que é, então?



No passado, atribuíam-se a chamada explosão demográfica à ignorância dos pobres ou, pior, definiam-na como uma espécie de perversidade que fazia com que se reproduzissem como coelhos. O jeito era, como destaca Scliar (2008), fazer essas mulheres usarem contraceptivos de qualquer maneira. Agora, sabemos que esse acontecimento é mais complexo do que parece, e há nisso uma clara mensagem para os estudos feministas, as políticas públicas, os pais e as escolas. As adolescentes precisam ser ajudadas (corporal e psicologicamente) antes que optem pelo “pacto da gravidez”, como na história aqui exposta.

Para Rosistolato (2007), a preocupação dos pesquisadores ocorre a partir dos anos 90, devido ao aumento nos índices de gravidez de 1993 a 1999, sendo 64% em meninas de 10 a 14 anos, 23% em adolescentes de 15 a 19 anos e somente em 6,9% em mulheres de 30 a 39 anos. De acordo com Silva, Biffi e Giuliani (2003, p. 6), a maternidade na adolescência hoje é vista como um problema, pois “[...] tornou-se incompatível com as novas demandas sociais: adolescentes que almejam, devem estudar e se profissionalizar, para ter um futuro de sucesso.”

Brandão (2006) observa que, entre os grupos sociais mais favorecidos, há certo prolongamento da juventude, bem como o aumento do tempo de estudo, a aquisição tardia de autonomia econômica/material e até mesmo índices menores de gravidez na adolescência. Já nas classes populares, como destaca Heilborn (2003), a juventude tende a ser mais breve, com interrupções precoces nos estudos pela inserção (ainda que insuficiente) no mercado de trabalho, pelas precárias condições materiais e, muitas vezes, por acontecimentos como a gravidez.

A gravidez na vida de uma adolescente traz inúmeras transformações, sejam elas corporais ou nas formas das posições sociais. Questionamos: quais os rastros da gravidez em suas trajetórias afetivo-sexuais e, principalmente, escolares? Como lidar com as políticas públicas, das generalizações às singularidades?

## O espaço pesquisado

A pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2008 e 2009 no Centro de Atendimento aos Adolescentes do Município de Ijuí-RS<sup>5</sup> (Caami). O Caami



constitui-se como um espaço que atende, exclusivamente, a adolescentes entre 12 e 18 anos. Esse serviço de saúde presta atendimento nas áreas de Medicina (clínica de adolescentes, ginecologia e obstetrícia e urologia), Psicologia, Nutrição, Enfermagem e Pedagogia.

Num primeiro momento, mapeamos no Caami dados pessoais das meninas para que fosse possível sua localização. Logo após, contatamos com as jovens e agendamos as entrevistas. Os instrumentos da pesquisa foram as observações diretas no campo de estudo e as entrevistas com as jovens mães; posteriormente, organizamos esses dados e compomos as histórias das trajetórias das meninas estudadas.

De um total de 46 jovens mapeadas, entrevistamos 10 adolescentes residentes nos bairros de periferia de Ijuí. Dessas, nove já tinham filhos da adolescência, uma estava grávida do primeiro filho e duas estavam grávidas do segundo filho. As idades variavam entre 15 e 19 anos, e a maioria centrava-se nos 16 anos. Apenas duas meninas continuaram a estudar após a gestação, e as demais pararam entre a 4ª e a 8ª séries do Ensino Fundamental “por causa da gravidez”. No que se refere à profissão, a maioria delas declarou-se como donas de casa, e havia apenas uma com profissão remunerada. Quanto à renda pessoal, duas possuíam renda, e oito não tinham nenhuma renda. A vida das meninas pesquisadas e das suas famílias mostrou-se marcada pela gravidade da violência e pobreza impostas, já que precisavam sobreviver com uma renda de menos de um salário mínimo mensal (complementado pelo trabalho de biscate e pelo Programa Bolsa-Família do governo federal). Considerando união estável como casamento, a metade das entrevistadas declarou-se “casada ou ajuntada”, e a outra metade era solteira. A maioria delas disse ter um parceiro estável (o pai de seus filhos), e três não tinham parceiro fixo. Quanto ao tempo de relacionamento das jovens com seus parceiros, variava de alguns meses a quatro anos. A idade do parceiro era de 19 a 34 anos, e uma delas não sabia a idade do pai do filho.

Utilizamos como instrumento inicial a observação prolongada de casos individuais, mapeando a lógica de história (s) singular (es), ligada (s) a situações complexas. Buscamos ferramentas teórico-conceituais mais amplas, no sentido de aprofundar a compreensão do objeto – entendê-lo a partir das particularidades singulares e locais, em suas sincronias e diacronias com a produção acadêmica.



Grande parte dos estudos das agências governamentais e das políticas públicas que norteiam as intervenções e as estratégias de ação do fenômeno gravidez e adolescência/juventude traz, para o centro do debate, prescrições sobre modos de “proteger” a saúde reprodutiva dos adolescentes. Muitas dessas prescrições estão em consonância apenas com os discursos estatísticos e bio-psico-medicalizados, pois parecem produzir pouco impacto nas adolescentes de classes menos favorecidas, talvez por serem prescrições em geral inviáveis, uma vez que muito distanciadas da realidade ordinária dessas adolescentes.

Tomamos como centralidade a busca pela compreensão do fenômeno gravidez e adolescência a partir de histórias como as que seguem, no sentido de perceber não só as causas que determinam esse fenômeno, mas também as razões que o acompanham. Para Leão (2006, p. 4), compreender os fracassos e os sucessos das histórias de jovens mães pobres “[...] exige da nossa parte um olhar que investigue a trama sutil em que se tecem as suas trajetórias escolares [e afetivas].”

#### **História de Ana e Michele**

Ana e Michele são duas irmãs.

Ana tem 19 anos, já tem dois filhos e está grávida do terceiro [...]. O filho de três anos já não está com ela. Ana diz: *A justiça me tomou, sabe, recolheu, porque tinha piolho, cicatriz no corpo de maus-tratos, mas não meus, da avó dele.* Ana afirma que, esse primeiro filho, ela queria ter: [...] *o pai dele era um homem (mais velho) lá de Crissiumal [...]. No início, ele era um homem bom, mas depois virou um diabo [...]. Queria que eu fosse escrava [...]. Eu agarrei meu filho e fugi dele.* Ana fica cabisbaixa e diz: *O segundo filho [refere-se ao filho que está no colo da avó], eu não queria ter, mas [...] mas aí tive [...]. Eu cuido (nós cuidamos) dele agora.*





Já **Michele** teve seu primeiro filho aos 16 anos e mesmo depois continuava a sair todas as noites; bebia, tinha vida muito agitada e acabava deixando seu filho com sua mãe (a avó). A jovem tem vários registros na ronda dos policiais do município, que agem de forma preventiva e repressiva em relação a adolescentes envolvidos com prostituição infantil, tráfico e uso de drogas, aliciamento para prostituição e consumo de bebidas alcoólicas.

Por deixar seu filho aos cuidados de sua mãe, as brigas entre mãe e filha são mais comuns. Assim, o filho de Michele estava descuidado, a ponto de vizinhos denunciarem a ela e à sua mãe ao Conselho Tutelar, que verificou as denúncias de maus-tratos da mãe e da avó, as quais se confirmaram pelos sérios ferimentos no corpo da criança, comprovados por laudos posteriores. Ela diz: *Ficamos assustadas [...] e acabei perdendo a guarda do meu filho*. Em resumo, Michele violou o artigo 249 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que autua quem "descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda" e, assim, determina a retirada da criança da família.

Michele hoje luta pela guarda do filho, que, por decisão da justiça, está temporariamente, desde o final do mês de maio/2009, no Lar da Criança Henrique Liebich, no município de Ijuí. Emocionada, ela mostra o sujo bicho de pelúcia que ficava *agora junto dela quando vai dormir, para matar a saudade do filho*. Michele relata que, *depois desse episódio, nunca mais vai bater no filho*. Agora, mostra-se disposta a recuperar a guarda da criança.

Michele está vivendo sob um regime que a Justiça chama de "liberdade assistida". Para recuperar a guarda do filho, ela deve seguir as orientações da assistente social e da promotora: **"Michele tem de voltar a estudar, frequentar a escola, ter notas boas, ser estudiosa e participar de todos os programas de capacitação promovidos pela assistência social do município"**.

Podemos dizer que Michele está empenhada na operação **"Cadê meu Filho?"**.

## Dialogando com as trajetórias juvenis

As biografias supracitadas mostram alguns dos contextos estudados. A partir disso, tomamos como centralidade, neste movimento de análise, a trajetória da jovem Michele. Optamos por analisá-la a partir dos sentidos elaborados por ela sobre sua escolarização, aliada ao exercício da maternidade, compreendendo-a como uma jovem mãe ativa que, "[...] diante das desigualdades sociais e culturais vividas em seu contexto social, elabora e constrói um modo próprio de se relacionar com o universo escolar." (LEÃO, 2006, p. 2).

Diante disso, nos cabe questionar: que estrutura Michele tem para voltar a estudar na 3ª série do Ensino Fundamental? Que estrutura tem a escola para receber alunas como Michele? Como a jovem e a escola enfrentam esses movimentos de abandono e retorno às aulas? Será que Michele está preocupada em terminar os estudos, em profissionalizar-se, ou apenas está na escola para obter a guarda do filho? Michele não está de volta à escola apenas



por sentir-se num estado de “luto” pela perda do filho e, depois, quando isso passar, ela desistirá de estudar novamente? Como se articulam as condições sociais vividas por Michele e as suas experiências escolares? Como Michele (e outras adolescentes grávidas) entende a escola?

A história das meninas revela uma escolarização precária e cheia de dificuldades. Dados da nossa pesquisa, realizada em 2008 e 2009, mostram que os pais dessas meninas também tinham pouca ou nenhuma escolarização, variando entre a 1ª e a 4ª séries do Ensino Fundamental. Mesmo com baixa escolaridade, as meninas tiveram acesso a um nível superior em comparação ao de seus pais, embora cursando uma ou duas séries a mais. Segundo Leão (2006, p. 3), isso ocorreu devido à ampliação do acesso à educação pública, o que, de modo geral, tem favorecido as novas gerações. Indiferentes a isso, no entanto, as meninas apresentaram defasagens idade/série, como é o caso de Michele, que, com 22 anos, está na 3ª série do Ensino Fundamental. Então, “[...] para os filhos das camadas populares, a ampliação do acesso à educação não correspondeu a uma trajetória regular nos sistemas de ensino.”

Aqui, tomamos os questionamentos de Gomes apud Leão:

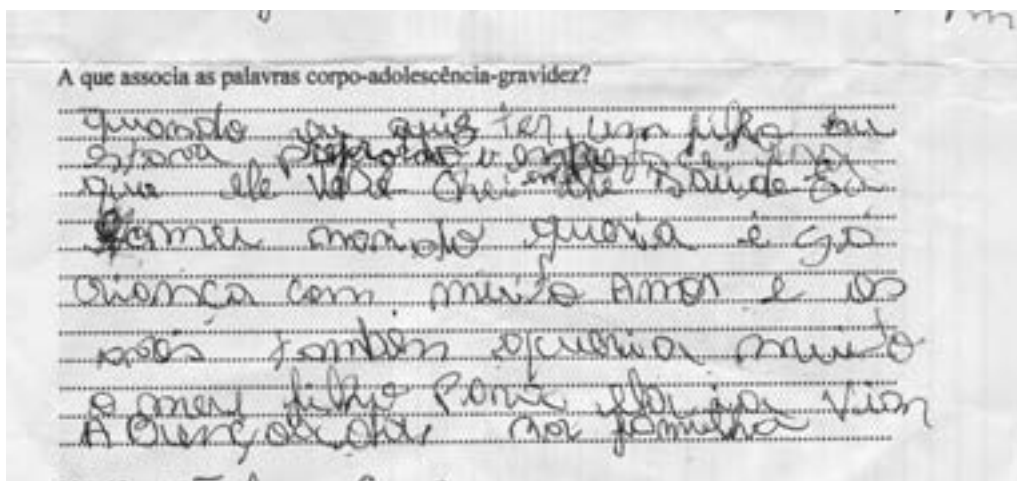
[...] o que têm essas jovens de comum entre elas, além da pobreza, **que as leva a atribuir tão frágil valor à escolarização?** O que há de comum entre elas, além da pobreza, que funciona como aspecto distintivo de seus grupos informais quando comparados a grupos informais de jovens urbanos pertencentes a outros níveis de classe? (GOMES, 1997 apud LEÃO, 2006, p. 3, grifo nosso).

161

Dessa maneira, pressupõe-se que, ao engravidar, as meninas deixam de frequentar porque não têm alguém que tome conta do seu filho; ainda, há o fator corporal, como afirma Michele (2008): “[...] eu era muito grande no meio das crianças e não conseguia acompanhar as aulas.” Em outros termos, o corpo de Michele não servia mais naquela turma, naquela escola. Seu corpo não servia mais para estudar, mas era próprio para gerar um filho, próprio para a maternidade. (SCHWENGBER, 2008). Era um corpo para explorar e para ganhar a vida, como afirmou Schwengber (2009, p. 9): “[...] meu corpo, [meu útero], meu capital. O corpo marca os limites entre o ‘dentro e fora’ (da escola) e serve de encontro entre o mundo externo e interno.”

Essas jovens abandonam a escola, ou a escola as abandona? É o que questiona Schwengber (2008). Elas são praticamente semianalfabetas,

pois talvez a escola não tenha investido e insistido o suficiente em sua escolarização. Além disso, por não receberem esses incentivos, hoje a maioria delas escreve o nome e quase mais nada, como percebemos em um dos instrumentos utilizados na coleta de dados da pesquisa realizada:



162

Figura 1 | Escrita de uma adolescente sobre: "O que associa às palavras corpo-adolescência-gravidez?"

Parece que a trajetória escolar de Michele e Ana reflete o típico abandono escolar, ou seria a exclusão? Conforme pesquisa divulgada pelo Inaf (BRASIL, 2009, p. 10-11), aproximadamente 54% dos brasileiros entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série são analfabetos funcionais, ou seja, só compreendem frases curtas, com informações explícitas (como textos publicitários), e identificam números em contextos específicos, como preços. Dos indivíduos considerados analfabetos absolutos, 10% não conseguem decodificar palavras e frases simples, apesar de terem cursado de um a quatro anos do Ensino Fundamental. E mais: dentre os que cursaram da 5ª à 8ª série, "[...] apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados". Assim, mencionamos que jovens como Ana e Michele "[...] mostram que, **apesar de frequentar a escola** até os Anos Finais do Ensino Fundamental, estão distantes da classificação de alfabetizadas."<sup>6</sup>

Schirò (2009, p. 42), analisando os estudos de Seamark e Lings (2004), aponta que a gravidez não se justifica como o único motivo de



insucesso e do abandono escolar das adolescentes. Para a autora, é necessário considerar, também, que as dificuldades escolares e profissionais enfrentadas pelas meninas, sobretudo as pobres, persistiriam mesmo que a gravidez ocorresse mais tarde em suas vidas, “[...] devido ao meio social de origem, à cultura dominante e às perspectivas de futuro que estes proporcionavam.”

Catharino e Giffin (2002) propõem que a gravidez seja olhada também como uma alternativa das jovens de camadas populares ante a uma escolarização que não atende às suas reais necessidades. Para as autoras, as meninas questionam-se sobre “[...] a utilidade do saber escolar, face à realidade por elas vivida.” (CATHARINO; GIFFIN, 2002, p. 15), fazendo com que a escola seja substituída por empregos, por vezes transitórios. A escolarização é a maneira de preparar-se para o mercado de trabalho e, a partir dele, talvez, ter um reconhecimento social. Nesse sentido, Catharino e Giffin (2002, p. 15) questionam: “[...] a ocorrência da gravidez na vida dessas jovens não estaria se impondo como uma forma de achar um lugar social, já que a escolarização não tem mais sentido em suas vidas?”

Assim, o retorno para a escola após a gestação parece transformar-se em um modo de estabelecer um vínculo social mais forte que o familiar; através da educação, as meninas teriam a possibilidade de talvez garantir o futuro do filho, como elas apontam em suas narrativas: “voltar a estudar para poder dar ao meu filho tudo o que eu não tive”. Muitas vezes, essas meninas abandonam a escola, mas não o projeto de retornar a ela, pois sabem que só é possível uma mudança nas suas vidas e “dar tudo o que o filho pedir” se voltarem a estudar, para profissionalizar-se e inserir-se no mercado de trabalho. Complementando, Paiva apud Catharino ressalta que:

[...] o sentido primeiro de um filho [...] é reparar a falta de cidadania: o filho vai TER tudo o que eu não tive, mais do que SER o que não fui ou FAZER o que não fiz. Representa a possibilidade de um FUTURO melhor que, corretamente, é percebido como esforço de uma geração. Vai definir e concretizar o futuro que vou amar e cuidar, o sentido de minha vida adulta e dura. (PAIVA, 1996 apud CATHARINO, 2008, p. 27, grifos do autor).

Para Catharino (2008, p. 64-65), parece que a gravidez na adolescência pode constituir-se, em muitos casos, “[...] numa denúncia, num grito de socorro, que aponta para uma situação de abandono social [...] lacuna



que é preenchida, em partes, pelas redes de sociabilidades primárias [e assistenciais].” A família, os vizinhos, o bairro e o grupo comunitário são as redes de sociabilidades primárias. Já as redes assistenciais referem-se aos serviços especializados, como postos de saúde, hospitais, “[...] que se constituem, historicamente, como uma resposta a uma maior complexidade das sociedades e também a um certo ‘afrouxamento’ dos laços de sociabilidade primária.”

Podemos pensar, sob o olhar das meninas, que a gravidez seja uma tentativa de encontrar, mesmo com grande ônus, um lugar e visibilidade na vida social. Nessa perspectiva, Catharino (2008, p. 18) questiona: “[...] a ocorrência da gravidez na adolescência não estaria se constituindo em um elemento de invenção de uma história de vida?” Invenção esta que não se caracteriza como um projeto individual, mas coletivo, pois é construído a partir dos significados sociais e das oportunidades materiais disponíveis no meio onde as meninas estão inseridas. Entretanto,

[...] a diminuição das perspectivas [das jovens em relação ao futuro], com sua concomitante perda de opções como cidadãs, é apontada como consequência da gravidez, genericamente afirmada como indesejada. A partir deste argumento, se justifica uma série de medidas e procedimentos, expressos por diretrizes oficiais, que norteiam a organização de projetos e serviços, que, por sua vez, se valem de discursos e práticas educativas, para pretensamente ‘orientar’ a saúde sexual e reprodutiva da população adolescente. (CATHARINO, 2008, p. 19).

164

Para Novaes (2006, p. 107), “[...] a escola é vista como um bom lugar para se fazer amigos e integrante de uma sociabilidade que caracteriza a condição juvenil. Parece que estar prematuramente fora da escola é mais uma das marcas de exclusão social [dessas meninas].” Então, a baixa escolarização das meninas pesquisadas passa a ser mais um motivo para elas serem excluídas socialmente, principalmente da vida social e do mercado de trabalho.

Novaes (2006, p. 107) lembra ainda que os jovens mais pobres também “[...] não se iludem, não embarcam no ‘mito da escolaridade’.” Observamos que, para esses jovens, a escola não é vista como garantia de emprego. Ela é uma forma de preparar-se para o mercado de trabalho, mas não assegura a obtenção de um emprego. Ainda nas palavras de Novaes (2006, p. 108): “[...] são muitos os jovens dessa geração que têm consciência



de que a escola é importante como passaporte que permite a viagem para o emprego, mas não o garante.”

Para Brandão (2006, p. 91), compreender algumas das dimensões desse percurso de transição, desse ritual de passagem entre a infância e a vida adulta, “[...] pode contribuir para fomentar o debate no tocante a muitas outras questões, para além da gravidez, também vinculadas à socialização [e à escolarização das jovens mães].”

Para as jovens das camadas populares, todavia, a escola e a vida são vistas sob o olhar da desigualdade diante do trabalho, do consumo, do lazer, dos direitos. A motivação das jovens diante da escola, para Leão (2006), dar-se-á em relação ao modo como cada uma elabora sua experiência de crescer em meio a essa pobreza e desigualdade e ao significado que a educação terá em sua vida.

Duarte, Nascimento e Akerman dizem que

[...] as adolescentes grávidas de baixa escolaridade estariam cumprindo, de certa forma, o seu papel social possível, com as limitações que o mundo moderno impõe a quem não tem estudo. Para certas populações, a gravidez precoce funciona como fator de exclusão social, levando a menores possibilidades de melhorar as condições de vida. Nessa lógica, as mulheres que têm mais tempo de educação formal têm maior probabilidade de adiar a procriação e o casamento do que aquelas com pouca ou nenhuma instrução. As mulheres que começam a ter filhos cedo raramente voltam à escola. (DUARTE; NASCIMENTO; AKERMAN, 2006, p. 11).

165

De acordo com Silva (2000, p. 41), “[...] cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados.” Então, é por meio da cultura de periferia que as meninas-mães constroem suas identidades e significam suas experiências, principalmente a experiência do gestar e do ser mãe – pobre, sem escolarização, sem emprego e, na maioria das vezes, sem um companheiro que as auxilie.

No corpo de cada indivíduo, estão impressos os códigos culturais da sociedade onde ele está inserido. Para Daolio (1995a apud SOUZA, 2008, p. 19), “[...] no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos



os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca." Então, é também por meio do corpo que as meninas estudadas buscam o seu lugar social, uma vez que a escola não consegue fazer isso, pois, com a gravidez, muitas das jovens deixam de frequentar as aulas.

Assim, parece que o corpo, com a respectiva sexualidade, é, para jovens como Michele, "[...] o seu principal capital, ou uma das suas importantes riquezas. Atributos de seus corpos (potência reprodutiva) desempenham um papel significativo, como o de inseri-las socialmente." Goldenberg (2007) observa que, no Brasil, um país em que as pessoas, de um modo geral, têm poucos investimentos em outros capitais – como educacional e cultural –, o corpo acaba se tornando importante capital econômico e social.

## Notas para pensar as Políticas Públicas

Até o século XX, a alternativa para as meninas pobres não seria a educação, mas sua transformação em cidadãs úteis, reprodutivas, enquanto que as filhas de uma pequena elite eram estimuladas à escolarização. Observamos, políticas assim, que os mecanismos internos de exclusão há muito estiveram presentes na escola brasileira. Para finalizar, destacamos que, apesar de a escola básica pública apresentar-se como instituição popular, parece importante perguntar: quais são os limites da efetivação escolar das meninas-mães pobres? O que podem as políticas públicas brasileiras oferecer a elas?

Bauman (2003, p. 129) chama-nos a atenção para o quanto os sujeitos são convocados "[...] a buscar soluções biográficas para contradições sistêmicas; procuramos nos indivíduos a solução de problemas sociais. É o abandono do compromisso com os pobres e, como preferimos, é a 'individualização' das responsabilidades."

As políticas públicas de ampliação e de acesso aos métodos anticoncepcionais entre as comunidades carentes são importantes, mas parece que essa ação sozinha não é uma resposta satisfatória. A solução exige que se associem outras políticas de saúde e educacionais, inclusive, com a inserção de histórias como as de Ana e Michele. Perguntamos: para que serve a história das mulheres? Para reconhecê-las como seres e, até mesmo, para qualificar as políticas públicas voltadas às mulheres (adolescentes).



Nesse sentido, apoiadas em Pacheco, pontuamos que estudos sobre o modo e as condições de vida dessas jovens mães, considerando suas dificuldades e necessidades, podem trazer contribuições e informações importantes para o delineamento e a implementação de políticas públicas sociais voltadas para as mulheres jovens e pobres, “[...] uma vez que, nas políticas sociais, os pobres poucas vezes são reconhecidos como um grupo com demandas próprias e específicas e, desta forma, não são contemplados com ações voltadas diretamente para as suas necessidades e problemas.” (PACHECO, 2005, p. 95).

Como diz Milton Nascimento, as meninas (mães) de rua sabem, no sentido de experimentar, que é preciso ter graça, é preciso ter manha, é preciso ter sonho sempre, e mesmo em meio às adversidades. Percebemos que as meninas-mães ainda têm fé na vida, fé pelos filhos, e que, mesmo em meio às sombras, existe o sonho e uma brecha (ou uma possibilidade) para se escolarizar e ainda cuidar de si em nome “do futuro do filho”.

Quais as perdas que o Estado sofre ao renunciar a meta de incluir meninas-mães no mundo das políticas públicas? Quanto às políticas públicas, as urgências são enormes e, às vezes, as postergações são aparentemente irracionais. Pais (2006, p. 12) comenta que “[...] para muitos jovens o futuro se encontra desfuturizado – porque se encontra (des)governado pelo princípio da incerteza das vidas que levam.” Pimenta (2007) ressalta que

[...] em referência à relação juventude e políticas públicas [...] não há políticas públicas à juventude. Há, sim, um conjunto de ações isoladas, algumas interessantes, outras complicadas, no âmbito do Estado e da sociedade civil, de caráter didático-pedagógico e educacional. Do ponto de vista do conjunto das ações, a juventude, quando considerada um ‘problema social’, traduz-se em minimizar seus movimentos e, ao se tratar da ação repressiva, em disciplinar, pela força e, exemplarmente, por suas ações. Equivale a afirmar que as tendências de elaboração de políticas públicas à juventude permanecem, em grande parte de suas outorgas, na lógica funcional para uma formação ao mercado ou como controle social. (PIMENTA, 2007, p. 4).

Talvez pudéssemos caminhar na direção de pensar a discussão das políticas públicas a partir de seus elementos contextuais, com a possibilidade de aprender com eles. Se olharmos com atenção, grande parte das políticas ensina-nos a tratar dos estados da saúde e/ou doenças das pessoas, mas





não nos ensina a tratar as pessoas. Muitas jovens vivem a condição de suas gestações de modo frio, sofrido, o que não corresponde à dignidade humana. Muitos Programas de atendimento olham para as meninas pobres e não as veem como sujeitos “[...] marcados pela miséria, pelo abandono ou pelo estigma de uma gravidez fora do casamento, mas criaturas toscas, ignorantes, culpadas pela sua condição social.” (MARTINS, 2007, p. 30). Quando chega alguém em nossos serviços e/ou nossas instituições, porém, é sempre alguém marcado por instâncias culturais, simbólicas, de gênero, de classe, de geração. Ouvir um usuário é ouvir sua história e, se trabalhamos com a ideia da (re)inserção, ouvir suas histórias é permitir que esses usuários possam (re)inventá-las, lidando com os estigmas, com a vida comunitária-familiar-escolar, ou seja, lidando com o político numa leitura mais ampla.

## Notas

- 1 Nos termos do artigo. 2º da Lei 8.069/90, considera-se criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos. É proibido qualquer tipo de trabalho adulto a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz. É considerado adolescente o sujeito com idade entre 12 e 18 anos.
- 2 Declaração dos Direitos da Criança (Resolução 1.386 da ONU - 20 de novembro de 1959); Regras mínimas das Nações Unidas para administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing (Resolução 40/33 - ONU - 29 de novembro de 1985); Diretrizes das Nações Unidas para prevenção da Delinquência Juvenil.
- 3 No Brasil, observou-se uma queda na taxa de fecundidade a partir da segunda metade do século XX. Nesse século, a média de fecundidade assim se configurava: em 1940, cada mulher brasileira tinha em média 6,16 filhos; em 1950, 6,21; em 1960, 6,28; em 1970, 5,76; em 1980, 4,35; em 1990, 2,9; em 2005, 2,8, conforme Arilha Berquó (2007 apud Schwengber, 2008).
- 4 Ijuí é um município brasileiro de pequeno porte, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Sul, com uma população de aproximadamente 79.719 habitantes, uma taxa populacional urbana de 90,05% e rural de 9,95%. Ijuí é uma cidade que se destaca regionalmente como prestadora de serviços, sobretudo na área da Saúde e Educação, por atender mais de 48 municípios. Ijuí é conhecida como terra das culturas diversificadas, pela mistura de várias etnias que a compõem. Ijuí apresenta, conforme a Secretaria de Planejamento e Coordenação (Seplan) (2007), **taxa de analfabetismo** de 4,78%, **expectativa de vida ao nascer (2000)** de 69,14 anos e **coeficiente de mortalidade infantil (2008)** de 11,43 por mil nascidos vivos.
- 5 Para a diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro, Ana Lúcia Lima, a situação é reflexo da universalização da Educação Básica (escola para todos), que não prima pela qualidade. Dividindo o ensino público entre “antes e depois”, ela observa que “a escola para poucos recebia estudantes mais bem preparados”. As crianças de hoje são filhas de pais analfabetos ou com pouco grau de instrução. “O amplo acesso é positivo, mas a escola não se preparou para



receber esses alunos”, explica ela. A posse necessária de capital social, cultural e econômico tem sido, desde sempre, o desafio para famílias negras em suas trajetórias pessoais e coletivas.

- 6 Para a diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro, Ana Lúcia Lima, a situação é reflexo da universalização da Educação Básica (escola para todos), que não prima pela qualidade. Dividindo o ensino público entre “antes e depois”, ela observa que “a escola para poucos recebia estudantes mais bem preparados”. As crianças de hoje são filhas de pais analfabetos ou com pouco grau de instrução. “O amplo acesso é positivo, mas a escola não se preparou para receber esses alunos”, explica ela. A posse necessária de capital social, cultural e econômico tem sido, desde sempre, o desafio para famílias negras em suas trajetórias pessoais e coletivas.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo. Sociedade: juventude, política e cultura. **Revista Teoria e Debate**, São Paulo, n. 45, jul./ago./set. 2000. Disponível em: <<http://http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-antiores/sociedade-juventude-politica-e-cultura>>. Acesso em: 03 fev. 2011. (Fundação Perseu Abramo).

ANA. **Entrevista**. Ijuí, RS, 02 abr. 2008. (Projeto de Pesquisa Corpos-adolescentes-grávidos: duplas perdas? Entrevista oral concedida a Denise Raquel Rohr).

ANDRADE, Sandra dos Santos. Juventude, processos de escolarização e maternidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Editora Mulheres, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BRANDÃO, Elaine Reis. Gravidez na adolescência nas camadas médias: um olhar alternativo. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRASIL. **Inaf – Indicador de Analfabetismo Funcional**: principais resultados 2009. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009)>. Acesso em: 30 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Sinasc – Sistema de Informações Sobre Nascidos Vivos**. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/tabdata/cadernos/rs.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.



CATHARINO, Tânia Ribeiro. **Da gestão dos riscos à invenção do futuro**: um outro olhar sobre a gravidez na adolescência. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

CATHARINO, Tânia Ribeiro; GIFFIN, Karen. Gravidez e adolescência – investigação de um problema moderno. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002. Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, Associação Brasileira de Estudos Populacionais, MG, 2002.

DUARTE, Cristina Maria; NASCIMENTO, Vânia Barbosa do; AKERMAN, Marco. Gravidez na adolescência e exclusão social: análise de disparidades intra-urbanas. **Revista Panamericana Salud Pública**, Washington, v. 19, n. 4, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.org/scielo.php>>. Acesso em: 10 out. 2009.

FELIPE, Jane. Proposta pedagógica. In: TV ESCOLA. Salto para o futuro. **Educação para a igualdade de gênero**, Brasília, v. 18, n. 26, nov. 2008.

GIFFIN, Karen. Gravidez e adolescência – investigação de um problema moderno. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

GOLDENBERG, Mirian (Org.). **O corpo como capital**: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2007.

GONÇALVES, Helen; KNAUTH, Daniela Riva. Aproveitar a vida, juventude e gravidez. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 625-653, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 21 ago. 2008.

GONTIJO, Daniela Tavares; MEDEIROS, Marcelo. Gravidez/maternidade e adolescentes em situação de risco social e pessoal: algumas considerações. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 6, n. 3, p. 394-399, 2004. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

GUIMARÃES, Gilselene Garcia; GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin. **Revisitando as origens do termo juventude**: a diversidade que caracteriza a identidade. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4136-Int.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

HEILBORN, Maria Luíza. Estranha no ninho: geração, tempo e sexualidade. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). **Pesquisa urbana**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2006**. Sala de Imprensa. 20 dez. 2006. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=774](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774)> Acesso em: 07 abr. 2011.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 out. 2009.

LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (v. 2).

MARINA, José Antonio. **O quebra-cabeça da sexualidade**. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2008.

MARTINS, Ana Paula Vosne. História da maternidade no Brasil: arquivos, fontes e possibilidades de análise. **ONG Amigas do Parto**. 2007. Disponível em: <<http://www.amigasdoparto.org.br>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

MICHELE. **Entrevista**. Ijuí, RS, 15 abr. 2008. (Projeto de Pesquisa Corpos-adolescentes-grávidos: duplas perdas? Entrevista oral concedida a Denise Raquel Rohr).

MEYER, Dagmar. A politização contemporânea da maternidade: construindo um argumento. **Gênero**: núcleo transdisciplinar de estudos de gênero – Nuteg, Niterói, v. 6, n. 1, p. 81-104, 2006.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Maria, Maria**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/milton-nascimento/47431/>>. Acesso em: 23 set. 2010.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

PACHECO, Ana Lucia Paes de Barros. **Mulheres pobres e chefes de família**. 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Programa de Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.



PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. Juventude, violência e políticas públicas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 7, n. 75, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 2 jul. 2009.

ROHR, Denise Raquel; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Juventudes e maternidades: sexualidade e escolarização na vida das meninas mães. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 4; 2009, Rio Grande. **Anais...** Rio Grande, RS: Universidade Federal do Rio Grande, 2009.

\_\_\_\_\_. História de Ana e Michele. In: **Corpos-Adolescentes-Grávidos: duplas perdas**. Projeto de Pesquisa. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2009.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Fazendo gênero na escola. In: GOLDENBERG, Mirian (Org.). **O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2007.

172 SALVA, Sueli. Do maternar à maternidade: o que muda na vida de uma jovem nessa trajetória? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 8; 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Editora Mulheres, 2008.

SCHIRÒ, Eva Diniz Bensaja dei. **Gravidez na adolescência: como se configura no Brasil e em Portugal?** 2009. 251f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Pobres meninas “ricas” com a gravidez. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32; 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009.

\_\_\_\_\_. Gravidez na adolescência: cuidar ou ser cuidada? In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16., JORNADA DE PESQUISA, 12., JORNADA DE EXTENSÃO 9; 2008, Ijuí, RS. **Anais...** Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

SCLIAR, Moacyr. **Fazendo o próprio caminho**. Zero Hora, Porto Alegre, n. 15, p. 16, 3 ago. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



SILVA, Altevir Etchegaray; BIFFI, Eliana Faria; GIULIANI, Carla Denari. **Problematisando a gravidez na adolescência**. 2003. Disponível em: <<http://www.redefem.ufrgs.br/anaisvire-defem.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

SOUZA, Vanessa Guilherme de. **Meninas-adolescentes: rituais, corpo e resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Mestranda Denise Raquel Rohr  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
| Ijuí/RS  
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação nas Ciências |  
UNIJUÍ  
Grupo de Pesquisa *Paidotribus* | Unijuí  
Bolsista Capes  
E-mail | deniseraquelrohr@yahoo.com.br

Prof. Dra. Maria Simone Vione Schwengber  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul  
| Ijuí/RS  
Departamento de Pedagogia  
Curso de Educação Física  
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação nas Ciências |  
UNIJUÍ  
Grupo de Pesquisa *Paidotribus* (Unijuí) e GEERGE | UFRGS  
E-mail | Simone@unijui.edu.br  
Tradutora | Lene Belon Ribeiro

173

Recebido 02 maio 2011

Aceito 18 jul. 2011

# A educação em fronteiras: a formação do educador social e o programa escola aberta

Education on frontiers: the formation of social educator and *escola aberta* program

Rosália de Fátima e Silva  
Lucrécio Araújo de Sá Júnior

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Neste texto, compartilhamos inquietações acerca da formação do discente bolsista em Projetos de Extensão, percebendo na sua formação inicial a Pedagogia/Educação Social como campo urgente e necessário ao desenvolvimento de ações socioeducativas. Como fio condutor, consideramos a natureza pedagógica e acadêmica no desenvolvimento das práticas nos Programas Escola Aberta e Conexões de Saberes. Nossa proposta é reiterar como fundamental o envolvimento dos docentes coordenadores e colaboradores de tais ações extensionistas para construir nos bolsistas a natureza do engajamento, relacionando cada área de formação com a Pedagogia Social. Para cumprir tal objetivo, nossas reflexões estão organizadas em um grande tópico – A educação e suas fronteiras –, que se desdobra nos itens: 1 Origem popular/comunidade popular; 2 Chegar ao “ser concreto”: educação formal e não formal e 3 Traçar, inventar, criar.

Palavras-chave: Educador Social. Pedagogia Social. Escola Aberta.

## Abstract

In this text we share concerns about the learning of student scholarship in extension projects, realizing its initial formation, Social Pedagogy/Education as urgent and necessary field for the development of social-educational actions. As a guiding principle, we consider the pedagogic academic in nature and development of educational practices in Program's *Conexões de Saberes* and *Escola Aberta*. Our proposal is to reiterate how important the involvement of teachers coordinators and developers of such actions extension to build us scholars to the nature of the engagement, listing each training/learning area with Social pedagogy. To fulfill this goal our reflections are arranged on a great topic-education and its borders – unfolding on three items: 1. Popular origin /popular community; 2. Get to the “to be concrete”: formal education and non-formal and 3. Plot, invent, create.

Keywords: The Social Educator. Social Pedagogy. Escola Aberta.



## Introdução

Este texto tem como objetivo compartilhar inquietações acerca da formação do discente bolsista em Projetos de Extensão, percebendo na sua formação inicial a Pedagogia/Educação Social como campo urgente e necessário ao desenvolvimento de ações socioeducativas. O eixo reflexivo é a nossa experiência na coordenação do *Programa Escola Aberta*, por meio da qual resulta um conjunto de questões em que se entrecruzam os fins e os meios ao desenvolvimento da nossa ação como uma ação institucional formativa.

Ressaltamos, inicialmente, que, no contexto mais amplo, o *Programa Escola Aberta* é fruto da cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, tendo como meta proporcionar um maior contato entre a escola e a comunidade. Este *Programa* faz parte de políticas voltadas para o desenvolvimento de ações que conduzam a revisão e a ampliação de práticas institucionais, sendo por meio dele desenvolvidas ações para que o espaço escolar se torne mais dinâmico e propiciador de uma troca de saberes entre a universidade e a sociedade.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o *Programa Escola Aberta* está inserido no *Programa Conexões de Saberes*, assumido em 2006 pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Tem como meta o fortalecimento da política de extensão, mobilizando estudantes de origem popular para assumirem espaços comunitários que possibilitem, por meio da prática local da cidadania, o desenvolvimento de trabalhos sociais com efeito educativo e multiplicador. É um *Programa* que se constitui como parte da política pública destinada ao estudante e que está relacionado ao sentido de investimento social, com a criação e a participação em ações que visam à melhoria da educação pública e de cada discente envolvido nos projetos.

No *Programa Conexões de Saberes*, o discente de origem popular recebe uma bolsa de assistência para manutenção de suas necessidades econômicas básicas, mas amplia o conteúdo da sua formação por meio de ações em comunidades populares. O desenvolvimento de projetos pelo discente bolsista deverá propiciar que este perceba a importância do seu papel na transformação social, política e econômica da sociedade, bem como desenvolva sob a coordenação de docentes o acesso às estratégias pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das ações voltadas às necessidades locais.





Tendo em vista a importância da concepção dos Projetos da SECAD, lidamos com uma relação central à formação dos discentes bolsistas, tornando-se impossíveis de serem analisados na sua extensão, neste texto, o tempo e o espaço formativos. Destacamos, contudo, que o tempo e o espaço formativo dos discentes bolsistas, no mais das vezes recém-ingresso na universidade, englobam: sua afiliação no novo tempo e espaço da academia e a aprendizagem do sentido de uma ação formativa em uma comunidade popular.

No que concerne ao *Programa Escola Aberta*, é importante ressaltar que os discentes têm o período de dez meses para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de ação. O discente bolsista deve definir em um tempo determinado as ideias norteadoras dos seus projetos, desenvolvendo estratégias de ação nos espaços e tempos locais, estabelecendo-se como mediadores pela prática da relação com os saberes.

Mobiliza este texto a constatação de que devemos considerar quais são as ideias norteadoras e quais os meios e as estratégias para que os estudantes universitários de origem popular sejam iniciados nas práticas do pesquisador extensionista, implementando projetos que englobem e o introduzam nas práticas da extensão, do ensino e da pesquisa. Percebemos que nos *Programas* se faz urgente a reflexão acerca da formação do discente para o desenvolvimento de projetos e ações sociais. Esse é um fato percebido no decorrer das nossas experiências, já que como professores orientadores nos preocupamos em compreender que a ação extensionista nesses *Programas* está ligada à Pedagogia/Educação Social.

As dificuldades que vivenciamos no desenvolvimento de ações no *Programa Escola Aberta* conduzem-nos à pressuposição de que caso não instituamos um projeto formativo da Pedagogia/Educação Social, no âmbito de projetos extensionistas nas IFES, e, mais ainda, nas discussões dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, corremos o risco de adentrarmos em ativismos acadêmicos, propondo projetos excelentes, mas aligeirados na concepção e em sua relação com a prática. Corre-se o risco de os objetivos dos projetos, nos pequenos grupos, perderem-se em mais generalidades ou ideais difíceis em sua concretização do que em ações efetivas e possíveis de serem traduzidas em uma avaliação das ações, verdadeiramente formativa. Dessa forma, faz-se urgente perceber o discente bolsista como um educador social em potencial, mesmo que tenhamos um contexto universitário carente de especializações na área.



Por Pedagogia, compreendemos o modo de operar, de realizar o ato educativo em estreita ligação entre as ideias pedagógicas e a prática pedagógica. (SAVIANI, 2007). Contudo, no que concerne à Pedagogia ligada à Educação Social, seguimos os sentidos dados por Trilla (2003). Para esse autor, segundo o uso habitual, o âmbito da Pedagogia Social estaria formado

[...] por todos aqueles processos educativos que compartilham pelo menos dois dos três atributos:

1. dirigem-se prioritariamente ao *desenvolvimento da sociabilidade* dos sujeitos;
2. têm como destinatários privilegiados *indivíduos ou grupos em situação de conflito social*;
3. têm lugar em *contextos ou por meios educativos não formais*. (TRILLA, 2003, p. 28, grifo nosso).

Convém ressaltar que, para Trilla (2003), a Pedagogia Social é uma disciplina pedagógica ou uma das ciências sociais, englobando um conjunto de saberes que tratam de um objeto determinado: a educação social. Essa educação trata de práticas, processos e fenômenos da realidade educativa que corresponderia, tal como indica a definição acima: à *sociabilidade, ao conflito social e aos processos educativos não formais*.

Os *Programas Escola Aberta e Conexões de Saberes* são, em nosso entender, espaços mediadores na formação inicial em que os alunos desenvolvem projetos que contemplam todos ou um dos critérios acima. Dessa forma, enfatizamos a necessidade de compreensão das fronteiras entre a educação formal e não formal como auxiliar na construção da identidade do ser/fazer dos discentes/bolsistas seja no *Programa Escola Aberta*, seja no *Programa Conexões de Saberes*. As reflexões desenvolvidas por Romans, Petrus e Trilla (2003), Ghannem e Trilla (2008), Puig e Trilla (2004) e Trilla (2006) fornecem pistas consideráveis para a construção de projetos educativos em comunidades.



## A educação e suas fronteiras

Ao definirmos o título acima, refletimos de imediato sobre o que estamos entendendo por fronteiras da educação. Como uma primeira aproximação, poderíamos associar fronteira a território e junto com isto à marcação de um espaço entre educação formal e não formal. As considerações acima inserem o *Programa Escola Aberta* no discurso contemporâneo de exigências de mudanças nas intersecções da escola com a comunidade e gestação de novas formas de relacionar a educação formal e não formal<sup>1</sup>.

Entretanto, embora tratemos neste item dessa demarcação, não poderíamos deixar de enfatizar que o sentido de fronteira deve ser ampliado, se compreendemos a educação no sentido freireano, bem como a ação consciente que devemos fazer para transformar o mundo (FREIRE, 1982). Mais que demarcar territórios, cabe compreender a complexidade que envolve a ação consciente e transformadora como ação de comunicação entre diferentes fronteiras. Assim, exigências de mudanças nas intersecções da escola com a comunidade imporia a gestação de novas formas de relacionar e estabelecer dimensões da comunicação entre ambas.

178

Para Freire (1982), o conceito de *extensão* não tem sentido do ponto de vista humanista e não corresponde à educação libertadora, pois a educação só se faz como verdadeira quando leva o homem à busca permanente do *Ser Mais*. Assim, o que fazer se refere à problematização da sua situação concreta e objetiva, da/na relação de uns com os outros: a ação que deve chegar ao ser concreto. Na medida em que capta essa situação criticamente, a pessoa atua, de maneira crítica, sobre ela, sendo a intersubjetividade e a intercomunicação a característica primordial do mundo cultural e histórico. Captar a situação com essa consciência corresponde a desenvolver a ampliação do entendimento do que é educação.

Convém acrescentar que a educação apresenta-se como acontecimento multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente, englobando um conjunto de processos que compreendem elementos variados e impõem classes e aptidões diferenciadas. (TRILLA, 2008). Dessa forma, os processos nomeados como educacionais contêm elementos variados: “[...] é preciso, para continuar falando deles com algum sentido, começar a distinguir uns e outros”. (TRILLA, 2008, p. 30).



## Há educação

[...] na escola e na família, mas ela também se verifica nas bibliotecas e nos museus, num processo de educação a distância e numa brinquedoteca. Na rua, no cinema, vendo televisão e navegando na internet, nas reuniões, nos jogos e brinquedos (mesmo que eles não sejam dos chamados educativos e dialógicos) etc. ocorrem, igualmente, processos de educação. Quem educa, evidentemente, são os pais e os professores, mas as influências formadoras (ou eventualmente deformadoras) também são frequentemente exercidas por políticos e jornalistas, poetas, músicos, arquitetos e artistas em geral, colegas de trabalho, amigos e vizinhos, e assim por diante. (TRILLA, 2008, p. 29).

Para Trilla (2008), no contexto da contemporaneidade, novos espaços se formam e é preciso uma mudança no discurso pedagógico a fim de torná-lo capaz de integrá-los e legitimá-los. Nesse sentido, o processo educativo global e os seus efeitos nas pessoas não podem ser entendidos independentemente do estabelecimento de diferenciação, ordenação de intervenção não escolares, mesmo que a estrutura da escola imponha limites. A escola seria um momento da formação em que coexistem variados mecanismos educacionais não se constituindo mais como o epicentro da educação.

A ampliação da compreensão do sentido de comunicação entre fronteiras põe, como uma necessidade, a compreensão das crenças, presentes nos critérios, que determinam que aluno oriundo de comunidade popular estabeleça, de forma mais fácil, a comunicação com as comunidades populares. Dessa forma, o processo de seleção dos discentes/bolsistas, como em um ritual, se processa ao final de cada período determinado e seguindo os passos definidos, cujo critério mais forte para escolha é a renda familiar, a situação socioeconômica. Acredita-se que a implicação do aluno e suas influências seriam reconhecidas em relação e na relação que o define: ser e agir bem em uma comunidade popular.

Nesse ponto, inserimos um primeiro equívoco: pensar que sendo o discente/bolsista de origem popular ele estaria potencialmente apto a estabelecer um trabalho educativo com o(s) outro(s). Talvez a palavra correta não seja "apto", uma vez que podemos estar prontos para agir de acordo com os crivos do conhecimento científico ou de uma concepção política. Porém, compreendemos que se trata de considerar que este discente/bolsista estaria "pronto"



para estabelecer uma relação com os saberes, tal como escreve Charlot (2000, p. 61): um saber que “[...] é produzido pelo sujeito em confronto com outros sujeitos.”

Inspirando-nos em Augé (1997, 1999), consideramos que as atividades organizativas dos professores/coordenadores conjugam uma dupla polaridade assentada na relação com saberes como relação de sentidos. O(s) *outro(s)* é (são) aquele(s) que sendo igual a *mim* é (são), portanto, diferente(s) de mim, sendo o ato de comunicação o ato de relações simbolizadas e efetivadas entre humanos em um processo de construção de sentidos como sentido social. (AUGÉ, 1999). Desse modo, o saber, assim como os processos identitários dos humanos, é organizado por meio das relações internas, mas produzido em uma confrontação que envolve: os polos do si-mesmo e do(s) outro(s) (alteridades), do privado e do público (identidades), articulados pela palavra, pelos ritos e pelos símbolos. (AUGÉ, 1997).

Destarte, mais que os dados socioeconômicos levantados pela instituição no momento da definição das bolsas dos discentes, quem é o *outro* diante de um *nós* formado por professores/coordenadores dos grupos? Somos instigados por questões, tais como: como conjugamos o ser de origem popular? Como ser de um grupo? Qual o sentido de agir de uma forma e não de outra? Como cada um reage diante da adversidade?

As reuniões se sucedem com um caráter duplo: assegurar o envolvimento dos alunos nos projetos e garantir sua participação efetiva – presença nas reuniões dos grupos e nas comunidades envolvidas nos projetos. Entretanto, antes de tudo, há um objetivo, implícito, de desenvolvermos um “corpo coeso” ou de iniciados em atividades sociais, identificados pela diferença acima marcada (alteridades) e unidos sobre a base comum de um sentido social presente nas experiências compartilhadas, sendo gerada a identidade de um grupo. Os coordenadores/professores deverão observar as interpretações e interpenetrações que os observados (os discentes/bolsistas) mantêm com a realidade que dominaram, instituíram e simbolizaram.

Nesse caso, a alteridade se torna mediadora quando definida como relativa à origem social. Ser bolsista/discente nos *Programas* permite o reconhecimento do simbólico da universidade, voltada aos âmbitos interno – preparação e acompanhamento dos bolsistas – e externo – divulgação local e nacional dos resultados dos *Programas* – para ações de formação social.



Porém, é o tratamento das alteridades – por meio da implicação, influência e relação – que as torna mediadoras, sendo estabelecidos os dispositivos de formação que visam ao convencimento pelos participantes do que consideram correto em sua ação.

Nas práticas levadas adiante pelos professores/formadores para o desenvolvimento do dispositivo formativo de preparação dos discentes/bolsistas, pressupõe-se que estes são os que irão desenvolver ações comunitárias e discentes em diferentes cursos de graduação, como já ressaltado. Dessa maneira, percebemos as atividades formativas desenvolvidas nos projetos de extensão se constituindo como um dispositivo de cunho local, restrito, com uma finalidade técnica, com o caráter imediato de seus efeitos indiretos, com atuação dentro de fronteiras. (AUGÉ, 1997).

Tentamos apresentar em níveis diferenciados duas fronteiras da educação, entendendo que, em um patamar, a formação do discente/bolsista visa à coesão de um grupo dentro de um espírito comum de atenção às adversidades sociais. A diferença se afirma como relativa à origem socioeconômica, e o sentido mais forte está na linguagem, comum entre esses discentes e os destinatários das ações. Todavia, os alunos, na maioria das vezes, buscam os *Programas* mobilizados por sua carência financeira, tornando-se esta a principal mediadora do processo de sedução dos discentes/bolsistas que devem desenvolver ações formadoras, como educadores sociais em projetos de extensão.

Como docentes/formadores, lutamos pela formação identitária dos discentes, distribuídos em diferentes projetos, e procuramos organizar dispositivos formativos. Porém, compreendendo a ampliação do campo da ação educativa e de formas de comunicação, essa ação abrange os âmbitos da educação formal e não formal e a organização de estratégias formativas, sendo este, no nosso entender, o ponto mais frágil no desenvolvimento dos Programas.

## **Chegar ao “ser concreto”: educação formal e não formal**

Além de compreendermos, com base em Augé (1997), o caráter simbólico das atividades e dispositivos, gerando laços de sentido que determinam o que seria sentido comum das ações, teríamos de definir as atividades dos bolsistas/discentes como inseridas em fronteiras, agora postas em outro patamar.



Tratamos do campo da Pedagogia Social como relacionado à educação não formal. Contudo, o que caracteriza a educação como não formal? Recorremos mais uma vez às orientações de Trilla (2008), que nos fornece indicações importantes para as diferenciações entre a educação formal e a não formal. De acordo com o autor, a classificação tripartite (educação formal, informal e não formal) tem o propósito da exaustividade, ou seja, a soma do educativamente formal, não formal e informal deveria abranger o universo inteiro da educação. A distinção estabelecida entre os conceitos *formal*, *informal* e *não formal* é um modo de setorizar o universo educativo, ou seja, uma tentativa ideológica de traçar fronteiras no seu interior. Ressalta que a educação como um processo holístico e sinérgico não é a simples acumulação ou soma de diferentes experiências educacionais, mas uma combinação muito mais complexa em que todas as experiências interagem entre si.

As três educações (formal, não formal e informal) não devem estar separadas, pois suas relações funcionais se dão de diferentes maneiras. Os critérios para sinalizar a educação informal e as fronteiras entre esta e as outras duas têm sido diversos e variados. Os dois critérios mais recorrentes se referem à intencionalidade dos agentes e ao caráter metódico ou sistemático do processo. Segundo o primeiro critério, todos os processos intencionais entrariam no âmbito da educação formal e não formal.

A educação formal e a não formal deveriam ser subclasses de um mesmo tipo de educação, e as fronteiras que surgem no âmbito da educação limitam a perspectiva de ensino-aprendizagem. Mesmo considerando essas ressalvas, pontuamos que a educação não formal se caracteriza pelo critério de diferenciação e de especificidade da função ou do processo educacional. As educações formal e não formal são intencionais, trabalhando com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação, e apresentam-se, sempre, como processos diferenciados e específicos. No contexto da educação formal, há uma distinção administrativa legal, enquanto que no sistema não formal se permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado.

Trilla (2008) indica critérios para o estabelecimento das fronteiras entre a educação formal e a não formal, considerando que esta se diferencia pelos seguintes pontos:



1. Por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado, que vai do pré-escolar até os estudos universitários;
2. Por não incluir um método ou uma metodologia. Na educação não formal, cabe o uso de metodologia educacional, até mesmo daquelas usuais na escola, pois suas características são:
3. Não seguir nenhum currículo padronizado;
4. Seu caráter não obrigatório;
5. Métodos, metodologias e estruturas educacionais muito mais abertos – mais flexíveis, mais adaptativos aos usuários concretos.

Observamos que, conforme Trilla (2008), existiria uma confusão entre os critérios metodológico e estrutural, entre educação formal e não formal, e a escolha entre um e outro não é irrelevante, pois, conforme o critério, determinados processos e meios são incluídos de um lado ou de outro da fronteira. Para ele, as pessoas sempre associam educação não formal a rompimento com formas tradicionais da escola, utilizando, muitas vezes, expressões como “[...] ensino não convencional ou educação aberta.” (TRILLA, 2008, p. 40). Nesse sentido, este autor explica que

[...] a educação não formal não é, em sentido estrito, um método ou uma metodologia. Na realidade, na educação não formal cabe o uso de qualquer metodologia educacional; até mesmo daquelas que são mais usuais na instituição escolar. O que ocorre é que a educação não formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. (TRILLA, 2008, p. 41–42).

Dessa forma, as fronteiras são mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos envolvidos, o que facilita a possibilidade de *traçar, inventar, criar*. A educação não formal compreenderia “[...] os processos, meios, e instituições específicas e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução.” (TRILLA, 2008, p. 42).

Ora, isso corresponde, de um lado, às práticas e perspectivas formativas definidas de acordo com o espaço da ação:

1. A formação ligada ao trabalho – formação ocupacional –, formação na empresa, programas de formação para reciclagem



profissional, escolas-oficinas, formação para o primeiro emprego etc.;

2. O lazer e a cultura – a pedagogia do lazer ou a educação do tempo livre, animação sociocultural etc.;
3. A educação social – instituições e programas voltados para pessoas em conflito, centros de acolhida, centros abertos, educadores de rua, programas pedagógicos em centros penitenciários etc.;
4. Na escola, o de reforço para sua atuação – atividades extracurriculares, visitas ou outras atividades organizadas por empresas, instituições culturais, organizações não governamentais, administrações públicas etc.

Por outro lado, as perspectivas formativas implicam, necessariamente, considerando os condicionantes socioculturais, os sentidos como sentidos sociais (AUGÉ, 1999) e, desse modo, o olhar e lugar do(s) outro(s), os imaginários sociais (CASTORIADIS, 1975) e, assim, o caráter simbólico que medeia as identidades e alteridades instituintes e instituídas de todos os envolvidos nos Programas.

184 O olhar mais atento para a relação entre os nossos objetivos e o contexto da ação (UFRN, escola e comunidades populares) nos leva, então, a indagar sobre a formação dos discentes/bolsistas.

### **Traçar, inventar, criar**

O relatório de gestão da Pró-Reitoria de Extensão da UFRN (PROEX) de 2009 reafirma a finalidade do *Programa Conexões de Saberes*<sup>2</sup> e do *Escola Aberta*. Do relato, retemos o reconhecimento da necessidade de implementar e fortalecer as estratégias que visam o sucesso dos estudantes de origem popular, entendendo que a sua permanência na universidade depende não apenas de ações de natureza socioeconômica, mas também de natureza pedagógica e acadêmica, “[...] que reconheçam e valorizem a trajetória desses estudantes, criando na Instituição um ambiente intelectual receptivo aos saberes que esses trazem em decorrência de suas experiências escolares e culturais.” (PROEX, 2009, p. 19).



No *Programa Conexões de Saberes*, foram desenvolvidas dezoito ações, em 2009, por iniciativa dos discentes/bolsistas, sob orientação de professores da equipe, de professores coordenadores de projetos de extensão e profissionais de campo. As atividades vinculadas às suas áreas de formação profissional permitem uma formação ligada ao trabalho. De fato, todos os envolvidos no Programa, sejam discentes, sejam docentes, desenvolvem uma Pedagogia Social. Porém, como desenvolver, *traçar*, *inventar* e *criar* em um processo de formação do educador como um educador social?

No período 2008, o *Programa Escola Aberta* correspondia a meta dois (2) do *Conexões de Saberes* – apoio ao desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e de lazer em Escolas Abertas nos finais de semana. No processo de seleção – entrevistas e caracterização econômica –, foram definidos dez discentes bolsistas. Constituímos um grupo de estudos e pesquisa nomeado de “Práticas e saberes populares: interações com diferentes espaços sociais.”

Tínhamos como propósito *traçar* formas de compreender e agir sobre o modo como as comunidades se organizam e conduzem a vida coletiva. O grupo, composto por bolsistas/discentes da UFRN de diferentes cursos, tais como artes cênicas, fisioterapia, geografia, psicologia, pedagogia, química, engenharia da computação e direito, estabelece como metas discutir sobre os saberes e práticas gestados nas e pelas comunidades<sup>3</sup>.

O objetivo era o de problematizar como os saberes e as práticas se relacionam com as diferentes instituições que compõem o cotidiano da comunidade, em especial a instituição escolar. Por meio do diálogo, os discentes integrantes desse grupo refletiriam acerca de sua história de vida e de sua trajetória acadêmica. Nesse processo, os saberes populares se constituiriam como mediadores na compreensão da relação homem/mundo. Os alunos através de atividades/oficinas/cuidado nas comunidades desenvolvem a autorreflexão sobre sua ação de contextos educativos no espaço físico da escola, introduzindo-se na educação social.

Para o período de 2010-2011<sup>4</sup>, os objetivos definidos para o grupo de alunos são: 1) refletir sobre a valorização da Educação Básica e da escola pública como espaço de formação intelectual e de universalização de direitos; 2) consolidar e ampliar espaços de diálogos e troca de saberes que otimizem a formação dos discentes graduandos; 3) contribuir para a construção de



relações identitárias entre a comunidade e a escola, visando uma efetiva parceria entre essas duas esferas sociais; e 4) estimular estratégias de articulação entre os diferentes atores envolvidos nas ações educativas implementadas nas escolas públicas de espaços populares.

A construção das relações identitárias entre a comunidade e a escola, tanto em 2008 quanto em 2010, conduz à discussão para as mediações necessárias a fim de articularmos a formação em si do aluno na relação com o outro. Essa mediação se dá, nesse caso, pela palavra que articula o saber científico com os saberes da comunidade. Nesse cenário, os educadores sociais que atuam no âmbito da educação não formal nas Escolas Abertas devem receber orientação para:

1. Realizar um trabalho contínuo e cooperativo entre os professores da escola, os alunos, os educadores sociais e a comunidade;
2. Colocar em prática toda a criatividade como educadores sociais nas diferentes áreas e como participantes das ações que contribuam para a vida comunitária;
3. Conhecer os recursos humanos e materiais com que as comunidades contam;
4. Assumir os obstáculos, as dúvidas e as perguntas que possam surgir, mesmo não estando previstas;
5. Pensar em alguns objetivos realizáveis e em algumas finalidades de inovação e melhoria a partir do que está sendo feito na vida comunitária;
6. Contribuir o máximo possível para que a escola não seja um recinto imóvel e uma estrutura institucional fechada, que reproduz os esquemas da cultura dominante.

Seguindo essa perspectiva, a presença de uma educação formativa poderá ser sentida de diferentes maneiras: na imanência de *traçar*, *inventar* e *criar*. Como ressaltamos na introdução deste texto, são inúmeros os desafios com que nos deparamos, os quais oscilam entre vários níveis e graus de maior ou menor solução. Dentre esses desafios, explicitamos, a seguir, apenas dois.



## **Desafio 01: Um novo paradigma do meio educacional**

Um dos grandes desafios na era da globalização é a construção e implementação de processos educativos que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente e ocupá-los com uma visão crítica do mundo que possibilite a aproximação do “ser concreto”. Esse desafio se remete à reflexão sobre o ideal que é a educação no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes específicos à autonomia: uma singularidade capaz de permitir que os sujeitos sociais se insiram e compreendam as circunstâncias econômicas, culturais, políticas, éticas e existenciais. (GOHN, 2010).

Introduzidos em projetos sociais e ações afirmativas, os discentes/bolsistas devem se conceber em ações estratégicas, para sua formação (em particular) e para a participação nas comunidades, com o intuito de exercer um papel ativo, propositivo e interativo. A esse respeito, Gohn (2010, p. 52) assevera:

O aprendizado do Educador Social numa perspectiva da educação não formal realiza-se numa mão dupla: ele aprende e ele ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial. A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo.

187

Para a autora, esses temas devem emergir a partir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, as quais tenham alguma ligação com a vida cotidiana e considerem a cultura local em termos de modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas e acionadas.

## **Desafio 02: Educadores/educandos**

Fazendo uso das observações de Gohn (2010), questiona-se: o que é ser educador social? Como pensar a formação de estudantes (extensionistas,

pesquisadores, educadores) para que sua prática inclua os valores das comunidades onde se encontram ou atuam? Essa indagação pressupõe outra questão: formar educadores, extensionistas, para quê?

Creemos estar evidente o quanto é necessário que o educador social detenha conteúdos prévios sobre o local onde atua, mas também sobre os saberes historicamente acumulados pela humanidade. Também é preciso que saiba o intuito do programa em que atua como coordenador. A finalidade educativa do *Programa Conexões de Saberes*, por exemplo, é a de

[...] fortalecer os estudantes de origem popular em atividades acadêmicas voltadas para a elaboração de diagnóstico, proposições e avaliação de políticas de ações incentivadoras de acesso e permanência nas universidades federais. Como também a sua inserção em atividades de ensino/pesquisa/extensão em suas comunidades de origem, ampliando as relações entre a universidade e os moradores de comunidades populares através da troca de saberes e fazeres entre esses dois territórios socioculturais. (PROEX, 2009, p. 18).

188 Quais são as práticas desenvolvidas para *fortalecer* o discente nessas atividades? A palavra “fortalecer” pressupõe que os alunos já são iniciados nas atividades? Os cursos de graduação estão desenvolvendo atividades de ensino que auxiliem o aluno nas atividades indicadas? Como se dá a ligação entre as atividades de ensino/pesquisa/extensão e suas comunidades de origem? O *para quê* das atividades, explicitado no enunciado acima, refere-se ao incentivo ao acesso e à permanência desses alunos nas universidades federais.

Na realidade, ao pensarmos nessas questões, a primeira reação que nos vem à lembrança é de espanto (como confusão) em organizar os horários acadêmicos, da parte dos bolsistas, de forma a terem tempo de participar das reuniões e realizar as atividades programadas pelos coordenadores, estudando para as suas aulas e simplesmente se sentindo felizes por adquirirem e aplicarem os conhecimentos e habilidades. Entender esse último ponto como meta-finalidade de toda ação educativa (TRILLA, 2006) é um desafio para o educador/educando.

Ressaltamos que o contato amoroso com os bolsistas/discentes do *Programa Escola Aberta*, no período de 2008-2010, levou-nos a aprender e a desenvolver um novo olhar em um exercício da felicidade tal como explicita



Trilla (2006). Todavia, os horários das nossas reuniões eram de acordo com os horários dos alunos (mesmo assim, nem todos poderiam estar presentes) e sempre entre turnos, apressadas pela premência do restaurante, com filas enormes. Os estudos perdiam o amadurecimento desejado e os encontros para este fim, muitas vezes, têm a participação sob pressão de corte de bolsa, e, convenhamos, um projeto formativo, assim posto, não inclui, em princípio, a dimensão do prazer.

Percebemos, então, que o levantamento socioeconômico, bem realizado, apresenta apenas um ângulo sobre quem são os alunos bolsistas. Precisamos, como educadores, desenvolver a escuta sensível e saber, entre tantas coisas: como o aluno organiza o seu tempo? Como seria possível escapar de uma formação em *brechas* de tempo?

Encontramos bolsistas/discentes recém-ingressos na universidade e, dentre eles, alguns nada conhecem da espacialidade da cidade, vivenciando o duplo estranhamento da cultura acadêmica e do espaço da cidade. Assim, problemas de ordem vivencial de como se localizar nos espaços, ultrapassando fronteiras, e ir para os bairros mais distanciados constituem um desafio.

Um olhar mais atento para esse aspecto associa às práticas o fato de podermos desenvolver na Pedagogia Social uma meta-finalidade, uma Pedagogia da Felicidade. Isso não porque os alunos terão, no mais das vezes, como marco de sua ação o tempo livre das pessoas das comunidades, nem porque os professores coordenadores seriam engraçados, permissivos, camaradas, mas porque partiríamos da ótica pedagógica revista sob a urgência de compreensão: 1) os micromeios – as situações objetivas concretas, e não só de espaço físico, que cercam a vida acadêmica dos discentes/bolsistas; 2) dos macromeios – as definições locais, a organização institucional universitária como um todo e a política da educação superior do país e de um mundo globalizado.

Nesse contexto, o educador/educando – discente/bolsista e professor/coordenador – inserem na sua prática os caminhos do trabalho acadêmico como aqueles em que se moldarão como artesãos intelectuais. Expressão criada por Wriqth Mills (1986), o *artesanato intelectual* se tornará o centro de si mesmo, pois organizará nos diários os seus arquivos e as suas anotações, percebendo-os na sua importância, pois estabelecem a relação entre a experiência pessoal e as atividades. O exercício do artesanato intelectual poderá ser, explica Mills, um instrumento importante, uma vez que muitos dos problemas



personais são questões públicas e que o sentido humano pode ser revelado, relacionando tais questões com as questões pessoais.

## Últimas considerações

As questões aqui colocadas, impossíveis de serem desenvolvidas nos limites deste texto, são provocadoras e auxiliares no sentido de colocarmos dois aspectos desafiantes: 1) a relação que se mostra impossibilitada de ser bem estabelecida entre as determinadas aprendizagens e aquisições de hábitos requeridos aos bolsistas/discentes e as condições concretas de sua efetivação; e 2) o *para quê* final do *Programa Conexões de Saberes* refere-se à finalidade última: alunos integrados, conscientes politicamente e felizes ao realizarem uma ação social, desenvolvendo a cidadania.

A constatação é de que precisamos *traçar* nossas concepções a partir da ação, ou seja, inverter o processo de construção da finalidade dos projetos desenvolvidos pelos discentes/bolsistas. Essa posição, inspirada em Trilla (2006), corresponde ao processo oposto do habitual: chegar às formulações que podem cair em abstração, mas, a partir do concreto, constituir um caminho. Devemos *inventar* e *criar* formas de desenvolver a formação do bolsista/discente utilizando os recursos e as tecnologias possíveis, inclusive na alternância de práticas formativas, como vivenciais e presenciais. Caso contrário, os dispositivos formativos funcionarão e serão mantidos pelo simbólico que representam, estando, porém, aquém das finalidades explicitadas.

Para finalizar, asseveramos ser necessário pensar no contorno e no conteúdo das ações extensionistas dos discentes da universidade sob o prisma de um projeto formativo. O êxito das ações é decorrente de seu preparo e comprometimento, de sua dedicação e, principalmente, de sua sensibilidade para planejar – *traçar* – as atividades, estar aberto à *reinvenção de si* e de suas práticas, de modo a *criar* posturas teóricas e práticas não antagônicas como Ser concreto em busca do Ser Mais.



## Notas

- 1 A origem da expressão educação não formal se populariza nos fins da década de 1960. Na obra *A crise mundial da educação*, de Coombs (1968), enfatiza-se a necessidade de desenvolver meios educacionais diferentes dos tradicionalmente escolares. Esses meios receberam o nome de educação formal e não formal. Coombs e seus colaboradores propuseram três tipos de educação: formal, não formal e informal. À educação formal compreenderia o sistema educacional institucionalizado. Jaume Trilla (2008) explicita que apesar das contribuições de Coombs é necessário fazer algumas observações adicionais.
- 2 O Programa atendeu a 48 alunos de graduação, sendo 40 vinculados ao *Programa Conexões de Saberes* e 10 à articulação do “Conexões” com o *Programa Escola Aberta*.
- 3 Como resultante das discussões iniciais com os participantes iniciais, foram elaborados os seguintes projetos:
  - a) *Lata da ciência: imagem e reflexão, uma experiência na escola estadual Aldo Fernandes de Melo*. Desenvolvido por Elison Luiz de Freitas (aluno do curso de Fisioterapia, hoje, cursa Medicina na UERN de Mossoró) e Francisco Rodrigues de Oliveira (aluno do curso de Química), esse projeto tinha como objetivo principal desenvolver oficinas de fotografia artesanal, como mediação para o desenvolvimento de sessões orientadoras em grupos de jovens.
  - b) *Ativa idade: experiências formativas na comunidade da Escola Adelino Dantas*. As bolsistas/discentes Luciana de Medeiros Araújo (Engenharia da Computação) e Larissa Roque (Psicologia) definiram como objetivos: identificar as experiências formativas de um grupo de idosos da comunidade de Santarém, relacionando-as com a sua autoestima; oferecer discussões que considerem as experiências de cada integrante, procurando trabalhar com suas emoções e com motivação, buscando melhorar suas autoestima, autoimagem e autoconceito que cada um tem de si e dos outros.
  - c) *Conheça os seus direitos: a promoção da justiça começa na escola*. Os discentes Josivaldo de Sousa Soares e Valesca Caetano Bezerra (os dois do curso de Direito) definiram como objetivo principal promover a educação jurídica popular, auxiliando, dentro do possível, nas questões jurídicas expostas. Esse projeto não se encontrava vinculado a nenhuma escola de forma específica. As ideias discutidas no grupo eram de que eles estariam presentes em todas as escolas, estabelecendo um cronograma em todas as cinco escolas.
  - d) *Eco-Reciclarte: a arte de encenar: uma proposta de educação ambiental na Escola Estadual Passo da Pátria- Natal/RN*. Desenvolvido por Cinthia Danielle do Nascimento (curso de Artes Cênicas), o projeto visava proporcionar o desenvolvimento da prática artístico-pedagógica, possibilitando aos participantes o contato com os aspectos da linguagem musical e realizar diversas atividades lúdicas e artísticas, de modo a recriar os momentos de encontro, estando abertos ao inusitado das demandas que os participantes requisitam.
  - e) *Horta Comunitária da escola Estadual União do Povo*. Desenvolvido por Kleiton Felinto Moisés (curso de Geografia) e Luiz Gomes da Silva Filho (curso de Pedagogia), esse projeto visava conhecer as necessidades da comunidade no que diz respeito à recuperação da história da educação alimentar e nutricional de quinze (15) famílias da comunidade; desenvolver atividades reflexivas a partir de temas cotidiano do bairro, como saúde, violência na comunidade, educação e cidadania, meio ambiente e sexualidade; elaborar relatos da experiência divulgando-a





por meio de textos acadêmicos; organizar um passeio com os alunos envolvidos no projeto pelo *Campus* da UFRN.

- 4 Em outubro de 2010, os alunos iniciaram o processo de elaboração dos seguintes projetos:
- a) *Oficina de saberes: o desenvolvimento da cidadania*, desenvolvido por Carmem Sabrina Silva Tavares com os seguintes objetivos: (i) contribuir para o desenvolvimento crítico dos moradores da comunidade; (ii) realizar debates com os moradores dos bairros sobre política, ética e direitos humanos; (iii) fomentar a busca pela cidadania ativa; (iv) possibilitar a emancipação social dos moradores da comunidade.
  - b) *Oficina por um sorriso cada vez mais feliz: a importância da prevenção das doenças bucais*, projeto desenvolvido por Michel de Lima Alves com os seguintes objetivos: (i) diminuir a incidência de alguns problemas comuns de fácil controle e prevenção; (ii) explicar a importância de um sistema bucal em perfeito funcionamento e sua inter-relação com a saúde sistêmica.
  - c) *Oficina da saúde preventiva* desenvolvido [*Oficina da saúde preventiva – projeto desenvolvido*] por Francisca Simone da Silva e Roberto Carlos Batista Filho Tavares com os seguintes objetivos: (i) oferecer atividades de educação para prevenção do câncer de colo de útero, bem como detecção precoce do câncer de mama; (ii) apresentar uma visão geral sobre medicina e saúde, tratando dos aspectos históricos e historiográficos relacionados ao tema.
  - d) *Oficina de teatro do oprimido: uma ferramenta de libertação, de transformação social e educação* desenvolvido por Clebio Willame Rocha Alves com os seguintes objetivos: (i) praticar jogos, exercícios e técnicas teatrais; (ii) estimular a discussão e a *problematização* de questões do cotidiano; (iii) fornecer uma maior reflexão das *relações de poder*, através da exploração de histórias entre *opressor e oprimido*; (iv) Constituição de instrumento [constituir o instrumento] de educação informal de participação popular, ao estabelecer temas para a discussão coletiva, envolvendo a população no debate das questões públicas; (v) estimular a criatividade e a capacidade de propor alternativas para as questões do cotidiano.
  - e) *Oficina de Silk Screen - Colorindo Na Escola Aberta* desenvolvido por Jackson Santos das Neves com os seguintes objetivos: (i) desenvolver oficinas de serigrafia, como mediação para oferecer à comunidade uma fonte de conhecimento sobre a área têxtil; (ii) criar abordagens educacionais e de cidadania, promovendo espaços de inclusão sociocultural e trabalhos em equipe, a fim de fortalecer os trabalhos em grupo, diminuir a marginalização e, por extensão, o índice de violência no ambiente escolar e comunitário.
  - f) Diferentemente dos demais membros da equipe, os bolsistas Josefa Cunha de Medeiros e Stefferson Alves Sarthour elaboraram um projeto de pesquisa, intitulado *O encontro e a troca de saberes no Projeto Escola Aberta* com os seguintes objetivos: (a) traçar o perfil econômico e socio-cultural do público-alvo beneficiado com as oficinas do Projeto Escola Aberta; (b) observar se os temas desenvolvidos nas oficinas são pertinentes aos problemas vivenciados pelas comunidades; (c) analisar se as oficinas contribuem para a melhoria da vida do público-alvo e também dos problemas das comunidades; (iv) identificar se os alunos das escolas que participam das oficinas no Projeto Escola Aberta obtêm/não obtêm um melhor desempenho no seu rendimento escolar; (d) analisar o planejamento e avaliação das atividades.



## Referências

Augé, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1997.

AUGÉ, Marc. **Os sentidos dos outros**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Termos de Referência para Execução no ano de 2007 do Programa Conexões de Saberes**: diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Brasília, 12 abr. 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **L'institution imaginaire de la société**. 5. ed. Paris: Seuil, 1975.

CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COOMBS, Philip Hall. **The world educations crisis**. New York: Oxford University Press, 1968.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? In: FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLS, Chsrles Wright. **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

PUIG, Josep M., TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ócio**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRO-REITORIA DE EXTENSÃO – PROEX. **Relatório Gestão 2009**. Disponível em: <<http://www.proex.ufrn.br/categorias/detalhar/41>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

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

TRILLA, Jaume. O universo da Educação Social. In: ROMANS, Mercès; PETRUS, Antoni; TRILLA Jaume. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da felicidade**: superando a escola entediante. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim; Ghanem, Elie; TRILLA, Jaume (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Centro de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação  
Membro da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo  
Coordenou o Programa Escola Aberta na UFRN em 2007-2008  
E-mail | rosa\_lia\_64@hotmail.com

Prof. Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e  
Práticas Culturais  
Coordena o Programa Escola Aberta na UFRN em 2010-2011  
E-mail | lucrecia.sa@gmail.com

Recebido 14 mar. 2011

Aceito 30 maio 2011



# Educação financeira: o que pensam alunos e professores

Financial education: what students and teachers think

---

Neiva Ignês Grando

Universidade de Passo Fundo

Ido José Schneider

Faculdade de Administração da Associação Brasileira de Educação

## Resumo

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa cujo objetivo é analisar a importância dos conteúdos de matemática financeira, mostrando a necessidade de apropriar-se dos significados dos respectivos conceitos para a tomada de decisões adequadas e conscientes diante das facilidades de crédito do comércio e das financeiras. Os sujeitos da pesquisa são estudantes da 8ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio e professores de matemática de escolas do município de Marau, localizado na região Norte do estado do Rio Grande do Sul. O conteúdo das respostas dos questionários aplicados aos estudantes e professores foi analisado com base em teorias, pesquisas e documentos relacionados ao tema, utilizando-se uma abordagem qualitativa. As análises indicaram a necessidade de um ensino contextualizado, que propicie uma educação financeira para o ensino básico.

Palavras-chave: Ensino básico. Educação financeira. Consumo.

## Abstract

This article is part of a research whose purpose is to analyze the importance of the contents of financial mathematics by showing the need to take hold of the meanings of the respective concepts for adequate and conscious decision making before the easy credit of business and financial dealers. The research subjects are eighth grade junior high-school and third grade senior high-school students and math teachers of the municipal schools of Marau, located in the Northern region of Rio Grande do Sul. The answer content of the questionnaire which was asked the students and teachers has been analyzed on the ground of theories and documents related to the theme by utilizing a qualitative approach. The analyses showed the need of a contextualized education, which may provide a financial education to basic teaching.

Keywords: Basic teaching. Financial education. Consumption



## Introdução

Educação financeira é um tema que vem sendo tratado por diferentes autores, com a preocupação de que, além da família, seja abordado na escola. Peretti (2008, p. 18) é um desses autores que traz o enfoque de alfabetização financeira, traduzido nas seguintes palavras: “A pessoa alfabetizada financeiramente sabe aonde quer chegar, sabe lidar com situações que estão fora de sua área de autoridade e lidar com o dinheiro, sabe como ganhar, gastar, investir, poupar e doar.” Com essa visão, o autor considera a educação financeira “[...] um instrumento capaz de proporcionar às pessoas melhor bem-estar, e melhor qualidade de vida.”

No entanto, diversas modalidades de crédito acessíveis são apresentadas aos consumidores, como mostrado por Soares (2006, p. 99) ao afirmar que as lojas travam uma verdadeira guerra para oferecer opções nas vendas a crédito (prazos e taxas) e empréstimos de dinheiro: “A razão é simples, o consumidor brasileiro chega a pagar taxas de juros acima de 100% ao ano e nem se dá conta.”

196 Assim, o apelo cada vez mais forte ao consumo, o lançamento de novos produtos e a utilização do *marketing* na mídia divulgando promoções com variadas modalidades e opções de pagamento objetivam induzir os consumidores a comprar cada vez mais. Nos últimos anos, esses estabelecimentos alongaram os prazos de pagamento e criaram muitas facilidades para acesso ao crédito. De acordo com Soares (2006, p. 99), “[...] começam a surgir parcelamentos a prazos impensáveis há muito pouco tempo, como o financiamento de automóveis em 72 meses. Nunca houve, na história brasileira, tanto dinheiro oferecido para financiar o consumo.” Contudo, para se decidir pela melhor opção no momento de uma compra à vista ou a prazo ou de um empréstimo, o conhecimento sobre conteúdos de matemática financeira torna-se indispensável.

Os adolescentes e jovens cada vez mais cedo tomam conhecimento e participam das decisões de compras e investimentos no ambiente familiar e social. O acesso à internet, utilizada, em sua maioria, pelas pessoas mais jovens, tem proporcionado a oferta de muitos produtos com diferentes possibilidades de pagamento, como cartão eletrônico (débito ou crédito), carnê ou boleto bancário, cada um com um custo diferenciado. Mesmo que o poder aquisitivo das classes mais pobres tenha melhorado nos últimos anos, torna-se



relevante o planejamento do orçamento familiar, porque os recursos financeiros continuam limitados.

Diante desse cenário, decidiu-se realizar esta pesquisa em escolas do ensino fundamental e médio do município de Marau/RS com o objetivo de analisar a importância e a necessidade de conteúdos de matemática financeira para a tomada de decisões apropriadas nas relações econômicas e na vida das pessoas em geral.

Quanto à relação entre a educação e consumo, Borges (1999) destaca a função da escola como uma instituição formadora de indivíduos com uma ampla visão de mundo.

A educação para o consumo como matéria escolar já existe em vários países há alguns anos e tem sido vista pela Organização das Nações Unidas como a oportunidade de criar, inovar e mudar um país, pois a escola é a instituição mais capacitada para formar indivíduos autônomos, capazes de acompanhar as mudanças do mundo. Cidadãos preparados para viver num mundo globalizado. (BORGES, 1999, p. 27).

Para investigar sobre o tema da matemática financeira envolvendo a escola, formularam-se alguns questionamentos: Nas propostas pedagógicas das escolas constam conteúdos de matemática financeira? Quais e em que séries? Qual é a relevância que as escolas atribuem ao ensino-aprendizagem dos conteúdos caracterizados como matemática financeira? Esses são priorizados dentro da disciplina de matemática? Os professores de matemática dessas escolas, quando da sua formação no curso de graduação, tiveram oportunidade de aprender conteúdos de matemática financeira? Os professores e alunos, como sujeitos envolvidos nesse processo, consideram importante o ensino desses conteúdos?

Das três escolas que participaram da pesquisa, duas pertencem à rede municipal: a primeira (Escola 1), situada em área rural de pequenos agricultores, atende alunos de 5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> série em turno único (tarde), num total de 77 estudantes, com um corpo docente formado por nove professores; a segunda (Escola 2), localizada em área urbana, num bairro residencial com predomínio de trabalhadores assalariados, possuindo um quadro de 20 professores, atende 244 alunos em dois turnos, manhã e tarde. A terceira (Escola 3), da rede estadual de ensino, situada num bairro próximo ao centro da cidade,



possui 1033 alunos, 615 do ensino fundamental e 418 do médio, distribuídos em três turnos, atendidos por um quadro de 62 professores; seus estudantes são oriundos também dos bairros circunvizinhos e de escolas do interior, especialmente no caso do ensino médio.

Como instrumentos de coleta de informações, foram aplicados questionários: um para alunos concluintes do ensino fundamental (8ª série) e do ensino médio (3º ano), por estarem no final de cada nível de ensino, possibilitando a obtenção de dados mais abrangentes sobre matemática financeira; outro para os professores da disciplina de matemática das escolas envolvidas na pesquisa.

Os dados foram analisados com base em teorias, pesquisas e documentos relacionados ao tema, optando-se pelo método de pesquisa qualitativa, uma abordagem que prioriza a análise dos significados, não apenas a descrição das informações coletadas. Nesse sentido, ao tratar sobre pesquisa qualitativa, Minayo (2010, p. 21) afirma que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.”

## **Sobre a importância da matemática financeira**

198

Este item trata da análise das respostas fornecidas pelos alunos e professores, suas opiniões e concepções sobre matemática financeira.

### ***O que pensam os alunos***

No total, 92 estudantes responderam aos questionários, 54 do ensino fundamental e 38 do ensino médio. Desses, 59 (64,1%) são do sexo feminino e 33 (35,9%), do masculino; quanto à faixa etária, no ensino fundamental de 13 a 16 e, no ensino médio, de 16 a 21 anos; os alunos que trabalham são 22 (23,9%), sendo 4 (7,4%) do ensino fundamental e 18 (47,4%) do ensino médio.

Para identificar os alunos, adotou-se a seguinte codificação: a letra A, de aluno; na sequência, o primeiro algarismo à direita indica a escola (1, 2 ou 3); o segundo algarismo, a série ou ano, e o(s) seguinte(s) representam o número sequencial da relação dos alunos. No caso da Escola 3, como participaram da pesquisa duas turmas do terceiro ano do ensino médio, uma



do diurno e outra do noturno, foram diferenciadas por "d" e "n", ao lado do algarismo que indica o ano.

Ex. 1: A2818: aluno 18, escola 2, oitava série.

Ex. 2: A33d12: aluno 12, escola 3, terceiro ano, diurno.

As respostas dos alunos foram organizadas em quatro categorias de análise: conteúdos/conceitos estudados; importância dos conteúdos para a vida; participação nas decisões econômicas na família; utilização dos conhecimentos da matemática financeira no trabalho.

Quando questionados se já haviam estudado ou estavam estudando conteúdos de matemática financeira, a maioria (94,6%) respondeu afirmativamente. Sobre os conteúdos estudados, no geral, relacionaram todos aqueles caracterizados como matemática financeira, ou seja, razão, proporção, porcentagem, regra de três e juros. Quanto às séries, citaram desde a 5<sup>ª</sup> até a 8<sup>ª</sup> e alguns, inclusive, o 1<sup>º</sup> ano do ensino médio.

Sobre o que se lembravam de cada um dos conteúdos, alguns não responderam (10,9%) e outros disseram que nada lembravam (31,5%). Aqueles que tentaram expor seus conhecimentos fizeram referência aos conteúdos de razão, proporção, regra de três, porcentagem e juros, porém de uma forma incompleta e fragmentada, porque cada aluno citou apenas alguns deles e com explicações parciais. Alguns se restringiram ao contexto escolar indicando regras ou procedimentos de cálculo; outros relacionaram os conteúdos com situações práticas, como compras, controle de gastos e cálculo utilizado em empresa. A seguir, apresentam-se alguns exemplos relacionados com o contexto escolar.





Tente explicar o que você lembra sobre cada um desses conteúdos.

Porcentagem + é um cálculo matemático  
 tem de saber para saber para a vida,  
 que é um ensinamento que precisa. (%)

A33d4

Uho eu não me lembro quase nada mais eu me lembro que algo de 3  
 vezes um número e depois x.

A181

Sumo que tem aquela seguinte regra  
 $S = C \cdot i \cdot t$ .

A182

200

Pode-se verificar que, nos dois primeiros exemplos, os alunos “esboçam” uma forma de cálculo, porém se limitam a dois conteúdos: o primeiro à porcentagem e regra de três e o segundo, somente à regra de três. É preciso destacar que o primeiro estudante tenta também mostrar a importância da porcentagem como uma necessidade para a vida diária. O terceiro estudante conseguiu se lembrar da fórmula utilizada para o cálculo do juro simples, mas confunde fórmula com regra. Assim, ressalta-se a importância de os alunos compreenderem o significado e o papel das fórmulas matemáticas.

Na sequência, constata-se que o aluno tentou exemplificar como faria os cálculos, porém confundiu razão com a operação de radiciação; na regra de três, mostrou que conhece o macete das proporções; sobre a porcentagem, apresentou um resultado correto, mas um desenvolvimento abreviado e, portanto, incompleto.

Razão  $\sqrt{10} = 4$  Regra de três  
 $60,00 \rightarrow 100\%$   
 $50,00 \rightarrow x$

---

Porcentagem 10% de 100 : 100  
 $\times 10$   
 $\hline 1000$   
 $\hline R\$ 10,00$

A384



Identificaram-se, também, registros em que os alunos relacionaram os conteúdos da matemática financeira com outros contextos em situações práticas ou reais.

Eu lembro da porcentagem que se vai vai comprar, claro, aí em muito lugares, eles falam se comprar a vista vai ter desconto de sempre 20% ou mais faz o que eu entendi em porcentagem.  
 O em juros, muitas vezes você compra um móvel e faz em 15 ou até mais vezes, para ficar mais fácil, mas não pensam no juro, ou acho que é isso.

A<sub>286</sub>

Juros: Quanto por sempre no ato de compra quanto o valor total de compra e dividido o valor do valor de prático.  
 Porcentagem: quando ocorre o desconto se de mesmo em comissão.

A<sub>33n14</sub>

201

Nesses exemplos, verifica-se a aplicação dos conteúdos de porcentagem e juros nas compras: no caso do pagamento à vista, a possibilidade de um percentual de desconto e, na compra a prazo, o acréscimo de juros. Destaca-se ainda a manifestação do aluno do primeiro exemplo sobre a facilidade do parcelamento numa compra e a afirmação de que as pessoas não pensam no juro que deverão pagar.

Analisando todas as respostas, constata-se que as explicações dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio são semelhantes nas escritas e no nível de conhecimento demonstrado sobre os conteúdos, podendo ser um indicativo de que no ensino médio os alunos pouco agregaram aos seus conhecimentos escolares sobre essa parte da matemática, uma vez que esses conceitos não constam no seu currículo.

Nos seus estudos sobre o processo de formação de conceitos baseados em Vygotsky e Oliveira (1992) destaca a importância da aprendizagem, sua relação com o desenvolvimento e a relevância do papel da escola.



A aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos. (VYGOTSKY; OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Infere-se, portanto, que, no processo de aprendizagem dos conceitos de matemática financeira, parece não ter havido um ensino articulado, sistematizado, uma relação entre os conhecimentos que pudesse constituir um sistema de conceitos. Esse pode ter sido um dos motivos da dificuldade dos alunos em lembrar e explicar os conceitos.

Vygotsky, ao definir conceitos científicos, relaciona-os com a escola, dentro de uma área de conhecimento e como um sistema.

Por conceitos 'científicos' Vygotsky entendia conceitos que haviam sido explicitamente apresentados por um professor na escola. Idealmente, tais conceitos cobririam os aspectos essenciais de uma área de conhecimento e seriam apresentados como um sistema de idéias inter-relacionadas. (VAN DER VEER; VALSINER, 2001, p. 296, grifo do autor).

Ao serem questionados sobre se consideram importante conhecer (saber) os conteúdos de matemática financeira para a sua vida e para a vida das pessoas de modo geral, todos os alunos (100%) responderam afirmativamente. As principais justificativas foram: relação com as compras à vista ou a prazo, crediário em lojas (26,1%); importância do conhecimento matemático para a vida das pessoas no seu cotidiano (23,9%); preocupação de não ser enganado (14,1%); ao contratar um empréstimo ou financiamento, sobre quais as condições e os juros que serão pagos (12%); necessidade desses conhecimentos para entrar no mercado de trabalho (9,8%); para melhor controle das contas, da renda familiar e como administrar o dinheiro (6,5%); para cursar uma faculdade, prosseguimento nos estudos (5,4%); necessidade de inclusão dos conteúdos no currículo do ensino médio (2,2%).



Selecionaram-se algumas justificativas destacando as que melhor possam representar a opinião dos alunos a respeito da importância dos conteúdos da matemática financeira para a vida das pessoas:

a) Relação entre compras e juros:

Para ter uma maior consciência na hora de fazer outras compras, como para saber quanto de juros vai pagar.

A33d17

b) Preocupação em não ser enganado:

Se as pessoas não tiverem conhecimento, elas podem ser passadas a perna por não saberem o quanto de desconto vão ganhar, etc...

A2816

c) Para administrar rendas familiares:

É algo muito importante, já que é usada no cotidiano para administrar nossa renda, para futuras compras, participar das finanças da família, planejar investimentos futuros.

A33n4

d) Sobre financiamentos agrícolas:

Um fator que nos dá morosidade no interior fazemos muito de juros para os financiamentos de nossos e de nossos.

e) Para prosseguimento de estudos:

Eu acho importante para meu futuro quando eu ir fazer um vestibular. Uma faculdade etc... Quando eu ir trabalhar numa loja.

A383

f) Necessidade de matemática financeira no ensino médio:

Concordo por que hoje em dia se usa muito a matemática em nossas vidas, não só o básico. É uma matéria importante que eu acho que deveria existir para alunos do Ensino Médio onde saem da escola e já trabalham para ter uma noção de negociação.

A33n5

204

g) Oportunidades de emprego:

Eu acho importante, porque qualquer empresa seleciona o que tiver melhor conhecimento em matemática.

A3811

Como se percebe, os estudantes têm consciência das implicações em relação ao ter ou não ter conhecimentos da matemática financeira. Em geral, referem-se à importância desses conhecimentos no momento da contratação de empréstimos e financiamentos. Em ambos os contextos – rural e urbano – fica clara a preocupação com o valor dos juros, das prestações, a procura por melhores preços, a opção pela modalidade à vista, os pagamentos a prazo. Sem dúvida, com as inúmeras ofertas de empréstimos diariamente propostas aos consumidores pelos bancos, financeiras e até mesmo por grandes redes



de lojas, as pessoas precisam estar bem informadas sobre as condições de pagamento e juros dessas operações para, mais tarde, não serem surpreendidas e entrarem no rol dos endividados, necessitando de um refinanciamento das dívidas.

Considerando-se que as pessoas, para atender às suas necessidades e manter uma vida social, precisam comprar os mais diversos produtos e serviços, possivelmente, em algum momento da sua vida terão necessidade dos conhecimentos da matemática financeira para realizar essas transações conscientemente.

Sabe-se que não é papel da escola, na educação básica, a preparação dos alunos para o trabalho, pois, para isso, existem os cursos técnicos em diversas áreas. Porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, na parte referente aos temas transversais, orientam que se aborde o tema “trabalho e consumo”, com a seguinte referência: “A finalidade deste tema é indicar como a educação escolar poderá contribuir para que os alunos aprendam **conteúdos significativos** e desenvolvam as capacidades necessárias para atuar como cidadãos, nas relações de **trabalho e consumo**.” (BRASIL, 1998a, p. 68, grifo nosso).

Nas manifestações dos alunos, percebe-se a influência dos diferentes contextos, na medida em que os estudantes da escola localizada no meio rural mostraram maior preocupação em saber os conteúdos para não serem enganados (58,3%); outros se referiram aos financiamentos de máquinas e da lavoura e à participação nos negócios relacionados com a atividade de suas famílias. Nas escolas do meio urbano, por sua vez, as justificativas dos alunos fundamentaram-se em outras situações, como nas compras no comércio, crediários, empréstimos, na seleção em empregos e também para cursar uma faculdade.

Pode-se, pois, verificar que as justificativas apresentadas pelos alunos sobre a importância dos conteúdos da matemática financeira para a vida das pessoas estão relacionadas, em sua maioria, aos seus contextos sociais e à participação nas decisões econômicas familiares e no trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, na sua introdução, referindo-se à matemática, fazem a seguinte observação: “[...] para a construção de uma prática que favoreça o acesso ao conhecimento matemático que possibilite de fato a inserção dos alunos como cidadãos, no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura.” (BRASIL, 1998a, p. 59).



Santos (2005) ressalta a importância da matemática financeira, considerando-a como

[...] um importante instrumento para a realização de cálculos necessários para a realização consciente de uma compra a prazo, na contratação de empréstimos, financiamentos, no pedido de descontos, pagamento de juros e realização de poupança e investimentos e o principal: usar estes conhecimentos para planejar a própria vida e superar, em parte, a condição de exploração imposta por aqueles que dominam este saber essencial. (SANTOS, 2005, p. 112).

Mesmo se constatando a unanimidade dos alunos que participaram dessa pesquisa, autores e documentos a favor da importância dos conteúdos da matemática financeira para a vida das pessoas, verifica-se que, nas escolas, essa parte da matemática ainda não recebeu o devido valor. Pela manifestação dos estudantes e pela pesquisa nos documentos das escolas envolvidas, observa-se que esses conteúdos são abordados apenas em uma das séries finais do ensino fundamental.

206 Quando solicitados a responder sobre sua participação nas decisões econômicas de suas famílias ou das pessoas com quem convivem, a maioria dos alunos (76,1%) informou que participa. Ao exemplificar sua forma de participação, referiram-se às compras no comércio (lojas, supermercados), nas modalidades à vista ou a prazo, no crediário; às decisões sobre empréstimos, financiamentos, prestações; aos cálculos de despesas e da renda familiar ou de controles relacionados com a atividade econômica da família. Em relação aos conteúdos de matemática utilizados em cada caso, um significativo número de alunos indicou juros e porcentagem e, apenas, um aluno se referiu à regra de três. Vale ressaltar que 25 dos 70 alunos que participam nas decisões econômicas não citaram nenhum conteúdo.

Trazem-se a seguir algumas manifestações dos alunos que mostram diferentes formas de participação nas decisões econômicas em suas famílias.



- Compras à vista e a prazo, participo nos compras e escolhas de preços.
- juros
- porcentagem
- Compras via internet, ajudo nos escolhas e análises de preços.

A33d1

NA COMPRA DE UMA MOTO. PENSAMOS EM FAZER EM PRESTAÇÕES, MAS O VALOR EXEDENTE AOS JUROS AUMENTARIA MUITO O VALOR DA MOTO. PENSAMOS E ESPERAMOS, MAS E COMPRAMOS A MOTO À VISTA BAIXANDO MAIS O VALOR DA MESMA.

A33n16

Nesses registros, verifica-se que a participação acontece na análise das condições das compras (à vista ou a prazo), principalmente na aquisição de artigos pessoais, como roupas, calçados e produtos de supermercado. Nas colocações dos alunos, evidencia-se a preocupação com o valor dos juros no caso de empréstimos.

Para os alunos que declararam não participar das decisões econômicas de suas famílias, foi proposto que citassem alguns exemplos em que pudessem ser utilizados conteúdos de matemática financeira, tanto na escola como fora dela. Dos 22 estudantes, 20 apresentaram situações com a utilização dos conteúdos e os outros dois não responderam.

Mesmo declarando que não participam das decisões econômicas em suas famílias, os estudantes demonstram ter conhecimento das situações práticas do dia a dia em que são utilizados conteúdos de matemática financeira para cálculos, como em compras, empréstimos, pesquisas de preços, descontos, impostos, pagamentos, crediário. Nas explicações dadas, participando ou não das decisões econômicas em suas famílias, confirmam a necessidade do conhecimento dos conteúdos da matemática financeira nas situações reais, como nas compras, empréstimos e para um melhor controle e planejamento financeiro.





Borges (1999) afirma que a participação das crianças ocorre cada vez mais cedo nas decisões de consumo, em suas relações com os adultos, até o ponto de estabelecer certa autonomia em suas escolhas.

Consumo não é privilégio dos adultos. Muito pelo contrário. A criança, desde cedo, passa a integrar a sociedade de consumo. Segundo estudiosos do comportamento do consumidor, logo que nasce ela já começa a 'aprender' a consumir. De início, passivamente, conduzida pelos adultos, e, depois, com uma participação mais ativa, quando consegue manifestar seus desejos, até se tornar soberana do lar, quando passa a escolher o que comer, o que vestir, aonde ir e, às vezes, decidir até o que os adultos devem fazer. (BORGES, 1999, p. 26, grifo do autor).

Com base no relato do autor, pode-se verificar que o desejo de consumo se manifesta precocemente nas crianças, provocado certamente pelos constantes apelos da mídia. Por isso, é importante o papel da escola em proporcionar os conhecimentos necessários nessa área, para que os alunos possam se tornar consumidores conscientes.

208

Do total de alunos que participaram da pesquisa, 22 trabalham, todos da escola estadual, sendo quatro da 8ª série, um do 3º ano diurno e 17 do noturno. Nas duas escolas municipais, nenhum dos alunos estava trabalhando no momento da coleta de dados. Quanto às empresas às quais os estudantes estão vinculados, são do setor de serviços (escritórios, bancos, oficinas mecânicas, postos de combustíveis), do comércio (lojas, supermercados) e do ramo industrial. As funções exercidas são as mais diversas, como atendente, vendedor, secretária, estagiária, mecânico, pintor, frentista, auxiliar de escritório e auxiliar administrativo.

Desses 22 alunos, 16 utilizam os conhecimentos da matemática financeira para o seu trabalho, sendo os conteúdos citados porcentagem, juros, razão e proporção.

Em razão do percentual significativo de alunos que utilizam conhecimentos da matemática financeira na realização de suas tarefas nas empresas, nota-se a importância do papel da escola em proporcionar o acesso a esses conhecimentos. Em Silva (2004, p. 234), encontram-se considerações sobre a relação entre educação escolar e o trabalho, trazendo para discussão uma dicotomia na educação básica, especialmente no ensino médio: "[...] formar



para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho?" O autor posiciona-se sobre a forma de atuação da escola na preparação para o trabalho afirmando que

[...] deve responder ao problema de como formar adequadamente para o trabalho. E neste sentido, a dicotomia entre educar e profissionalizar perde sentido dentro de uma visão integrada em que a educação do homem e do cidadão contemple a preparação para a vida humana em sociedade que implica em preparar-se para o trabalho. (SILVA, 2004, p. 235).

Ao abordar a questão relacionada com o mundo do trabalho, os PCNs do ensino fundamental destacam o papel importante da matemática na formação do aluno.

Para que ocorram as inserções dos cidadãos no mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo da cultura e para que desenvolvam a crítica diante das questões sociais, é importante que a Matemática desempenhe, no currículo, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação das capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1998b, p. 28).

209

Esse documento preconiza que os alunos sejam orientados não só para se integrarem no mundo do trabalho, mas também, para uma formação como cidadãos críticos, que possam interferir na realidade e transformá-la. Nos objetivos dos PCNs do ensino médio também se encontram referências sobre a formação e conhecimentos necessários para o mundo do trabalho, com ênfase no desenvolvimento de valores e atitudes, dentre eles:

[...] ter iniciativa na busca de informações, demonstrar responsabilidade, ter confiança em suas formas de pensar, fundamentar suas idéias e argumentações são essenciais para que o aluno possa aprender, se comunicar, perceber o valor da Matemática como bem cultural de leitura e interpretação da realidade e possa estar melhor preparado para sua inserção no mundo do conhecimento e do trabalho. (BRASIL, 1999, p. 92).



## O que pensam os professores

Participaram da pesquisa oito professores que trabalham com a disciplina de Matemática das três escolas: um da Escola 1, dois da Escola 2 e cinco da Escola 3. Todos possuem formação em ensino superior, sete deles com graduação em Matemática Licenciatura Plena e um com Licenciatura Plena em Ciências; três possuem pós-graduação, em nível de especialização, sendo dois em Educação Matemática e um em Matemática Aplicada. Com relação ao tempo de atuação, é de cinco a vinte anos, ficando a média em torno de 13 anos de trabalho no magistério. Para a identificação, utilizou-se codificação semelhante a dos alunos. Veja-se: P – Professor. O primeiro algarismo à direita identifica a escola (1, 2 ou 3); o segundo algarismo, o sequencial dos professores de cada escola:

Ex 1: P21: professor 1, escola 2.

Ex 2: P35: professor 5, escola 3.

Na análise das respostas dos professores, foram consideradas cinco categorias: conteúdos/planos de ensino; uso de recursos didáticos; interesse dos alunos pelos conteúdos de matemática financeira; formação dos professores; importância social da matemática financeira.

210

Ao serem questionados sobre se constam conteúdos de matemática financeira nas séries em que atuam, seis deles (75%) responderam afirmativamente. Os dois que responderam negativamente atuam na 7ª série e 2º e 3º anos, respectivamente, em cujos planos de ensino não constam os conteúdos de matemática financeira.

Sobre os conteúdos, no geral, citaram todos os que se encontram nos currículos da educação básica, como razão, proporção, porcentagem, regra de três e juros. Referentemente às séries, a maioria afirma que constam entre a 6ª e 8ª séries. Apenas um professor citou a 5ª série e outro, o 1º ano do ensino médio.

Ao consultar os planos de ensino em vigor nas escolas municipais, verificou-se que constam na disciplina de matemática da 6ª série conteúdos caracterizados como matemática financeira: razão e proporção, regra de três (simples e composta), porcentagem (por regra de três) e juro (simples e composto). Na escola estadual nos planos de trabalho do professor constam



conteúdos na 6ª série, como razão e proporção, regra de três simples e composta, porcentagem e juros.

Mesmo constando nos planos de ensino no nível fundamental tanto das escolas municipais como da estadual, o conteúdo “juro composto” não foi citado por nenhum dos professores. Relacionando com o que os alunos responderam sobre os mesmos conteúdos, também não se encontrou essa denominação, pois, apenas, se referiram genericamente a juros.

Os professores informaram que a maioria dos alunos utiliza livro didático, nos quais constam conteúdos de matemática financeira. Com relação aos conteúdos dos livros, os docentes relacionaram, no geral, todos os caracterizados como matemática financeira, ou seja, razão, proporção, porcentagem, regra de três simples e composta e juro simples e composto. E quanto às séries em que são trabalhados, afirmaram que tais conteúdos constam desde a 5ª até a 8ª série e, inclusive, no livro didático do 3º ano do ensino médio. Porém, mesmo que os docentes tenham confirmado o uso desses livros pelos alunos, acredita-se que seus conteúdos não estão sendo trabalhados de forma mais apropriada diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes em lembrar ou escrever algo sobre cada conteúdo.

Em relação ao ensino médio, verifica-se uma lacuna nos currículos das escolas que participaram do estudo, pois não constam, nos planos de ensino, conteúdos de matemática financeira, sendo encontrados somente nos livros didáticos. Busca-se em Nascimento (2004) respaldo para o que se defende, de que são importantes esses conhecimentos:

Numa sociedade do conhecimento e no mundo atual, em que as pessoas precisam controlar seu orçamento doméstico, gerir seus negócios, discutir bases adequadas de negociação, entre outras transações econômicas, alguns conhecimentos de Matemática Financeira são, sem dúvida, imprescindíveis. Ademais, apresentam grande relevância social, por isso merecem ser tratados na Escola Básica. (NASCIMENTO, 2004, p. 50).

Todos os professores afirmaram que, no momento em que são tratados conteúdos de matemática financeira em sala de aula, há interesse por parte dos alunos, o que justificam dizendo ser um assunto da realidade deles, do seu dia a dia, ou por fazer parte da vida deles e de suas famílias.



Com base nessas colocações, infere-se que o ensino, quando relacionado com o contexto social, com situações reais de aplicação dos conteúdos, não só aumenta o interesse dos alunos, como pode melhor qualificar a aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento da consciência e da autonomia para a tomada de decisões.

Ao serem questionados sobre se tiveram uma disciplina específica de matemática financeira no curso de graduação, cinco professores (62,5%) responderam afirmativamente. Para os que não cursaram a disciplina de Matemática Financeira foi perguntado se teriam tido algum conteúdo em outra disciplina, ao que apenas um informou que estudara proporção, porcentagem, juro simples e composto, em disciplinas como Matemática Básica e Estatística.

A formação do professor e a prática docente escolar são objeto de reflexão num estudo de Moreira e David (2005) quanto às relações entre os conhecimentos matemáticos no processo de formação e os conhecimentos matemáticos associados à prática escolar. Ao tratar do conceito da matemática escolar, os autores respondem, em parte, aos questionamentos formulados:

A questão fundamental para a Matemática Escolar – sempre presente no cenário educativo – refere-se à aprendizagem, portanto ao desenvolvimento de uma prática pedagógica visando à compreensão do fato, à construção de justificativas que permitam ao aluno utilizá-lo de maneira coerente e conveniente na sua vida escolar e extra-escolar. (MOREIRA; DAVID, 2005, p. 23).

Todos os professores enfatizaram a importância do conhecimento dos conteúdos da matemática financeira para as pessoas exercerem sua cidadania, especialmente nas decisões sobre compras, crediários, empréstimos, pagamento de impostos, justificando sua posição com exemplos como estes:



Na minha opinião a Matemática financeira ou os conteúdos dela são a aplicação mais direta da Matemática. Se os alunos souberem, através dos cálculos a diferenciar a compra mais vantajosa da menos vantajosa, o melhor pagamento... estarão sim exercendo a cidadania, não serão enganados e nem manipulados pelo comércio no geral. O conhecimento do aluno, em consequência ajudará nas decisões da sua família.

P<sub>32</sub>

É importante porque com estes conteúdos muitas as pessoas poderão analisar qual a melhor forma de fazer suas compras, vendas, empréstimos, etc.:  
 Como principal exemplo podemos citar a aquisição de algum produto, a vista ou a prazo, bem como o nº de prestações quando a aquisição for a prazo.

213

Pode-se, portanto, verificar que os professores fundamentaram sua posição sobre a importância dos conteúdos da matemática financeira em exemplos de situações reais nos quais o consumidor precisa ter consciência das condições que estão sendo colocadas por ocasião de uma compra à vista, a prazo e nos financiamentos. Também se manifestaram sobre a preparação para a vida (cursos e concursos) e a importância nas decisões econômicas nas famílias. Além disso, externaram a preocupação com o ingresso no mercado de trabalho e o prosseguimento dos estudos.

Borges (1999) estabelece uma ligação entre a educação e o consumo, enfatizando a importância de educar o consumidor desde criança:



Assim como ocorre com as questões que envolvem as relações humanas e sociais, os problemas ligados ao consumo estão diretamente associados à educação. Educar o consumidor desde criança é, antes de mais nada, contribuir para a formação de um cidadão consciente, capaz de escolher melhor, tomar decisões corretas e resolver seus problemas e, o que é melhor, evitar que eles ocorram. (BORGES, 1999, p. 27).

Nesse contexto da formação do aluno, defende-se que o papel da escola, com seu ensino formal, sistematizado, é de fundamental importância para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica para enfrentar as relações de consumo no futuro. Essa educação, contextualizada, deveria possibilitar o conhecimento dos produtos e serviços existentes no mercado e estimular o uso dos recursos econômicos existentes, de forma criteriosa, já que se sabe que, em geral, são limitados. Assim, as pessoas poderão não só criar uma consciência do controle de gastos, mas se preparar para as situações futuras, com uma visão de longo prazo, fazendo seu planejamento financeiro pessoal e familiar.

## **Considerações finais e implicações educacionais**

Nesta pesquisa, sobre a importância e a necessidade dos conteúdos de matemática financeira para a vida das pessoas, pelas afirmações dos alunos, identificou-se um conhecimento fragmentado, superficial e incompleto, retratado na dificuldade de se lembrarem dos conteúdos caracterizados como de matemática financeira na educação básica. Ressalte-se que 39 alunos (42,4%) não conseguiram se lembrar de nenhum conteúdo ou não responderam a essa parte da questão. Essa situação sugere que, no processo de aprendizagem, parece não ter ocorrido um ensino articulado, sistematizado, nem houve relação entre os conteúdos para formar um sistema de conceitos. (VYGOTSKY, 2005). Os professores, em suas afirmações, citaram todos os conteúdos considerados como matemática financeira e que são trabalhados, em geral, entre a 6ª e 8ª séries do ensino fundamental. Além disso, consideram importantes esses conhecimentos para a vida das pessoas por ocasião de uma compra a prazo, nos empréstimos e financiamentos ou no pagamento de impostos.

Na consulta aos documentos das escolas, confirma-se a não valorização do estudo desses conteúdos na educação básica, especialmente no



ensino médio, no qual apenas se encontram em alguns livros didáticos destinados ao 3º ano, num capítulo sobre porcentagem e juros. Parente e Caribe (1996, p. 3), referindo-se ao ensino médio, defendem a inclusão da matemática financeira da seguinte forma: “Em geral, apenas as escolas técnicas e profissionalizantes vêm ministrando esta disciplina. Acreditamos que sua importância prática fará com que o seu ensino vá aos poucos se estendendo a todas as escolas.”

A própria mídia, como jornais e revistas, frequentemente traz reportagens de especialistas, ou mesmo opiniões de leitores, reforçando que as escolas deveriam incluir conteúdos específicos da área financeira para que as pessoas saibam administrar melhor seu dinheiro e evitem o excessivo endividamento. Heckmann (2006) escreveu opinião crítica a respeito com o título de “Educação financeira”:

Estudo realizado pela Fecomércio de São Paulo indica que são 45,5% as famílias altamente endividadas. Para não chegar a essa situação tão traumática, nossos jovens deveriam receber na escola educação financeira. Conhecimento sobre juros simples, juros compostos, impostos, rentabilidade, liquidez, investimento deveriam fazer parte do currículo escolar. (HECKMANN, 2006, p. 4).

215

Talvez não seja o caso de se eliminarem ou se substituírem conteúdos de matemática existentes nos currículos, mas de dar maior ênfase aos de matemática financeira, oportunizando aos alunos o conhecimento desses conceitos para as relações de trabalho e consumo e orientando-os no planejamento financeiro pessoal e familiar.

Santos (2005, p. 67) manifesta sua opinião sobre motivos que podem levar as pessoas a se endividarem, afirmando que “[...] o endividamento de grande parte da população é um problema muitas vezes gerado pela impossibilidade de efetuar cálculos e agir com consciência diante das inúmeras ofertas do comércio e do crédito.”

As pessoas são induzidas a comprar, atraídas pelo reduzido valor da prestação, uma estratégia usada pelos vendedores com o alongamento dos prazos. É no momento da tomada de decisão que os consumidores precisam analisar as condições, especialmente sobre a taxa de juros que está sendo cobrada, se é razoável, se vale a pena comprar a prazo e que benefícios essa operação poderá trazer. Se, no contexto escolar, as pessoas se apropriarem





do significado dos conceitos da matemática financeira, possivelmente estarão mais bem preparadas para realizar com consciência, quando necessário, compras a prazo e financiamentos.

Entretanto, como muitas pessoas já se encontram endividadas, a procura pelo empréstimo pessoal, o mais caro do mercado, tem aumentado. Fernandes (2007) afirma que “[...] o empréstimo pessoal tem atraído cada vez mais brasileiros.” Também traz uma análise sobre razões que levam os brasileiros, em geral, à busca de crédito:

A falta de educação financeira e a diminuição da capacidade de poupança fazem com que os brasileiros acabem buscando crédito para realizar o consumo. O brasileiro trabalha com uma visão a curto prazo, e acaba pagando duas vezes e meia o valor do produto. [...] nos últimos anos houve um afrouxamento das autoridades monetárias em relação ao parcelamento do crédito, fator que contribuiu para a expansão desse tipo de operação [...]. (FERNANDES, 2007, p. 11).

216

Ao serem analisados exemplos práticos sobre o crediário e empréstimos, podem-se constatar a importância e a necessidade do conhecimento dos conteúdos de matemática financeira, seus conceitos e procedimentos de cálculos para realizar uma compra consciente, sabendo o quanto se vai pagar pelo produto ou empréstimo e se esses valores são possíveis de assumir dentro do orçamento pessoal ou familiar. Por isso, insiste-se no importante papel da escola em preparar melhor o aluno para essas situações que, certamente, ocorrerão em suas vidas, para evitar a inclusão dos seus nomes no rol dos endividados. A não valorização da matemática financeira nos currículos escolares e o consequente desconhecimento dos seus conceitos podem produzir uma cultura de indiferença ou de aceitação do *status quo* pela população diante da exploração dos juros dos financiamentos, levando a situações de difícil administração para muitas pessoas.

As escolas poderiam criar projetos de educação financeira, utilizando reportagens de jornais, *folders* de crediário e outros materiais que circulam na mídia (ALMEIDA, 2004), sobre condições de compras e financiamentos, considerando o contexto social em que os alunos estão inseridos. Assim, eles poderão se apropriar do significado dos conceitos de matemática financeira



subjacente a essas comunicações e se tornar cidadãos mais conscientes, especialmente nas relações de trabalho e consumo.

## Referências

ALMEIDA, Adriana Correa. **Trabalhando matemática financeira em uma sala de aula do ensino médio da escola pública**. 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

A33D4. **Exemplo escrito de aluno do 3º ano**. Marau, 07 dez. 2006.

A181. **Exemplo escrito de aluno da 8ª série**. Marau, 05 dez. 2006.

A182. **Exemplo escrito de aluno da 8ª série**. Marau, 05 dez. 2006.

A384. **Exemplo escrito de aluno da 8ª série**. Marau, 07 dez. 2006.

A286. **Exemplo escrito de aluno da 8ª série**. Marau, 06 dez. 2006.

A33N14. **Exemplo escrito de aluno do 3º ano**. Marau, 07 dez. 2006.

A33D17. **Justificativa escrita de aluno do 3º ano**. Marau, 07 dez. 2006.

A2816. **Justificativa escrita de aluno da 8ª série**. Marau, 06 dez. 2006.

A33N4. **Justificativa escrita de aluno do 3º ano**. Marau, 07 dez. 2006.

A189. **Justificativa escrita de aluno da 8ª série**. Marau, 05 dez. 2006.

A383. **Justificativa escrita de aluno da 8ª série**. Marau, 07 dez. 2006.

A33N5. **Justificativa escrita de aluno da 8ª série**. Marau, 07 dez. 2006.

A3811. **Justificativa escrita de aluno da 8ª série**. Marau, 07 dez. 2006.

A33D1. **Participação familiar escrita de aluno do 3º ano**. Marau, 07 dez. 2006.

A33N16. **Participação familiar escrita de aluno do 3º ano**. Marau, 07 dez. 2006.

P32. **Opinião escrita de professora de 8ª série**. Marau, 07 dez. 2006.

P12. **Opinião escrita de professora de 8ª série**. Marau, 05 dez. 2006.



BORGES, Luisa. **Salve seu bolso**: o mais completo guia para antes, durante e depois da compra. São Paulo: Petrópolis, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**, Brasília, v. 3, 1999.

FERNANDES, Carina. Dinheiro fácil seduz cada vez mais. **Correio do povo**, Porto Alegre, 19 ago. 2007.

HECKMANN, Irajá. Educação financeira. **Correio do povo**, Porto Alegre, 10 abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 09-29.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NASCIMENTO, Pedro Lopes do. **A formação do aluno e a visão do professor do ensino médio em relação à matemática financeira**. 2004. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PARENTE, Eduardo; CARIBÉ, Roberto. **Matemática comercial e financeira**. São Paulo: FTD, 1996.

PERETTI, Luiz Carlos. **Educação financeira**: aprenda a cuidar do seu dinheiro. Dois Vizinhos: Impresul, 2008.

SANTOS, Giovana Lavínia da Cunha. **Educação financeira**: a matemática financeira sob nova perspectiva. 2005. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2005.



SILVA, Jair Militão da. O ensino médio e a educação profissional. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 228-247.

SOARES, Lucila. O show do crediário. **Veja**, São Paulo, n. 1953, p. 98-105, abr. 2006.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Profa. Dra. Neiva Ignês Grando  
Universidade de Passo Fundo | RS  
Instituto de Ciências Exatas e Geociências  
Curso de Matemática Licenciatura Plena  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Líder do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-cultural e Educação  
Matemática | cadastrado no CNPq  
E-mail | neiva@upf.br

219

Ms. Ido José Schneider  
Faculdade de Administração da Associação Brasileira de Educação  
| FABE  
Marau | RS  
Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-cultural e Educação Matemática |  
cadastrado no CNPq  
E-mail | ido@proqualificacao.com.br

Recebido 03 mar. 2011

Aceito 05 abr. 2011

## Curso Normal Regional em Assú/ Rio Grande do Norte (1950)

Curso Normal Regional in Assú/Rio Grande do Norte/Brazil in the 1950s

Maria Arisnete Câmara de Morais

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Maria da Conceição Farias da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

### Resumo

O artigo analisa o Curso Normal Regional em Assú, no Rio Grande do Norte, na década de 1950, evidenciando aspectos e significados de sua história no contexto da época. Fundamentamos nosso estudo em referenciais que concebem as realidades como construções sociais complexas, por diferentes sujeitos, e utilizamos o acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. O referido Curso concretizou-se por meio da Lei Estadual nº 621, de 06 de dezembro de 1951, com o intento de formar docentes denominados Regentes de Ensino Primário e diminuir os mestres leigos nas salas de aula. Funcionou com a nomenclatura Curso Normal Regional de Assú até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que doravante seria denominado Curso Normal Ginásial. Recompõe parte da sua história é um contributo à historiografia da educação norte-rio-grandense e, em particular, à área da formação docente e instituições escolares.

Palavras-chave: História da Educação. Formação docente. Curso Normal.

### Abstract

This work analyzes Curso Normal that emphasizes the first cycle in Education at Assú city in the fifties in Rio Grande do Norte-Brazil. The research dealt with some meanings and aspects of the course's history according to the context of that time. The study was based on theoretical work that conceives reality as a complex social framework, done by a number of different subjects. Thus the work was also based on documents from the Juscelino Kubitschek State School as well as the Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. The Curso Normal was established by State Law number 621, 06 December 1951, and aimed the education of teacher from now on called Elementary Schools Regents lessening the number of laymen in the classrooms. Specifically in Assu, it was called Curso Normal Regional de Assú until the promulgation of the law number 4.024, 20 December 1961, that deals with National Bases and Guidelines for Brazilian Education. After this, the course was named Curso Normal Ginásial. To be able to recombine part of the history of education is a contribution for history of education in Rio Grande do Norte, specifically in the area of teacher professorial education and scholar institutions.

Keywords: History of education. Teacher education. Elementary teachers formation.



A proposta deste artigo é a análise da história do Curso Normal Regional, em Assú, Rio Grande do Norte, na década de 1950. A relevância desse recorte se dá pela importância de historiar a fundação e os significados de uma instituição dedicada a formação de professoras, em um período de expansão do Ensino Normal de 1º Ciclo no estado, correspondente ao nível ginásial. Em Assú, funcionou com a nomenclatura Curso Normal Regional, até a promulgação da Lei de Diretrizes da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual denominou essa modalidade escolar, de Ginásio Normal.

Ao longo da década em análise, a instituição em foco era diferente das Escolas Normais do estado e dos Institutos de Educação, como, por exemplo, o do Rio de Janeiro, distinguia-se, sobretudo, nos programas de ensino lecionados, no tempo de escolarização e na especificidade do diploma concedido às formandas. Por ser considerado Curso de 1º Ciclo do Ensino Médio, exigia-se das candidatas, como requisito no ato da matrícula, o certificado de conclusão do Ensino Primário e a habilitação no Exame de Admissão. Após quatro anos de estudo, as concluintes recebiam o diploma de Regente de Ensino Primário. Enquanto que, para ingressar nas Escolas Normais e Institutos de Educação, que ofertavam o Curso Normal de 2º Ciclo, ou Colegial do Ensino Médio, a exigência era o certificado ginásial, ou do Normal de 1º Ciclo. O diploma de Professora Primária era concedido ao final de três anos de estudo, permitindo às concluintes o acesso em cursos das Faculdades de Filosofia. (DECRETO-LEI Nº 8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946; DECRETO-LEI Nº 684, de 11 DE FEVEREIRO DE 1947). Compreendemos que recompor parte da sua história é um contributo à historiografia da educação norte-rio-grandense, em particular na área da formação docente e das instituições escolares.

Fundamentamos o artigo em referenciais que concebem as realidades vividas como construções sociais complexas. E como tais, forjadas por interações de diferentes sujeitos e grupos em conflitos e em partilhas, produzindo e consumindo ideias, ações e sensibilidades. Para Elias (2001), as maneiras de fazer humanas, produzem-se em relações antagônicas, móveis e, por vezes, equilibradas. Essas relações permeiam e constituem as formações sociais ou as figurações, as quais apresentam dimensões variáveis, desde uma sociedade de corte, como a do rei Luís XIV, analisada pelo referido autor, até uma escola de formação docente, uma cidade, uma família ou um grupo de professores e alunas. Essas acepções teóricas nos orientam a refletir as realidades históricas



escolares, nas formas como são pensadas e construídas, a fim de alargar o conhecimento que temos sobre elas. (NÓVOA, 2005).

Analisar a história de uma instituição de ensino significa enveredar-se em um universo repleto de dispositivos socioeducativos, tais como os objetos materiais, as práticas, as representações dos atores do processo e dos saberes escolares. As escolas, por assim dizer, são compostas de materialidades, de apropriações, de práticas e de representações, as quais estabelecem interações constantes, por conexões ou por desvios, com o entorno social, com as demandas do tempo histórico e com os grupos que forjam os modelos educativos. (FRAGO, 1995; MAGALHÃES, 2005, 1998).

A narrativa sobre o Curso Normal Regional de Assú se desdobra de entrevistas com ex-alunas e documentos pesquisados nos arquivos da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, onde está parte do acervo da instituição em foco. Nessa atividade realizamos anotações e fotografamos informações de livros de ponto, de concluintes e de matrícula, de relatórios de estágio das normalistas, de fichas individuais de alunas e de atas de reunião.

No Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, em Natal, pesquisamos em livros de decretos do governo, Leis Estaduais referentes ao Curso Normal de 1º Ciclo e às reformas educacionais. Nos jornais de 1958 e 1959, lemos matérias acerca dos cursos de formação docente e da reforma nos métodos e programas de ensino, empreendidos pelo estado norte-riograndense. Em mensagens de governadores, obtivemos informações a respeito da implantação dos Cursos Normais de 1º Ciclo e de seu funcionamento.

Percorremos os arquivos a fim de compor um *corpus* documental diversificado. Como alertam Nunes e Carvalho (1993, p. 26), sem atividade investigativa rigorosa, o estudo “[...] sucumbe ao risco de girar em torno de ideias mal esclarecidas e de estereótipos cristalizados.”

A história das escolas de formação docente, no Rio Grande do Norte, tem origem antes de 1908, período no qual a Escola Normal de Natal se consolidou. Antes disso, várias iniciativas, medidas legais não cumpridas, aberturas e extinções, haviam marcado a história dessa tipologia de instituição escolar. Conforme Morais e Silva (2009), a primeira a ser criada que veio a funcionar, foi em 1873, pela Lei nº 671, de 05 de agosto. Instalada no prédio do Atheneu Norte Rio Grandense, diplomou três professores, ensinando as matérias de estudo: Português, Aritmética, Geometria, Geografia, Caligrafia,



e Pedagogia. Em 1877 foi extinta pela Lei nº 809, de 19 de novembro, sob a justificativa que não havia cumprido a função para qual tinha sido implementada. Mais uma vez é reaberta, em 1890. Para Morais e Silva (2009, p. 271): “A segunda Escola Normal, criada já na República, ‘foi nati-morta’ na expressão de Nestor Lima. Apenas se sabe que foi criada pelo Governador Adolfo Gordo, por decreto de 08 de fevereiro de 1890.”

A terceira Escola Normal data de 1892, entretanto só foi instalada em 1896 e passou a funcionar no ano seguinte, quando deu início às atividades letivas, nas dependências do Colégio Atheneu Norte Rio Grandense. O curso organizava-se por meio de dezesseis matérias de estudo, distribuídas em três anos. O programa de estudo mais amplo contava com a prática de ensino, a ser realizada em escola primária noturna, anexa ao Colégio Atheneu Norte Rio Grandense. Mesmo assim, não logrou êxito, sendo extinta cinco anos depois, diplomando cinco professores. (LIMA, 1927; ARAÚJO; AQUINO; LIMA, 2008; MORAIS; SILVA, 2009).

Na segunda metade do século XX, as instituições de formação docente no estado, eram restritas as Escolas Normais de Natal e de Mossoró, as quais eram insuficientes para atender às demandas das escolas primárias, o que implicava na presença do mestre leigo em sala de aula. Segundo Lourenço Filho (2001, p. 75), “mestres improvisados” em estados do Norte, Nordeste e Centro Oeste, atingiam um percentual em torno de 70% a 80%. “Não só em grande número de escolas primárias das zonas rurais, mas também em numerosas escolas de pequenas cidades e vilas, nessas unidades, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado [...]”. Entretanto, iniciava o processo de mudança a partir do Decreto-Lei Federal nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal, que criou e regulamentou os Cursos Normais Regionais.

A existência desse nível de ensino público no Rio Grande do Norte tem raízes na criação do Curso Normal Regional, pela Lei Estadual nº 204, de 07 de dezembro de 1949, no governo de José Augusto Varella (1947-1951). A nova instituição atendia orientações do Decreto-Lei Estadual nº 684, de 11 de fevereiro de 1947, que adaptou a formação docente no Rio Grande do Norte, sem alteração de qualquer natureza, ao Decreto-Lei Federal nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. O objetivo da criação dos Cursos Normais Regionais era ampliar as instituições de formação de professores primários, até então, restritos às Escolas Normais de Natal e Mossoró.





Apesar da criação do Curso Normal Regional datar de 1949, a sua implantação efetiva ocorreu, somente, a partir do final de 1951, no governo de Sylvio Piza Pedrosa (1951-1956), quando já funcionavam “[...] cento e doze Cursos Normais de 1º Ciclo no Brasil.” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 81). Desse percentual, na região Nordeste, figuravam 02 em Alagoas, 02 na Bahia, 12 no Ceará, 01 no Maranhão, 08 na Paraíba, 09 em Pernambuco, 01 no Piauí e 02 no Sergipe.

O Rio Grande do Norte era o único estado que não possuía essa modalidade de Ensino Normal, até dezembro de 1951, quando foram criados 14 Cursos Normais Regionais, em pontos diversos do interior: Martins, Pau dos Ferros, Santa Cruz, Santana do Matos, Florânia, Nova Cruz, Angicos, Macau, Currais Novos, Alexandria, Apodi, Ceará-Mirim, Caraúbas e Assú. (LEI ESTADUAL n° 621, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1951, p. 271-272). A iniciativa era parte do convênio firmado entre o estado e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), para ampliar escolas, aperfeiçoar docentes e melhorar o ensino primário nos municípios.

Segundo mensagem do então governador do Rio Grande do Norte, Sylvio Piza Pedrosa, os Cursos Normais Regionais foram de “providência utilíssima” ao ensino primário. Essas instituições previstas na nova Lei Orgânica de Ensino Normal de 1946, destinavam-se à preparação de Regentes de Ensino Primário, uma vez que as Escolas Normais existentes, – a de Mossoró e a de Natal –, não comportavam as necessidades do Ensino Primário de todo o interior. O referido governador afirmava que “[...] dentro de poucos anos, pela efetivação desses cursos, terão os municípios do estado professores diplomados em número suficiente para provimento de suas escolas, atualmente, em grande maioria, regidas por professores leigos, sem o conveniente preparo.” (MENSAGEM...; 1952, p. 10).

O Curso Normal Regional nessa perspectiva ganhava sentido de existir. Formava o magistério no interior do estado, uma vez que a administração pública alegava dificuldades financeiras e de recursos humanos para fixar as Escolas Normais e os Institutos de Educação.

De acordo com Moreira (1955, p. 165), durante o processo de elaboração do texto do Decreto-Lei Federal n° 8.530, de 02 de janeiro de 1946, foram exatamente as diferenças de ordem econômica e cultural, entre os diversos espaços sociais brasileiros, que “dois níveis eram julgados necessários



na formação do pessoal docente de grau primário”. Em cidades e distritos com maior desenvolvimento instrucional, econômico e de atividade industrial, considerava-se adequada a abertura de Cursos Normais de 2º Ciclos, e, nas demais localidades, um Curso Normal de 1º Ciclo seria um contributo à elevação da educação popular.

No município de Assú, a presença do Curso Normal Regional realizava um antigo desejo da classe dirigente e da população: uma escola para o preparo de professores primários, a qual atendesse o público local e de comunidades circunvizinhas. Em 1952, o governador Sylvio Piza Pedroza anunciou a construção de um prédio para abrigar as atividades de formação docente, a qual se encontrava em fase adiantada. Segundo declarou, os recursos advinham do estado e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). (MENSAGEM...; 1952, p. 9-10).

Apesar do referido governador destacar o adiantamento da construção do prédio onde funcionaria o Curso Normal Regional de Assú, a comunidade esperava a inauguração, que pela constante ausência de recursos, os trabalhos da obra sempre eram paralisados. Em 1955, o bispo da Arquidiocese de Mossoró, D. Eliseu Simões Mendes, procurou articulação com o Governo Federal, a fim de agilizar verbas por meio do Plano de Valorização dos Vales de Açu e Apodi. Dessas verbas, as destinadas a Assú foram empregadas em obras de hospitais, de irrigação para cultivo agrícola e ao apoio à formação inicial de docentes e o aperfeiçoamento em serviço. Essa foi a forma encontrada pelo bispo para colaborar com a conclusão do edifício do Curso Normal Regional de Assú. (EDUCAÇÃO E AÇÃO, 1990; ALIMENTARÃO O ESTADO OS VALES DO AÇU, 1956).

Mas, não seria, ainda, nesse mandato governamental que o prédio do Curso Norma Regional de Assú se concluiria. Foi necessária a espera do alvorecer de 1958, para que o intento se concretizasse. O governador Dinarte de Medeiros Mariz (1956-1961) informava que com o financiamentos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) estavam sendo edificadas os prédios dos Institutos de Educação de Mossoró e Caicó e sendo realizada a conclusão das obras da “Escola Normal Rural de Açu”. Nos planos do governador, a construção em Assú seria “[...] o primeiro grande centro de instrução rural do Estado”. (MENSAGEM...; 1957, p. 134).



O bispo de Mossoró, D. Eliseu Simões Mendes, assessorado pelo padre Américo Simonetti, responsabilizaram-se pela fiscalização do término do prédio escolar, negociando junto à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, que se denominasse Centro de Formação e Apoio de Assú e não Escola Normal Rural de Assú. No entanto, foi inaugurado, em 1958, como Centro Educacional Juscelino Kubitschek, em homenagem ao presidente do Brasil, com mandato de 1956 a 1961. Nesse complexo educacional formavam-se professoras de 1º Ciclo, no Curso Normal Regional e realizavam-se, os cursos de qualificação para docentes em serviço. (EDUCAÇÃO E AÇÃO, 1990).

O terreno onde se edificou o prédio do Centro Educacional Juscelino Kubitschek era afastado do perímetro central da Igreja Matriz de São João Batista, das lojas comerciais e da Praça Getúlio Vargas. Ficava nas proximidades do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, em direção ao lado sul da cidade. Uma das nossas entrevistadas Teresinha de Fátima Ferreira, esclarece aspectos do espaço geográfico, no qual o Centro Educacional Juscelino Kubitschek floresceu. Ela relembra que a rua onde se localizava a instituição, ficava distante do centro da cidade e tinha acesso difícil, por serem os melhoramentos urbanos ainda precários. (FERREIRA, 2009).

226

O Centro Educacional Juscelino Kubitschek foi localizado na avenida Esperanto, s/n, apresentando proporções físicas destacáveis para um espaço escolar público em Assú. Ao ser inaugurado, o terreno media 30.000m<sup>2</sup>, com 4.450m<sup>2</sup> de área construída. Configurava-se com pátios frontal e lateral amplos, estendidos dos muros externos até a porta que dava acesso interno ao prédio. No interior, havia uma área coberta que se interligava às galerias, as quais eram divididas em salas de aula; ambientes para estudos em grupo; biblioteca; salão para práticas de educação física e ensaios da banda de música; teatro escolar; direção; sala de professores; secretaria; arquivo escolar; cozinha; banheiros; dispensa; almoxarifado e consultório dentário. (RESUMO HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL DE AÇU, 1976).

As instalações do Curso Normal Regional de Assú eram amplas e iluminadas, com cômodos diferenciados para as funções escolares, o que exigia uma postura também distinta dos sujeitos, uma forma de ser e de estar adequada a cada cômodo. O espaço escolar mais que um cenário era parte da trama da cultura educativa, impondo práticas comportamentais, evidenciando relações de poder. Adentrar a sala da direção ou a sala de aula, por exemplo, produzia significados diferenciados de se adentrar no pátio de recreação ou



no portão central, acesso à via pública. Vozes e gestos, palavras e até pensamentos se conformavam de acordo com os sentidos impressos simbolicamente nos cômodos escolares, quando não, os sujeitos educativos poderiam se submeter à admoestação e sanções, por parte de professores, diretores, ou outros membros da hierarquia escolar. (SCHIMMELPFENG, 2005).

Distante da arquitetura monumental das escolas da Primeira República, as linhas simples do edifício, que abrigou o Curso Normal Regional assuense, se coadunavam com a racionalidade da maioria das construções escolares da década de 1950. Prédios mais baratos e funcionais atendendo às necessidades do aumento quantitativo de escolas, frente às mudanças econômicas e ao crescimento demográfico do país. A adoção desses projetos arquitetônicos dava-se pela possibilidade de utilizá-los em diferentes espaços geográficos. Normalmente, apresentavam fachadas e cômodos com tamanhos padronizados e com formas ornamentais modestas, mas sem se descuidar dos aspectos do arejamento e da iluminação, por exemplo.

O funcionamento do Curso Normal Regional, nas dependências do Centro Educacional Juscelino Kubitschek, contribuiu para a valorização dos educadores e à formação das professoras de 1º Ciclo, em Assú. Demonstrando, que a melhor infraestrutura concedia às normalistas acesso a práticas formativas mais diversificadas, articulando o saber escolar à arte e à literatura. Uma dessas demonstrações foi a criação e o funcionamento do Teatro-Escola Victor Nunes Leal, que entre outras apresentações, encenou, em 1959, *A bruxinha* que era boa, peça de Maria Clara Machado, mais voltada ao público infantil, e ao fazer das futuras professoras na escola primária. (AMORIM, 1972).

O novo espaço proporcionou ainda a ampliação da Banda do Curso Normal, antes restrita a três instrumentos e a três integrantes: Cornélia Dantas de Macêdo, Sebastiana de Oliveira Cruz e Maria Francisca Barbalho. “A banda tinha Sebastiana, a Bastó, eu, e Maria Francisca. Apenas as três”. (MACÊDO, 2009, p. 1). As moças ensaiavam com os músicos da Banda dos Escoteiros, por não terem espaço adequado para a realização daquela atividade. Mesmo com poucos instrumentos, garante Macêdo (2009), nas apresentações públicas todos apreciavam o trio, que ensaiava regularmente, sendo convidado a participar de eventos religiosos e escolares.



Figura 1

Banda do Curso Normal Regional de Assú (1954)

Fonte | Arquivo de Cornélia Dantas de Macêdo

No primeiro ano de existência do Curso Normal Regional, 1952, as aulas previstas oficialmente para terem início no dia 15 de março, nas dependências do Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia, em decorrência dos preparativos necessários ao funcionamento, só começaram no dia 20 desse mesmo mês. As alunas da turma pioneira efetivaram as suas matrículas de 01 a 10 de março. Elas apresentaram ao inspetor de ensino e diretor da instituição, Lídio da Rocha Freire, documentos que atestavam os requisitos legais para o ingresso no referido Curso. Os requisitos incluíam idade mínima de 13 anos e máxima de 25; ser brasileira com sanidade física e mental e não possuir deficiências e distúrbios funcionais que comprometessem as futuras atividades docentes; ser habilitada no Exame de Admissão e gozar de bom comportamento no grupo social. (DECRETO-LEI nº 8.530, 02 DE JANEIRO DE 1946; LIVRO DE FUNCIONAMENTO, 1952).



21 moças, na faixa etária de 15 a 25 anos se matricularam na primeira turma do Curso Normal Regional, no tempo previsto para as inscrições.

Quadro 1

Alunas conforme a ordem de matrícula da primeira turma do Curso Normal (1952)

Alunas	Datas de nascimento	Filiação	Naturalidade
1. Cornélia Dantas de Macedo	15/09/1936	Ademar Bezerra de Macedo	Assú
2. Nilda Maria de França	11/07/1932	Pedro Luís de França	Assú
3. Maria Zélia Morais	08/01/1931	José Avelino de Morais	Assú
4. Isabel da Costa Fonseca	09/08/1936	Henrique Augusto Fõnseca	Assú
5. Maria Salomé de Moura	19/12/1931	Joaquim Francelino de Moura	Patu
6. Teresinha Caldas Medeiros	13/06/1934	Pedro Leopoldo de Medeiros	Assú
7. Maria Salete Farias	27/02/1937	Luis de Oliveira	Assú
8. Maria da Salete Soares	28/06/1937	Tertuliano Soares	Assú
9. Teresinha Varela Dantas	16/02/1929	Francisco Rosendo Dantas	Assú
10. Sebastiana de Oliveira Cruz	02/07/1935	Aurélio Alfredo da Cruz	Assú
11. Maria Nair de Oliveira	07/09/1931	Francisco Batista	Assú
12. Maria Haidê de Oliveira	23/08/1932	Luiz Cândido de Oliveira	Assú
13. Margarida Rodrigues de Brito	21/12/1935	Genésio de Brito	Assú
14. Nair Fernandes Rodrigues	28/08/1927	José Fernandes Vieira	Assú
15. Inês de Oliveira Souto	24/01/1935	Manoel Souto	Assú
16. Eurídice Pinto Bezerra	14/06/1936	José Bezerra de Sousa	Santana do Matos



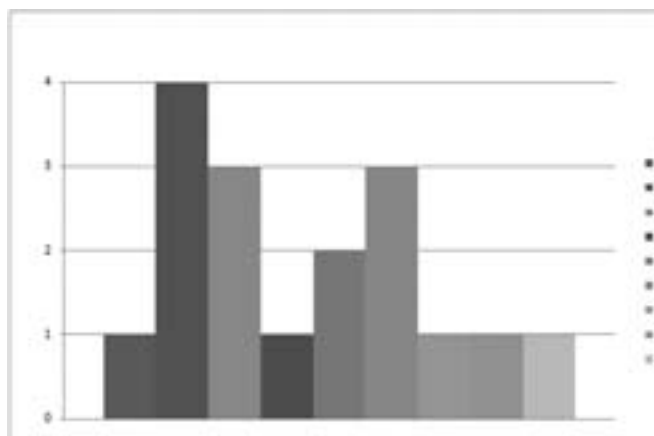
17. Maria Consuelo Rodrigues	1/04/1936	João Rodrigues de Oliveira	Macau
18. Alice Augusto de Souza	22/02/1930	Luis Augusto de Souza	Assú
19. Benedita Cabral	—	Luis Paulino Cabral	Assú
20. Inês Mendes da Silva	—	João de Oliveira Mendes	Assú
21. Joana Mendes da Silva	—	João de Oliveira Mendes	Assú
Libânea Lopes Pessoa	28/12/1928	João Manoel Pessoa	Ipanguaçu

Fontes | Lista de matrícula de 1952 e Ata de formatura de 1955  
Arquivo | Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Das 21 alunas registradas na primeira lista de matrícula de 1952, não identificamos as datas de nascimento de Benedita Cabral, Inês Mendes da Silva e Joana Mendes da Silva. Das demais, que totalizam um número de 17, apresentamos um gráfico ilustrativo com o percentual de suas idades, que varia entre 15 e 25 anos.

Gráfico 1

Idade das alunas matriculadas em 1952



Fonte | Lista de matrícula de 1952  
Arquivo | Escola Estadual Juscelino Kubitschek



O público principal matriculado na primeira turma do Curso Normal Regional de Assú era de adolescentes, moças com 13, ou 14 anos, por exemplo, recém saídas da escola primária. Conforme o gráfico ilustra, a faixa etária que mais se destaca é a de 16 anos, seguido de 17 e 21 anos.

Das alunas matriculadas chama atenção à data de nascimento de Nair Fernandes Rodrigues, indicando ter a aluna 25 anos, idade máxima permitida para o ingresso no Curso Normal. No livro de concluintes da instituição, a data de nascimento da referida aluna consta ser em 1928. Entretanto, o Registro civil das pessoas naturais (1960) atesta que ela nasceu em 28 de agosto de 1922, o que transparece que na ocasião da matrícula tinha quase 30 anos. Infelizmente não encontramos no acervo a documentação de matrícula de Nair Fernandes Rodrigues. De acordo com Pinheiro (2000), a mestra se destacou como poetisa e educadora, com um percurso profissional que deixou marcas em instituições de ensino público e privado no município assuense. (LISTA DE MATRICULA DA PRIMEIRA TURMA, 1952; REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS, 1960; LIVRO DE CONCLUINTES, 1955-1978).

A documentação exigida para as moças se matricularem no Curso Normal de 1º Ciclo reunia o Registro civil ou de nascimento das pessoas naturais, o Certificado do Ensino Primário, o Requerimento de matrícula. Quanto à comprovação de êxito no Exame de Admissão, não encontramos nenhuma certificação institucional. As alunas de 1952, apenas declararam tal informação no Requerimento de matrícula, produzido pelo próprio punho, como demonstra a figura que se segue.





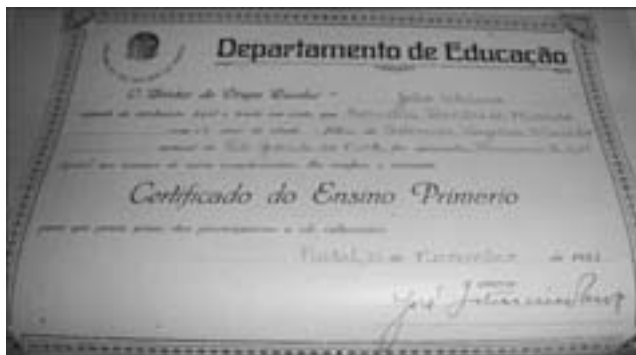
Figura 2  
Requerimento de matrícula (1952)



Fonte | Requerimento de matrícula de Cornélia Dantas de Macêdo (1952)  
Arquivo | Escola Estadual Juscelino Kubitschek

232

Figura 3  
Certificado de Ensino Primário (1951)



Fonte | Certificado do Ensino Primário de Cornélia Dantas de Macêdo (1951)  
Arquivo | Escola Estadual Juscelino Kubitschek



Constituía ainda a documentação para a matrícula, o Atestado de saúde e vacinação, a exemplo do apresentado por Cornélia Dantas de Macêdo, emitido pelo médico Ezequiel Fonseca Filho, com parecer favorável ao ingresso da candidata no Curso Normal. A comprovação das condições de saúde da candidata a uma vaga no Curso Normal de 1º Ciclo, se dava por razões de profilaxia das doenças contagiosas ou endêmicas, herdadas ou adquiridas. Medida que adentrou o universo escolar, por meio do discurso e das práticas médico-higienistas, que além da intervenção sobre os males do corpo, abarcou o homem como ser social, reordenando condutas e redefinindo práticas de vida. Na escola influenciou questões vinculadas à localização e às regras arquitetônicas para os prédios, a separação dos cômodos e dos mobiliários, de acordo com funções e usos, a distribuição do tempo, a fim de evitar fadiga e melhorar as condições de aprendizagem. A prática da ginástica, a formação de hábitos saudáveis e moralmente aceitáveis foram outros aspectos da educação sanitária disseminada na instrução brasileira. Na lógica da razão médica, a educação foi representada como um remédio à construção do homem civilizado, distanciando-se daquele que definhava fisicamente e moralmente, em espaços fétidos, úmidos, nichos de doenças de toda sorte. (GONDRA, 2000; ROCHA, 2003).

233

Um dos entraves para o Funcionamento do Curso Normal Regional de Assú foi o recrutamento do pessoal docente. Para tanto, foram contratados 06 professores, em caráter provisório.

### Quadro 2

Professores do primeiro ano do Curso Normal por ordem de contratação (1952)

Professor	Matérias
José Hermenegildo de Medeiros	Canto Orfeônico
Oswaldo de Oliveira Amorim	Matemática
Teresinha de Sá Leitão	Português
José Mariano da Fonseca	Geografia Geral e Ciências Físicas e Naturais
Cristovam Tomás Dantas	Educação Física



Maria Gilzete Souza	Trabalhos Manuais e Economia Doméstica
-	Desenho e Caligrafia

Fonte | Livro de Contratos de professores do Curso Normal Regional de Assú (1952)

Arquivo | Escola Estadual Juscelino Kubistchek

Das matérias a serem oferecidas no primeiro ano do Curso Normal Regional de Assú, não há contrato de trabalho firmado para Desenho e Caligrafia. O livro de ponto de professores (1952) também não registra assinatura de outro professor, além dos 06 que assumiram as demais matérias de estudo. Sendo assim, os três horários de aula reservados para o ensino de Desenho e Caligrafia não foram preenchidos.

Quadro 3  
Horário de aula em 1952

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>	<b>Sábado</b>
Português	Canto Orfeônico	Português	Matemática	Português	Matemática
Geografia Geral	Matemática	Geografia Geral	Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	Geografia Geral	Trabalhos manuais e Economia Doméstica
Ciências Físicas e Naturais	Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	Ciências Físicas e Naturais	-	Ciências Físicas e Naturais	Vago
Educação Física	-	Educação Física	-	Educação Física	Vago

Livro de ponto do Curso Normal Regional (1952)

Arquivo | Escola Estadual Juscelino Kubistchek

Em nove de maio de 1953 duas professoras foram contratadas para o ensino de Desenho e Caligrafia: Euvanice da Silva Rodrigues e Maria José Medeiros. O que reforça que no ano anterior, as alunas da primeira turma ficaram sem aulas dessa matéria, repostas em 1953, com o número dobrado, haja vista que os programas de estudo do segundo ano de formação, também a incluía. Daí o motivo para duas professoras assumirem os cargos, regularizar



as aulas do ano anterior e atender as demandas do ano letivo que iniciava, inclusive das novas alunas egressas. (LIVRO DE PONTO, 1952; TERMOS DE COMPROMISSO, 1953).

Conforme a Legislação Federal, os professores recrutados para o Ensino Normal deveriam possuir "conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior". (DECRETO-LEI nº 8.530, 02 DE JANEIRO DE 1946, art. 49, § 1, p. 8). No Rio Grande do Norte, o Estatuto do Magistério Público, Lei. Estadual n. 7/1950, denomina que os professores auxiliares, os contratados provisoriamente, seriam admitidos através de provas de habilitação, a fim de comprovar que possuíam condições intelectuais para ensinar, além de idoneidade moral, aptidão, disciplina, assiduidade, dedicação ao trabalho e eficiência. Exigências indispensáveis aos professores de qualquer categoria de trabalho.

Em Assú, assim como ocorreu em outros municípios do Rio Grande do Norte, as contratações dos docentes para a abertura dos Cursos Normais Regionais, foram baseadas no prestígio profissional, no nível de escolaridade, na conduta moral e na representatividade gozada na comunidade. Conforme evidencia mensagem do governador Sylvio Piza Pedroza, à Assembléia Legislativa do estado, em 1952, "[...] o corpo docente [dos cursos de regentes] está constituído por pessoas de projeção intelectual e moral do meio: médicos, bacharéis, agrônomos, sacerdotes e professores". (MENSAGEM..., 1952, p. 10).

Dos professores que tomaram posse no Curso Normal Regional de Assú, por exemplo, Terezinha de Sá Leitão, era diplomada no Curso Básico Comercial, constando de experiência no Ensino Primário. Osvaldo de Oliveira Amorim, se destacava como jornalista e comerciante local, José Mariano da Fonseca, profissional da odontologia. (AMORIM, 1950; AMORIM, 1982).

A disseminação dos Cursos Normais de 1º Ciclo no interior brasileiro, conforme Caldeira (1956), esbarrava na fragilidade de recrutar professores formadores, pois boa parte, pouco sabia sobre o grau de ensino que lecionava, não possuía a qualificação adequada ao exercício da docência, possuíam profissões liberais, ou diplomas de ensino ginasial e do curso primário. Quanto mais os Cursos Normais de 1º Ciclo se localizavam em regiões longínquas, a preparação para ensinar encontrava entraves. (LOURENÇO FILHO, 2001; WEREBE, 1970).



Recrutar docentes com habilitação específica para o Ensino Normal poderia ser um desafio até mesmo para os estados onde a formação de professor se encontrava em condições mais privilegiadas, como o Rio Grande do Sul. Em 1955, pesquisa realizada pela Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), órgão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), evidenciou que nesse estado os Cursos Normais de 1º Ciclo apresentavam fragilidades acentuadas na qualificação dos professores formadores.

Os professores das escolas normais regionais são recrutados no próprio magistério primário, mediante aproveitamento de elementos já experientes, os quais exercem cadeiras dessas escolas a título de desdobramento de horário de professor primário. É uma situação muito semelhante à que encontramos em Santa Catarina, onde os professores dos cursos normais regionais são professores em exercício nas escolas primárias próximas, recebendo gratificações pela função extra que é exercida no curso normal. (MOREIRA, 1955, p. 169).

236 Segundo Lourenço Filho (2001, p. 75), a maioria dos Cursos Normais de 1º Ciclo não apresentava “[...] perfeitas condições de organização e funcionamento; muitos deles, porém, estão realizando trabalho digno de ser conhecido e analisado”. Uma experiência referendada por ele é o Curso Normal Regional em regime de internato, da Fazenda do Rosário, aberto em 1950, em Betim/MG. Nesse espaço se formava professores de ambos os sexos, com ênfase em fins práticos da vida rural, como as técnicas agrícolas e a carpintaria. Era uma escola modelo para professores que iriam lecionar longe dos núcleos urbanos, com a função de fixar o homem no campo. Para este autor (2001, p. 80), a matéria Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região, tinha o “[...] papel central ou dominante [...]” na formação do regente primário, conduzindo-o a conhecer “[...] as técnicas regionais de produção [...]”, os costumes e a vida da população. Dando competência para formar Regentes de Ensino Primário capazes de intervir na comunidade, a desenvolvendo social e economicamente.

Conforme Campus (1956) e Lourenço Filho (2001), os Cursos Normais de 1º Ciclo ao adequarem à formação docente às atividades de trabalho da região podiam ser adaptados pelas legislações Estaduais, às atividades agrícolas, às pastoris, às de mineração, de indústria extrativas vegetais, ou às



peculiaridades das zonas litorâneas. “A legislação de cada estado poderá acrescentar outras disciplinas, se isso for julgado conveniente, e deverá, em cada caso, definir o caráter especializado dos cursos regionais que estabeleça.” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 80). Derivam dessas adaptações, as denominações de Escolas ou Cursos Normais Rurais, ou simplesmente, Cursos Normais Regionais, ofertados em zonas que prevaleciam as atividades campesinas.

Os Cursos de Regentes tem-se localizado preferencialmente em zonas de atividades agrícolas tendo em vista a necessidade de preparação técnico-agrícola dos mestres rurais, que terão a incumbência de, ao lado do ensino comum, iniciar as crianças nas rudimentares técnicas agrícolas e da defesa da saúde, pretendendo um melhor ajustamento da escola à realidade ambiente, porém sem o caráter de profissionalização do ensino primário. (CAMPUS, 1956, p. 121).

No Curso Normal Regional de Assú, durante a década de 1950, eram lecionadas as matérias previstas pela Lei nº 684, de 11 de fevereiro de 1947, que normatizou o Ensino Normal do Rio Grande do Norte, às diretrizes federais de 1946. A matéria Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região compunha a grade de ensino. Entre os conteúdos abordados, estavam aspectos da atividade pecuária e da extração da carnaubeira, fontes relevantes da economia assuense, a pesca no rio Açu e em lagoas da região, os potenciais do solo do Vale do Açu. Eram exploradas ainda as atividades de bordado, de pinturas em tecido e telas, as de desenhos vazados e a mão livre. Uma formação mais voltada ao universo feminino, de acordo com os valores da época, e não para as técnicas de produção regional, como previa Lourenço Filho. (MACÊDO, 2009).

Enquanto prevaleceu o ensino dessa matéria, os documentos escolares não mencionam a existência de oficinas, hortas e criações de animais, destinadas às aulas experimentais, como havia em outras realidades escolares de 1º Ciclo, a exemplo do Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário em Minas Gerais.



## Quadro 4

## Matérias do Curso Normal Regional de Assú (década de 1950)

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
Português	Português,	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	História do Brasil
Geografia Geral	Geografia do Brasil	História Geral	Noções de Higiene,
Ciências Naturais	Ciências Naturais	Noções de Anatomia e Fisiologia Humana	Psicologia e Pedagogia
Educação Física	Educação Física	Desenho	Didática e Prática de Ensino
Desenho e Caligrafia	Desenho e Caligrafia	Canto Orfeônico	Desenho
Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	Canto Orfeônico
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	Educação Física	Educação Física
		Recreação e Jogos	Recreação e Jogos

Livro de contratos de professores do Curso Normal Regional de Assú (1952-1953)

Decreto-Lei Nacional nº 8.530/1946; Decreto-Lei Estadual nº 684, 11 de fevereiro de 1947

Arquivos | Escola Estadual Juscelino Kubistchek e Instituto Histórico e Geográfico do RN

Na década de 1950, no Curso Normal Regional de Assú e nos demais espalhados pelo estado, as matérias expostas no quadro permaneceram no processo de formação da professora primária. Essa constatação tornou-se possível por meio da análise de livros de ponto e das contratações provisórias de professores, publicadas no Diário Oficial do Estado, anexo ao Jornal A República. As publicações do mês de maio de 1958, por exemplo, indiciam que nos Cursos



Normais Regionais, dos municípios de Florânia, Paus dos Ferros e Ceará-Mirim, ocorreu a contratação docente para o ensino de Didática e Prática de Ensino, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Desenho e Caligrafia, Ciências Físicas e Naturais, Geografia Geral, História Geral, Higiene, Educação Física, Psicologia e Pedagogia. Matérias que formavam o programa de ensino adotado em 1952, quando os Cursos Normais Regionais passaram a funcionar no Rio Grande do Norte. (DIÁRIO OFICIAL, 1958).

A Lei Estadual nº 2.171, de 06 de dezembro de 1957, que fixou as bases da educação elementar e da formação do magistério primário do Rio Grande do Norte, estabeleceu para o Curso Normal de 1º Ciclo que os planos de ensino fossem elaborados pelo Centro de Estudos e Pesquisas do Estado, considerando o princípio da equivalência com as matérias de estudo, da legislação federal de 1946.

A organização do programa de ensino dos cursos de regentes se distanciava das mudanças didático-pedagógicas que haviam ocorrido nas outras modalidades de instituição de formação docente, Escolas Normais e Institutos de Educação. As Escolas Normais e os Institutos de Educação, de um modo geral passaram a conduzir a formação com ênfase nas matérias educacionais, se distanciando do eixo de ensino de cultura propedêutica. Normalmente ofereciam Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Biologia Educacional, História da Educação, Pedagogia, Metodologia e Prática de Ensino Primário, e Desenho Pedagógico, por exemplo. Estudos subsidiados pela observação e a prática nas escolas de aplicação.

Para Werebe (1970), o Curso Normal de 1º Ciclo, enquanto modalidade institucional para formar professores apresentava os programas de estudo uma base de cultura geral e formação didático-pedagógica no último ano. As duas matérias, Pedagogia e Psicologia e Didática e Prática de Ensino, eram ensinadas de maneira condensada, no estilo dois em um. Fusão de conhecimentos, destinada à preparação das normalistas para o exercício da sala de aula.

De uma forma ou de outra, os Cursos Normais de 1º Ciclo, denominados de Escolas Normais Rurais, Cursos Normais Regionais, e em 1961, de Cursos Normais Ginásiais, com todas as fragilidades dividiram espaço com as demais escolas de formação docente. No Rio Grande do Norte, em 1959, se contabilizava 17 Cursos Normais Regionais em funcionamento, apenas 01 era de caráter particular, os demais eram mantidos pelo estado. Um ano antes,





as estatísticas da Secretária de Estado Educação e Cultura apontavam que quatrocentos e seis regentes primários já haviam se formado, 80% desse total integravam o quadro de professores do estado. (MENSAGEM..., 1960).

Na cidade de Assú, o Curso Normal Regional na década de 1950, se constituiu a única instituição formadora de professoras primárias para atuar na zona urbana e rural local, assim como em municípios vizinhos, como Ipanguaçu. Tal condição se modificou ao ser implantado, na década de 1960, o Curso Pedagógico, em nível de 2º Ciclo, do Colégio Nossa Senhora das Vitórias, dirigido pelas religiosas da Congregação Filhas do Amor Divino. Para as moças mais abastada financeiramente a continuidade ao preparo profissional poderia ser realizada no Curso Pedagógico, na escola confessional, concluindo deste modo o Ensino Médio e adquirindo mais credibilidade na profissão docente, haja vista que o curso mais valorizado para formar professoras era o de 2º Ciclo.

Novos tempos chegariam e o Ensino Normal, que se construiu no Brasil a partir da primeira metade do século XIX, começaria a se desfazer. Fossem os Cursos Normais de 1º Ciclo ministrados em modestos prédios, ou os de 2º Ciclo, que funcionavam em prédios bem estruturados, a exemplo da Escola Normal de Brasília, finalizada em 1969, com perfil de escola laboratório, ao estilo escolanovista americano. (PEREIRA, 2008). O golpe de misericórdia para estas instituições, nas suas variadas versões, veio com a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que retirou o Curso Normal de cena para ceder lugar ao Curso de Magistério. Invenção para formar professoras, que se estendeu rapidamente pelo país, diferente dos Cursos Normais, que levou mais de um século. Talvez, por esse motivo, pela cultura escolar que o Ensino Normal, em suas variantes, enraizou na formação de professoras, nos invada o sentimento, de que somos parte daquelas alunas, “[...] vestidas de saias plissadas, blusas brancas e boinas, enfeite de cabelo, que caiu logo em desuso aqui no Assú.” (MACEDO, 1999, p. 1).

Ao estudar o Curso Normal Regional e a experiência em Assú, Rio Grande do Norte, apresenta-se uma possibilidade para melhor compreender outras maneiras que a formação docente se expandiu a partir de 1946, para além dos Cursos Normais de 2º Ciclos, ofertados em Escolas Normais e Institutos de Educação. Foi por meio desse universo que buscamos analisar com mais detalhes a história e os significados dessa modalidade de ensino.



## Referências

- ALIMENTARÃO o estado os vales do Açú. **A República**, Natal, p. 8, 1 jul. 1956.
- AMORIM, Francisco. **História do teatro no Assú**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro/MEC, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Titulares do Assú (1902-1982)**: comemorativa do 80º aniversário do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Natal: IHGRN, 1982.
- AMORIM, Oswaldo. Pinceladas. **Atualidade**, Assú, n. 17, p. 2-8, maio, 1950.
- ARAUJO, Marta Maria; AQUINO, Luciene Chaves de; LIMA, Thaís Christina Mendes de. Considerações sobre a formação do professor primário no Rio Grande do Norte (1839-1938) In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império a República**. Campinas/SP: Alínea, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 90, p. 91-122, abr./jun. 1963.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal>>. Acesso em: 22 ago. 2007.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 23 out. 2010.
- CAMPUS, Paulo de Almeida. A escola elementar brasileira e o seu magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 94-131, out./dez. 1956.
- EDUCAÇÃO e ação. **A Escola Estadual Juscelino Kubitschek conta sua história**. Assú/RN, 1990. (Documento escolar, datilografado).
- ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Tradução de Pedro Sussekind e André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FERREIRA, Teresinha de Fátima. **Entrevista**. Assú, 10 dez. 2009. (Entrevista concedida à Maria da Conceição Farias da Silva).



FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene, e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Tipografia "A República", 1927.

LISTA de matrícula da primeira turma. **Livro do Curso Normal Regional de Assú**. (Documento escolar). Assú/RN, 1952. (Manuscrito).

LIVRO DE CONCLUINTEs. **Ginásio Estadual de Açú**. (Documento escolar). Assú/RN, 1955-1978. (Manuscrito).

LIVRO DE CONTRATOS DE PROFESSORES. **Curso Normal Regional de Assú**. (Documento escolar). Assú/RN, 1952-1953. (Manuscrito).

LIVRO DE FUNCIONAMENTO. **Curso Normal Regional de Assú**. (Documento escolar). Assú/RN, 1952. (Manuscrito).

LIVRO DE PONTO. **Curso Normal Regional de Assú**. (Documento escolar). Assú/RN, 1952. (Manuscrito).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais. In: LOURENÇO FILHO, Rui (Org.). **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: INEP/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

MACEDO, Cornélia Dantas de. **Entrevista**. Assú, 17 nov. 2009. (Entrevista concedida à Maria da Conceição Farias da Silva).

MAGALHÃES, Justino. História das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI, JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Org.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2005. p. 91- 103

\_\_\_\_\_. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Práticas educativas, culturais, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.



MORAIS, Maria Arisnete Câmara de, SILVA, Francinaide de Lima. História da profissão docente em Natal/RN (1908-1920). **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 267-278. maio/ago. 2009.

MOREIRA, João Roberto. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

NÓVOA, António. Prefácio. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **História da educação brasileira: formação do campo**. 2. ed. Ijuí/RG: UNIJUÍ, 2005.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria das Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, n° 5, p. 7-64, Belo Horizonte, set. 1993.

PEREIRA, Eva Waisros. Escola Normal de Brasília: a formação de professores na perspectiva da modernidade. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 355- 370.

PINHEIRO, Rosanália de Sá Leitão. Nair Rodrigues: professora primária. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. p 1-8. CD-ROM.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto-Lei n° 684, de 11 de fevereiro de 1947. Adapta o ensino normal do Estado à legislação federal. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1947.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n° 204, de 7 de dezembro de 1949. Cria o curso normal regional junto às escolas Normais de Natal e Mossoró e dá outras providências. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1949.

\_\_\_\_\_. Lei n° 7, de 30 de dezembro de 1950. Estatuto do magistério público do Rio Grande do Norte. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Imprensa Oficial, 1951.

\_\_\_\_\_. **Certificado do ensino primário do Grupo Escolar João Tibúrcio**. Natal, 1951. (Documento escolar manuscrito de Cornélia Dantas de Macedo).

\_\_\_\_\_. Lei n° 621, de 06 de dezembro de 1951. Cria os cursos de regentes do Ensino Primário e dá outras providências. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1952.

\_\_\_\_\_. **Mensagem Anual apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador Sylvio Pedroza**. Natal: Imprensa Oficial, 1952.



\_\_\_\_\_. Curso Normal Regional de Assú. **Requerimento de matrícula. Assú**, 1952. (Documento escolar manuscrito de Cornélia Dantas de Macêdo).

\_\_\_\_\_. Curso Normal Regional de Assú. **Termo de compromisso**. Assú, 1953. (Documento escolar manuscrito de Euvanice da Silva Rodrigues).

\_\_\_\_\_. Curso Normal Regional de Assú. **Termo de compromisso**. Assú, 1953. (Documento escolar manuscrito de Maria José Medeiros).

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 1º de junho 1957 pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz**. Natal: Departamento de Imprensa, 1957.

\_\_\_\_\_. Lei nº 2.171, de 06 de dezembro de 1957. Organiza e fixa as bases da educação elementar e da formação do magistério primário do Estado. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 238-247, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Decretos [da] Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**. Poder Executivo, Natal, RN, Jornal A República, 17 de maio 1958. p. 1.

\_\_\_\_\_. Decretos [da] Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**. Poder Executivo, Natal, RN, Jornal A República, 25 maio, 1958. p. 1.

\_\_\_\_\_. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 1º de junho de 1960 pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz**. Natal: Departamento de Imprensa, 1960.

\_\_\_\_\_. Cartório sexto ofício de notas. **Registro civil das pessoas naturais**. Assú, 2 abr. 1960. (Casamento nº 1003, livro 3, f. 59-60).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Histórico do Colégio Estadual de Assú. Assú**, 1976. (Documento escolar, datilografado).

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. Educação pela higiene: história de muitas cruzadas. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 59, p. 39-56, abr. 2003.

SCHIMMELPFENG, Maria Regina. Retocando imagens: a Escola Alemã/Colégio progresso. In: BENCOSTTA, Marcos Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 141-170.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.



Profa. Dra. Maria Arisnete Câmara de Moraes  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal  
Departamento de Educação  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 2  
Lidera o Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e  
Gênero  
E-mail | maria.arisnete@pq.cnpq.br

Profa. Dra. Maria da Conceição Farias da Silva  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Campus de Assú  
Departamento de Educação  
Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero  
E-mail | conce8@gmail.com

Recebido 20 dez. 2010

Aceito 2 abr. 2011

245



## Aula Inaugural da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal, 17 de março de 2011)

Inaugural Class of Postgraduate Education, Federal University of Rio Grande do Norte (Natal, March 17th, 2011)

246

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na abertura do ano letivo de 2011.1, teve a honra de contar com a presença do editor José Xavier Cortez, proferindo a aula inaugural do semestre letivo em 17 de março de 2011. Por que o Programa o convidou, se esse procedimento é, geralmente, uma atividade exercida por um acadêmico? O editor José Cortez é uma referência na história da Pós-Graduação em Educação da UFRN. Nas décadas de 1980 e 1990, quando os primeiros professores iniciaram a saída para realizar seus estudos pós-graduados, geralmente em São Paulo, Cortez representou o ancoradouro de todos eles. Como desdobramento dessas atividades pós-graduadas, o Departamento de Educação criou a Revista Educação em Questão, em 18 de abril de 1986, que, até hoje, é um dos veículos de maior divulgação da produção acadêmico-científica da Área de Educação. O editor José Cortez nos apoiou desde o primeiro instante procedendo à distribuição da Revista. Por tudo o que representa para nós da UFRN e para os professores-pesquisadores das regiões Norte e Nordeste, e, principalmente, como símbolo de um nordestino que se deslocou para o sul do Brasil, conseguindo sucesso e destaque numa área intelectual que é a editoração de livros, o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) decidiu por esta homenagem. A Cortez, o nosso mais profundo reconhecimento. Estamos publicando, nesta seção da Revista Educação em Questão, a conferência proferida pelo Editor José Cortez e a conferência do vereador George Câmara, autor do projeto que concedeu o título de cidadão natalense ao nosso Cortez.

Marlúcia Menezes de Paiva  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



Agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação na pessoa da Professora Marlúcia Paiva

José Xavier Cortez

Proferir uma aula inaugural é um momento muito significativo e de grande responsabilidade.

Essa responsabilidade não está associada somente ao brilho dessa efeméride. Está relacionada ao compromisso que cada cidadão assume quando é chamado a ocupar, ainda que, por um instante apenas, o posto de professor.

Eis-me, portanto, diante de um grande desafio.

Nos cânones acadêmicos, as aulas inaugurais não são eventos destinados a ensinar; são eventos, antes de tudo, projetados para recordar.

São momentos em que o cotidiano da academia se aquieta para convidar alguém a compartilhar aspectos que a vida acadêmica não, necessariamente, precisa apreender, mas sim, aspectos que não devem ser esquecidos.

Se esta aula inaugural, singelamente deve pontuar o que não podemos esquecer, apresento-me para falar do livro e da leitura porque ambos fizeram da minha jornada uma trajetória repleta de momentos inesquecíveis.

Ser editor e livreiro numa megalópole como São Paulo proporcionou-me a rica experiência da partilha e da convivência uma vez que tive a oportunidade de conviver e acolher muitos nordestinos e não nordestinos.

Recebi aqueles que, como eu, se deslocaram para São Paulo. Estes, porém, saíram para que pudessem regressar à terra natal como mestres, como doutores, como pesquisadores reconhecidos por suas credenciais intelectuais.

A rica convivência que a acolhida proporciona tanto para quem acolhe, como para quem é acolhido, gerou, para todos nós, laços indissolúveis, entretecidos com os fios das palavras que fizemos circular e que minha história de editor ajudou a publicar.

A sede intelectual que deslocou tantos para São Paulo resultou na publicação de muitos livros.

Posso afirmar, por isso, que esta aula inaugural, em certo sentido, já começou há anos, já se desenrola há décadas, pois todos os que repartiam comigo as expectativas de suas buscas estavam, na realidade, depositando





saberes que o Editor recebe para que com suas publicações possa zelar por tudo aquilo que não se pode esquecer, por tudo aquilo que é preciso lembrar.

Afirmar, há pouco, que receber, conviver, compartilhar, acolher, escutar, ler e publicar são verbos que se conjugam em minha trajetória na companhia de muitos professores e intelectuais que buscaram a consolidação da pesquisa no mesmo território de sonhos e desafios em que eu me construía como pessoa e como editor. A vida nos aproximou, os livros permitiram que não nos separássemos mais.

Quantas dessas pesquisas, dessas descobertas, dessas novas análises foram publicadas não somente em nossos livros, mas também nos periódicos acadêmicos produzidos pela Cortez como a Revista Educação & Sociedade, como os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, como a Revista Serviço Social & Sociedade e fizeram, por isso, de nossa Editora um portal de divulgação do que se produzia nesse processo que, ao final, pelo poder da palavra impressa, encurtava distâncias geográficas porque ajudava a superar todas as fronteiras.

Minha memória emocional, portanto, neste momento, está povoada de professores e autores que à sua maneira, viveram também a experiência do deslocamento.

E quero me valer desta oportunidade para destacar um aspecto de enorme valor.

A maioria expressiva dos autores da Cortez Editora são também reconhecidos professores, cada qual engajado na fascinante tarefa de fazer um país novo no maior laboratório de transformação social que temos: a sala de aula.

Cada um desses autores e professores, amigos queridos, tornaram-se também partícipes de nossa causa que ostenta a bandeira da valorização do magistério e do compromisso com a formação docente – marcas indelévels da Cortez Editora.

Mas a riqueza desta hora também se dirige àqueles que são a razão de ser do trabalho docente.

Saúdo os estudantes aqui presentes como quem divide o júbilo com pessoas igualmente vitoriosas, pois são personagens do melhor cenário educacional que nosso país constituiu: a universidade pública.



Por isso, ao mesmo tempo que os saúdo, divido com todos a certeza de que temos um compromisso para com a sociedade brasileira. Aos cidadãos brasileiros, especialmente aos mais necessitados, devemos devolver com trabalho e dedicação aquilo que nos foi concedido em nome do conhecimento e da cultura: o privilégio da educação pública de qualidade.

Não tenho dúvida de que todos os jovens aqui presentes vivem agora os melhores momentos de suas vidas. Assim como não tenho dúvida de que, no futuro, viverão seus momentos de maior comprometimento.

Este é um momento ímpar que me oferece a generosa oportunidade de agradecer:

- aos muitos autores da Cortez Editora cujas obras fizeram de nossa casa editorial uma referência;
- aos muitos leitores que produziram a circulação das ideias que defendemos e dos saberes que proporcionamos;
- aos muitos amigos e amigas sem os quais essa jornada não teria o brilho que teve;
- aos nordestinos, e, em particular, o povo potiguar, com quem nunca deixei de conviver e sempre tive o prazer de acolher e amparar.

Todas as pessoas a quem respeitosamente me dirijo foram, são e serão leitores, condição privilegiada neste nosso país. Agradecer aos leitores é, com certeza, pontuar com mais clareza o que não se pode esquecer, pois com a leitura celebramos o ponto de encontro entre gerações, promovemos o enlace entre passado, presente e futuro.

Se agradeço aos leitores é porque estou aqui para apresentar o lugar proeminente que a leitura e o livro adquiriram em minha trajetória vitoriosa.

\*\*\*\*\*

Caríssimas amigas, caríssimos amigos:

George Câmara

Receber o título de Cidadão Natalense tem especial significado para mim.



Minha memória afetiva conserva esta linda cidade como marco divisor da minha saga em direção ao mundo dos livros.

Para cá cheguei quando empreendi a saída do sertão. Daqui, saí quando deixei meu Estado. E foi, nesta cidade, que vi o mar pela primeira vez.

Por isso, este momento é também uma ocasião de profundo encontro com memórias genuínas, de um tempo que se tornou para mim uma marca indelével.

Como esquecer os momentos inaugurais dessa jornada?

Ainda me vejo adolescente aportando nessa cidade, acompanhado de uma prima: a Dalva.

Muitos jovens de hoje em dia não saberiam o que é um "Misto". Mas nós viajávamos nele, que era um veículo metade ônibus, metade caminhão.

Vínhamos no misto que passava às 10 horas da manhã pela estrada de rodagem que margeava o nosso sítio.

Lembro-me da imensa alegria que senti quando, pela primeira vez, pude me acomodar ao lado da minha prima na boleia, após viajar cerca de 40 quilômetros na carroceria. O misto tinha duas boleias, além da do motorista: a boleia era um lugar confortável e privilegiado naquele veículo que transportava passageiros e pequenas cargas.

Estar em Natal, permanecer nessa cidade, significava mudar de universo.

Natal se afigurava como fascinante novidade, e dessa novidade todos queriam saber quando eu regressava para rever familiares, amigos e amores.

Tornei-me o primeiro sertanejo, matuto, saído da redondeza que conhecera Natal e, em relação à expectativa de todos, tinha muito o que dizer, pois minhas palavras povoavam o imaginário daquelas pessoas com as imagens de grandeza da cidade e, principalmente, com a imensidão do mar.

Num cenário inesquecível, lá em casa à noite, no alpendre que se deixava iluminar pelo luar ou na sala de jantar sob a luz das lamparinas, meus amigos, primos, irmãos mais velhos como Antonio, Luiz, Santa pediam que eu descrevesse, a meu modo, tudo o que havia testemunhado.

As perguntas ainda reverberam em minha memória. Lembro-me da singela expectativa de todos que supunham que eu pudesse explicar o mar, em



sua exuberância infinita. Era difícil, pois nós crescemos ao lado dos açudes, portanto, ao lado da escassez de água.

Talvez, todos nós retirantes nordestinos, poeticamente ainda estejamos tentando responder à pergunta que, naquelas noites, aquelas pessoas queridas me faziam: “Onde fica a parede daquela imensidão de água?”

Por isso, posso afirmar, com convicção, que se eu saí dessa cidade para realizar meus sonhos, no entanto, ela, por sua vez, jamais saiu de mim. Nesses anos todos, os “ponteiros” da minha bússola, que sempre apontam para o nordeste, têm Natal como o ponto de chegada. Tornou-se meu roteiro obrigatório para voltar ao meu lugar de nascimento.

Mas, em verdade, daqui nunca arredei os pés.

Natal recebeu-me muito jovem, com 17 anos apenas. Procurava construir minha vida. Inicialmente, cogitei a Aeronáutica, mas a vida tornou-me marinheiro antes de me instalar definitivamente na cidade de São Paulo, onde estou até hoje, há 45 anos.

Antes de seguir para Escola de Aprendizes Marinheiros do Recife, vivenciei a cidade de Natal por cerca de 10 meses. Obtendo, com a venda de frutas pequenos rendimentos para minhas despesas pessoais, fiz de um pequeno balaio o veículo imaginário para percorrer as ruas da cidade.

Quem percorre cotidianamente uma cidade torna-se parte dela.

Assim, a busca pelo ganha-pão me fez conhecer seus encantos, suas personagens, e sei que, até hoje, a Rua Jaguarari conserva a casa da família que me acolheu.

Naquele contexto, ainda não poderia supor que a escrita, os livros e os autores transformariam minha vida como transformaram.

Era como se estivesse me nutrindo de uma seiva cultural que enraizaria em mim as características que fazem do homem nordestino alguém sempre preparado para o mundo.

Quem se nutre dessa seiva não vive um dia sequer sem expressar de alguma forma algo de sua raiz.

Agora me vejo aqui, nessa situação singular que me enche de alegria e orgulho.

Sou acolhido novamente para receber desta cidade a honraria mais preciosa. Sou chamado a somar, sou chamado a tornar-me natalense.



Se hoje meu trabalho diz respeito ao universo da palavra, posso, por um instante, valer-me dela para brincar.

Assim, percebo que sou chamado a tornar-me aquilo que, no fundo, já sou. Sou convocado a ostentar no peito uma medalha que já figura em meu coração.

Tornar-me um cidadão natalense, apenas vem formalizar todo sentimento de admiração e afeto que possuo por esta cidade e por sua gente.

E Natal é, de fato, admirável.

É admirável por seu crescimento, que pude observar quando era seu habitante (quando aqui vivi, havia “apenas” 150 mil habitantes), e que pude confirmar durante as muitas visitas que fiz posteriormente.

Natal, hoje, com cerca de 800 mil habitantes, tornou-se significativo polo econômico, com especial destaque para o Turismo: proporcionado por suas inigualáveis belezas naturais, seus habitantes esperam que esta seja uma atividade consciente e não predatória.

Tornou-se, também, referência cultural para o nosso país, e para o mundo.

252

Por isso, acumulou amplo reconhecimento e não apenas dos que a conheceram de perto como eu, mas também em todo o país, pois conquistou posição de destaque no cenário nacional e internacional.

Podemos afirmar que a história intelectual do país também deve muito a Natal.

Hoje, me orgulho de ter muitos autores natalenses fazendo parte das linhas editoriais da Cortez Editora, dando contribuição significativa através de suas pesquisas para o avanço do saber científico, e para o enriquecimento cultural de nossa nação.

E toda a comunidade acadêmica do país reconhece que o repertório de temas e autores da Cortez Editora é garantia de um saber comprometido com a transformação de nossa sociedade.

O compromisso com a transformação é também um compromisso com a própria história.

O saber e os livros, tal qual estão consolidados em muitos capítulos de minha vida, têm sempre palavras que me remetem aos tempos em que Natal ajudou a forjar-me como homem, e como profissional do universo dos



livros: a experiência de viver em uma grande cidade, após passar os primeiros anos de minha vida no Sertão, foi de fundamental importância para que meus horizontes se expandissem. Novas oportunidades e conhecimentos aqui adquiridos colaboraram para que meus caminhos me fizessem não só um editor reconhecido, mas também uma pessoa que percebe na gratidão uma virtude, e que hoje tem a oportunidade de agradecer e retribuir por tudo que aqui me foi proporcionado.

Recordo-me que o verbo acolher permeou essa história, uma vez que, já em São Paulo, tive a oportunidade de conviver e acolher muitos “retirantes intelectuais”, nordestinos ou não, que se deslocaram para o grande centro para realizar seus estudos, num contexto em que eram escassos os cursos de pós-graduação no Nordeste. Escassez que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte ajudou decisivamente a superar.

A sede intelectual que conduziu a tantos para o lugar onde me estabeleci resultou também na publicação de muitos livros.

Cada um desses livros publicados demonstra o quanto este momento de reconhecimento que posso experimentar agora teve início na convivência com tantos conterrâneos lá em São Paulo, que repartiam comigo as expectativas de suas buscas.

Receber, conviver, compartilhar, acolher, escutar, ler e publicar são verbos que se conjugam em minha trajetória na companhia de muitos professores e intelectuais, alguns aqui presentes, que buscaram a consolidação da pesquisa no mesmo território de sonhos e desafios em que eu me construía, como pessoa e como editor. A vida nos aproximou, os livros permitiram que não nos separássemos mais.

Agora, estou aqui, diante deste público seletivo e poderei, doravante, me lembrar com emoção desta hora em que tão belo presente me foi concedido.

Agradeço aos presentes por esta homenagem, em especial ao vereador George Câmara e aos demais vereadores que me concederam esta honra inestimável, e a todos os cidadãos e todas as cidadãs natalenses que ajudaram a construir sua história, e que tão bem recebem aqueles que a visitam, aos que a ela retornam, e aos que dela se tornam filhos orgulhosos.

Muito obrigado.

## Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

---

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

254

1. A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Publica trabalhos de Educação sob a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final.
2. O artigo submetido à Revista Educação em Questão é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.
3. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11
4. O artigo e o relato de pesquisa ORIGINALS (português ou espanhol) entre 20 e 25 laudas devem constar de resumo e abstract, em torno de 10 linhas ou 130 palavras, com indicação de três palavras-chave e keywords. Na primeira página, figurará o título em português e inglês (negrito e caixa baixa), autoria, instituição, resumo, abstrat, palavras-chave e keywords.
5. A resenha que contenha 03 a 04 laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
6. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 05 linhas ou 120 palavras.
7. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências.



8. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
9. Escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es) na referência.
10. Registrar, nas referências, SOMENTE, os autores citados no corpo do texto.
11. A apreciação do artigo reside, ainda, na consistência do resumo (apresenta objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); originalidade e relevância do artigo para os avanços da área de Educação; pertinência e suficiência da argumentação apresentada e na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
12. Antes do envio para os pareceristas, o artigo deverá estar em consonância com o que prescreve estas Normas Gerais.
13. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
14. À Revista Educação em Questão, ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
15. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
16. As referências no final do texto precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

### Livro

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.





AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

### Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

### Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

256 SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

### Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÉDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

17. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.
18. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados para o e-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br). Ou ainda para o endereço abaixo.



## Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário

Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP | 59078-970

E-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

---

***IMPRESSÃO E ACABAMENTO***  
Oficinas Gráficas da EDUFRRN  
Editora da UFRN, em outubro de 2011.