

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 40 (jul./dez. 2015). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* – CRB n. 1/757

Indexada em:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE – UNICAMP

CLASE – Universidad Nacional Autónoma de México

LATINDEX – Directorio de publicaciones científicas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal



UCDB

Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Campo Grande, MS, n. 40, p. 1-358, jul./dez. 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Gildásio Mendes dos Santos*

Reitor: *Pe. Ricardo Carlos*

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: *Prof. Hemerson Pistori*

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: *Prof. Heitor Queiroz Medeiros*

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB – Publicada desde 1995

Editores Responsáveis

José Licínio Backes (backes@ucdb.br)

Maria Cristina Paniago Lopes (cristina@ucdb.br)

Ruth Pavan (ruth@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

Maria Cristina Paniago Lopes

Ruth Pavan

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Heitor Queiroz Medeiros

Conselho Científico

Ahyas Siss – UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar

Belmira Oliveira Bueno – USP

Celso João Ferretti – UTFPR

Graça Aparecida Cicillini – UFU

Emília Freitas de Lima – UFSCar

Gaudêncio Frigotto – UERJ

Hamid Chaachoua – Université Joseph Fourier
(UJF)/França

Iara Tatiana Bonin – ULBRA

José Luis Sanfelice – UNICAMP

Luís Carlos de Menezes – USP

Maria Izabel da Cunha – UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens – PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira – USP

Sonia Vasquez Garrido – PUC/Chile

Susana E. Vior – Universidad Nacional de Luján
(UNLu)/Argentina

Valdemar Sguissardi – UFSCar/UNIMEP

Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias – ABEU):

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima*

Revisão de texto: *Maria Helena Silva Cruz*

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

CEP: 79117-900 – Campo Grande – MS – Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br – <http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

A Revista Série-Estudos publica, no seu segundo número de 2015, dezessete artigos, três dos quais de autores estrangeiros (Universidade de Salamanca, Universidade de Barcelona e Universidad Nacional de Educación a Distancia) e quatorze artigos de autores brasileiros. Dos artigos nacionais, três são sobre educação infantil, dois sobre séries iniciais, quatro sobre a educação básica, dois de educação superior e três de história da educação.

O primeiro artigo de autores estrangeiros, Ponto de Vista, é de Judith Maldonado Rivera e Catalina Martínez Mediano e intitula-se *“Gestión de la calidad de postgrados a distancia en América Latina y el Caribe. Fundamentos y análisis comparativo”*. O artigo mostra que a experiência de pós-graduação a distância na América Latina e no Caribe é cada vez maior, salientando que esses programas devem seguir os padrões de qualidade das agências de avaliação. Os resultados mostram que há unidade nos modelos oferecidos, e a avaliação tem duplo objetivo: desenvolver o compromisso com a qualidade e melhoria contínua, a partir da perspectiva de avaliação interna, junto com o compromisso da transparência e prestação de contas para a sociedade, no seu aspecto de avaliação externa. O segundo artigo de autores estrangeiros, de Francisco José García-Peñalvo, Susana Olmos Migueláñez e José Carlos Sánchez-Prieto, *“Las tecnologías móviles en educación primaria: estudio sobre la actitud de los futuros docentes”* argumenta que a incorporação de tecnologias móveis para o ambiente educacional pode fornecer importantes vantagens que facilitam a flexibilidade e a acessibilidade do processo de ensino-aprendizagem. O artigo apresenta os resultados de um estudo descritivo sobre a aceitação da tecnologia móvel entre estudantes do curso de Formação de Professores Primários da Universidade de Salamanca, na Espanha. Os resultados mostram uma atitude geralmente favorável dos alunos em relação ao uso desses dispositivos em sua prática futura. O terceiro artigo com autores estrangeiros, de Francisco de Assis da Costa Silva e Anna Escofet, *“El software libre en la enseñanza obligatoria en cataluña. Un estudio de casos”*, apresenta um estudo de caso sobre o uso de software livre na educação obrigatória na Catalunha. Trata-se de uma experiência educacional inovadora na Catalunha, considerando que algumas escolas têm implementado o uso exclusivo ou software quase de graça. Os resultados mostram que o uso nas escolas estudadas é uma realidade em construção. Seu uso é possível e viável, pois responde às necessidades e requisitos exigidos, mas o seu uso ainda pode aumentar muito.

Após os três artigos de autores estrangeiros, há um grupo formado por cinco artigos, sendo três relacionados à educação infantil e dois às séries iniciais do ensino fundamental. O primeiro artigo desse grupo, de Aline Sommerhalder, Ilza Zenker Leme Joly, Camila Marques dos Santos e Camila Tanure Duarte *“Crianças pequenas fazendo musicalização: contribuições dos brinquedos em processos educativos”*, apresenta os

resultados de uma pesquisa realizada com dois grupos de crianças de dois e três anos de idade, observando o uso dos brinquedos no processo de musicalização dessas crianças. Segundo a pesquisa realizada, os brinquedos enriqueceram muito o processo de musicalização, levaram as crianças a uma maior participação nos cantos e danças, maior integração entre elas e com os adultos, fortaleceram os vínculos afetivos e aumentaram a ludicidade, favorecendo uma aprendizagem prazerosa. O segundo artigo, de João Luiz Gasparin, *“Concepção de infância, processo educativo e de alfabetização em João Amós Comênio”*, explicita a concepção de infância e o processo educativo e alfabetizador de Comênio. Trata-se de uma pesquisa teórico-descritiva e mostra que, segundo Comênio, o homem, para ser um verdadeiro homem, necessita que lhe seja ensinado tudo desde a sua primeira infância. Se esse processo não se der de uma forma natural e desde a infância, o homem será meio homem, pois, sem a leitura e a escrita, o homem não se desenvolverá na sua plenitude. O terceiro artigo, de Neuvani Ana do Nascimento e Joana Peixoto *“Mídias digitais e desenvolvimento infantil: para além de rótulos e explicações”*, é um estudo teórico que mostra a relação das mídias digitais e as crianças, segundo diferentes perspectivas teóricas, colocando-se na defesa da perspectiva histórico-cultural. Dessa forma, as autoras salientam as relações das crianças com as mídias digitais e como elas interferem no seu desenvolvimento, vendo as crianças como sujeitos histórico-culturais, sendo que a categoria de infância foi construída socialmente, e o desenvolvimento do ser humano é fruto de suas relações sociais. O quarto artigo, de Adriana Pastorello Buim Arena, *“As mídias e um ritual cotidiano de leitura”*, analisa uma atividade de ensino de leitura realizada em uma escola pública da França, em uma sala de aula que corresponde ao quinto ano da educação básica no Brasil. Por meio dos procedimentos etnográficos, a autora observou a presença e o uso dos dispositivos digitais no ensino da língua materna. O artigo mostra que o uso da rede *wifi* disponibilizada na sala de aula, ao possibilitar o livre acesso à internet, aumenta o leque de atividades significativas que podem ser desenvolvidas pelos professores, colocando os alunos em situações de leitura que ampliam as possibilidades de aprendizagem. O quinto e último artigo desse grupo, de Dagoberto Buim Arena, *“A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos”*, refere-se ao processo de alfabetização, defendendo a necessidade de respeitar a inteligência das crianças e a cultura popular das crianças para que o processo de alfabetização seja mais significativo. O autor recorre a um conjunto de autores franceses na sua argumentação e os articula com as fotografias retiradas pelo autor durante seu estágio de pós-doutoramento realizado na França, mostrando a relevância de um processo alfabetizador que leva em conta a realidade e o mundo cultural das crianças.

Este número da revista inclui ainda um grupo de quatro artigos sobre a educação básica. O primeiro artigo desse grupo, de Adriana Varani, Marcos Francisco Martins, Mariana Martha de Cerqueira Silva, Marco Antonio Pereira e Laíne Horta Lima, *“Formação e conhecimento: a questão ético-racial por professores da educação básica”*,

privilegia a formação inicial e continuada de professores da Região de Sorocaba (SP) no que diz respeito à história e cultura afro-brasileira. Apresenta a análise dos resultados de 171 questionários aplicados a professores, salientando que a inserção da temática na formação ainda é incipiente no que se refere à Lei 10.639, sendo que a questão indígena é inexistente. Os autores salientam o potencial de os movimentos negros contribuírem no processo de formação dos professores no que se refere a temática da história e cultura afro-brasileira. O segundo artigo, de Regina Tereza Cestari de Oliveira, *“Planejamento da educação em municípios sul-mato-grossenses: as ações de gestão educacional no Plano de Ações Articuladas (2011-2014)”*, analisa as ações definidas ou redefinidas desse planejamento estratégico tendo em vista a obtenção de assistência técnica e financeiras do Ministério da Educação. Foram analisados os três maiores municípios do estado de Mato Grosso do Sul (Campo Grande, Dourados e Corumbá). A ênfase foi na dimensão da gestão educacional, e a análise baseou-se em fontes documentais. Ainda que se trate de uma política em implementação, a análise mostrou que as ações estão incorporando políticas de gestão democrática na educação básica. O terceiro artigo, de Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Giedre Teresinha Ragnini de Sá, *“Políticas educacionais e pesquisa acadêmica: uma reflexão sobre a escola unitária em Antônio Gramsci enquanto um objeto de investigação”*, mostra a preocupação de Antônio Gramsci com a superação da sociedade capitalista, tendo como um dos instrumentos a escola unitária, instrumento educacional que viabiliza a emancipação da classe trabalhadora. Os autores mostram que o princípio educativo gramsciano que une vida e escola, possibilita a construção de uma escola para além dos interesses práticos, superando a desigualdade social ao propiciar práticas emancipatórias, contribui sobremaneira, com a superação da sociedade capitalista. O quarto e último artigo desse grupo, de Cristina Pureza Duarte Boéssio, Bento Selau e Simone David Acosta, *“A constituição do grupo pelo grupo: qualificando o espaço escolar”*, apresenta uma proposta de intervenção realizada com professores de educação básica de uma escola pública com baixos resultados no IDEB, situada no município de Jaguarão, Rio Grande do Sul. A intervenção foi realizada por meio de sete reuniões pedagógicas. Os resultados mostraram, entre outras coisas, que com a realização das reuniões, aumentou a participação dos professores e o sentimento de união e força do grupo, houve melhora do ambiente de trabalho e uma maior reflexão sobre a prática pedagógica.

A Revista contém ainda dois artigos sobre a Educação Superior. O primeiro artigo, de Maria Luísa Bissoto e Maria Isabel Vicente, *“O compromisso social como fazer pedagógico na Educação Superior: um estudo de caso no curso de Serviço Social”*, questiona a lógica mercantil da formação acadêmica e defende uma formação humanista para a Educação Superior. Analisa uma proposta implementada no curso de Serviço Social, o Modelo de Zona de Conhecimento Gerador, vendo se essa didática possibilita a construção de conhecimentos capazes de gerar transformação social. O segundo artigo, de Vilma L. Nista-Piccolo, Regina Maria Rovigati Simões e Alessandra Andrea Monteiro de

Oliveira, *“Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo”*, analisa as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Ao analisarem 176 cursos e suas matrizes curriculares, apontam que há uma grande diversidade de estruturas curriculares, mas, de modo geral, em todas elas há pouca articulação entre as disciplinas. Os autores salientam a necessidade de reformular os currículos de formação inicial dos professores de Educação Física, salientando a necessidade de construir currículos voltados para a práxis docente.

O último grupo de artigos é formado por três artigos de História da Educação. O primeiro, de Terezinha Oliveira e Meire Aparecida Lóde Nunes, *“A dor e o sofrimento como preceitos educativos pintados por Giotto Di Bondone em O Massacre dos Inocentes”*, realiza uma análise iconográfica do pintor que viveu entre 1267 e 1337, especificamente de sua obra Massacre dos Inocentes, tendo como referência a História Social. O trabalho segue a hipótese de que a dor/sofrimento é visto com o caminho para o bem. Os autores apontam a potencialidade das imagens para provocar reflexões no espectador, propiciando o conhecimento do passado, mas reconhecem que não é possível saber quais as intenções do autor ao produzir sua obra, dada a sua distância temporal. O segundo artigo, de Celeida Maria Costa de Souza e Silva, *“História da educação salesiana em Corumbá, MS: o convênio celebrado entre os salesianos, o estado de Mato Grosso e o estado de Mato Grosso do Sul (1972-1987)”*, mostra como o convênio entre a instituição salesiana e os dois estados possibilitou que os salesianos imprimissem sua organização e funcionamento num colégio público: Colégio Estadual Santa Tereza, localizado no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. A análise foi feita recorrendo, entre outros instrumentos, à análise documental, análise bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. O terceiro e último artigo desse grupo, de Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira e Wilson Sandano, *“Caracterização da clientela do Grupo Escolar “Padre Anchieta”: um olhar sobre as práticas escolares (1934-1976)”*, analisa a reorganização das práticas escolares ocorrida na escola Padre Anchieta, sobretudo em função da presença de alunos japoneses, tendo em vista a nacionalização e a homogeneização.

A revista contém ainda a resenha *“Matemática e Literatura”*, feita por Enio Freire de Paula sobre o livro *Pinóquio no país dos paradoxos: uma viagem pelos grandes problemas da lógica*, escrito por Palermo Alessio Aprosio, que traz nesse livro uma aventura matemática, estabelecendo uma instigante relação entre literatura e matemática.

Boa leitura!

José Licínio Backes
Maria Cristina Paniago Lopes
Ruth Pavan
Editores da Série-Estudos

Sumário

Ponto de vista

Gestión de la calidad de postgrados a distancia en América Latina y el Caribe. Fundamentos y análisis comparativo	15
<i>Quality management of postgraduate distance programs in Latin America and the Caribbean. Foundation and comparative analysis</i>	<i>15</i>
Judith Maldonado Rivera	
Catalina Martínez Mediano	

Artigos

Las tecnologías móviles en educación primaria: estudio sobre la actitud de los futuros docentes	35
<i>Mobile technologies in primary education. An study on the attitude of future teachers</i>	<i>35</i>
Francisco José García-Peñalvo	
Susana Olmos Migueláñez	
José Carlos Sánchez-Prieto	

El software libre en la enseñanza obligatoria en cataluña. Un estudio de casos.....	57
<i>Free software in compulsory education in Catalonia. A case study.....</i>	<i>57</i>
Francisco de Assis da Costa Silva	
Anna Escofet	

Crianças pequenas fazendo musicalização: contribuições dos brinquedos em processos educativos.....	79
<i>Small children making musicalization: contributions of the toys in educational processes..</i>	<i>79</i>
Aline Sommerhalder	
Ilza Zenker Leme Joly	
Camila Marques dos Santos	
Camila Tanure Duarte	

Concepção de infância, processo educativo e de alfabetização em João Amós Comênio..	99
<i>The concept of childhood, educational process and schooling in Jan Amos Komensky....</i>	<i>99</i>
João Luiz Gasparin	

Mídias digitais e desenvolvimento infantil: para além de rótulos e explicações.....	119
<i>Digital media and child development: beyond labels and explanations.....</i>	<i>119</i>
Neuvani Ana do Nascimento	
Joana Peixoto	

As mídias e um ritual cotidiano de leitura.....	139
<i>The media and a daily ritual of reading</i>	<i>139</i>
Adriana Pastorello Buim Arena	

A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos.....	159
<i>Brackets and statements fusion to create senses.....</i>	<i>159</i>
Dagoberto Buim Arena	

Formação e conhecimento: a questão étnico-racial por professores da educação básica.....	185
<i>Education and knowledge: the question of racial-ethnic teachers of basic education ...</i>	185
Adriana Varani	
Marcos Francisco Martins	
Mariana Martha de Cerqueira Silva	
Marco Antonio Pereira	
Laíne Horta Lima	
Planejamento da educação em municípios sul-mato-grossenses: as ações de gestão educacional no Plano de Ações Articuladas (2011-2014).....	207
<i>Education planning in Mato Grosso do Sul municipalities: the educational management tasks in Plano de Ações Articuladas (2011-2014)</i>	207
Regina Tereza Cestari de Oliveira	
Políticas educacionais e pesquisa acadêmica: uma reflexão sobre a escola unitária em Antonio Gramsci enquanto um objeto de investigação.....	223
<i>Educational policies and academic research: a reflection on the unitary school in Antonio Gramsci as a research object</i>	223
Maria de Lourdes Pinto de Almeida	
Giedre Teresinha Ragnini de Sá	
A constituição do grupo pelo grupo: qualificando o espaço escolar.....	239
<i>The constitution of the group by the group: qualifying the school space.....</i>	239
Cristina Pureza Duarte Boéssio	
Bento Selau	
Simone David Acosta	
O compromisso social como fazer pedagógico na Educação Superior: um estudo de caso no curso de Serviço Social	255
<i>The social commitment as pedagogical practice in higher education: a case study in the course of Social Service.....</i>	255
Maria Luísa Bissoto	
Maria Isabel Vicente	
Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo	271
<i>A study on the training of the Physical Education teacher in the State of Sao Paulo</i>	271
Vilma L. Nista-Piccolo	
Regina Maria Rovigati Simões	
Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira	
A dor e o sofrimento como preceitos educativos pintados por Giotto di Bondone em <i>O Massacre dos Inocentes</i>.....	287
<i>Pain and suffering painted as education precepts by Giotto di Bondone in The Massacre of Innocents.....</i>	287
Terezinha Oliveira	
Meire Aparecida Lóde Nunes	

História da educação salesiana em Corumbá, MS: o convênio celebrado entre os salesianos, o estado de Mato Grosso e o estado de Mato Grosso do Sul (1972-1987) 305
History of the Salesian Education in Corumbá-MS: the agreement celebrated between the Salesians and Mato Grosso and Mato Grosso do Sul states (1972-1987) 305
Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Caracterização da clientela do Grupo Escolar “Padre Anchieta”: um olhar sobre as práticas escolares (1934-1976)..... 323
Clientele the characterization of the School Group “Padre Anchieta”: a look at the school practices (1934-1976)..... 323
Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira
Wilson Sandano

Resenha

Matemática e Literatura 351
Mathematics and Literature..... 351
Enio Freire de Paula

Ponto de vista

Gestión de la calidad de postgrados a distancia en América Latina y el Caribe. Fundamentos y análisis comparativo

Quality management of postgraduate distance programs in Latin America and the Caribbean. Foundation and comparative analysis

Judith Maldonado Rivera*

Catalina Martínez Mediano**

* Profesora titular de universidad. Departamento de Ciencias de la Educación. Sección: Organización y Planificación Educativa. Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). Unidad de Evaluación Institucional. Ecuador. E-mail: jjmaldonado@utpl.edu.ec

** Profesora titular de universidad. Departamento: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE I). Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España. E-mail: cmarme@edu.uned.es

Resumen

En América Latina y el Caribe, la experiencia de postgrado a distancia es muy reciente y su establecimiento ha obedecido a un nuevo escenario disciplinario que ha posibilitado que los postgrados se internacionalicen y se oferten cada vez más a través de modalidades a distancia para responder a las necesidades y expectativas de formación y especialización crecientes en la sociedad. En tal sentido, se asume, como un imperativo legal que estos programas de postgrado cumplan con los criterios de calidad establecidos por los organismos de aseguramiento de la calidad de la región; y por tanto, es urgente clarificar el marco de referencia que sustenta la evaluación de la calidad de este nivel de formación. Se ha realizado un análisis de los Modelos de calidad del postgrado a distancia, diseñados por los organismos de evaluación y acreditación de la región. Los resultados revelan, como principales características, la unidad de los modelos sobre el enfoque de aseguramiento de la calidad, con el doble objetivo del desarrollo del compromiso con la calidad y la mejora continua, desde una perspectiva de evaluación interna, junto con el compromiso con la transparencia y el rendimiento de cuentas ante la sociedad, en su vertiente de evaluación externa. Se comprueba que los Organismos Nacionales de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior de la región para la evaluación del postgrado a distancia, aplican los mismos modelos de calidad con fundamentos y procedimientos homogéneos, para asegurar los niveles de calidad de los programas que se imparten de modo presencial en las aulas.

Palabras clave

Gestión de calidad. Aseguramiento de la calidad. Postgrado a distancia. América Latina y el Caribe.

Abstract

In Latin America and the Caribbean, the distance postgraduate experience is very recent and their establishment has obeyed a new disciplinary scenario that has enabled internationalize and graduate programs are offered increasingly through distance modalities to meet needs and expectations of increasing specialization in training in our society. In this sense, it is assumed, as a legal imperative, that these graduate programs meet the quality criteria set by the agencies of quality assurance in the region; and therefore it is urgent to clarify the framework that supports the evaluation of the quality of this level of training. It has conducted a comparative analysis of the models for quality assurance of distance postgraduates, designed by agencies of evaluation and accreditation of quality in the region. The results show, as main features, the models unity on the approach to quality assurance, with the dual aim of developing the quality commitment and continuous improvement, from the internal evaluation perspective, together with the commitment with transparency and accountability with society, in its external evaluation aspect. It is found that the national bodies for Quality Assurance in Higher Education in the region to evaluate the distance postgraduate apply the same quality models with fundamentals and uniform procedures to ensure the quality standards of classroom programs in

Key words

Quality management. Quality assurance. Distance education post-graduates. Latin America and the Caribbean.

1 Introducción

El desarrollo de la evaluación de la calidad del postgrado a distancia se inscribe en un proceso que ha sido estudiado no sólo por organismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, 2009, Distance Education and Training Council - DETC, Council for Higher Education Accreditation - CHEA, European Network for Quality Assurance in Higher Education - ENQA, Open and Distance Learning Quality Council - ODLQC, European Association of Distance Teaching Universities - EADTU, Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior - RIACES, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior

a Distancia - CALED), sino por académicos y especialistas en el ámbito. Pues, por las características propias de la educación a distancia, y del postgrado en particular, la evaluación de la calidad en el marco de la internacionalización tiene en consideración distintos aspectos, uno de ellos, es disponer de un marco de referencia que asegure su calidad.

En este contexto, y considerando que la evaluación de la calidad de las instituciones y sus programas constituye un compromiso ante la sociedad, en su función de rendición de cuentas, se hace necesario conocer el marco de referencia que utilizan los organismos para el aseguramiento de la calidad de la región para la evaluación de los postgrados que se imparten a distancia.

Para ello, se ha realizado un análisis de los Modelos de Evaluación de

la Calidad de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de Argentina (2011), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia (2010, 2014), el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) de Costa Rica (2002, 2008), el Programa Nacional de Postgrados de Calidad (PNPC) de México (2012) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) de Perú (2009, 2010).

En consecuencia, el estudio comprende, en primer lugar, una fundamentación sobre el concepto de calidad y los modelos de evaluación de la calidad. En segundo lugar, se presenta la metodología e instrumentos utilizados para el análisis de los modelos de evaluación y acreditación del postgrado en la región. En tercer lugar se muestran los resultados del análisis, describiendo las características de los modelos de evaluación, su enfoque y estructura, objetivos, objeto de evaluación, y criterios de calidad implícitos destacando los criterios comunes y diferenciales. En cuarto lugar se enfatiza la importancia de los procesos de autoevaluación, evaluación externa y decisión final para el aseguramiento de la calidad de los postgrados a distancia en la región.

La búsqueda de la calidad en forma colaborativa ha llevado a considerar las exigencias que en este ámbito deberían ser tenidas en cuenta para asegurar la calidad de la EaD y particularmente de la educación de postgrado, pues los desafíos

y retos que enfrenta el posgrado en la región son de tal magnitud que, de no ser atendidos con adecuación y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de ALC con equidad, justicia, sostenibilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman.

2 Fundamentación sobre el concepto de calidad y los modelos de la evaluación de la calidad

Los modelos o enfoques de evaluación de programas contribuyen a adoptar una actitud crítica frente al objeto a evaluar, llámese institución, programa o cualquier componente académico. La calidad de los programas educativos, y la calidad en general, ha sido conceptualizada como la búsqueda de estándares especificados, ajustarse a un propósito, o como transformación. En la actualidad, el concepto de calidad está constituido por objeto, estándares, sujetos y valores (HARVEY; WILLIAMS, 2010, p. 5).

Un modelo de evaluación de programas sistemático y complejo que ha contribuido al desarrollo de los modelos de evaluación de la calidad de los programas y de las organizaciones, es el modelo de evaluación orientado a la toma de decisiones de los programas y de las organizaciones, de Stufflebeam y Shinkfield (1987), que concibe la evaluación como “el proceso sistemático de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización

y el impacto de lo que se evalúa, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, atender problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”. El modelo contempla cuatro tipos de evaluaciones representadas por el acrónimo CIPP, y que incluye la evaluación del contexto en el que se desarrolla el programa, valoran sus fortalezas y debilidades y proponen los cambios que pueden realizarse para lograr mejores resultados. La evaluación de entrada que evalúa los diferentes modos de proporcionar los servicios que ofrece el programa, atendiendo a las necesidades de las personas y asegurando los recursos financieros para conseguir las metas pretendidas. La evaluación de proceso, que valora cómo está funcionando el programa, para proporcionar apoyo y formación al personal para llevar a cabo las actividades planeadas necesarias. La evaluación del producto, o resultados, valora e informan de los resultados conseguidos por el programa (MARTÍNEZ MEDIANO, 2007). En el enfoque de evaluación orientada a la decisión, subyace el interés por maximizar la utilización de los resultados de la evaluación, más allá de la mera elaboración y presentación del informe sobre los resultados, pretendiendo que el evaluador oriente a llevar a la práctica las mejoras que deben hacerse en las organizaciones y en los programas, a partir de los resultados de la evaluación, de modo que el evaluador colabore con la dirección del centro y aquellos que deben tomar decisiones para la mejora

de los programas y de las organizaciones educativas.

Tanto la garantía de la calidad como la evaluación de programas son elementos esenciales para la mejora continua de los programas y de las organizaciones. Si bien el término “garantía de la calidad” tiene su origen en el ámbito empresarial, dentro del movimiento de la gestión de la calidad orientado a la satisfacción de las expectativas del cliente, éste ha sido aceptado en los ámbitos de las organizaciones educativas. De ese modo, algunas universidades han utilizado para la evaluación de su calidad modelos sistémicos procedentes del ámbito empresarial, adaptados a la educación, tales como el Modelo de Excelencia Europeo de la EFQM que se sirve de la autoevaluación del centro para establecer planes de mejora (MARTÍNEZ MEDIANO; RIOPÉREZ LOSADA, 2005, , o el de las Normas ISO para la gestión de la calidad que incorporan estrategias para la mejora continua propias de las filosofías de la Calidad Total.

De acuerdo con la UNESCO, la calidad es la adecuación del Ser y del Quehacer de la Educación Superior a su Deber Ser (CMES, París 1998). Es un término de referencia que permite comparar una institución o programa con otras homologables o en torno a un patrón real o utópico predeterminado. La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) ofrece una definición que representa el concepto de calidad vigente en los sistemas de educación superior de

la región: “Grado en el que un conjunto de rasgos diferenciadores inherentes a la educación superior cumplen con una necesidad o expectativa establecida. En una definición laxa se refiere al funcionamiento ejemplar de una institución de educación superior o programa que cumple los estándares previamente establecidos por una agencia u organismo de acreditación” (RIACES, 2004). En esta definición, alcanzar la calidad significa satisfacer las expectativas, cumpliendo con los estándares establecidos previamente por las agencias u organismos externos de acreditación.

Fernández (2004) afirma que “la definición de calidad está condicionada por las características políticas, económicas y socioculturales donde se inserta”, y Arribas y Martínez (2015) insisten en la necesidad de vincular la calidad a la pertinencia, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad cultural y a los contextos específicos en que se desarrollaría; por tanto, la calidad no es un concepto aislado, sino que sólo adquiere significado en tanto vinculado a sus finalidades sociales.

En tal sentido, no es sencillo definir la calidad, existen múltiples aproximaciones que reflejan ideologías, concepciones y expectativas diferentes (TIANA, 1996; MARCHESI; MARTÍN, 1998; FERNÁNDEZ, 2004), el problema no es buscar una definición de calidad, sino determinar aquella que más convenga a la evaluación en las condiciones de la realidad, sin olvidar que la calidad tiene que estar conjugada con la pertinencia

y el impacto, pues no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social. “La pertinencia y la calidad, junto a la internacionalización, representan para la UNESCO, los tres aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria. “[...] el grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera, por el flujo de repercusiones y deformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad de su entorno, presumiblemente como efecto del cúmulo de aportes que realiza dicho programa. La calidad y la excelencia son metas deseables de la educación y de toda empresa humana. Para poseer calidad reconocida, es necesario acreditarla, y para esto último, hay que definirla adecuadamente.

En el contexto de los Sistemas de Gestión de Calidad, la calidad queda definida como: “cumplir con los requisitos de los clientes de la organización educativa”. En la Educación reglada los requisitos básicos de la enseñanza están regulados por las leyes. No obstante las organizaciones educativas, cumpliendo con los requisitos básicos de acuerdo con su Proyecto Educativo, agrega requisitos adicionales que satisfagan otras necesidades y expectativas demandadas por sus clientes para añadir valor.

De acuerdo con Pérez Juste (2006, p. 546), la educación de calidad es “aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto

personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de, libremente, llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá enfrentar a lo largo de su vida”. El mismo autor considera que la calidad en la educación se consigue, en las instituciones educativas, con el concurso de diversos medios dispuestos para la consecución de sus fines, entre los que señala los siguientes:

- Una adecuada organización de la institución: coordinación de personas, tareas y funciones;
- Un ambiente educativo, construido intencionalmente al servicio del proyecto educativo;
- Un buen sistema de gestión de la calidad, según las aportaciones de la investigación y la experiencia (Calidad total, ISO, EFQM...), donde el liderazgo y el personal tengan el debido protagonismo” (PÉREZ JUSTE, 2005).

El concepto de calidad de la educación, como meta de toda institución educativa, asume un enfoque global de gestión de la institución hacia la consecución de metas de calidad para todos y con la colaboración de todos los implicados en la institución educativa. La calidad conseguida tiene que ver con la calidad de las metas pretendidas, concretadas en objetivos, criterios de calidad que guían su realización e indicadores y estándares para la comprobación de su consecución (CARDOSO; CERECEDO, 2011).

La gestión de la calidad se orienta siempre hacia el logro de la mejora, en el convencimiento de que nada es tan bueno que no pueda ser mejorado. Por ello,

una finalidad de la gestión de calidad es la mejora continua de las organizaciones hacia la excelencia. Las organizaciones educativas participan de este interés por la excelencia. Sin perder de vista su propia realidad, tratan de incorporar los principios de la calidad total mediante la implantación de modelos de gestión de la calidad adaptados a las organizaciones educativas.

En los modelos de evaluación de la calidad de los programas y de las organizaciones concurren los objetivos de evaluación para la mejora y para el rendimiento de cuentas, como aseguramiento de la calidad. El concepto de aseguramiento de la calidad, o garantía de la calidad, se basa en la elaboración, por parte de una organización, de una propuesta con el compromiso de aplicarla bien a la primera, cumpliendo con los objetivos propuestos y de acuerdo con los criterios de calidad previamente definidos, comprometiéndose a aportar información sobre su cumplimiento. La función del rendimiento de cuentas, como aseguramiento externo de la calidad, ha mostrado su influencia en el desarrollo de la cultura por la calidad en las instituciones de educación superior, dado que los resultados de estos procesos evaluativos no terminan en un mero informe, sino que incluyen sugerencias de mejora que deben ponerse en la acción y que son objeto de su seguimiento y evaluación posterior, basados en la confianza mutua y en la transparencia. Orden Hoz y Jorner (2012) aseguran que habitualmente, ante una evaluación, la

mayor parte de la sociedad espera que se le ofrezca las claves de mejora del sistema.

En general, los modelos de gestión de la calidad contemplan la “responsabilidad social” como uno de los conceptos fundamentales y se diseñan en función del contexto histórico social en el cual se circunscriben y se desarrollan. En todos los modelos subyacen los principios básicos de la calidad total, a saber: una dirección o liderazgo para establecer políticas y coordinar esfuerzos, una dirección estratégica con objetivos anuales, un equipo de personas motivadas y formadas implementar la estrategia, unos recursos necesarios, unos procesos determinados con metodología propia orientada hacia la satisfacción de las expectativas de los clientes, de marketing y venta del producto o servicio; y unos beneficios o resultados de rendimiento.

Lo cierto es que en los enfoques para garantía de la calidad está implícita la evaluación de la calidad como un proceso de mejora continua, fundamentada en el ciclo de Deming o PDCA (plan, do check, act), que, aunque basado en las teorías de Shewhart, fue él quien lo popularizó (DEMING, 1989) de gestión de la calidad total, que culmina en un informe de resultados. Si bien el término “garantía de la calidad” tiene su origen en el ámbito empresarial, dentro del movimiento de la gestión de la calidad orientado a la satisfacción de las expectativas del cliente, este ha sido aceptado en los ámbitos de las organizaciones educativas.

Las administraciones, las instituciones y los sistemas educativos participan del interés por el movimiento de la calidad total para el logro de la excelencia, a través de la implicación de todos los miembros de la institución, en sus distintos niveles de responsabilidad, en los procesos de gestión y autoevaluación para la mejora y rendimiento de cuentas a la sociedad (MARTÍNEZ; RIOPÉREZ, 2005). De ese modo, algunas universidades han utilizado para la evaluación de su calidad modelos sistémicos procedentes del ámbito empresarial, adaptados a la educación, como el Modelo Deming, el Modelo Malcolm Baldrige (1987), el Modelo de Excelencia de la European Foundation for Quality Management (EFQM, 1991) y el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (1999), que han mostrado su eficacia como sistema de gestión de las organizaciones, a la vez que como instrumentos para la autoevaluación, y han servido como marco de referencia para el desarrollo de las propuestas de evaluación de la calidad que se aplican en la actualidad.

Los Modelos de Excelencia, como el Europeo, así como las Normas ISO 9000, o el Cuadro de Mando Integral, han sido desarrollados para facilitar la aplicación de los sistemas de gestión de calidad de un modo fundamentado y estructurado, contando con el compromiso de la alta dirección por la calidad y de todos los miembros de la organización, formando un solo equipo, para el desarrollo de una cultura de calidad comprometida con la mejora de los procesos y

de sus resultados en las organizaciones educativas, y la utilización del método científico para la identificación de los problemas y sus causas, la implementación de soluciones y el seguimiento, medición y valoración de resultados hacia la mejora continua y excelencia de la institución.

En Estados Unidos y Europa, varios organismos de calidad de la educación superior a distancia han elaborado directrices, estándares, criterios e indicadores de calidad para los programas educativos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación, en tanto que en América Latina, en el marco de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES, 2004), el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), con sede en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador, ha construido una propuesta de estándares de calidad para la educación superior a distancia de la región. Los que centran nuestro análisis, Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú, cuentan con un marco de referencia para la evaluación de la calidad del postgrado específicamente a distancia, si bien la mayoría utilizan los mismos fundamentos teóricos y metodológicos de la educación presencial, dado que las diferencias fundamentalmente radican en el medio a través del cual se transmiten sus enseñanzas y se realizan los procesos de aprendizaje.

3 Metodología

El enfoque de investigación utilizado es el propio de la investigación evaluativa, definida como una forma de investigación aplicada, empírica, realizada de manera sistemática, mediante una cuidadosa recogida de datos y análisis rigurosos, con el propósito de informar a la acción, apoyar la toma de decisiones, y aplicar el conocimiento para resolver problemas humanos y sociales (PATTON, 1990, p. 11). Utiliza un diseño transversal, de tipo descriptivo y documental que se caracteriza por presentar los hechos tal como se dan en la realidad (HERNÁNDEZ et al., 2010). La técnica del “muestreo” utilizada es de tipo no probabilística e intencional, dado que se han seleccionado los documentos públicos que los organismos de evaluación y acreditación utilizan para la evaluación de sus programas de postgrado específicamente a distancia, de los países de Argentina, Colombia, Costa Rica, México y Perú.

A partir de los resultados del análisis, se elabora una tabla para identificar los componentes de los modelos de evaluación objeto de estudio y su comparación. Las “unidades para el análisis” se basan en las características de los modelos para el aseguramiento de la calidad, los objetivos de la evaluación, el objeto de análisis, el enfoque metodológico y los criterios de calidad.

Las características del modelo son las del aseguramiento interno y externo de la calidad. Procede del modo siguiente: elaboración del plan de aseguramien-

to de la calidad o manual de calidad, que específica a) lo que la organización para cada titulación pretende conseguir, características de los programas y su aplicación – programas, personal, medios y recursos – y los criterios de calidad, b) cómo va a proceder para recoger la auditoría interna de información, c) realización de informes internos para la auditoría interna y d) auditoría externa de calidad por los organismos nacionales competentes.

4 Resultados del análisis: Características de los modelos de evaluación de la calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe

Objetivos de los modelos de evaluación

Los modelos de calidad del postgrado a distancia comparten objetivos tales como el análisis y mejora continua, consolidación de los postgrados conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente, impulsar la formación de recursos humanos altamente calificados, impulsar la internacionalización y cooperación interinstitucional y servir de instrumento para dar fe pública a la sociedad de la calidad de los programas. Para cumplir con este cometido, el proceso de aseguramiento de la calidad debe afirmar sus objetivos y procedimientos, y apoyarse en una sólida cultura de evaluación con el compromiso en la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad. Evaluar los programas para informar a la sociedad, es

una forma de restablecer compromisos con ella, a la vez que sus respuestas nos compromete a repensar los objetivos, los diseños de los programas, los modos de actuación y a concretar, en coherencia, los resultados, junto con proponer e implementar cambios en la organización de las instituciones para mejorar e innovar.

Objeto de evaluación

La mayoría de los modelos de evaluación del postgrado en ALC tienen como “objeto de evaluación” los programas de doctorado, junto con las maestrías académicas y profesionalizantes. Las especialidades médicas tienen un tratamiento equivalente a los programas de maestría y los modelos de evaluación del postgrado a distancia, tienen como objeto de evaluación el programa de postgrado profesionalizante.

Argentina, Colombia y Costa Rica evalúan los programas de doctorado, maestría académica y profesionalizante con el mismo modelo del postgrado presencial. En México, la primera y segunda versión del Marco de Referencia para la Evaluación de Programas de Posgrado en la Modalidad No Escolarizada, está dirigida únicamente a los programas con Orientación Profesional. Y Perú dispone de un modelo específico para evaluar postgrados y carreras profesionales a distancia. En Colombia, la evaluación de los programas doctorales con fines de acreditación de Alta Calidad incluye la valoración de su impacto; sólo evalúan los programas que han recibido Registro

Calificado de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad (CONACES) y que tienen por lo menos 9 graduados en el caso de Doctorados, o 20 graduados en el caso de Maestrías (CNA, 2010).

Metodologías de evaluación

La evaluación de la calidad del postgrado a distancia responde a diversos enfoques de evaluación de programas y a modelos de excelencia de la educación superior (Tabla 1).

En Argentina, el *Modelo CONEAU* (2011), se basa en “Estándares y Criterios” (Resolución Ministerial n° 160/11) que deben aplicarse en un marco amplio y flexible según las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos respetando los principios de autonomía y libertad de enseñanza.

En Colombia, el *Modelo CNA*, considera las especificidades de la enseñanza a distancia y virtual, se fundamenta en “principios generales” -concepto de acreditación, concepto de calidad, criterios de calidad, actores del proceso de acreditación y metodología de evaluación. Se constituye por un conjunto de factores, características e indicadores que sirven como instrumento analítico en la valoración de los diversos elementos que intervienen en la apreciación comprensiva de la calidad de una institución o de un programa. La evaluación de la calidad en el campo de la acreditación implica un ejercicio complejo, que aunque se apoya en indicadores cuantitativos y objetivos, no puede renunciar a su carácter cualitativo y hermenéutico.

En Costa Rica, el *Modelo SINAES*, con fines de acreditación, acoge el mismo concepto “calidad” del Modelo CNA de Colombia, y comprende unidades valorativas para la apreciación de las condiciones de la institución y del programa objeto de análisis (universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad). Se construye a partir del modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987) que evalúa las características del programa a partir de cuatro tipos de evaluación: contexto, insumos o recursos, proceso y producto o resultados. En este modelo los tipos de evaluación se denominan: dimensión del contexto, dimensión de los recursos, dimensión de procesos educativos y dimensión de resultados. Cada dimensión comprende: componentes, criterios, y evidencias que sirven para la valoración de la calidad de un programa de postgrado. Para complementar la evaluación, el modelo incluye tres mecanismos de aseguramiento de la calidad, estos son: admisibilidad, sostenibilidad de la acreditación y la metaevaluación.

En México, en el *Modelo del PNPC* las categorías, los criterios y lineamientos del marco de referencia son válidos y aplicables en lo general, con algunas especificidades dentro de los criterios propios de la modalidad a distancia, dado que los programas académicos deben asegurar su calidad, independientemente de la modalidad. Los factores que contribuyen en la calidad de un programa de postgrado a distancia tienen que ver

con la preparación y desempeño de los docentes en tanto que han desarrollado las competencias para esta modalidad, el diseño curricular del programa y el diseño instruccional de los cursos. El PNPC (2012) está orientado a los resultados e incluye categorías y criterios que son compatibles con los estándares internacionales en la formación de recursos humanos de alto nivel. El Modelo se basa en el *paradigma: formación-investigación-innovación*, en donde la investigación contribuye a la calidad e innovación a través de la vinculación a la pertinencia del programa. En los programas con orientación profesionalizante se basa en el *paradigma: formación-desempeño del trabajo profesional-innovación*. Integra los elementos que permiten obtener una formación de calidad, como son: planeación institucional del posgrado, categorías y criterios del modelo y plan de mejora del programa. Las categorías, los criterios y los subcriterios constituyen los requisitos para el desarrollo y operación del programa.

En Perú, el *Modelo CONEAU* aplica el *enfoque sistémico y de procesos*, según el ciclo: “planificar-hacer-verificar-actuar” de mejora continua de Deming. Este marco estructural, promueve el orden, la sistematización, la evaluación objetiva y la autorregulación del posgrado al facilitar la interacción de los procesos que tienen lugar en ella y que le permiten alinearse al cumplimiento de los compromisos adquiridos con la sociedad en cuanto al conocimiento creado y los investigadores formados, expresados en los proyectos de

investigación desarrollados y en la cantidad de graduados por promoción. A través del enfoque de gestión por procesos, los objetivos planteados se pueden alcanzar más fácilmente, ya que los recursos y las actividades relacionadas, de acuerdo con el principio de la mejora continua, que considera al proyecto como la unidad básica para una evaluación objetiva. El modelo comprende dimensiones, factores, criterios, indicadores y, indicadores de gestión (medios de verificación).

El enfoque metodológico de cada modelo determina el modo en que se aborda la evaluación del programa de postgrado en los países de la región. El término metodología incluye enfoques cuantitativos y cualitativos, característico en la investigación evaluativa. Los enfoques cuantitativos son necesarios si se trata de valorar la eficacia de los programas, en tanto que los enfoques cualitativos, serán necesarios cuando el objetivo sea valorar las apreciaciones del personal implicado. El principio de complementariedad metodológica (PÉREZ JUSTE, 2006), se reconoce adecuado para atender la complejidad que toda evaluación conlleva, sea de programas, de centros o de sistemas educativos, por varias razones, entre las cuales están: la diversidad de objetivos a los que puede servir un mismo programa y su evaluación; la importancia que en el ámbito de lo humano tiene la percepción de los hechos; la diversidad de agentes y destinatarios de los programas que pueden tener objetivos, posiciones y criterios diferentes.

Tabla 1 – Enfoque metodológico de la evaluación del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
<p>Establece estándares y criterios para la acreditación del postgrado y criterios propios de EaD.</p>	<p>Comprende especificidades de la enseñanza a distancia y virtual. Se fundamenta en conceptos de acreditación y de calidad.</p>	<p>Acoge el concepto “calidad” del CNA Colombia, como base del modelo teórico-metodológico Utiliza unidades valorativas sobre las condiciones de la institución y los programas. Se construye a partir de modelo CIPP orientado toma de decisiones. Evalúa las dimensiones: contexto, insumos, proceso y producto o resultados.</p>	<p>Considera los paradigmas: formación-investigación-innovación y formación- desempeño del trabajo profesional- innovación Integra los elementos para obtener formación de calidad: planeación institucional del posgrado; categorías y criterios y, plan de mejora del programa. Orientado a resultados incluye categorías y criterios con estándares internacionales para formación de recursos humanos de alto nivel.</p>	<p>Aplica un enfoque sistémico y de gestión bajo el principio de mejora continua de planificar, hacer, verificar y actuar procesos. Promueve orden, sistematización, evaluación objetiva y autorregulación al facilitar interacción de procesos que permiten alinearse al cumplimiento del compromiso adquirido con la sociedad en cuanto a conocimiento creado e investigadores formados.</p>

Criterios de calidad

Los criterios de calidad constituyen los principales rubros de análisis que el programa debe satisfacer. La mayoría

de los modelos aplica los mismos criterios de la modalidad presencial y adiciona algunos criterios relevantes para la EaD (Tabla 2).

Tabla 2 – Criterios de calidad del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.

CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Estándares y criterios: Inserción y marco institucional Plan de estudio Reglamento Estudiantes Cuerpo académico Actividades de investigación y transferencia vinculadas Infraestructura y recursos financieros. <i>Criterios de EaD:</i> Sistema institucional de EaD Procesos de enseñar y aprender Unidades de apoyo Materiales presentados.	Factores: Cumplimiento de objetivos y coherencia con visión y misión institucional Estudiantes Profesores-investigadores Procesos académicos y lineamientos curriculares Investigación, generación de conocimiento y producción artística Articulación con el entorno Internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas Bienestar y ambiente institucional Graduados y análisis de impacto Recursos físicos y gestión administrativa y financiera	Dimensiones: <i>Relación con el contexto</i> Admisión. Recursos-Plan de estudios, personal académico, personal administrativo, infraestructura, centro de información y recursos, equipo y materiales. Proceso educativo Desarrollo docente, metodología de enseñanza y aprendizaje, gestión del programa, inversión, vida estudiantil. Resultados-Desempeño estudiantil, graduados, proyección del programa, sostenibilidad.	Categorías: Estructura del programa- Plan de estudios, proceso enseñanza aprendizaje. Estudiantes- ingreso, trayectoria, movilidad, tutorías, dedicación. Personal académico- núcleo académico, líneas de investigación y/o aplicación de conocimiento. Infraestructura- espacios-equipamiento, laboratorios-talleres, información-documentación, tecnologías- comunicación. Resultados- trascendencia, cobertura y evolución del programa.	Dimensión: Gestión del programa- Planificación. Organización, dirección y control. Formación del estudiante- Enseñanza aprendizaje Servicios de apoyo para formación del estudiante- Docentes, infraestructura y equipamiento, bienestar, recursos financieros, grupos de interés.

En Argentina, los estándares y criterios para la acreditación del postgrado constituyen el marco general de la evaluación de los diferentes tipos de carreras y sus respectivas modalidades de enseñanza. En Colombia, el Modelo aplica los mismos lineamientos para la acreditación de programas e instituciones de educación superior. Para asegurar unos mínimos de calidad, el Gobierno Nacional (Decreto 916 2001) unifica, complementa y profundiza los Estándares de Calidad para todas las maestrías y doctorados que existan y se pretendan crear en el país (CNA, 2014). En Costa Rica, las carreras a distancia que deseen acreditarse ante el SINAES deben cumplir los mismos criterios, normas y procedimientos estable-

cidos en la guía de autoevaluación, junto con algunas precisiones relevantes para la EaD. En México, los criterios de calidad del PNPC sirven como marco de referencia para la evaluación y seguimiento de los programas con miras a la evaluación externa para ingreso al PNPC.

En este marco de consideraciones, los modelos de evaluación tienen varios criterios comunes que subyacen en el plan de formación, el personal académico, los estudiantes, la infraestructura, los resultados y la colaboración con los sectores sociales (Tabla 3). Los criterios de análisis no constan con la misma denominación, ni en el mismo apartado pero están implícitos a lo largo de cada modelo.

Tabla 3 – Criterios comunes del postgrado a distancia en América Latina y el Caribe.

	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Plan de formación					
Justificación	•	•	•	•	•
Objetivos	•	•	•	•	•
Admisión	•	•	•	•	•
Congruencia	•	•	•	•	•
Mapa curricular	•	•	•	•	•
Actualización	•	•	•	•	•
Modelo educativo	•	•	•	•	•
Graduación	•	•	•	•	•
Flexibilidad curricular	•	•	•	•	•
Diseño instruccional	•	•	•	•	•
Evaluación de los aprendizajes	•	•	•	•	•
Estudiantes					
Ingreso	•	•	•	•	•
Trayectoria	•	•	•	•	•
Movilidad	•	•	•	•	•
Atención tutorial	•	•	•	•	•
Dedicación	•	•	•	•	•
Personal académico					
Perfil	•	•	•	•	•
Productividad	•	•	•	•	•

	CONEAU/ Argentina	CNA/ Colombia	SINAES/ Costa Rica	PNPC/ México	CONEAU/ Perú
Relación tutor/estudiante		•	•	•	•
Política		•	•	•	•
Infraestructura					
Espacios y equipamiento	•	•	•	•	•
Laboratorios y talleres	•	•	•	•	•
Información y documentación	•	•	•	•	•
Tecnologías de información y comunicación	•	•	•	•	•
Resultados					
Trascendencia, cobertura y evolución	•	•	•	•	•
Pertinencia	•	•	•	•	•
Efectividad	•	•	•	•	•
Contribución al conocimiento	•	•	•	•	•
Colaboración con sectores sociales					
Vinculación	•	•	•	•	•
Financiamiento	•	•	•	•	•

Plan de formación. Todos los modelos evalúan el diseño del plan y el proceso de enseñanza aprendizaje, destacándose la importancia del diseño instruccional; así como la flexibilidad del currículo. Los diversos aspectos deben guardar coherencia entre sí y constituir un proyecto integral de formación. Dado que el programa surge de un estudio de necesidades, debe poseer una elevada pertinencia social.

Personal académico. Todos los modelos consideran el perfil profesional, la producción científica, dedicación, relación tutor/estudiante y desempeño docente. La formación y experiencia del personal académico debe satisfacer los mismos criterios de los programas presenciales y, debe demostrar que tiene las competencias para facilitar la construcción del aprendizaje.

Estudiantes. El programa debe tener un proceso de admisión riguroso que asegure que los aspirantes cumplen con los requisitos. Un elemento fundamental asociado a la calidad del postgrado es la calidad de los estudiantes admitidos.

Infraestructura y equipamiento. La evaluación debe concentrarse en la infraestructura física y tecnológica necesaria. El adecuado apoyo administrativo para docencia, investigación y extensión así como la infraestructura de telecomunicaciones y de cómputo juega un papel preponderante en la calidad del postgrado a distancia.

Resultados. El programa debe contar con resultados acordes con la orientación y nivel de formación. Un indicador de logro del postgrado a distancia es el ingreso de estudiantes de zonas remotas o de profesionistas en ejercicio con

dificultades para asistencia presencial (PNPC, 2012).

Colaboración con los sectores de la sociedad. El programa debe contar con políticas de apoyo a la investigación y transferencia de tecnología, beneficios y cooperación académica así como con recursos para vinculación e ingresos adicionales. La colaboración internacional y la conformación de redes constituyen mecanismos fundamentales para el fortalecimiento de la investigación y la transferencia de tecnología; así como el cuerpo académico reconocido conformado por profesores ubicados en cualquier parte del mundo. Los criterios relativos al número y nivel de docentes respecto a la modalidad presencial, no varía, pero se incrementa la posibilidad de participación de redes interinstitucionales y de vinculación con laboratorios, empresas e industrias o en general, espacios de práctica y aplicación del conocimiento (PNPC, 2012).

5 Proceso de evaluación y acreditación

Dentro de la pluralidad de estrategias existentes para garantizar la calidad de la educación superior, se observa una tendencia hacia fórmulas que incorporan la garantía interna de calidad, cimentadas en la responsabilidad de las universidades, junto a procesos de garantía externa de calidad que son responsabilidad de los organismos de evaluación. Se basan en modelos evaluativos que utilizan mecanismos y procedimientos

homogéneos para evaluar y acreditar los niveles de calidad de las instituciones y sus programas. Comprende tres etapas: auto-evaluación (evaluación ex-ante) realizada por la propia universidad, evaluación externa y evaluación final (evaluación-ex post) realizada por un grupo de expertos de acuerdo con los criterios de las agencias. La auto-evaluación, etapa más importante del proceso, consiste en un ejercicio colegiado interno institucional que se debe realizar con introspección honesta y crítica (PNPC, 2012). La evaluación externa se realiza sobre la base del informe de autoevaluación para verificar el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos y certificar ante la sociedad la calidad académica y la integridad del programa. La evaluación final se realiza con el apoyo del organismo de evaluación y acreditación una vez analizados los informes de autoevaluación y evaluación externa. La publicación del informe incluye las decisiones, recomendaciones u otros resultados formales y un procedimiento de seguimiento para revisar las acciones implementadas por el sujeto del proceso de la evaluación, a la luz de las recomendaciones contenidas en el informe. En caso de un juicio favorable, esta etapa culmina con la recomendación de acreditación ante el organismo competente. En caso de juicio desfavorable se procede a plantear las recomendaciones pertinentes a la institución.

En Argentina, las carreras de posgrado son acreditadas por la CONEAU o por entidades privadas que se

constituyan con fines de evaluación y acreditación tal como lo previsto en el art. 45 de la Ley 24521. La categorización es opcional y deberá cumplir con los criterios y estándares explicitados y, con el perfil de calidad específico que fije el Consejo de Universidades. En Colombia, la acreditación tiene un carácter voluntario que tiene sentido en la medida en que promueve en las Instituciones de Educación Superior la decisión de incrementar sus niveles de calidad mediante la autorregulación y autocontrol en ejercicio pleno de la autonomía. El CNA preside el proceso, organiza, fiscaliza, da fe de su calidad y recomienda al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la acreditación correspondiente. En Costa Rica, la acreditación es voluntaria y tiene como objetivo, la búsqueda permanente de los más altos niveles de calidad. En México, el proceso de evaluación y seguimiento enfatiza la evaluación de pares académicos, quiénes tienen la responsabilidad del dictamen sobre el ingreso al PNPC. En Perú, el proceso de evaluación externa se realiza a través de entidades evaluadoras debidamente autorizadas y registradas por el CONEAU.

La evaluación implicada en el proceso de acreditación hace explícitas las condiciones internas de funcionamiento de las instituciones o programas y pone en evidencia sus fortalezas y debilidades. De este modo, constituye un punto de partida muy sólido para los procesos internos de mejoramiento institucional y es un referente claro para que los

usuarios potenciales de la educación superior puedan hacer una elección suficientemente informada (CNA, 2014).

6 Consideraciones finales

La evaluación de la calidad del postgrado a distancia en ALC (CONEAU de Argentina, CNA de Colombia, SINAES de Costa Rica, PNPC de México y CONEAU de Perú) se fundamenta en los modelos de evaluación de programas y en los modelos de excelencia aplicados a la educación superior. Los objetivos se orientan a la mejora continua de los programas y, sobre todo a propiciar la consolidación del postgrado conforme a criterios de excelencia reconocidos internacionalmente impulsando la formación de recursos humanos altamente cualificados, teniendo como objeto de evaluación y acreditación las carreras de **especialización y maestría**.

En general, los estándares mínimos que orientan la evaluación de los programas se centran en el plan de formación, el cuerpo académico, los estudiantes, la infraestructura física y tecnológica, los resultados, y la colaboración con los sectores sociales.

Especial atención se pone al modelo educativo centrado en el aprendizaje y al desempeño de las actividades individuales y colectivas establecidas. La efectividad y congruencia de la metodología de enseñanza aprendizaje, respecto a la flexibilidad curricular, diseño instruccional y evaluación del desempeño de los estudiantes cobra importancia. Se

enfatisa el rol del profesor en el proceso de construcción del aprendizaje y la re-orientación oportuna considerando las características de los estudiantes. Se destaca la importancia de los resultados, en términos de graduados por promoción, investigación realizada e impacto, publicaciones y percepción de la sociedad sobre la calidad del servicio ofrecido y recibido.

Con esta enfoque evaluativa para el aseguramiento de calidad, las universidades pueden responder, desde su autonomía universitaria, a las exigencias

de mejora de su calidad a la vez que proporciona información a la sociedad que tiene derecho a conocer el funcionamiento de sus instituciones.

En consecuencia, el sistema de aseguramiento de la calidad de ALC ha orientado sus esfuerzos al mejoramiento de sus programas e instituciones proponiendo marcos de referencia específicos para evaluar el postgrado a distancia como medio para reconocer y dar fe pública sobre su calidad y su responsabilidad de contribuir de manera efectiva al desarrollo de la región.

Referencias

ARRIBAS, J. A.; MARTÍNEZ, C. El programa AUDIT de la ANECA y las normas internacionales ISO 9000. Análisis comparativo. *Educación XXI*, 18 (2), 375-395, 2015. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5078822>>.

CARDOSO ESPINOSA, E.; CERECEDO MERCADO, M. Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *REDIE*, Ensenada, v. 13, n. 2, enero 2011. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000200005&lng=es&nrm=iso>.

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA; SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en las modalidades a distancia y mixta*, v. 2, p. 1-94, México, 2012. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/213139440/Marco-Referencia-No-Escolarizada#scribd>>.

CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA. *Guía para la acreditación de carreras profesionales universitarias*. Separata especial. El Peruano, 2009. Disponible en: <<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/documentos/Guia-para-la%20Acreditacion-de-Carreras-Universitarias.pdf>>.

_____. *Modelo de calidad para la acreditación de programas de postgrado, modalidad presencial y estándares para maestrías y doctorados*. Separata Especial. 2010. Disponible en: <<http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=3858>>.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN – CNA. *Lineamientos para la Acreditación Institucional*. Colombia 2014. Disponible en: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_Lin_Ins_2014.pdf>.

_____. *Guía de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*: guía de procedimiento. 2010. Disponible en: <http://cms-static.colombiaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186363_GuiaAut_MyD.pdf?binary_rand=9344>.

DE LA ORDEN HOZ, A.; JORNET MELIÁ, J. M. La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 64 (2) 69-88, 2012.

DEMING, W. E. *Calidad, productividad y competitividad*. La salida de la crisis. Madrid. Díaz Santos, 1989.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, n. 035, 39-71. 2004.

HARVEY, L.; WILLIAMS, J. Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 3-33, 2010.

HERNÁNDEZ, R. et al. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2010.

MARCHESI, A.; MARTIN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza, 1998

MARTÍNEZ MEDIANO, C. *Evaluación de programas educativos. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED, 2007.

MARTÍNEZ MEDIANO, C.; RIOPÉREZ LOSADA, N. El Modelo de Excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los Centros Educativos. *Educación XXI*, n. 8, p. 35-65, 2005. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/342/295>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Resolución n. 160*. Buenos Aires. 2011. Disponible en: <http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf>.

MODELO DE EXCELENCIA NORTEAMERICANO MALCOM BALDRIGE. Malcolm Baldrige National Quality Award. Disponible en: <<http://asq.org/learn-about-quality/malcolm-baldrige-award/overview/overview.html>>.

MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA DE LA EFQM. EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT. Disponible en: <www.efqm.org>.

MODELO IBEROAMERICANO DE EXCELENCIA EN LA GESTIÓN (2013). Disponible en: <http://fundibeq.org/opencms/export/sites/default/PWF/downloads/gallery/pattern/Modelo_Iberoamericano_Administracion_Publica_V_2013.pdf>.

PATTON, M.Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

PÉREZ JUSTE, R. Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia la necesaria integración. *Educación XXI*, v. 8, p. 11-33, 2005. Disponible en: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/341/294>>.

_____. *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla, 2006.

RED IBEROAMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – RIACES. *Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid, 2004. Disponible en: <www.riaces.net>.

SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – SINAES. *Diario Oficial La Gaceta*, n. 94. Ley n 8256. Costa Rica, 2002. Disponible en: <http://www.sinaes.ac.cr/images/docs/institucionales/ley_8256.pdf>.

_____. *Informe de autoevaluación para optar a la acreditación ante el Consejo Centroamericano de Acreditación*. San José, Costa Rica, 2008.

STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987.

TIANA, A. La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 10, 37-62, 1996.

Recebido em setembro de 2015

Aprovado para publicação em outubro de 2015

Las tecnologías móviles en educación primaria: estudio sobre la actitud de los futuros docentes

Mobile technologies in primary education. An study on the attitude of future teachers

Francisco José García-Peñalvo*

Susana Olmos Migueláñez**

José Carlos Sánchez-Prieto***

* Profesor del Departamento de Informática y Automática. Director del GRUPO de Investigación en InterAcción y eLearning (GRIAL). Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE). Universidad de Salamanca. E-mail: fgarcia@usal.es

** Profesora del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos Investigación. Grupo GRIAL. Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. E-mail: solmos@usal.es

*** Doctorando del Programa de Formación en la Sociedad del Conocimiento. Grupo GRIAL. Universidad de Salamanca. E-mail: josecarlos.sp@usal.es

Resumen

La incorporación de las tecnologías móviles al ámbito educativo puede aportar importantes ventajas que faciliten la flexibilidad y accesibilidad del proceso de enseñanza aprendizaje. A nivel institucional y social existe un interés en explorar las capacidades didácticas de estos dispositivos, como evidencia el creciente número de iniciativas gubernamentales destinadas a fomentar su integración en los distintos niveles del sistema educativo. Para que estas iniciativas tengan el éxito esperado es necesaria la implicación y colaboración del cuerpo docente. El estudio de la actitud del profesorado resulta, por tanto, fundamental para orientar el proceso de innovación tecnológica. En el presente artículo presentamos los resultados de un estudio descriptivo sobre la aceptación de tecnologías móviles entre los estudiantes de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca en España. Para la realización del estudio se ha aplicado un cuestionario basado en el modelo TAM (*Technology Acceptance Model*) expandido con conceptos procedentes de otras teorías. El modelo propuesto incluye los constructos: auto-eficacia, ansiedad ante los dispositivos móviles, utilidad percibida, facilidad de uso percibida e intención conductual de uso. Los resultados muestran una disposición generalmente favorable de los alumnos hacia el uso de estos dispositivos en su futura práctica docente. El contraste de hipótesis refleja importantes diferencias en las medias en función del centro educativo y algunas diferencias en función del género.

Palabras clave

TAM. Aceptación tecnológica. Dispositivos móviles. Estudiantes universitarios. Profesores. Educación primaria.

Abstract

The incorporation of mobile technologies to the field of education can provide relevant advantages that facilitate the flexibility and accessibility of the teaching-learning process. There is an institutional and social interest in exploring the didactic possibilities of these devices, which is evidenced by the growing number of government initiatives aimed at promoting their integration in all the stages of the education system. In order for these initiatives to be successful, the implication and cooperation of the teaching body is essential. Therefore, the study of teachers' attitudes is fundamental in order to guide the technological innovation process. This paper presents the results of a descriptive study on the acceptance on mobile technologies among 1st year students of Primary Education of the University of Salamanca in Spain. For the implementation of the study, we used a questionnaire based on the TAM (Technology Acceptance Model), which was expanded with concepts from other theories. The proposed model includes the following constructs: self-efficacy, mobile device anxiety, perceived usefulness, perceived ease of use and behavioral intention of use. The results show a generally favorable disposition on the part of the students towards the use of these devices in their future teaching practice. The hypothesis testing reveals relevant differences between means according to the faculty the students belong to, and some differences according to gender.

Keywords

TAM, technology acceptance, mobile devices, university students, teachers, primary education.

1 Introducción

Dentro de los procesos de innovación tecnológica en educación, la inclusión de los dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje es uno de los campos que ha cobrado más relevancia en los últimos años (GARCÍA-PEÑALVO; SEOANE-PARDO, 2015; FULANTELLI et al., 2015, p. 50). En estos años hemos podido comprobar como el número de investigaciones sobre las aplicaciones educativas de estos dispositivos ha ido en aumento tanto en el contexto educativo formal, como en el informal.

La aplicación de estrategias de aprendizaje móvil (*mLearning, mobile learning*) (CONDE GONZÁLEZ et al., 2008; CASANY et al., 2012; SÁNCHEZ PRIETO et al., 2014), permite flexibilizar el proceso educativo, contribuyendo a solucionar

los problemas de tiempo y espacio que limitan las posibilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la integración de tecnologías móviles en el contexto educativo hace posible el aprendizaje en cualquier momento y lugar (SHARPLES et al., 2009, p. 233).

Otra de las ventajas del *mLearning* es su capacidad para la individualización de contenido permitiendo ofrecer una formación contextual e individualizada, ajustada a las capacidades y requisitos del discente. Esto puede suponer una ventaja especialmente significativa en contextos de educación especial, facilitando la integración del alumnado al aportar un contenido adaptado a las necesidades educativas y estilo de aprendizaje de cada estudiante (ALONSO DE CASTRO, 2014, p. 10).

Por último, la tercera gran ventaja del *mobile learning* está ligada a su capa-

cidad para la comunicación, que puede ser empleada para incentivar la realización de experiencias de aprendizaje colaborativo y el diálogo entre los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (ÁLVAREZ et al., 2011, p. 1961).

Para integrar con éxito estos dispositivos en el campo de la educación formal es necesario superar una serie de dificultades. Estas dificultades pueden estar relacionadas con factores técnicos como problemas de conectividad, limitaciones de hardware o incompatibilidades en el software (MURRAY; OLCESE, 2011, p. 42; ORR, 2010, p. 107).

También pueden surgir problemas relacionados con factores humanos principalmente relacionados con los dos agentes principales en el proceso educativo: los docentes y los discentes.

Mientras que entre las dificultades relacionadas con las características de los estudiantes, podemos destacar la marginación digital o la facilidad para la distracción, las que tienen que ver con el cuerpo docente están más relacionadas con su capacitación y actitud hacia el uso didáctico de las TIC (WANG et al., 2012, p. 570; ORR, 2010, p. 107; CORBEIL; VALDÉS-CORBEIL, 2007, p. 51).

El docente es considerado un agente fundamental del proceso de innovación educativa siendo, por tanto, su aceptación de las tecnologías móviles necesaria para que el cambio metodológico se realice con éxito (CHEN et al., 2009, p. 470).

Sin embargo, existen dudas sobre la actitud del profesorado hacia el *mLe-*

arning, encontrándose estudios que indican que estos se encuentran reticentes hacia su uso (DÜNDAR; AKÇAYIR, 2014, p. 40).

El uso de una nueva tecnología lleva consigo una nueva carga de trabajo para los profesores, que requiere por su parte de la elaboración de nuevos materiales didácticos y la formación adecuada en el uso de esta tecnología (AL-FUDAIL; MELLAR, 2008, p. 1103).

Además el profesorado puede sentirse intimidado por unos dispositivos cuyo manejo desconoce, y sentirse inseguros en cuanto a su capacidad pedagógica para el aprovechamiento de estos recursos (OAKLEY et al., 2012).

El modelo TAM (DAVIS, 1989, p. 319) constituye una alternativa muy extendida a la hora de estudiar el proceso de adopción tecnológica, que puede ser aplicado al estudio de actitudes de los profesores, tanto en servicio, como en formación.

En el presente artículo se presentan los resultados de un estudio descriptivo (SÁNCHEZ et al., 2015a; SÁNCHEZ et al., 2015b) sobre la intención de uso de tecnologías móviles de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca en su futura práctica docente, mediante la aplicación de un instrumento, basado en el modelo TAM, expandido con dos constructos para medir la autoeficacia y la ansiedad ante los dispositivos móviles.

Para ello proponemos una estructura dividida en cuatro secciones. En la primera introduciremos los fundamen-

tos teóricos del modelo TAM, definiendo los constructos que lo componen y mencionando algunos antecedentes de su uso en el ámbito educativo. Una vez explicados los fundamentos teóricos en los que se basa nuestra propuesta, en la segunda sección pasaremos a describir la metodología empleada para llevar a cabo el estudio, incluyendo la muestra, variables e instrumento empleado. En la tercera sección expondremos los resultados más destacados. Para finalizar el artículo, en la última sección ofreceremos las conclusiones derivadas de la investigación llevada a cabo.

2 El modelo TAM

El modelo TAM es una propuesta teórica elaborada por Davis (1989) que pretende explicar los factores que llevan al individuo a aceptar o rechazar un determinado sistema de información (SI). Se engloba dentro del grupo de teorías que estudian el proceso de adopción tecnológica que incluye otras teorías como la IDT (*Innovation Diffusion Theory*) (ROGERS, 1995), la TFT (*Task-Technology Fit*) (GOODHUE; THOMPSON, 1995, p. 213) o

la UTAUT (*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*) (VENKATESH et al., 2003, p. 425).

El modelo, basado en la TRA (*Theory of Reasoned Action*) (FISHBEIN; AJZEN, 1975), explica el proceso de adopción a partir de dos factores fundamentales:

- La utilidad percibida: Definida como “el grado en el que una persona cree que el uso de un sistema concreto mejoraría su desempeño laboral” (DAVIS, 1989, p. 319).
- La facilidad de uso percibida: Que hace referencia a “el grado en que una persona cree que el uso de un determinado sistema será libre de esfuerzo” (DAVIS, 1989, p. 319).

Estos dos factores condicionan la actitud hacia el uso, formada a partir de las creencias del sujeto que condicionan su respuesta de comportamiento. La actitud, a su vez, determina la intención conductual de uso que establece la disposición del individuo a realizar determinado comportamiento y que explica el uso real del SI. Estas hipótesis relacionales propuestas por Davis se muestran en la Figura 1.

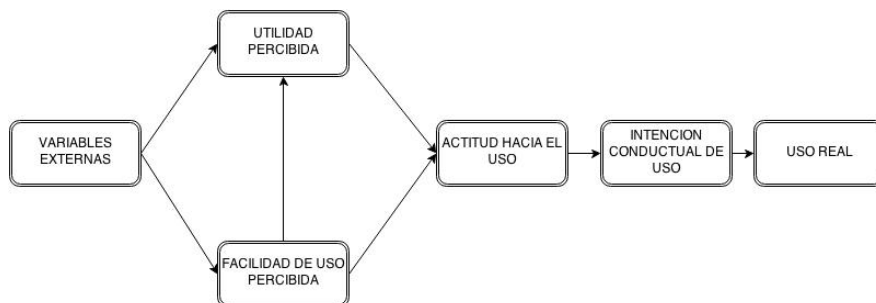


Figura 1 – Modelo TAM.

Desde su formulación en 1986, el TAM se ha establecido como el modelo de estudio del proceso de adopción tecnológica más popular (TEO et al., 2008, p. 128). Entre las principales ventajas del modelo podemos destacar su solidez teórica y la sencillez del instrumento empleado para la obtención de datos, constituyendo una propuesta que consigue explicar un porcentaje relativamente alto de la varianza (KING; HE, 2006, p. 740).

Este modelo es sometido a modificaciones por parte de los investigadores, bien para adaptarlo al contexto o bien para aumentar su grado de explicación, añadiéndole con frecuencia nuevos constructos procedentes de otras teorías (HERNÁNDEZ GARCÍA, 2008). Además existen dos versiones del modelo el TAM2 (VENKATESH; DAVIS, 2000, p. 186) y TAM3 (VENKATESH; BALA, 2008, p. 273), que pretenden actualizar la propuesta de Davis.

En el campo educativo, el número de investigaciones que hacen uso del TAM para el estudio de procesos de adopción va en aumento. Podemos encontrar ejemplos significativos de su uso en investigaciones tanto con alumnos (EDMUNDS et al., 2012, p. 71) como con profesores, ya sea en su proceso de formación universitaria (KIRAZ; OZDEMIR, 2006, p. 152) o en ejercicio de sus funciones profesionales (NAM et al., 2013, p. 365; YUEN; MA, 2008, p. 229).

También se han llevado a cabo investigaciones sobre la aceptación de tecnologías móviles empleando este modelo que han ofrecido buenos resul-

tados con usuarios, tanto en el contexto educativo (JOO et al., 2014, p. 143; KIM et al., 2014, p. 578; YAMAKAWA et al., 2013, p. 24), como fuera de él (KUO et al., 2013; RIAD JARADAT, 2013, p. 29).

3 Metodología

La hipótesis inicial de nuestra investigación plantea que la integración del *mobile learning* en contextos de educación formal presencial depende de la aceptación del profesorado.

Partiendo de esta hipótesis, nuestra investigación pretende conocer el nivel de aceptación de las tecnologías móviles entre los futuros maestros de primaria, para, de esta manera, tratar de predecir el uso que puedan hacer de las mismas cuando se encuentren desarrollando sus funciones educativas.

Nuestra iniciativa, se sitúa en la línea de otras investigaciones sobre la aplicación de modelos de aceptación a docentes en formación (ACARLI; SAĞLAM, 2015, p. 709; CAMILLERI; MONTEBELLO, 2011, p. 156; TEO, 2010, p. 65; VALTONEN et al., 2015, p. 49).

En este apartado describimos la metodología empleada en el estudio. Comenzamos describiendo el modelo teórico, tras lo cual expondremos las variables y la población y muestra del estudio, detallando el instrumento empleado para la recogida de datos

3.1 Modelo de investigación

Para elaborar el modelo utilizado en este estudio, tomamos como punto

de partida el modelo TAM, conservando de este modelo los constructos: facilidad de uso, utilidad percibida e intención conductual.

Sin embargo, optamos por eliminar el constructo actitud hacia el uso, con el objetivo de simplificar el instrumento, aspecto recogido en otros modelos como el TAM3 (VENKATESH; BALA, 2008, p. 273) o el UTAUT (VENKATESH et al., 2003, p. 425). Así mismo, dado que se trata de un estudio sobre la intención conductual de uso por parte de los futuros docentes de primaria, también se ha eliminado el constructo uso real, decisión que tiene precedente en otros estudios basados en el modelo TAM (ABBAD et al., 2009; ROCA; GAGNÉ, 2008, p. 1585; SAADÉ; BAHLI, 2005, p. 317; CHEN et al., 2013, p. 111; TEO; NOYES, 2011, p. 1645; WU; LIU, 2013, p. 1).

Por último decidimos añadir al modelo dos constructos que hacen referencia a la confianza de los futuros docentes en su capacidad para el uso educativo de los dispositivos móviles: La auto-eficacia y la ansiedad ante los dispositivos móviles.

La auto-eficacia es un concepto procedente de la teoría cognitiva social enunciada por Bandura (1978, p. 191). Hace referencia a la creencia que posee

el individuo sobre su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para gestionar posibles situaciones, en este caso, el empleo de tecnologías móviles en la futura labor docente. Este constructo ha sido utilizado con anterioridad para evaluar la aceptación de tecnologías móviles entre profesores y estudiantes con éxito (TARHINI et al., 2014; LEE et al., 2011, p. 355; NAM et al., 2013, p. 365).

Para este estudio se ha seguido la propuesta del modelo TAM 3, que sitúa la auto-eficacia como antecedente de la facilidad de uso percibida.

La ansiedad frente a los dispositivos móviles es un constructo adaptado de la ansiedad frente al ordenador, que se encuentra estrechamente relacionado con la auto-eficacia y designa el grado de aprehensión, o incluso miedo, del individuo cuando este se enfrenta a la posibilidad del uso del ordenador (HERNÁNDEZ GARCÍA, 2008). Aunque este constructo es descartado por algunas teorías como la UTAUT, consideramos que la ansiedad puede tener un efecto significativo en la facilidad de uso percibida, como se sugiere en el modelo TAM3. En este caso la ansiedad se relacionaría de manera negativa con la facilidad de uso percibida, así como con la autoeficacia.

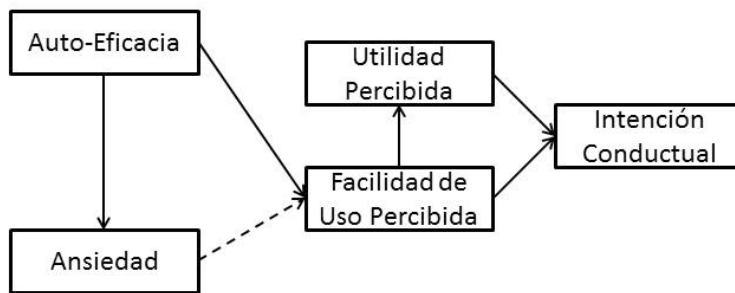


Figura 2 – Modelo TAM expandido.

3.2 Variables

Para el presente estudio, se plantean las siguientes variables:

- Exógenas: Utilidad percibida, facilidad de uso percibida, auto-eficacia y ansiedad ante los dispositivos móviles.
- Endógena: Intención conductual de uso.
- Otras variables explicativas: Edad, género y centro.

3.3 Población y muestra

La población objeto de estudio la conforma el total de estudiantes matri-

culados en el primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca, en sus sedes de Salamanca (N=120), Zamora (N=66) y Ávila (N=65).

La muestra de este estudio la conforman 202 estudiantes de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca: 100 de la Facultad de Educación de Salamanca (49,5 %), 52 de la Escuela de Educación y Turismo de Ávila (25,7 %) y 50 de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (24,8 %) (figura 3).

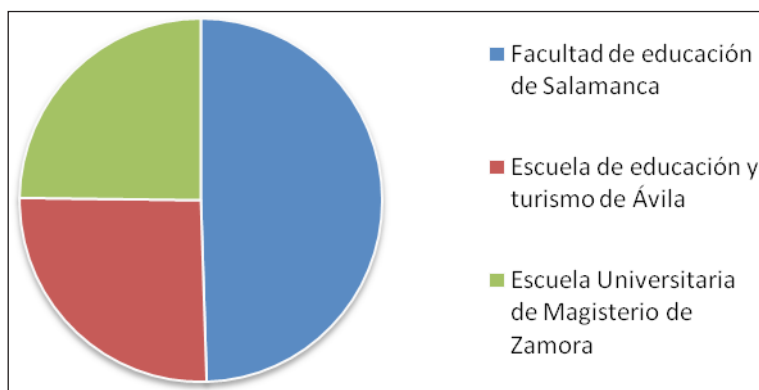


Figura 3 – Distribución de la muestra por centro.

En cuanto al género, de los 202 encuestados, el 36,1 % (73) son hombres y el 63,9% (129) mujeres (figura 4).

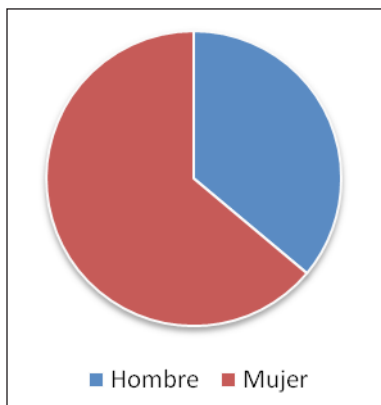


Figura 4 – Distribución de la muestra por género.

Centrándonos en la variable edad, la edad media de los participantes se sitúa en 19,59 años, concentrándose la mayoría entre los 17 y los 19 años (64,3 %) y el resto situándose entre los 20 y los 32 (35,7 %) (figura 5).

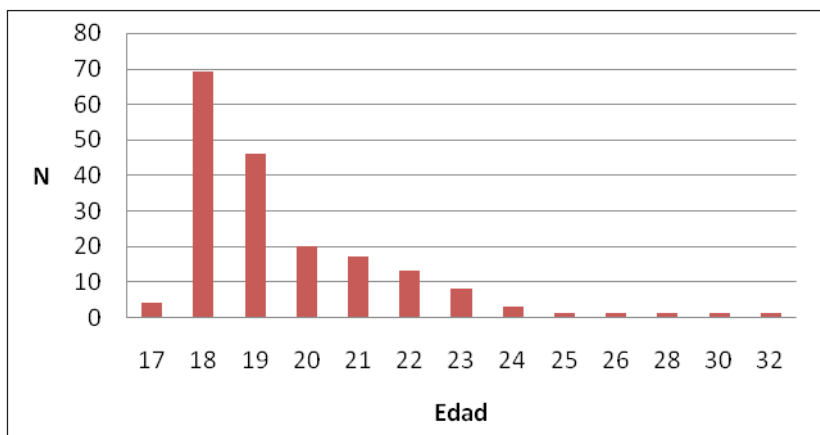


Figura 5 – Distribución de la muestra por edad.

3.4 Instrumento

El instrumento está dividido en dos secciones; en la primera se recogen los datos de identificación de los

estudiantes (sexo, edad y centro) y la segunda está compuesta por dieciséis ítems formulados en escala de Likert de siete intervalos (0-6) que recogen el resto de variables.

Los ítems referidos a la facilidad de uso, la utilidad percibida han sido adaptados de la propuesta de Davis (1989):

- Utilidad percibida (PU):
 - PU_01: El uso de tecnologías móviles puede mejorar el desempeño de la labor docente.
 - PU_02: El uso de tecnologías móviles puede hacer que sea más efectivo el desempeño de la labor docente.
 - PU_03: El uso de dispositivos móviles puede hacer más fácil realizar tareas docentes.
 - PU_04: En general considero que los dispositivos móviles pueden ser útiles en la enseñanza.
- Facilidad de uso percibida (PEU):
 - PEU_01: Aprender a utilizar dispositivos móviles en clase sería fácil para mí.
 - PEU_02: Encuentro fácil la interacción con dispositivos móviles.
 - PEU_03: Encuentro flexible la interacción con dispositivos móviles.
 - PEU_04: En general considero que los dispositivos móviles son fáciles de utilizar.

Para la intención conductual de uso, la auto-eficacia y la ansiedad se han adaptado los propuestos por (VENKATESH et al., 2003, p. 425):

- Intención conductual de uso (BI):
 - BI_01: Pretendo utilizar las tecnologías móviles en mi futura labor docente.
 - BI_02: Predigo que utilizaría las tecnologías móviles en mi futura labor docente.

- Auto-eficacia (SE):
 - SE_01: Sé que puedo usar tecnologías móviles aunque no las haya usado en el ámbito educativo.
 - SE_02: Soy capaz de diseñar actividades educativas que hagan uso de dispositivos móviles.
 - SE_03: Puedo utilizar dispositivos móviles en el aula aunque no haya nadie para ayudarme.
- Ansiedad ante los dispositivos móviles (A):
 - A_01: Dudo sobre usar las tecnologías móviles en el aula por miedo a cometer errores que no pueda corregir.
 - A_02: En general me genera estrés el uso de tecnologías móviles en el aula.
 - A_03: Siento recelo ante el uso de tecnologías móviles.

Para evaluar la consistencia interna del instrumento se ha utilizado el coeficiente α de Cronbach, cuyo resultado indica una alta consistencia interna ($\alpha=0.888$).

4 Resultados

En el siguiente apartado se incluyen los resultados del análisis de datos descriptivo realizado con el objetivo de evaluar el nivel de aceptación de las tecnologías móviles. Los resultados se presentan organizados por el valor de la media en la tabla 1. Los ítems referentes a la ansiedad percibida se recodificaron al tratarse de ítems negativos.

Tabla 1 – Descriptiva de los ítems del modelo TAM extendido.

	Media	Desv. típ.	% Válido							N
			0	1	2	3	4	5	6	
PEU_04	4.60	1.231	1	1	5	7.9	25.2	31.5	24.8	202
PEU_01	4.53	1.316	1	3	2.5	11.4	27.2	27.7	27.2	202
PEU_02	4.46	1.246	1	1	5	12.6	26.1	33.2	21.1	199
SE_03	4.41	1.310	.5	2	5.6	14.6	26.8	25.8	24.7	198
SE_01	4.36	1.274	1	2.5	4	13.1	28.8	31.8	18.7	198
PU_04	4.27	1.365	2.5	2	5.5	15.1	20.1	40.7	14.1	199
BI_01	4.15	1.399	2	2.5	7	18.5	23.5	30	16.5	200
SE_02	4.15	1.363	2.5	3.5	5	12.4	31.8	31.8	12.9	201
PEU_03	4.11	1.120	1	1	5.6	17.4	34.4	33.8	6.7	195
PU_03	4.05	1.324	2	1.5	8.5	18.4	28.4	29.4	11.9	201
BI_02	4.05	1.431	2.5	3	7.6	19.7	21.7	31.8	13.6	198
PU_02	4.04	1.235	1.5	3	4	20.5	32	30.5	8.5	200
PU_01	4.01	1.369	2	3	9.9	14.9	27.7	32.2	10.4	202
MA_02	3.94	1.593	4	4	8.5	22.5	17	26.5	17.5	200
MA_01	3.92	1.602	1.5	5.5	16.1	14.6	21.1	20.6	20.6	199
MA_03	3.92	1.667	3.5	5.5	9.5	24	14	21.5	22	200

a. Dimensiones ordenadas por el valor de la media.

Como comprobamos en la tabla, las puntuaciones obtenidas muestran una buena disposición de los estudiantes de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria hacia el uso de tecnologías móviles en su práctica docente, con puntuaciones por encima del 4, sobre un máximo de 6, en la mayoría de los ítems.

En el caso de los ítems que hacen referencia a la ansiedad frente a los dispositivos móviles, se han obtenido medias por debajo de 4 en todos los ítems, por lo que sería un posible campo de mejora a través de iniciativas de formación.

Una vez conocidos los datos globales comprobamos si existen diferencias significativas en función de la variable género (n.s .05).

Para ello comenzamos realizando un estudio descriptivo de las variables diferenciando entre género (tabla 2). Al no observarse grandes diferencias entre hombres y mujeres, aunque en algunas de las variables sí que existen discrepancias a considerar, procedemos a realizar un contraste de hipótesis para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2 – Descriptiva del modelo TAM extendido en función del género.

	Hombre			Mujer		
	N	Media	Desv. típ	N	Media	Desv. Típ
A_01	73	4.03	1.624	126	3.87	1.592
A_02	73	4.11	1.629	127	3.84	1.571
A_03	72	3.82	1.871	128	3.98	1.544
BI_01	72	4.28	1.313	128	4.08	1.445
BI_02	73	3.99	1.458	125	4.09	1.420
PEU_01	73	4.84	1.054	129	4.36	1.419
PEU_02	72	4.56	1.149	127	4.40	1.299
PEU_03	71	4.20	1.090	124	4.06	1.139
PEU_04	73	4.84	.913	129	4.47	1.364
PU_01	73	4.37	1.173	129	3.81	1.435
PU_02	73	4.22	1.387	127	3.94	1.132
PU_03	73	4.21	1.213	128	3.97	1.380
PU_04	73	4.26	1.323	126	4.27	1.394
SE_01	73	4.45	1.214	125	4.31	1.310
SE_02	73	4.27	1.304	128	4.08	1.395
SE_03	70	4.49	1.294	128	4.38	1.322

a. Dimensiones ordenadas alfabéticamente por constructos.

Antes de realizar el contraste de hipótesis procedemos a comprobar la normalidad de las variables; para ello se aplicaron las pruebas de normalidad de

Kolmogorov-Smirnov y Shapiro Wilk (tabla 3). El resultado de los análisis supuso el rechazo de la hipótesis de normalidad (n.s .05).

Tabla 3 – Test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk.

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
BI_01	.210	171	.000	.897	171	.000
BI_02	.212	171	.000	.903	171	.000
MA_01	.170	171	.000	.919	171	.000
MA_02	.190	171	.000	.914	171	.000
MA_03	.177	171	.000	.911	171	.000
PEU_01	.192	171	.000	.864	171	.000
PEU_02	.211	171	.000	.891	171	.000
PEU_03	.214	171	.000	.893	171	.000
PEU_04	.235	171	.000	.852	171	.000
PU_01	.211	171	.000	.896	171	.000
PU_02	.194	171	.000	.902	171	.000
PU_03	.187	171	.000	.904	171	.000
PU_04	.254	171	.000	.861	171	.000
SE_01	.200	171	.000	.888	171	.000
SE_02	.226	171	.000	.875	171	.000
SE_03	.169	171	.000	.899	171	.000

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Por este motivo, aplicamos pruebas no paramétricas para el contraste de hipótesis indicado, concretamente la U de Mann-Whitney. Los resultados reflejados en la tabla 4 muestran que apenas existen diferencias significativas en función del género (n.s .05). De los

dieciséis ítems que componen el instrumento se han encontrado diferencias significativas en los ítems PEU_01 y PU_01, además en el ítem PU_02 se ha obtenido una puntuación de significación asíntota de .05, situándose en el límite.

Tabla 4 – Resultados U de Mann-Whitney para la variable género.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asíntót. (bilateral)
BI_01	4288,500	12544,500	-,835	,404
BI_02	4390,000	7091,000	-,456	,649
MA_01	4333,500	12334,500	-,690	,490
MA_02	4092,500	12220,500	-1,407	,159
MA_03	4497,500	7125,500	-,287	,774
PEU_01	3829,000	12214,000	-2,277	,023
PEU_02	4332,000	12460,000	-,636	,525
PEU_03	4059,500	11809,500	-,944	,345
PEU_04	4209,500	12594,500	-1,300	,194
PU_01	3723,000	12108,000	-2,547	,011
PU_02	3891,500	12019,500	-1,958	,050
PU_03	4321,500	12577,500	-,910	,363
PU_04	4566,500	7267,500	-,087	,931
SE_01	4323,500	12198,500	-,635	,525
SE_02	4280,500	12536,500	-1,023	,306
SE_03	4272,000	12528,000	-,555	,579

Por último, queremos comprobar si existen diferencias significativas en las medias de los alumnos en función del tipo de centro al que pertenecen (n.s .05). Para ello, repetimos el proceso seguido para el contraste de hipótesis

en función de la variable género y realizamos un análisis descriptivo de las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en los diferentes constructos agrupados por centro (tabla 5).

Tabla 5 – Descriptiva del modelo TAM extendido en función del centro de pertenencia de los alumnos.

	Facultad de Educación de Salamanca			Escuela de Educación y Turismo de Ávila			Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora		
	N	Media	Desv. tip.	N	Media	Desv. tip.	N	Media	Desv. tip.
BI_01	100	4,46	1,184	51	4,04	1,562	49	3,63	1,482
BI_02	100	4,41	1,240	50	3,96	1,628	48	3,40	1,364
MA_01	98	3,91	1,507	52	3,96	1,825	49	3,92	1,566
MA_02	99	4,24	1,348	52	4,25	1,545	49	3,00	1,756
MA_03	98	4,16	1,578	52	3,83	1,689	50	3,54	1,764
PEU_01	100	4,75	1,009	52	4,17	1,581	50	4,46	1,487
PEU_02	100	4,56	1,140	50	4,48	1,282	49	4,22	1,403
PEU_03	94	4,40	,896	52	3,88	1,293	49	3,80	1,190
PEU_04	100	4,84	1,042	52	4,33	1,451	50	4,40	1,262
PU_01	100	4,28	1,198	52	3,71	1,538	50	3,80	1,429
PU_02	98	4,38	,990	52	3,83	1,324	50	3,60	1,400
PU_03	100	4,41	1,083	52	3,60	1,600	49	3,82	1,269
PU_04	98	4,63	1,143	51	4,04	1,496	50	3,78	1,447
SE_01	99	4,44	1,042	51	4,16	1,592	48	4,42	1,334
SE_02	100	4,26	1,307	51	4,08	1,521	50	4,00	1,309
SE_03	98	4,55	1,185	50	4,50	1,313	50	4,06	1,490

Como podemos comprobar en la tabla, los alumnos de la Facultad de Educación de Salamanca son los que obtienen las puntuaciones medias más elevadas en todas las variables a excepción de los ítems MA_01 y el MA_02, pertenecientes al constructo ansiedad ante los dispositivos móviles, en el que las puntuaciones más elevadas las obtienen los alumnos de la Escuela de Educación y Turismo de Ávila. Es precisamente este centro el segundo con puntuaciones medias más elevadas, por delante de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora en la mayoría

de los ítems, aunque con puntuaciones muy próximas.

Al comparar las puntuaciones obtenidas observamos diferencias importantes en la mayoría de los ítems entre el centro de Salamanca y los de Ávila y Zamora, por lo que procedemos a realizar el contraste de hipótesis para comprobar si estas diferencias son significativas. Al haberse rechazado la hipótesis de normalidad aplicamos pruebas no paramétricas. Elegimos la prueba H de Kruskal-Wallis ya que se trata de un contraste entre tres muestras independientes (tabla 6).

Tabla 6 – Resultados H de Kruskal-Wallis para la variable centro.

	Chi-cuadrado	GI	Sig. asintót.
BI_01	11,592	2	,003
BI_02	17,354	2	,000
MA_01	,286	2	,867
MA_02	19,351	2	,000
MA_03	4,379	2	,112
PEU_01	3,874	2	,144
PEU_02	1,962	2	,375
PEU_03	10,828	2	,004
PEU_04	6,877	2	,032
PU_01	6,652	2	,036
PU_02	14,759	2	,001
PU_03	13,496	2	,001
PU_04	15,349	2	,000
SE_01	,529	2	,768
SE_02	1,784	2	,410
SE_03	3,878	2	,144

Como podemos se evidencia en la tabla, para un nivel de significación de .05 se encuentran diferencias significativas en 9 de los 16 ítems que componen el instrumento, la mayoría se sitúan en los constructos de intención conductual de uso y utilidad percibida, en los que se han encontrado diferencias en la totalidad de sus ítems. El único constructo donde no se encuentran diferencias es el de autoeficacia.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, consideramos oportuno profundizar

en el contraste de hipótesis. Dada la proximidad de las puntuaciones de las medias de los centros de Ávila y Zamora decidimos realizar el contraste de hipótesis solamente entre estos y el centro de Salamanca, realizando por tanto un contraste de hipótesis para dos muestras independientes en lugar de tres.

Comenzamos aplicando la prueba U de Mann-Whitney en las muestras de la Facultad de Educación de Salamanca y la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (tabla 7).

Tabla 7 – Resultados U de Mann-Whitney en el contraste de hipótesis entre los centros de Salamanca y Zamora.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
BI_01	1622,500	2847,500	-3,438	,001
BI_02	1390,000	2566,000	-4,260	,000
MA_01	2369,500	7220,500	-,132	,895
MA_02	1424,500	2649,500	-4,161	,000
MA_03	1961,500	3236,500	-2,022	,043
PEU_01	2347,000	3622,000	-,633	,527
PEU_02	2110,000	3335,000	-1,429	,153
PEU_03	1617,000	2842,000	-3,082	,002
PEU_04	1976,000	3251,000	-2,190	,029
PU_01	2075,000	3350,000	-1,764	,078
PU_02	1606,000	2881,000	-3,570	,000
PU_03	1767,000	2992,000	-2,863	,004
PU_04	1572,000	2847,000	-3,733	,000
SE_01	2305,500	7255,500	-,303	,762
SE_02	2177,500	3452,500	-1,337	,181
SE_03	1984,500	3259,500	-1,944	,052

Como observamos en la tabla, si consideramos un nivel de significación de .05, podemos encontrar diferencias significativas en 9 de los 16 ítems que componen la escala. En los resultados por constructo destaca el constructo de intención conductual de uso en donde existen diferencias significativas en la totalidad de sus ítems.

También encontramos diferencias significativas en más de la mitad de los ítems en los constructos ansiedad frente a los dispositivos móviles y utilidad percibida. Finalmente, el único constructo

en el que no existen diferencias significativas en ninguno de sus ítems es el de autoeficacia.

Los resultados indican por tanto que existen diferencias significativas entre las medias de los alumnos de la Facultad de educación de Salamanca y la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora.

Una vez realizado el contraste de hipótesis entre los centros de Salamanca y Zamora, repetimos el proceso entre los centros de Salamanca y Ávila (tabla 8).

Tabla 8 – Resultados U de Mann-Whitney en el contraste de hipótesis entre los centros de Salamanca y Ávila.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
BI_01	2195,000	3521,000	-1,444	,149
BI_02	2154,500	3429,500	-1,423	,155
MA_01	2420,000	7271,000	-,514	,607
MA_02	2500,500	7450,500	-,296	,768
MA_03	2262,000	3640,000	-1,153	,249
PEU_01	2101,000	3479,000	-2,003	,045
PEU_02	2409,500	3684,500	-,375	,708
PEU_03	1905,000	3283,000	-2,308	,021
PEU_04	2076,500	3454,500	-2,118	,034
PU_01	2003,000	3381,000	-2,393	,017
PU_02	1903,500	3281,500	-2,651	,008
PU_03	1821,000	3199,000	-3,119	,002
PU_04	1914,000	3240,000	-2,462	,014
SE_01	2387,500	3713,500	-,563	,574
SE_02	2387,500	3713,500	-,662	,508
SE_03	2427,000	3702,000	-,096	,923

Al contrario que en los resultados obtenidos en el contraste de hipótesis anterior, en este caso, no se han encontrado diferencias significativas en ninguno de los ítems del constructo intención conductual de uso en función del centro de pertenencia para un nivel de significación de .05. Sin embargo sí que se encuentran diferencias en los cuatro ítems del constructo utilidad percibida y en tres de los cuatro ítems del constructo facilidad de uso percibida.

5 Conclusiones

A raíz de los resultados obtenidos en el estudio, podemos concluir que los alumnos de 1º del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca presentan una actitud positiva hacia el uso de tecnologías móviles

cuando se encuentren en ejercicio de su función docente. Los alumnos manifiestan una buena valoración de tanto de la utilidad como de la facilidad de uso de los dispositivos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como un bajo grado de ansiedad ante el manejo de este tipo de sistemas y confianza en sus propias capacidades a la hora de desarrollar actividades de aprendizaje móvil.

Los datos muestran puntuaciones ligeramente superiores a los de otros estudios desarrollados con profesores en proceso de formación, como los desarrollados por Teo (2009, p. 302) y Teo y Noyes (2011, p. 1645) en Singapur y Malasia. La ansiedad ante los dispositivos móviles de los alumnos también ha reflejado resultados positivos, aunque más bajos que el resto de los constructos, por

lo que sería interesante profundizar en el estudio de esta.

El contraste de hipótesis realizado refleja que, en función del género, aunque los hombres tienen una actitud ligeramente más positiva, apenas existen diferencias estadísticamente significativas para un nivel de significación de .05. Estas diferencias se dan solamente en dos de las dieciséis variables de estudio.

Los resultados de este contraste concuerdan con los de estudios que han aplicado el modelo TAM a estudiantes universitarios (RAMÍREZ-CORREA et al., 2010, p. 129), aunque existen otras investigaciones que sí han encontrado diferencias significativas (PADILLA-MELENDEZ et al., 2013, p. 306). La cuestión de la influencia del género en la actitud de los estudiantes hacia las nuevas tecnologías es objeto de estudio de un número creciente de investigaciones sin alcanzar un punto de acuerdo, por lo que sería interesante profundizar en su

estudio de cara al desarrollo de futuras iniciativas.

Por último, al analizar el contraste de hipótesis en función del centro de procedencia, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en más de la mitad de los ítems que componen el instrumento. Estas diferencias son especialmente notables entre los centros de Zamora y Salamanca.

Es especialmente relevante el hecho de que estas diferencias se concentren en los constructos de intención conductual de uso, utilidad percibida y facilidad de uso percibida, los constructos provenientes del modelo de Davis. Estos resultados indican una posible vía de investigación en el estudio de los factores que provocan estas diferencias a través del desarrollo de otros modelos de aceptación tecnológica expandidos con constructos que incluyan constructos individuales o contextuales (MOON; KIM, 2001, p. 217; HUANG et al., 2012, p. 257; LEE et al., 2009, p. 1320).

Referencias

- ABBAD, M. M.; MORRIS, D.; DE NAHLIK, C. Looking under the Bonnet: Factors Affecting Student Adoption of E-Learning Systems in Jordan. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 10, n. 2, 2009.
- ACARLI, D. S.; SAĞLAM, Y. Investigation of Pre-service Teachers' Intentions to Use of Social Media in Teaching Activities within the Framework of Technology Acceptance Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 176, n. 0, p. 709-713, 2015.
- AL-FUDAIL, M.; MELLAR, H. Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, v. 51, n. 3, p. 1103-1110, 2008.
- ALONSO DE CASTRO, M. G. Educational projects based on mobile learning. *Education in the Knowledge Society*, v. 15, n. 1, p. 10-19, 2014.

ÁLVAREZ, C.; ALARCÓN, R.; NUSSBAUM, M. Implementing collaborative learning activities in the classroom supported by one-to-one mobile computing: A design-based process. *Journal of Systems and Software*, v. 84, n. 11, p. 1961-1976, 2011.

BANDURA, A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change. *Psychological review*, n. 84, p. 191-215, 1978.

CAMILLERI, V.; MONTEBELLO, M. Virtual world presence for pre-service teachers: Does the TAM model apply? *Proceedings - 2011 3rd International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications, VS-Games 2011*, p. 156-159, 2011.

CASANY, M. J.; ALIER, M.; MAYOL, E.; PIGUILLEM, J.; GALANIS, N.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; CONDE GONZÁLEZ, M. Á. Moodbile: A Framework to Integrate m-Learning Applications with the LMS. *Journal of Research and Practice in Information Technology (JRPIT)*, v. 44, n. 2, p. 129-149, 2012.

CHEN, F. H.; LOOI, C. K.; CHEN, W. Integrating technology in the classroom: a visual conceptualization of teachers' knowledge, goals and beliefs. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 25, n. 5, p. 470-488, 2009.

CHEN, Y.; LIN, Y.; YEH, R.C.; LOU, S. Examining factors affecting college students' intention to use web-based instruction systems: Towards an integrated model. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 12, n. 2, p. 111-121, 2013.

CONDE GONZÁLEZ, M. Á.; MUÑOZ, C.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J. mLearning, the First Step in the Learning Process Revolution. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, v. 2, n. 4, p. 61-63, 2008.

CORBEIL, J. R.; VALDÉS-CORBEIL, M. E. Are you Ready for Mobile learning? *Educause Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 51-60, 2007.

DAVIS, F. D. Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, v. 13, n. 3, p. 319-340, 1989.

DÜNDAR, H.; AKÇAYIR, M. Implementing tablet PCs in schools: Students' attitudes and opinions. *Computers in Human Behavior*, v. 32, n. 0, p. 40-46, 2014.

EDMUNDS, R.; THORPE, M.; CONOLE, G. Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: A technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology*, v. 43, n. 1, p. 71-84, 2012.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Pub. Co., 1975.

FULANTELLI, G.; TAIBI, D.; ARRIGO, M. A framework to support educational decision making in mobile learning. *Computers in Human Behavior*, v. 47, n. 0, p. 50-59, 2015.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J.; SEOANE-PARDO, A. M. Una revisión actualizada del concepto de eLearning. Décimo Aniversario. *Education in the Knowledge Society*, v. 16, n. 1, p. 119-144, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161119144>.

- GOODHUE, D. L.; THOMPSON, R. L. Task-technology Fit and Individual Performance. *MIS Q.*, Minneapolis, MN, USA, v. 19, n. 2, p. 213-236, 1995.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, Á. *Desarrollo de un modelo unificado de adopción del comercio electrónico entre empresas y consumidores finales. Aplicación al mercado español*. E.T.S.I. Telecomunicación (UPM), 2008.
- HUANG, T. C.; LIU, C.; CHANG, D. An empirical investigation of factors influencing the adoption of data mining tools. *International Journal of Information Management*, v. 32, n. 3, p. 257-270, 2012.
- JOO, Y.; LEE, H.; HAM, Y. Integrating user interface and personal innovativeness into the TAM for mobile learning in Cyber University. *Journal of Computing in Higher Education*, v. 26, n. 2, p. 143-158, 2014.
- KIM, D.; CHUN, H.; LEE, H. Determining the factors that influence college students' adoption of smartphones. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, v. 65, n. 3, p. 578-588, 2014.
- KING, W. R.; HE, J. A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & Management*, v. 43, n. 6, p. 740-755, 2006.
- KIRAZ, E.; OZDEMIR, D. The Relationship between Educational Ideologies and Technology Acceptance in Pre-service Teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, v. 9, n. 2, p. 152-165, 2006.
- KUO, K.; LIU, C.; MA, C. An investigation of the effect of nurses' technology readiness on the acceptance of mobile electronic medical record systems. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, v. 13, n. 1, 2013.
- LEE, B.; YOON, J.; LEE, I. Learners' acceptance of e-learning in South Korea: Theories and results. *Computers & Education*, v. 53, n. 4, p. 1320-1329, 2009.
- LEE, Y.; HSIEH, Y.; MA, C. A model of organizational employees' e-learning systems acceptance. *Knowledge-Based Systems*, v. 24, n. 3, p. 355-366, 2011.
- MOON, J.; KIM, Y. Extending the TAM for a World-Wide-Web context. *Information & Management*, v. 38, n. 4, p. 217-230, 2001.
- MURRAY, O.; OLCESE, N. Teaching and Learning with iPads, Ready or Not? *TechTrends*, v. 55, n. 6, p. 42-48, 2011.
- NAM, C. S.; BAHN, S.; LEE, R. Acceptance of Assistive Technology by Special Education Teachers: A Structural Equation Model Approach. *International Journal of Human-Computer Interaction*, v. 29, n. 5, p. 365-377, 2013.
- OAKLEY, G. et al. *Exploring the pedagogical applications of mobile technologies for teaching literacy*. 2012. Disponível em: <<http://www.education.uwa.edu.au/research/social-foundations/mobile>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

ORR, G. A Review of Literature in Mobile Learning: Affordances and Constraints. *Wireless, Mobile and Ubiquitous Technologies in Education (WMUTE), 2010 6th IEEE International Conference on*, 2010. p. 107-111.

PADILLA-MELÉNDEZ, A.; DEL AGUILA-OBRA, A. R.; GARRIDO-MORENO, A. Perceived playfulness, gender differences and technology acceptance model in a blended learning scenario. *Computers & Education*, v. 63, n. 0, p. 306-317, 2013.

RAMÍREZ-CORREA, P.; RONDÁN-CATALUÑA, F. J.; ARENAS-GAITÁN, J. Influencia del género en la percepción y adopción de e-learning: Estudio exploratorio en una universidad chilena. *Journal of Technology Management and Innovation*, v. 5, n. 3, p. 129-141, 2010.

RIAD JARADAT, M.-I. Applying the technology acceptance model to the introduction of mobile voting. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, v. 7, n. 1, p. 29-47, 2013.

ROCA, J. C.; GAGNÉ, M. Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, v. 24, n. 4, p. 1585-1604, 2008.

ROGERS, E.M. *Diffusion of innovations*. 4. ed. New York: Free Press, 1995.

SAADÉ, R.; BAHLI, B. The impact of cognitive absorption on perceived usefulness and perceived ease of use in on-line learning: An extension of the technology acceptance model. *Information and Management*, v. 42, n. 2, p. 317-327, 2005.

SÁNCHEZ PRIETO, J. C.; OLMOS MIGUELÁÑEZ, S.; GARCÍA-PEÑALVO, F. J. UNDERSTANDING mobile learning: devices, pedagogical implications and research lines. *Education in the Knowledge Society*, v. 15, n. 1, p. 20-42, 2014.

_____. Evaluación de la aceptación de las tecnologías móviles en los estudiantes del Grado de Maestro. In: AIDIPE (Ed.). Investigar con y para la sociedad. CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 17. (AIDIPE 2015), Cádiz, España, 24-26 de junio de 2015. *Actas... Cádiz, España: Bubok, 2015a*. v. 3, p. 1607-1617.

_____. Informal Tools in Formal Contexts: Development of a Model to Assess the Acceptance of Mobile Technologies among Teachers. *Computers in Human Behavior*, 2015b. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.002>.

SHARPLES, M.; MILRAD, M.; ARNEDILLO, I.; VAVOULA, G. Mobile learning: small devices, big issues. In: BALACHEFF, N.; LUDVIGSEN, S.; JONG, T.; LAZONDER, A.; BARNES, S. (Ed.). *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*. Heidelberg: Springer, 2009. p. 233-249.

TARHINI, A.; HONE, K.; LIU, X. A cross-cultural examination of the impact of social, organisational and individual factors on educational technology acceptance between British and Lebanese university students. *British Journal of Educational Technology*, 2014.

TEO, T.; LEE, C. B.; CHAI, C. S. Understanding pre-service teachers' computer attitudes: applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 24, n. 2, p. 128-143, 2008.

TEO, T.; NOYES, J. An assessment of the influence of perceived enjoyment and attitude on the intention to use technology among pre-service teachers: A structural equation modeling approach. *Computers and Education*, v. 57, n. 2, p. 1645-1653, 2011.

TEO, T. A path analysis of pre-service teachers' attitudes to computer use: applying and extending the technology acceptance model in an educational context. *Interactive Learning Environments*, v. 18, n. 1, p. 65-79, 2010.

_____. Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, v. 52, n. 2, p. 302-312, 2009.

VALTONEN, T. et al. The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, v. 81, n. 0, p. 49-58, 2 2015.

VENKATESH, V.; DAVIS, F. D. A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, v. 46, n. 2, p. 186-204, 2000.

VENKATESH, V. et al. User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, v. 27, n. 3, p. 425-478, 2003.

VENKATESH, V.; BALA, H. Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, v. 39, n. 2, p. 273-315, 2008.

WANG, R.; WIESEMES, R.; GIBBONS, C. Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. *Computers & Education*, v. 58, n. 1, p. 570-578, 2012.

WU, C.; LIU, C. Acceptance of ICT-mediated teaching/learning systems for elementary school teachers: Moderating effect of cognitive styles. *Education and Information Technologies*, p. 1-21, 2013.

YAMAKAWA, P. et al. Factors influencing the use of mobile technologies in a university environment: A case from Latin America. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, v. 9, n. 2, p. 24-38, 2013.

YUEN, A. H. K.; MA, W. W. K. Exploring teacher acceptance of e-learning technology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 3, p. 229-243, 2008.

Recebido em setembro de 2015

Aprovado para publicação em outubro de 2015

El software libre en la enseñanza obligatoria en cataluña. Un estudio de casos

Free software in compulsory education in Catalonia. A case study

Francisco de Assis da Costa Silva*
Anna Escofet**

* Doutor em Multimídia Educativa pela Universidade de Barcelona (UB). Professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

E-mail: saoassis@yahoo.com.br

** Professora Doutora da Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona (UB).

E-mail: annaescofet@ub.edu

Resumo

El artículo presenta un estudio de casos sobre el uso del software libre en la enseñanza obligatoria en Cataluña. Se trata de una experiencia educativa innovadora en Cataluña, considerando que pocos centros han llevado a la práctica el uso exclusivo, o casi, del software libre. Han sido seleccionadas dos escuelas públicas urbanas, una de primaria y otra de secundaria, que prácticamente sólo utilizan este software. La investigación ha pretendido conocer las experiencias del personal de dirección, del profesorado y del alumnado tras la introducción de esta modalidad de software en este entorno y captar sus puntos de vista y percepciones en este proceso. También esclarecer los factores particulares que pueden llevar a un mayor entendimiento de los cambios, ventajas y desventajas de la migración. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido la entrevista y la observación directa y no participante. Los resultados muestran que su utilización en los centros estudiados es una realidad sostenida e imparable. Su uso es posible y viable, pues responde a las necesidades y los requerimientos exigidos por los centros. Están ocurriendo avances, pero son lentos.

Palavras-chave

Software libre. Educación tecnológica. TIC.

Abstract

This article presents a case study on the use of free software in compulsory education in Catalonia. Is an innovative educational experience in Catalonia, taking in account that few centers implemented the exclusive use, or almost, of free software. Two urban state schools have been chosen, one primary and the other secondary, that use almost only this software. Research has tried to learn from the experiences of managers, faculty and students, following the introduction of this type of software in this environment and capture their views and perceptions in this process. Also, to clarify the specific factors that can lead to a better understanding of the changes, advantages and disadvantages of migration. The instruments used to collect the data have been the interview and

the direct and not participant observation. The results show that its use in the studied schools is a sustained and relentless reality. Its use is possible and viable, because it responds to the needs and requirements demanded by the centers. Advances are occurring, but are slow.

Key words

Free software. Educational technologies. ICT.

1 Introducción

El uso del software libre es un tema recurrente en el mundo de la informática y cada vez más ha despertado también el interés de usuarios de otras áreas. Esto se debe, principalmente, a las diversas ventajas que ofrece cuando se compara con otras categorías de software. No es casualidad que sean cada vez más frecuentes discusiones sobre su uso y relevancia en diversos sectores de la sociedad, en especial en la administración pública y en el área educativa.

En los últimos años han sido varios los estudios realizados, bien para explicar de forma exhaustiva en qué consiste el software libre, bien para explorar los productos disponibles o para determinar, a partir de datos cuantitativos, su grado de utilización o difusión en diversos ámbitos, tanto del sector público como del privado (CENATIC, 2008).

Hacen falta evidencias empíricas que permitan corroborar o refutar determinadas ideas propagadas sobre el uso del software libre en el entorno educativo. Dichas evidencias servirían de base para las discusiones entre sus partidarios y los del no libre. Ésta es sin duda alguna la mejor forma de arrojar luz sobre las discusiones alrededor de este asunto.

Hay muchos intereses en juego y también muchas militancias, muchas pasiones y pocos datos contrastables científicamente. Todo esto refuerza la necesidad de realizar investigaciones sobre esta temática, de modo que se puedan aclarar algunos puntos y poner de relieve la contribución real del software libre en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tarde o temprano tendremos que dar una respuesta a la sociedad sobre este fenómeno en el entorno educativo.

Conscientes del potencial de uso del software libre en el área de educación, decidimos realizar un estudio con el objetivo de buscar evidencias empíricas al respecto. Nos ha interesado, en particular, analizar esta situación en centros escolares de Cataluña, considerando la experiencia de la implantación y el uso la distribución Linkat en el día a día de los centros catalanes. Su proyecto piloto de implantación en los centros educativos empezó en el año escolar 2005/2006. Actualmente está implantada en más de un centenar de instituciones y sigue desplegando progresivamente en las escuelas públicas de Cataluña.

2 Las categorías de software

En el mundo del software existen diversas categorías con características

muy distintas. Durante muchos años, o incluso hasta hoy día, para una gran parte de los consumidores de tecnología es como si eso no existiera. Para éstos, dicho mundo se reduce a los programas que vienen preinstalados en sus ordenadores. Pero hay mucho más de lo que la gente conoce.

Entrando a analizar el software en sí, se puede clasificar en categorías según distintos criterios. Por ejemplo, según la posibilidad de acceder a su código o bien de acuerdo con su finalidad, que puede ser comercial o sin ánimo de lucro. La clasificación más habitual es en función

de los derechos que otorga al usuario, normalmente recogidos en una licencia de uso, y del coste de adquisición.

Según la forma de licenciamiento, además de software libre, que es objeto de análisis de este estudio, otras de las categorías de software más conocidas en la literatura son: *Open Source Software (OSS)* o software de código abierto, semilibre, privativo o propietario, *freeware*, *shareware* y de dominio público.

El esquema que sigue muestra las categorías que se establecen según, por ejemplo, la combinación de los criterios derechos y coste.

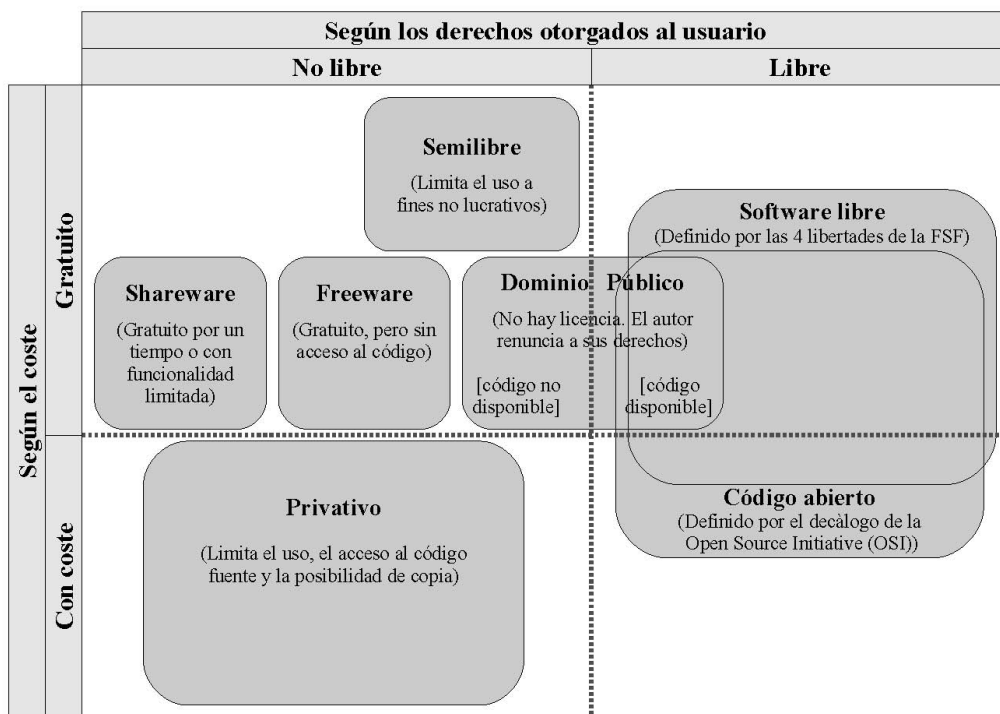


Ilustración 1 – Categorías de software, según derechos y coste

Fuente: Elaboración propia

3 El concepto de software libre

Desde el punto de vista de González et al. (2006), el concepto de software libre sigue siendo principalmente un gran desconocido, incluso entre usuarios habituales de programas libres, hasta el punto de ser comunes concepciones erróneas. También existe todavía una gran ignorancia, que dificulta la comprensión de las ventajas que aporta.

Son muchas las definiciones de software libre, pero prácticamente todas derivan o son similares en contenido con la concepción presentada por Richard Matthew Stallman, el ideólogo del movimiento del software libre, creador de la Free Software Foundation y reconocido divulgador de la cultura de este software. En concreto, en sus palabras,

con software libre nos referimos a la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software. Nos referimos **especialmente a cuatro clases de libertad para los usuarios de software:**

Libertad 0: la libertad para ejecutar el programa sea cual sea nuestro propósito.

Libertad 1: la libertad para estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a tus necesidades – el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.

Libertad 2: la libertad para redistribuir copias y ayudar así

a tu vecino.

Libertad 3: la libertad para mejorar el programa y luego publicarlo para el bien de toda la comunidad – el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.

Software libre es cualquier programa cuyos usuarios gocen de estas libertades. (STALLMAN, 2004, p. 59).

Un programa, para ser considerado libre debe, entonces, ser distribuido de tal modo que el usuario tenga la libertad de instalarlo, utilizarlo, copiarlo, estudiarlo, modificarlo, adaptarlo, perfeccionarlo y redistribuirlo, con o sin modificaciones, cobrando o gratuitamente. También es requisito obligatorio que el código fuente del programa esté disponible. Se trata de un tipo especial de software que se caracteriza por su forma distinta de desarrollo y distribución.

Es primordial aclarar que al utilizar la expresión «software libre», a lo largo de todo este artículo, estaremos refiriéndonos al software que, independientemente de la forma en que ha sido licenciado, garantice al usuario el derecho de disfrutar de las cuatro libertades fundamentales presentadas anteriormente.

4 Los falsos mitos relacionados con el software libre

A lo largo de los años, mientras el software libre ganaba espacio en las más diversas áreas, ha ido apareciendo

una serie de falsos mitos sobre el mismo, que se desvanecen ante el más mínimo análisis racional. Sin embargo, éstos han sido asimilados rápidamente, persisten y se perpetúan hasta hoy, aprovechándose del desconocimiento de los usuarios sobre este asunto.

Algunos de estos mitos han sido creados intencionadamente y son información falsa propagada, sobre todo, por proveedores de software, especialmente privativo, para quitarle credibilidad. Por supuesto, hay muchos intereses por detrás de todo esto.

Otros mitos son fruto de experiencias del pasado y de la falta de conocimiento sobre la materia. Todavía hoy es común encontrar algunas interpretaciones equivocadas e imprecisas acerca del software libre. Hay muchas confusiones a su alrededor.

Encontramos en la literatura diversas referencias a los falsos mitos, sobre todo, a que el software libre es gratis, no es comercial y sólo existe software libre para GNU/Linux (ADELL; BERNABÉ-MUÑOZ, 2007; ALONSO; MITCHAM, 2004; BRANCO, 2005; GONZÁLEZ et al., 2006; GONZÁLEZ; SEOANE; ROBLES, 2007; GUHLIN, 2007; MAS, 2005; STALLMAN, 2004; VALVERDE, 2005).

5 El software libre en la educación

El uso del software libre avanza prácticamente en todos los sectores estratégicos de la sociedad: administración pública, industria, comercio y otros, y por consiguiente, también en el área de

educación. No hay estadísticas de uso contrastadas en este entorno, pero sí indicadores significativos y la tendencia es clara. Es evidente su especial penetración en el ámbito universitario.

Para un gran número de usuarios del entorno educativo, este asunto no es conocido, no está suficientemente claro o incluso no despierta interés. Esto es consecuencia, sobre todo, del amplio dominio de otras categorías de software en el área, en particular la de software privativo. Pero esta realidad no es exclusiva del mundo de la enseñanza. A grandes rasgos, el software no libre, representado en su mayoría por el privativo, es el más conocido y utilizado en las más diversas áreas, aunque otras categorías ofrezcan más ventajas, incluso económicas, y tengan una filosofía totalmente contraria.

De hecho, “aunque la presencia del software libre en las instituciones educativas va ganado progresivamente terreno, la realidad es que su presencia no ha sido tan mayoritaria como ha ocurrido en otros sectores” (CABERO; LLORENTE, 2008, p. 03).

El mercado educativo es tan atractivo para el mundo empresarial que la política de algunos proveedores de software privativo es hacer donaciones u ofrecer, habitualmente, descuentos para productos licenciados para esta área o en la adquisición de una gran cantidad de licencias de software. También pasa lo mismo con los proveedores de hardware. En ambos casos, los valores negociados, normalmente, son muy

elevados. Por eso, sus esforzados intentos por mantenerse se ven envueltos por un complejo entramado de intereses.

A pesar de parecer, muchas veces, un buen negocio, e incluso aparentemente con ventajas financieras, está claro que se trata de un montaje con fines lucrativos. Adell y Bernabé-Muñoz (2007, p. 184) corroboran diciendo que “se trata en realidad de una estrategia comercial para captar futuros clientes y para formarlos en sus productos a costa del erario público. Es una simple trampa”.

En la opinión de Rioseco (2008, p. 100),

la falta de interés y de disposición de las autoridades para, al menos, desarrollar estudios serios que consideren el uso del software libre, al menos en el ámbito de la educación, aún a costa del debilitamiento institucional que produce la contradicción entre lo que hace y promueve el Estado y las leyes de propiedad intelectual, principalmente puede deberse a dos cosas: desconocimiento o intereses creados. Probablemente sea una combinación de ambas.

En el ámbito educativo, el software libre puede ser usado en el área administrativa, en la pedagógica y en la puesta en marcha de la infraestructura computacional. Actualmente, muchas escuelas públicas y privadas, incluso renombradas, se están adhiriendo a su uso. Lo están adoptando en las más diversas actividades y son muchos los

casos de éxito. No existen estadísticas o información suficiente sobre esa situación, pero sí, relatos y registros de varias experiencias que demuestran que ya es una realidad. La tendencia parece ser cada vez mayor en un futuro próximo.

En este sentido, en España, podemos destacar los proyectos de las comunidades autónomas de Extremadura, que fue la primera y eso le dio relevancia, incluso a escala mundial, y de Andalucía, gnuLinEx y Guadalinux, respectivamente, destinados a la consolidación del software libre en estas comunidades, especialmente en sus escuelas públicas.

En efecto, éstos también son casos de los más destacados en que la introducción del software libre en el sector público ha empezado por el área educativa. A partir del análisis y observación del pleno éxito de la experiencia, ha surgido la idea de expandirla a otros ámbitos de la administración.

El fenómeno del software libre “es intrínsecamente social, no se limita al campo del software, sino que es aplicable al conjunto de producción y distribución de conocimiento” (ROCA, 2007, p. 10). Esta experiencia generada puede ser perfectamente difundida y puesta a disposición de la sociedad y, en consecuencia, todo el mundo puede usarla también de manera libre y democrática.

5.1 Ventajas del uso del software libre en la educación

Adell (2007) comenta que diversos autores han destacado que el software

libre encarna valores muy cercanos a los que debe promover la educación pública: libertad, transparencia, colaboración, innovación y la necesidad de adoptar la filosofía y el modo de producción de este tipo de software para el conocimiento en general y los contenidos y materiales educativos en particular.

Las principales ventajas de usar el software libre, y en especial en la educación, están directamente relacionadas con las cuatro libertades fundamentales que lo definen, sobre todo por los derechos que otorga a los usuarios.

Otros puntos a considerar y que son determinantes para impulsarlo en este ámbito son: reducir costes al dejar de pagar licencias de uso de software privativo; ser independientes del proveedor, lo que facilita el soporte técnico y la adaptación de programas, especialmente a las lenguas minoritarias o minorizadas; extender la vida útil de los ordenadores, ya que los programas libres no necesitan tantos recursos de hardware; beneficiarse de la interoperabilidad; usar aplicaciones de tan buena calidad, o incluso mejor, que las no libres; tener estabilidad y seguridad en el uso de programas; poner en práctica valores éticos como compartir y cooperar; evitar el uso de copias no autorizadas de software, comúnmente llamadas piratas, y combatir la brecha digital (ADELL, 2007; ADELL; BERNABÉ-MUÑOZ, 2007; AKCAY, 2008; CABERO; LLORENTE, 2008; CATALDI; SALGUEIRO, 2007; FUCHS; HORAK, 2008; GONZÁLEZ et al., 2006; GONZÁLEZ; SEOANE; ROBLES, 2007;

LIZÁRRAGA; DÍAZ, 2007; PEÑA; PEÑA, 2007; PFAFFMAN, 2008; RIOSECO, 2008; RIOSECO; FABRES, 2011; SIPONEN; VARTIAINEN, 2007; TONG, 2004; VAN REIJSWOUD; MULO, 2006).

5.2 Desventajas del uso del software libre en la educación

Independientemente de las ventajas y virtudes que presenta en el entorno educativo, y de una manera general, el uso del software libre no está exento de algunas desventajas.

En la visión de Valverde (2005, p. 07), “no parece haber desventajas particulares, es decir, atinentes al software libre, que sean diferentes a las que se atribuyen a cualquier tipo de software, con algunas excepciones”. Osuna (2009, p. 18), a su vez, comenta que “se le han achacado muchas desventajas provocadas por las dificultades lógicas de sus inicios. Conforme ha ido evolucionando, se han ido aminorando dichas desventajas hasta llegar al momento actual en que, aunque su nivel de desarrollo no ha tocado techo, su calidad es más que aceptable”.

Al software libre se le han atribuidos desventajas que, con el paso del tiempo, se han desvanecido, bien porque respondían a problemas de maduración del modelo, bien porque eran falsas. Pero hay limitaciones que conviene recordar, para no generar falsas expectativas, cuya frustración dejaría un rastro de usuarios insatisfechos difíciles de recuperar. Son los obstáculos a superar para consolidarse aún más en el mercado.

Algunas de las más conocidas desventajas asociadas al software libre son: la cantidad de software disponible, que en determinadas áreas es un tanto limitada, mientras que en otras, el problema es el contrario: el exceso de alternativas provoca confusión; los programas libres que sólo tienen versión en inglés o en muy pocos idiomas, o su documentación no está traducida; los costes del proceso de migración, que pueden ser inalcanzables para las instituciones educativas; el desconocimiento sobre el software libre; la dificultad de instalación y configuración de algunos programas libres; la falta de soporte, y la necesidad de conocimientos técnicos para hacer uso del código fuente (CABERO; LLORENTE, 2008; CENATIC, 2008; GONZÁLEZ et al., 2006; OSUNA, 2009; RIOSECO; FABRES, 2011; TONG, 2004; VALVERDE, 2005).

6 Metodología

La finalidad del estudio ha sido hacer un acercamiento de la utilización del uso del software libre en la enseñanza obligatoria en Cataluña. Específicamente, se enmarca dentro de una metodología cualitativa de estudio de caso. Para eso, hemos seleccionado dos escuelas públicas urbanas, una de primaria y otra de secundaria, que prácticamente sólo utilizan este software. Se trata de una experiencia educativa innovadora en Cataluña, considerando que pocos centros han llevado a la práctica el uso exclusivo, o casi, del software libre.

En principio, identificar las escuelas que usan mayoritariamente el

software libre en sus actividades pedagógicas ha sido una tarea difícil y complicada en especial por la total inexistencia de datos relacionados con este asunto. No existen cifras oficiales del número de escuelas en Cataluña que utilizan única o mayoritariamente esta categoría de software en sus actividades pedagógicas. Como estimación orientativa se pueden tomar los centros que se han adherido al proyecto Linkat. Pero hay que remarcar que no todos hacen uso exclusivo o mayoritario de este software.

6.1 Los casos objeto de estudio

En la escuela de primaria seleccionada, el ordenador fue introducido en las actividades pedagógicas hace aproximadamente doce años. Actualmente, hay unos 200 en funcionamiento. La gran mayoría, aproximadamente 70%, son reciclados. Todos acceden a Internet. De este total, sólo cuatro están destinados a las actividades de gestión administrativa. Los otros están todos disponibles para las actividades pedagógicas y sólo tienen instalado software libre. De éstos, trece están localizados en el aula de informática. Los demás están distribuidos por el resto de las aulas.

Ya en la escuela de secundaria elegida, el ordenador inició su andadura en las actividades pedagógicas hace unos nueve años. Actualmente, hay unos 240 en funcionamiento. Sólo un 20% es reciclado. Todos acceden a Internet. De este total, únicamente siete están destinados a las actividades de gestión administra-

tiva. Todos los demás están disponibles para las actividades pedagógicas y tienen instalado software libre en exclusiva. De éstos, 40 están en dos aulas de informática, con 20 en cada una. Cabe resaltar que una de éstas está compuesta sólo de ordenadores reciclados y la otra, casi la mitad. Los demás están distribuidos por las otras aulas.

Las razones para elegirlos han sido: estos dos casos se han ajustado a los criterios del perfil establecido y mencionados anteriormente: sólo utilizan el software libre en sus actividades pedagógicas; son casos que se desarrollan con estudiantes de niveles educativos diferentes y en contextos y localidades distintas; tenían ya algunos años de experiencia con el uso mayoritario del software libre en sus actividades pedagógicas; presentaban un alto grado de implicación con el uso del software libre, y desde el primer contacto, el equipo directivo y la comunidad escolar se han mostrado accesibles e interesados en participar en el estudio.

Sobre el acceso al caso de estudio, Taylor y Bogdan (1986, p. 36) resaltan que “el escenario ideal para la investigación es aquél en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los participantes y recoge información directamente relacionada con los intereses investigativos”.

6.2 Los informantes

La recogida de información ha girado en torno a tres perspectivas, según los informantes claves: la del personal

de dirección, la del profesorado y la del alumnado. El primer grupo ya estaba naturalmente elegido para ser entrevistado: el director del centro de primaria y la directora del de secundaria.

Con respecto al profesorado, hemos decidido entrevistar dos de cada instituto. La selección se ha realizado sobre la base de los siguientes criterios: disponibilidad para participar, que tuviesen un mínimo de dos años de experiencia en el uso de software libre en sus actividades pedagógicas y, preferentemente, que fuesen profesores de 6º de primaria, de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o de 2º de bachillerato. De los que presentaban este perfil, la elección se ha hecho en función de la voluntad de colaborar con la investigación.

En el caso del alumnado, dirigimos la mirada hacia el de 6º curso de la escuela primaria y el de 4º ESO y de 2º Bachillerato de la secundaria. Han sido entrevistados 18 alumnos en total, 6 de cada franja escolar. La selección se ha realizado sobre la base de los siguientes criterios: disponibilidad para participar en el estudio, que fuesen alumnos de 6º de primaria, de 4º de ESO o de 2º Bachillerato, que utilizasen el software libre en sus actividades de clase en el mínimo hace dos años, que usasen ordenadores en casa y fuesen, preferentemente, mezclados de grupos de clases distintas. De los que presentaban este perfil, han sido elegidos los que han mostrado mejor predisposición a colaborar.

La opción por el alumnado de estos cursos escolares ha sido porque

creímos que, como son los últimos cursos de cada ciclo, llevarían más tiempo en la escuela y, probablemente, tendrían más experiencia con el uso del software libre.

6.3 Las estrategias de recogida de datos

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido la entrevista a los informantes claves, la semi-estructurada para el personal de dirección y profesorado y la grupal para el alumnado y la observación directa y no participante.

Las entrevistas para el personal de dirección y profesorado han consistido en sondear sus experiencias con el uso del software libre y no libre en las actividades pedagógicas y en general. También lo que piensan sobre el uso de programas libres en la educación. Además, para el personal de dirección, también se ha indagado acerca de sus experiencias con esos programas en las tareas de gestión. Hemos orientado las entrevistas al alumnado a conocer sus experiencias con el uso del software libre y no libre en las actividades de clase y en general.

El análisis de las entrevistas se ha realizado con el programa informático Weft QDA, que es una herramienta útil para análisis de datos cualitativos. Este es un programa de dominio público, pero con acceso al código fuente. De este modo, lo convierte en un tipo especial de software libre.

La observación directa y no participante ha sido usada para sondear los

programas instalados y utilizados en los ordenadores de las clases, aulas de informática, bibliotecas y sectores administrativos de las escuelas. Hemos visitado algunas veces esos espacios escolares para ratificar la realidad de pleno uso del software libre en los centros. Incluso hemos frecuentado algunas aulas del profesorado y alumnado colaboradores de nuestro trabajo.

7 Resultados y discusión

Conocimiento sobre qué es software libre

De una manera general, a pesar de que los actores estén en centros que fomentan el software libre, el entendimiento conceptual y de la filosofía de este software no está claro para una buena parte de los entrevistados. Incluso la mayoría del alumnado no sabe lo que es. Su desconocimiento aún es una gran barrera a superar.

De programari lliure te puedo decir, no sé... Lliure quiere decir que me lo puedo bajar del Sof-tonic. (Profesora de secundaria 2, líneas 181-182).

Que te lo descargas tú porque lo está hecho... lo han hecho pirateado. Es un software pirata. (Alumna de ESO, líneas 75-76).

Otro punto que necesita ser aclarado, por ejemplo, está relacionado con los falsos mitos atribuidos a este software. Tanto es así que algunos de los más conocidos están presentes en

los comentarios de los entrevistados. Ha sido asociado, en diversas ocasiones, a software gratis y a un tipo de software que no es comercial. Otro referenciado ha sido el de que no existe software libre para plataformas no libres. Lo que corrobora que los falsos mitos erróneamente imputados al software libre también están presentes en el entorno educativo.

Pues que era gratuito y que no tenían que pagar la licencia. (Profesora de secundaria 2, líneas 95-96).

Todo eso gratis y no hace falta que pagues ni nada. (Alumno de ESO, líneas 67-68).

Es un software que no hay que pagar. (Profesor de primaria 1, línea 35).

Están más acostumbrados a usar programas comerciales que no los de software libre. (Profesor de primaria 1, líneas 295-296).

Yo estaba acostumbrado al software de pago [...] el software libre, entiendo que me da las mismas ventajas que cualquier software de pago. (Profesor de primaria 2, líneas 52-58).

Cabe resaltar que entre el alumnado, e incluso entre el profesorado, ha habido casos que corroboran que muchos usuarios de ordenadores usan determinados programas sin saber a qué categoría pertenecen. Por lo tanto, si no saben a qué categoría pertenece el software que están usando, tampoco

sabrán las implicaciones que esto puede conllevar. Por ejemplo, distribuir copias del mismo sin autorización, lo que puede constituir un delito.

En *programari lliure* hay cosas muy chulas o que sea. En 3D, está el programa Maya, que funciona estupendamente y ese, por ejemplo, no está en el pack de la Linkat. (Profesora de secundaria 2, líneas 391-393).

El programa Maya es un software privativo, pero con una versión disponible para la plataforma GNU/Linux.

En una discusión sobre si utilizaba el software libre, uno de los entrevistados (Alumno de bachillerato, líneas: 413-415 y 462-471) ha dicho que no. Sin embargo, había comentado anteriormente que usaba el OpenOffice y Audacity. Cuestionado sobre la situación, ha evidenciado que no sabía que un programa libre que funcionase bajo la plataforma Windows continuaba siendo libre, como era el caso del OpenOffice.

El uso del software libre en las actividades pedagógicas

La introducción del software libre en los centros es algo reciente. Los primeros contactos por parte de todos los actores con esta modalidad de software han tenido lugar, sobre todo, en ellos. Lo que ratifica su relevancia en la propagación y consolidación de este software.

Finalmente lo conocí aquí. Linux, Linkat, Ubuntu. (Profesora de secundaria 1, líneas 31-32).

Porque habíamos personas que no estábamos muy convencidos en aprender los cursos. (Alumna de primaria, líneas 226-227).

Todos los entrevistados sólo utilizan programas libres en sus actividades pedagógicas, conforme hemos podido observar en las visitas a los centros.

Los *programaris* que intentamos usar aquí, son *programari* libre (Profesor de primaria 1, líneas 81-82).

Si lo hacemos dentro del Instituto utilizamos el Linkat (Alumno de bachillerato, líneas 113-114).

La gran cantidad de ordenadores disponible para el alumnado sólo ha sido posible gracias a la adopción de programas libres. Esto es extremadamente destacable porque una parte del alumnado aún no tiene ordenador en casa.

Implantarlo en la escuela por el ahorro que suponía y claro, nosotros empezábamos a poner en aquel momento, muchos ordenadores en marcha y tenemos que recurrir al software pirata, que está prohibido, o a comprar licencias para poder instalar el Windows. Teníamos en aquel momento unos 100 ordenadores, entonces, claro,

era una ruina. (Director de primaria, líneas 70-74).

Hay mucho alumnado que no tiene ordenador en casa, el único acceso a ordenadores es aquí en la escuela. (Profesor de primaria 1, líneas 162-163).

La gran mayoría de los entrevistados no ha encontrado muchos problemas con el uso del software libre en las actividades pedagógicas. Únicamente han mencionado problemas de incompatibilidad con el hardware. Dichos problemas constituyen un punto sobre el que hay que reflexionar. Sin embargo, estos obstáculos no son suficientemente negativos o insalvables hasta el punto de hacer inviable este software o no tenerlo en cuenta.

El cambio a software libre

La iniciativa de usar el software libre en los centros ha sido del equipo directivo. Está claro que estos ejemplos de iniciativas en favor de esta modalidad de software sólo han sido posibles gracias a su firmeza y apoyo incondicional.

Era una decisión personal que ya llevamos como equipo directivo los tres: el Secretario, el *Cap* de Estudios y yo. Llevábamos momento ya dándole vueltas, porque en aquel tiempo los tres éramos formadores de la SGTI, la Subdirección General de Tecnologías de la Información. Entonces, nos formamos en *programari* libre y vimos las ventajas del

programari libre. (Director de primaria, líneas 57-63).

Tomé la iniciativa desde el punto de vista de hacerlo extensivo a todo el claustro. Por tanto, yo habría de dar ejemplo. Si tomaba la opción de que el Centro apostara por el software libre, yo debía dar ejemplo como directora. (Directora de secundaria, líneas 54-56).

Hubo una decisión de Claustro en el que se decidió instalarlo y abandonar Windows. (Profesora de secundaria 2, líneas 36-38).

La gran mayoría de los entrevistados ha coincidido en que no han ocurrido cambios en las clases con la inserción del software libre. Entre los que piensan lo contrario, lo más destacado que han señalado es el hecho de poder facilitar el uso de ordenadores a un mayor número de alumnos y que eso ha supuesto una mejora en el rendimiento escolar del alumnado.

Ha sido un factor importante el tener un número de ordenadores que me han podido permitir el uso de un mayor número de alumnos. (Profesor de primaria 2, líneas 148-149).

He llegado a metas que sin la ayuda de las tecnologías de la información pues no, no hubiera llegado y el software libre me ha permitido llegar a estas conclusiones. (Profesor de primaria 2, líneas 143-146).

A pesar de todo el esfuerzo de los centros en fomentar los programas libres, la mayoría de los entrevistados ha coincidido en que ha habido resistencias al cambio. Han opinado que dichas resistencias se han dado tanto por parte del personal discente, como del docente y del administrativo, sobre todo con los que llevan más tiempo en activo.

Dentro de los compañeros, aquí, del profesorado, pues hay algunos que les cuesta más pasar del software que han hecho servir toda la vida como sería de Windows a pasar a un Linux. Les cuesta más. (Profesor de primaria 1, líneas 229-232).

Una observación trascendente hecha por un miembro del equipo directivo es que las resistencias también pasan con cualquier nuevo programa, incluso entre versiones del mismo. Lo que deja claro que dichas resistencias no se deben sólo al hecho de migrar del software no libre al libre. Han ocurrido y ocurrirán en cualquier circunstancia en que necesiten alterar la forma habitual de hacer el trabajo. Es decir, las resistencias no son problemas tan insalvables como para no tener en cuenta el uso de programas libres en el ámbito educativo.

Los más jóvenes, ningún problema. Y quien es más mayor, quien le ha costado habituarse al ordenador, pues debe habituarse a cambiar a otro programa nuevo, pero esto siempre pasaba cuando cambiábamos de versión de Word, por

ejemplo. "¡Ay que es que esto antes lo hacía de una manera y ahora se me desmonta de otra!". (Director de primaria, líneas 202-206).

Los programas libres usados en las tareas pedagógicas

Todos los programas libres utilizados para las actividades pedagógicas, por lo general, han sido calificados positivamente. También se ha valorado que satisfacen las necesidades de estas actividades.

En *programari lliure* hay cosas muy chulas o que sea. [...] el software libre está muy bien. (Profesora de secundaria 2, líneas 391-395).

El OpenOffice. Es que yo creo que es más fácil de utilizar. Bueno, al fin y al cabo es lo mismo, pero para según qué cosas es más fácil. (Alumno de bachillerato, líneas 265-266).

Prácticamente todo el profesorado, incluyendo el personal de dirección, ha coincidido en que, después de adherirse al uso de programas libres, nunca ha necesitado usar algún software no libre en las actividades pedagógicas. Sin embargo, sí que ha habido casos así, sobre todo, entre el profesorado que se ha incorporado a la escuela más recientemente. Eso ilustra como uno de los problemas de los centros públicos que se adhieren al uso del software libre es el carácter rotatorio del profesorado. Como su uso no está extendido a todas

las instituciones educativas, cada vez que hay un traslado, el nuevo profesorado se encuentra que sólo dispone de un software con el que no está versado. Esto le puede dificultar la adaptación a su nuevo destino y generar problemas para el equipo directivo.

Fue un trabajo realmente duro de pasar de la pantalla azul a la pantalla naranja. O sea, simplemente el cambio de pantalla [...]. Y eso costó mucho, y tuvimos problemas. Ahora tenemos problemas con los profesores que se han incorporado nuevos, porque vienen de la otra filosofía. Y con los trabajos y con las cosas preparadas en el software privativo. Y te dicen, ¿y por qué no puedo...? No, pues no puedes. (Directora de secundaria, líneas 152-158).

Esto hace patente la conveniencia de que la migración tenga lugar de forma coordinada o, mejor aún, simultáneamente en todos los centros y administraciones relacionadas. Justo al revés de lo que se está haciendo. Este es otro punto que pensamos que merece atención especial.

En ambos centros educativos, los ordenadores destinados a las actividades pedagógicas hacen servir la distribución Linkat. Sobre ésta, podemos decir que, por lo general, cumple su función de distribución y es una aliada básica en la lucha por consolidar el software libre en la enseñanza. Por otro lado, no sucede lo

mismo en el ordenador personal de los entrevistados, sobre todo del alumnado, que no la usa. Por parte del profesorado, incluyendo el personal de dirección, la mitad la tiene instalada. Podemos decir que, de alguna forma, esta distribución, poco a poco, también está llegando a los hogares de los actores del entorno educativo.

Si lo hacemos dentro del Instituto utilizamos el Linkat. (Alumna de bachillerato, líneas 113-114).

Linkat y todos los programas que están en el paquete Linkat. (Alumna de ESO, línea 430).

Ya a nivel personal [...] me llevo el portátil con la Linkat porque ya me he acostumbrado a trabajar con ella y la encuentro más cómoda. (Profesor de primaria 1, líneas 57-59).

Todas las personas entrevistadas en los centros han valorado en poco las diferencias entre trabajar con software libre y el no libre. Eso corrobora la viabilidad de utilizar software libre aprovechando, incluso, el conocimiento del no libre. La posible dificultad de la migración no es una excusa suficiente para no abordarla.

Para el tipo de programas que usamos aquí en clase, no he encontrado ninguna diferencia. O sea, presentar un PowerPoint con el Microsoft Office PowerPoint o con el Impress de OpenOffice, en definitiva,

viene a ser igual. (Profesor de primaria 1, líneas 137-139).

Más o menos son lo mismo, sólo cambian el nombre y las cosas, pero la función es la misma. (Alumno de ESO, líneas 452-453).

El nombre cambia, pero al final son los mismos. (*Alumna de bachillerato*, línea 251).

Tengo programas diferentes en casa que aquí en el colegio, pero más o menos, funcionan igual. (Alumno de primaria, líneas 308-309).

El uso del software libre en el ordenador personal

El uso del software libre en la escuela ha influenciado que todo el profesorado, incluyendo el personal de dirección, pasase también a usarlo en sus ordenadores personales. Incluso, la mayor parte lo usa mayoritariamente frente al no libre. Los otros comparten su uso a partes iguales. Todos lo utilizan principalmente para las cuestiones del trabajo educativo. Con respecto al alumnado, la mayoría también ha sido influenciada y lo usa en su propio ordenador. Es evidente que la escuela ejerce un papel trascendental en su consolidación.

Intento cuando preparo trabajos escolares, procuro hacerlos siempre con el sistema operativo Linkat, o sea, que sería software libre. (Profesor de primaria 1, líneas 307-309).

Ya a nivel personal [...] me llevo el portátil con la Linkat porque ya me he acostumbrado a trabajar con ella y la encuentro más cómoda. (Profesora de secundaria 1, líneas 57-59).

En Física solemos usar algunos programas como uno que se llama Celestia o Audacity. Estos, pues hemos tenido que bajarlos de la página del Colegio y poder hacer los ejercicios que no hemos acabado en clase, terminarlos en casa. (Alumno de bachillerato, líneas 413-415).

Además de la escuela, podemos decir que, conforme las manifestaciones de algunos entrevistados, el usuario de software libre es un motor influyente y esencial de su divulgación. También, que la venta de ordenadores que lo llevan preinstalado es otra considerable puerta de entrada en el mercado doméstico. Además, la gratuidad de la mayoría de los programas libres es un aliciente.

El uso del software no libre

El software no libre también se usa en los centros, pero solamente para atender a una necesidad de compatibilizar determinadas actividades administrativas con usuarios externos, sobre todo el Departamento de Educación de la *Generalitat*, que usan programas que no acceden a determinados formatos de archivos, incluso estándares internacionales. Excepto por el programa

específico utilizado para la interacción con el Departamento, todos los otros no libres que están usando pueden ser perfectamente sustituidos por sus equivalentes libres.

Que son administrativas con la *Generalitat*, en cuanto a sistema operativo no utilizamos el Linux, utilizamos el Windows. Y en cuanto al *programari* libre utilizamos el OpenOffice, pero hay determinados documentos que tienen que ser en Word porque si no allí, en el Departamento, no los pueden abrir. (Director de primaria, líneas 48-51).

El problema viene cuando nos comunicamos con el exterior y donde mandamos la información y mandamos el correo adjunto, no pueden abrirlo porque no tienen el OpenOffice o porque tienen una versión muy moderna del Word. Y entonces, se le desmonta todo y hay gente que nos pide que mandemos el correo, los adjuntos, en Word. (Director de primaria, líneas 157-161).

Las tareas de gestión administrativa se tiene [software no libre] porque ya es el que trae el Departamento puesto. (Directora de secundaria, líneas 369-370).

Porque desde el Departamento de Educación me piden rellenar documentos que están en software privativo. Ya está.

Bases de datos, sobre todo. (Directora de secundaria, líneas 394-395).

Llama la atención la postura incoherente del Departamento de Educación, que, por un lado, impulsa la Linkat, invirtiendo una importante suma de dinero en ella y, por el otro, no facilita el uso de software libre en la interacción con los centros. Es de extrañar que aún pase eso, considerando que hay una tendencia y preocupación, sobre todo de las administraciones públicas, por utilizar los estándares abiertos como forma de garantizar la facilidad de acceso a la información por parte del ciudadano. Incluso hay una ley, la 11/2007, que así lo prescribe.

Este problema de comunicación con la administración superior evidencia lo conveniente de que la migración a software libre tenga lugar de forma coordinada o, mejor, simultánea en todas las administraciones relacionadas. O, por lo menos, deberían observarse rigurosamente las normas existentes en materia de interoperabilidad, cosa que no se está haciendo hoy por hoy.

La mayoría de los entrevistados ha coincidido en que alguna vez ha tenido el problema de no poder acceder a alguna actividad entregada por un alumno a un profesor o viceversa, porque el archivo estaba salvado en un determinado formato al que no era posible acceder desde su ordenador personal o el de la escuela. Hay que remarcar que algunos han dicho también tener este problema en su quehacer personal. Como hemos

visto en este mismo apartado, también en la administración escolar se dan problemas de esa índole. Estas situaciones corroboran que el uso del software no libre en el entorno educativo puede tener consecuencias negativas para todos los actores del mismo. Incluso en su ámbito privado.

Otro problema que ahora me estoy acordando, claro, es esto de la compatibilidad de los archivos. Muchas veces, viene el alumno con las últimas versiones del Vista y del no sé qué, y en principio, el OpenOffice, por ejemplo, te abre todo, pero ahora, en concreto este curso, me he encontrado con formatos que era incapaz de abrir. (Profesora de secundaria 1, líneas 142-146).

Sobre todo, con el Office 2007, que a lo mejor aquí está pues el OpenOffice, no lo podía abrir. (Profesor de primaria 1, líneas 282-283).

He pasado por esa situación en el momento en que he de abrir un archivo adjunto de un correo. Eso me pasa. (Directora de secundaria, líneas 366-367).

Sí, sí, sí. Muchas veces [en su quehacer personal]. (Profesora de secundaria 1, línea 297).

Todos los entrevistados hacen servir el software no libre en sus ordenadores personales. Incluso el alumnado lo utiliza para hacer determinadas actividades escolares y lo usa mayori-

tariamente frente al libre. La mayoría lo prefiere. Eso no es de extrañar porque, prácticamente, los han usado toda la vida. Todo eso juega a favor del software no libre.

Cincuenta por ciento. Lo que pasa es que claro, la base es un sistema operativo Windows, que ese ya es de pago. (Profesora de secundaria 2, líneas 375-376).

En mi ordenador tengo una imagen del Office privativo. Sólo una imagen, porque yo trabajo en un Mac. (Directora de secundaria, líneas 451-452).

Tengo programas diferentes en casa que aquí en el colegio, pero más o menos, funcionan igual. (Alumno de primaria, líneas 308-309).

A lo mejor aquí, utilizamos algunos programas, ¿no? Y en casa nos mandan faena y utilizamos los nuestros y como son compatibles, por así decirlo, porque los pueden ver los profesores, pues nos da igual. (Alumna de bachillerato, líneas 217-219).

Uno es Linux Ubuntu y el otro Windows XP. (Alumna de ESO, línea 683).

El uso de copias no autorizadas de software

La adhesión al software libre ha excluido definitivamente de los centros el uso de copias no autorizadas de software, que en el pasado, han sido

utilizadas, sobre todo, para atender a sus necesidades pedagógicas. Incluso han sido facilitadas al profesorado y al alumnado, que también ha recurrido a esa práctica entre colegas. Lo que corrobora que el uso de software no libre en la escuela, especialmente el privativo, puede inducir a los actores a recurrir a estas copias.

Si un niño te venía y te decía, por ejemplo, quiero tal programa para tratar y dibujar en mi casa, le dejábamos un CD que se lo instalara. O sea, era un pirata, pero bueno, tipo Robin Hood. (Director de primaria, líneas 325-327).

Pero es que, a veces, era la única forma de poder ampliar el uso del ordenador a más gente. (Director de primaria, líneas 320-321).

Pues claro que se lo das, pero eso no se lo tienes que decir a la *Generalitat*. (Profesora de secundaria 2, línea 298).

Eso contribuye al aumento del uso del software privativo en la educación, aunque sea a través de esta modalidad de copias. No es casualidad, entonces, que este software tenga una mayor penetración que el libre en el entorno educativo.

Es justamente en este sentido que el uso de copias no autorizadas es perjudicial para el software libre. En la medida en que la escuela y sus actores optan por usarlas, están dejando de considerar este software como una alternativa para el ám-

bito educativo. En todo caso, la adopción del libre ha eliminado definitivamente la necesidad del uso de estas copias en los centros, sea por parte del equipo directivo, del personal administrativo, del profesorado o del alumnado. Eso corrobora que los programas libres son una alternativa al uso de copias no autorizadas de software. Es evidente que, también en este sentido, la difusión de estos programas ejerce un papel influyente en la lucha contra esta práctica fraudulenta.

Entre los entrevistados, hay una tendencia a pensar que la escuela debe hacer un esfuerzo para no usar copias no autorizadas de software. Aunque hay que remarcar que en estos colectivos hay quien piensa que no pasa nada si la escuela las hace servir.

La escuela ha sido eximida por la mayoría de los entrevistados de la responsabilidad de la propagación del uso de copias ilegales. Incluso hay quien defiende que no tiene ninguna parte de culpa por el hecho de facilitar la copia. Es por una buena causa. Es decir, parece un acto inofensivo, o incluso justiciero.

Era un pirata, pero bueno, tipo Robin Hood. (Director de primaria, línea 327).

Es evidente que el uso de copias no autorizadas de software no es visto por la mayoría como algo ilegal o inmoral. La forma como el alumnado y el profesorado, incluyendo el personal de dirección, tratan esta cuestión deja claro que hay una tendencia generalizada a tolerar este acto ilícito.

Como alternativa provisional, pero realista, los propios centros pueden promover campañas educativas explicando, entre otras cosas, la relevancia de respetar las leyes, las implicaciones legales y los riesgos relacionados con el uso de copias no autorizadas de software. En el mismo sentido, sería el momento de explicar también el por qué de usar programas libres en los centros, incluso resaltando que, de algún modo, todos se benefician de este uso. También el Estado, en lugar de las campañas públicas de promoción de los derechos de autor y la propiedad intelectual, probablemente sería más eficaz que informara de que hay alternativas libres al software no libre conseguido sin autorización.

Si la adhesión al software libre ha sido capaz de extinguir el uso de copias no autorizadas de software en los centros, no ha pasado lo mismo con respecto a su uso en los ordenadores personales de los actores del entorno educativo. La mayor parte de los entrevistados ha reconocido usarlas.

Todo, absolutamente todo. [...] No he pagado nada. (Profesora de secundaria 2, línea 378).

Lamento decirlo, pero he de reconocer mi pecado. (Directora de secundaria, línea 472).

Mejor usar el pirata. Da igual, no pasa nada, que lo uses el pirata, porque ellos te cobran, pero claro... Si el otro lo da gratis y este te cobra, pues dices: "bueno, me da igual coger uno que otro", pero el tío este que

tiene el software pirata, “Bill Gates”, vamos a decirlo. Ese tío tiene mucho dinero. Pues que lo cojas pirata, no pasa nada. No le va a afectar al tío, si no se lo compras. (Alumno de bachillerato, líneas 386-390).

Sí, muchísimas. (Alumno de primaria, línea 583).

Una de las razones principales apuntadas por los entrevistados en los centros para servirse de estas copias ha sido el hecho de que no hay que pagar por la copia.

Porque es muchísimo más sencillo y hay que buscarse la vida. No voy a pagar pudiendo no hacerlo. [...] El que no corre vuela. (Alumno de ESO, líneas 708-714).

8 Conclusiones

En los casos y situaciones específicos de esta investigación, la utilización del software libre en los centros educativos estudiados es una realidad sostenida e imparable. También demuestra que, a pesar de los problemas, su uso en dichas actividades es posible y viable, pues responde correctamente a las necesidades y los requerimientos exigidos por los centros. Han dado el primer paso y les ha traído contribuciones substanciales.

Eso confirma la importancia de fomentar un trabajo de difusión entre los actores del centro para que los falsos mitos y los prejuicios que se han achacado al software libre puedan ser

aclarados y los problemas superados por la comunidad educativa. De este modo, su introducción en este entorno será más fácil, considerando que estos obstáculos han sido superados. Es importante impulsar, difundir y recomendar el software libre siempre que posible, para revertir el cuadro de pleno dominio del software privativo en el espacio educacional.

El beneficio económico es siempre el más citado a la hora de considerar el software libre en el ámbito educativo, aunque no sea el único, ni tampoco el más importante. Sólo el más evidente y, por consiguiente, el más conocido. Pero los argumentos a favor de su uso van mucho más allá del ahorro económico y la tendencia en este sentido es clara. En el caso de Cataluña, por ejemplo, la apuesta por este software puede facilitar la implementación de la política lingüística como forma de normalizar y fomentar el uso del catalán en las escuelas públicas, considerando toda la flexibilidad que ofrece en relación con los idiomas.

La gran cantidad de ordenadores disponible para el alumnado sólo es posible gracias a la adopción de programas libres. En primer lugar, porque no hace falta pagar por las licencias de software privativo. En segundo lugar, porque eso permite que los centros usen ordenadores reciclados. Esto es extremadamente destacable porque una parte del alumnado aún no tiene ordenador en casa. También demuestra la trascendencia del software libre en la lucha contra la exclusión digital y social. El área educativa no puede ser cómplice ni tampoco

contribuir a que desigualdades de esta naturaleza se manifiesten en su entorno y tengan como consecuencia la diferencia de oportunidades.

Es necesario señalar que, en relación con el conocimiento y consolidación del software libre, la apuesta por la educación es a largo plazo. El alumnado que se está incorporando ahora en los centros educativos tardará algunos años en llegar a la universidad y al mercado

laboral. Habrá que esperar algún tiempo para que podamos comprobar las últimas consecuencias de la adhesión a este software. Por lo pronto, se puede adelantar la evidencia de que conocerán un abanico de programas más amplio: los libres y los no libres. Por lo tanto, se puede afirmar que gozarán de mayor libertad para elegir en el futuro y, previsiblemente, que serán más flexibles e independientes.

Referencias

ADELL, J. Software libre en educación infantil y primaria. In: ROMERO-GRANADOS, S. (Ed.). *Introducción temprana a las TIC: estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, 2007. p. 75-96.

ADELL, J.; BERNABÉ-MUÑOZ, I. Software libre en educación. In: CABERO, J. (Coord.). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw-Hill, 2007. p. 173-195.

AKCAY, B. The relationship between technology and ethics: From society to schools. *Turkish Online Journal of Distance Education*, v. 9, n. 4, p. 120-127, 2008.

ALONSO, A.; MITCHAM, C. Software libre 2004. *Ethics and Information Technology*, v. 6, n. 1, p. 65-67, 2004.

BRANCO, M. d'E. Software libre. In: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMIENTA, D. (Coords.). *Palabras en Juego. Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Caen, France: C&F Éditions, 2005.

CABERO, J.; LLORENTE, M. C. Software libre y sus posibilidades en la educación. *Revista AULA Interactiva*, n. 4, p. 12-14, 2008.

CATALDI, Z.; SALGUEIRO, F. Software libre y código abierto en educación. *Quaderns Digitals*, n. 48, p. 01-12, 2007.

Centro Nacional de Referencia de Aplicación de las TIC Basadas en Fuentes Abiertas – CENATIC. *Software de fuentes abiertas para el desarrollo de la administración pública española*. Almendralejo, Badajoz, ES: CENATIC, 2008.

FUCHS, C.; HORAK, E. Africa and the digital divide. *Telematics and Informatics*, v. 25, n. 2, p. 99-116, 2008.

GONZÁLEZ, J. M. et al. *Copyleft*. Manual de uso. Madrid: Traficantes de sueños, 2006.

GONZÁLEZ, J. M.; SEOANE, J.; ROBLES, G. *Introducción al software libre*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya, 2007.

GUHLIN, M. The case for Open Source: Open Source has made significant leaps in recent years. What does It have to offer education? *Technology & Learning*, v. 27, n. 7, p. 16-20, 2007.

LIZÁRRAGA, C.; DÍAZ, S. L. Uso de software libre y de Internet como herramientas de apoyo para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia – RIED*, v. 10, n. 1, p. 83-100. 2007.

MAS, J. *Software libre: técnicamente viable, económicamente sostenible y socialmente justo*. Barcelona: Infonomía, 2005.

OSUNA, S. Aproximación al software libre. Algunos usos educativos. *La educ@ción*. Revista Digital, n. 141, p. 01-23, 2009.

PEÑA, P.; PEÑA, M. A. El saber y las tic: ¿brecha digital o brecha institucional? *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 45, p. 89-106, 2007.

PFAMMAN, J. Transforming high school classrooms with Free/Open Source Software: “It’s time for an Open Source Software revolution”. *High School Journal*, v. 91, n. 3, p. 25-31, 2008.

RIOSECO, M. H. Software libre como herramienta de producción de conocimiento en el ámbito educativo. El caso de Chile. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, v. 7, n. 2, p. 91-103. 2008.

RIOSECO, M.; FABRES, J. El uso de software privativo en los establecimientos educativos y sus consecuencias sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 56, n. 1, p. 01-12, 2011.

ROCA, M. *Software Libre: empresa y administración en España y Cataluña*. Barcelona: UOC, 2007.

SIPONEN, M. T.; VARTIAINEN, T. Unauthorized copying of software - an empirical study of reasons for and against. *SIGCAS Computers and Society*, v. 37, n. 1, p. 30-43. 2007.

STALLMAN, R. M. *Software libre para una sociedad libre*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

TONG, T. W. *Softwares livre/de fonte aberta. Educação*. Nova Delhi: Reed Elsevier India Private Limited, 2004.

VALVERDE, J. Software libre, alternativa tecnológica para la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, v. 5, n. 2, p. 01-09, 2005.

VAN REIJSWOUD, V.; MULO, E. Applying Open Source Software in a development context: Expectations and experiences. A case study of a University in Uganda. *E-Learning and Digital Media*, v. 3, n. 3, p. 361-372, 2006.

Recebido em junho de 2014

Aprovado para publicação em setembro de 2014

Crianças pequenas fazendo musicalização: contribuições dos brinquedos em processos educativos

Small children making musicalization: contributions of the toys in educational processes

Aline Sommerhalder*

Ilza Zenker Leme Joly**

Camila Marques dos Santos***

Camila Tanure Duarte****

* Doutora em Educação Escolar. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar/São Carlos/SP. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/CECH/UFSCar. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças/CNPq. E-mail: sommeraline@hotmail.com

** Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/UFSCar/São Carlos/SP. Docente do Departamento de Artes e Comunicação/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos/CNPq. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Musical, Cultura e Comunidade/CNPq. E-mail: zenker@ufscar.br

*** Mestre em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças/CNPq. E-mail: marquesantos.ca@hotmail.com

**** Mestre em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos de Crianças/CNPq. E-mail: camilatanureduarte@gmail.com

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa que identificou processos educativos presentes nas práticas de musicalização com crianças, tendo como apoio o uso de brinquedos. Realizou-se observação participante em dois grupos de musicalização com crianças, entre 2 e 3 anos de idade, com registro em diário de campo. Os resultados permitiram concluir que o processo de musicalização foi enriquecido de forma significativa pelos brinquedos disponibilizados para as crianças. Chocalhos, lenços, cavalos de pau, bichos de pelúcia, fantoches, bonecas de pano, livros de histórias infantis, instrumentos de pequena percussão e objetos sonoros incentivaram a participação das crianças em cantos e danças, ampliaram as relações entre crianças e seus pares e crianças e adultos, funcionando como apoios lúdicos colaboradores na acolhida e convivência das crianças, na ampliação de suas interações e fortalecimento de vínculos afetivos, sobretudo na promoção de momentos prazerosos, sensíveis e mais humanizadores nas práticas de educação musical com crianças.

Palavras-chave

Brinquedos. Educação musical. Crianças.

Abstract

This article results from a survey that identified educational processes present in music education practices with children, with the support the use of toys. Our dates came from the participant observation in two groups with children aged between 2 and 3 years, accompanied by parents or caregivers. We made notes, regularly in a field journal. The results showed that the process of music education was significantly enriched by the children toys available in the music classes. Rattles, scarves, wooden horses, stuffed animals, puppets, rag dolls, books, children's stories, encouraged the participation of children in songs and dances, expanded relationships between children and their parents, teachers and other children. Join toys and musical instruments show us the potential of working as recreational support employees in the hospitality and conviviality of children, enhancing their interactions and strengthening emotional bonds. As a result, we also had an important increasing of the music creativity, understanding and performance. It's possible to realize children development in the promotion of pleasant, sensitive and more humanizing practices in music education -friendly moments .

Key words

Toys. Music education. Children.

1 Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa concluída que teve como questão de pesquisa: Que contribuições os brinquedos podem trazer para processos educativos produzidos na prática social de musicalização com crianças? Adotou-se a definição de Oliveira et al. (2009, p. 02) que esclarecem: “[...] em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas humanas [...] são educativas”. Esses autores apontam ainda que as práticas sociais acontecem em diferentes grupos, com a intenção de produzir bens, transmitir valores, transmitir significados e ensinar a viver (OLIVEIRA et al., 2009).

Compreende-se que as práticas sociais geram e decorrem de interações

dos sujeitos entre si e com o seu contexto social. As práticas sociais são construídas em relações que se estabelecem entre pessoas, destas com as comunidades nas quais se inserem, com as pessoas e seus grupos de relações, entre os próprios grupos e do grupo com a sociedade mais ampla (OLIVEIRA et al., 2009). Conforme Oliveira et al. (2009, p. 7), “Nas práticas sociais, promove-se formação para a vida na sociedade, por meio de processos educativos que desencadeiam [...]”. Mas, onde se fazem presentes práticas sociais? No caso deste artigo, a prática social se dá em encontros entre crianças e adultos que frequentam cursos de musicalização.

Csikszentmihaly (1999) afirma que a vida cotidiana não se define apenas por aquilo que é realizado, mas tam-

bém pela convivência com as pessoas. Em contextos educativos com crianças, considera-se que é no ambiente familiar que a criança inicia seu aprendizado musical, seja pelos sons advindos do ambiente sonoro da casa, seja pela audição de pequenas canções que alguém mais próximo, canta, dança ou ouve com ela (ILARI, 2009). Nesse sentido, a relação entre pais e crianças, mediada pela música, pelos objetos sonoros e brinquedos, oferece uma forma segura e prazerosa para o início da vida social e do conhecimento de mundo.

Considera-se que há processos educativos gerados a partir de práticas sociais e que a compreensão deles cria oportunidades de reflexão e produção de conhecimento sobre os processos de aprender e de ensinar. O objetivo da pesquisa foi, então, identificar e descrever processos educativos permeados na prática social de musicalização com crianças tendo como apoio, para as práticas, o uso de brinquedos.

A pesquisa foi realizada a partir da inserção em campo em dois grupos de musicalização com crianças de 2 a 3 anos de idade, acompanhadas de seus familiares, junto com uma equipe de profissionais. Sobre o campo de inserção, destaca-se que o Departamento de Artes e Comunicação está localizado em uma Universidade Pública Federal no interior do estado de São Paulo e, desde 1989, registra o Programa de Extensão “Educação Musical”, que oferece diversas turmas de musicalização para a comunidade, com diferentes enfoques

de educação musical para bebês, crianças, adolescentes e adultos (JOLY, 2013). Entre as propostas do programa tem-se “[...] não apenas transmitir conhecimentos musicais, mas educar os sujeitos inteiramente, trabalhando valores e atitudes, valorizando as tradições culturais [...]” (RANIRO, 2008, p. 11).

Essa posição de interface com a comunidade corrobora com o pensamento de Bosi (1992) sobre esta abrir-se como espaço para discussão da cultura fora do ambiente acadêmico, denominando de cultura extra universitária, expressa por seu caráter difuso da vida psíquica e social do povo, constituídas por símbolos que não são objetos de análise ou interpretação sistemática. Dessa forma, trazer crianças e seus familiares, pertencentes à comunidade externa à universidade, para projetos que acontecem em espaços acadêmicos, nos permite fazer a interface sugerida por Bosi e ampliar olhares sobre produção de cultura.

Os grupos de crianças foram mediados por uma equipe de trabalho composta por profissionais atuantes e pesquisadores e futuros profissionais, sendo quatro alunos graduandos em licenciatura em música e uma estudante da pedagogia, supervisionados por duas docentes da universidade. Além disso, participaram do projeto duas alunas de pós-graduação. A equipe de trabalho reuniu-se para planejar as aulas/encontros e produziu semanalmente um planejamento pedagógico contendo a seguinte dinâmica: a) brinquedo livre: formas de acolhimento e interação nos

momentos que antecedem o início das aulas; b) canto de entrada: possibilidades musicais, com suportes lúdicos, para iniciar a aula e fazer com que as crianças sintam-se acolhidas; c) hora do canto: músicas infantis interativas voltadas para o desenvolvimento da oralidade e corporeidade, com uso de objetos lúdicos; d) marcha, dança e ciranda: resgate de danças circulares, canções da cultura popular, exploração dos movimentos e interação em grupo; e) conjunto de percussão: momento para exploração de pequenos instrumentos musicais, de objetos em suas possibilidades sonoras, junto com a música; f) relaxamento: músicas que sugerem um descanso e a aproximação física e afetiva entre as crianças e destas com adultos; g) despedida: estratégia musicalizada para encerrar a aula e afirmar o desejo de retorno para próxima semana. O desenvolvimento do planejamento foi vivido com o suporte pedagógico de diversos materiais lúdicos, como fantoches, lenços, fitas, tecidos, brinquedos de pelúcia, de plástico, bonecos de pano, cavalinhos de pau, chapéus, alguns objetos construídos com material reciclado, incluindo nesse rol de materiais, os instrumentos musicais voltados para o processo de musicalização.

No contexto do planejamento das atividades de educação musical, destaca-se a presença de um processo educativo dialógico entre os estudantes e as docentes coordenadoras do projeto, com a intencionalidade de pesquisar ações, instrumentos e músicas, refletir sobre o trabalho pedagógico realizado

e pensar novas estratégias didáticas que pudessem contribuir com o melhor desenvolvimento geral de cada criança participante, considerando os seus interesses e contexto de vida. A promoção do enriquecimento de repertório musical, assim como o prazer da convivência entre crianças e entre estas e os adultos foram mediados pelas sonoridades e brinquedos.

Compreende-se a musicalização como uma atividade de ensino e de aprendizagem de sons, cantos e danças, estimulando as manifestações imaginárias, gestuais e de olhares de cada participante. Targas e Joly (2009, p. 114) destacam:

[...] o fazer musical está ligado à percepção de mundo, variando conforme o momento histórico e o espaço social onde vivem as pessoas que estão envolvidas em processos do fazer artístico, seja ele composto por apreciadores, iniciantes, amadores ou profissionais. As experiências estéticas e sensoriais, frutos da vivência cotidiana de cada indivíduo, refletem as percepções auditivas, afetivas e emocionais das diferentes leituras de mundo, que também são decorrentes das diversidades de cada cultura.

O ouvir música é um processo de dar sentido àquilo que é ouvido. “Ouvir é uma atividade tanto criativa como receptiva entre a música (matéria) e o ouvinte, que é quem significa e personaliza a ma-

téria musical” (STIFFT, 2009, p. 30). Ao ouvir uma música, cada criança atribui um sentido e reage a ela a partir de suas experiências culturais com essa linguagem, vivenciadas com os adultos, como seus familiares, nos espaços escolares e em outros espaços sociais com outras crianças. Com crianças, é importante que estas experiências musicais estejam mediadas também por objetos lúdicos¹, estimulando a imaginação, a fantasia, a criatividade e a curiosidade.

Brincar é uma atividade intensa e preferida das crianças, que ocorre em uma dimensão imaginária sendo, assim, oposta à realidade. Sua realização pelas crianças é carregada de emoções e afetos, o que a caracteriza como uma atividade séria. Por desenvolver-se na dimensão imaginária é carregada de fantasia e simbolismo, oportunizando experiências de relações humanas e com os objetos da cultura e, por isso, sendo promotora de inúmeros processos educativos. Brincar representa a capacidade de mobilizar as fantasias que possibilita a criança compartilhá-las com outras pessoas, de modo a produzir saberes significativos (SOMMERHALDER; ALVES, 2012).

¹ Nesta pesquisa compreende-se objeto lúdico como recursos para expressão e vivência do lúdico, composto por brinquedos, brincadeiras, jogos, livros infantis, instrumentos musicais, objetos sonoros e pela própria ação de brincar. Comumente, o primeiro brinquedo da criança é o corpo (dela ou mesmo do/s adultos/s que se relacionam com ela), sendo inserida ao mundo dos objetos lúdicos por outras pessoas, considerando seu contexto social e cultural.

Compreendida como uma linguagem, brincar promove a imaginação, a criatividade, a comunicação, a interação, a socialização, o desenvolvimento de habilidades, é uma forma prazerosa de aquisição de conhecimentos para as crianças (KRAMER, 2009). Brincar não deve ser compreendido, por exemplo, como algo naturalizado, trata-se de uma experiência de cultura, por isso apreendido no contexto das relações estabelecidas com as pessoas e das mediações realizadas por estas no uso de objetos lúdicos.

Brinquedo é o suporte para a imaginação e ação lúdica. Trata-se de um elemento cultural que na ação lúdica é utilizado pelas crianças independente de sua proposta inicial, não definindo a brincadeira. Sobretudo, compreende-se que um dos objetivos do brinquedo é substituir os objetos reais para que as crianças os manipulem, os conheçam e interajam com estes e, quanto mais este material permitir a expressão da imaginação e da fantasia, maior será a sua qualificação educativa (KISHIMOTO, 1999; 2003).

Sommerhalder e Alves (2011) esclarecem que, na percepção da criança, qualquer objeto pode ser um brinquedo, quando este assume uma função lúdica. Consideram-se os objetos sonoros e os instrumentos de pequena percussão como brinquedos musicais, pois fazem parte do contexto da aula/encontro de música, tal como os bonecos e marionetes, assumindo um papel importante na construção da interação lúdica das

crianças com diferentes sons e músicas. A qualidade do material refletido no grau de segurança para a criança, no estímulo para o imaginário e na qualidade da experiência sonora e estética, são aspectos que devem ser considerados no momento da escolha desses objetos sonoros e brinquedos.

Ilari (2009) afirma que os registros de atividades musicais com crianças são muito antigos e podem ser encontrados em estudos filosóficos gregos, indianos e até em escrituras sagradas. Nos dias atuais, diz a autora, a música está muito presente na vida de gestantes, bebês, crianças, adolescentes e adultos, incluindo os diferentes âmbitos sociais. Dessa forma, a importância da música abre campos de estudos para olhares sobre o cotidiano escolar, familiar e social no qual as crianças fazem suas vivências, crescem e constituem a identidade e a cultura.

Nessa perspectiva, é que nos voltamos para um projeto de musicalização, no qual os encontros com crianças, sempre desenvolvidos com objetos sonoros, pequenos instrumentos e diversos brinquedos, são compreendidos como práticas sociais que desencadeiam processos educativos singulares e construídos dentro desse grupo específico. Com isso, o contexto da aula de música se tornou fonte importante de informação para que pudéssemos compreender o significado de alguns dos processos educativos gerados nos e pelos grupos envolvidos, constituídos pelas crianças nas relações com seus familiares e com a equipe de profissionais.

2 Procedimentos Metodológicos

Conforme anunciado, a pesquisa foi realizada dentro de um Projeto de Musicalização, que compõe um Programa de Extensão Universitária em Educação Musical.

A pesquisa sustentou-se na abordagem qualitativa envolvendo dados descritivos que foram obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e buscou retratar a perspectiva dos participantes do estudo (ANDRÉ, 2004). Como procedimento metodológico realizou-se a observação participante, na qual Cruz Neto (1994) destaca relação direta do pesquisador com os sujeitos de pesquisa e seus contextos. Esse procedimento foi escolhido por possibilitar a inserção e observação da realidade contextualizada, captando fenômenos que não conseguem ser obtidos sobre outra forma. A observação participante foi assumida, considerando que os sujeitos participantes da pesquisa foram crianças muito pequenas, inviabilizando a coleta sob a forma de entrevista ou mesmo conversas.

A coleta de dados foi realizada com duas turmas de musicalização infantil, sendo a primeira composta por crianças de aproximadamente dois anos de idade e seus familiares, e a segunda, por crianças com três anos de idade, em média e seus familiares. Os grupos de crianças foram acompanhados pela equipe de trabalho, composta por cinco estudantes de graduação, duas alunas de mestrado e duas docentes da universidade.

Participaram da pesquisa 25 crianças, que frequentaram os grupos de musicalização, acompanhadas de seus familiares. Não houve a presença das 25 crianças em todos os encontros que foram acompanhados, em decorrência da frequência voluntária e, por isso, ausência em alguma aula.

Os encontros de musicalização ocorreram no Laboratório de Musicalização² uma vez por semana com cada grupo e com duração de uma hora cada, por um período de quatro meses seguidos. O laboratório compreende uma sala ampla, com portas e janelas, piso de madeira, uma pequena área com jardim em anexo, decorado com cortinas e mobiliado com móveis e armários para acolher os pais e acompanhantes e para o desenvolvimento das práticas musicais com bebês e crianças. Destaca-se a existência de um vasto e diverso material pedagógico, como objetos lúdicos sonoros (apitos, conchas, colheres de pau, etc.), brinquedos, instrumentos de pequena percussão e almofadas. Um piano acústico, um piano digital, violão e tambores ficam à disposição para uso constante em aulas. O centro da sala constitui-se em um espaço livre, com demarcação de um círculo decorado com tema infantil.

A prática social acompanhada foi dos encontros para cantar e brincar que se desenvolveram nas aulas de

musicalização. Para chegar à compreensão de uma prática social existente, perguntou-se às crianças do grupo de aproximadamente 3 anos de idade “*o que você vem fazer aqui?*”. Algumas das respostas foram: “*eu venho brincar com o cavalinho*” (objeto lúdico utilizado em danças); “*eu vim dançar e brincar*”; “*eu venho brincar*”; “*dançar*”, “*cantar e dançar*”. Na turma de crianças de 2 anos de idade, em média, a percepção de uma prática social ocorreu por meio da observação das pesquisadoras das relações das crianças com a música, com a família, com a equipe de trabalho, com o espaço, com os objetos e com outras crianças. Essa observação se apoiou principalmente nos aspectos que poderiam ser vistos e percebidos nas crianças em suas interações com esses elementos ou pessoas. Como os grupos eram compostos por vários participantes, de diferentes idades, optou-se por focalizar os processos educativos que ocorriam na produção das crianças, no convívio entre elas e com outras pessoas do grupo (como equipe de trabalho). Sendo assim, os encontros para cantar e brincar que ocorreram no processo de musicalização são uma prática social, pois neles ocorrem relações entre crianças-crianças e crianças-adultos nos momentos de aula.

Importante ressaltar que foram seguidos os preceitos éticos de pesquisa, recorrendo aos participantes e responsáveis com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim como o uso de nomes fictícios, preservando a identidade dos consentidos.

² O Laboratório de Musicalização é um espaço para ensino, pesquisa e extensão e desenvolve ações e atividades de um Programa de Extensão Universitária intitulado: “Educação Musical”.

Empregou-se o diário de campo como recurso metodológico de registro da observação participante nos grupos, em acordo com Bogdan e Biklen (1995, p. 150) “[...] em estudos de observação participativa todos os dados são considerados notas de campo, (sendo que) este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo”. Também foram seguidos os aspectos destacados por Falkembach (1987, p. 24) na produção destes registros:

[...] os fatos devem ser registrados no diário de campo o quanto antes, se possível imediatamente depois de observados. Caso contrário, a memória vai introduzindo elementos que não se deram; e a interpretação reflexiva, não separada do fato concreto, virá frequentemente deturpá-lo.

Os registros em diários de campo ocorreram da observação participante da rotina das crianças dos grupos de Musicalização, que se reuniram para cantarem, dançarem e brincarem. Os diários foram agrupados e realizaram-se leituras densas dos registros feitos. Os dados foram organizados em categorias de análise, na perspectiva anunciada por Franco (2008). Essas categorias foram construídas a posteriori, a partir dos conteúdos dos diários de campo, pois “[...] emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo da respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 61).

Realizou-se a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1995) e Franco (2008). Franco (2008) destaca que a análise de conteúdo toma a mensagem como partida, podendo esta ser verbal (oral ou escrita), gestual ou mesmo silenciosa, mas sempre comportando um significado e um sentido. Sendo assim, a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42).

As categorias construídas, a partir dos resultados encontrados foram: *Recepção das crianças na chegada: interações por meio da caixa lúdica’; Brinquedos nas práticas musicais: fantasia e imaginação; Objetos sonoros como brinquedos.*

A seguir os resultados serão apresentados por meio dessas categorias e analisados qualitativamente, por meio da análise de conteúdo.

3 Resultados e discussão

Na categoria ‘Recepção das crianças na chegada: interações por meio da caixa lúdica’, destaca-se que, no momento de início dos encontros de musicalização, as crianças foram recebidas pela equipe

de trabalho que disponibilizava no centro da sala, uma caixa com diversos brinquedos, como bichos de pelúcia, carrinhos e miniaturas de animais. As crianças eram incentivadas a explorar os brinquedos, construir brincadeiras e relacionar-se entre si e com os adultos presentes.

Nesses momentos, algumas crianças sentavam na roda demarcada por uma fita no chão e se dirigiam sozinhas à caixa lúdica. A partir de objetos lúdicos selecionados por elas, brincavam livremente com os adultos próximos e também entre elas. Algumas, em momentos diversos, preferiam brincar sozinhas com o uso ou não dos brinquedos disponibilizados. Destaca-se a interação de uma criança com um dos educadores.

Gabriela brincava com o adulto, um dos responsáveis pela organização das aulas. Jogava um cachorrinho com rodas no joelho do adulto, que se jogava no chão e provocava risos na criança. (Diário de Campo, 8 de maio).

Outras crianças iniciavam alguns encontros junto de seus familiares e preferiam não aproximar inicialmente da roda de pessoas e da caixa lúdica. Nessas situações, um membro da equipe de trabalho, na tentativa de acolher a criança que chegava, oferecia-lhe um brinquedo ou incentivava outras crianças que já estavam brincando a convidarem aquela para brincar.

Diogo e sua mãe sentaram na roda, mas o menino não

se sentiu a vontade para sair do colo materno e explorar a caixa. Uma das educadoras entregou-lhe um cachorrinho de madeira com rodas, que logo ele pegou para brincar. (Diário de Campo, 8 de maio).

Às 18 horas iniciava-se a aula de musicalização propriamente dita, sendo que a maioria das crianças já estava presente, e uma das educadoras anunciava a hora de guardar aqueles brinquedos de composição da caixa lúdica. Esse processo era incentivado por uma música em que a equipe de trabalho e os familiares cantavam com e para as crianças, em que a letra anunciava o momento final de uma brincadeira e a ação de guardar os brinquedos. As crianças colaboravam com esse momento, guardando sozinhas os brinquedos de volta na caixa e anunciando, a partir do incentivo dos adultos em cena, um “tchau” para aqueles objetos lúdicos.

Sobre esse momento pôde-se presenciar a situação em que:

João queria continuar com os brinquedos e tinha alguns deixados no chão. Uma das adultas da equipe de trabalho se aproxima para conversar com ele sobre o brinquedo do chão e incentivá-lo a guardá-lo na caixa. Mas João, rapidamente, entende que a adulta quer o brinquedo para guardá-lo. Corre, então, até a caixa para deixar o objeto. (Diário de Campo, 14 de maio).

O momento de guardar os brinquedos na caixa se fez presente em todas as aulas. Mesmo quando, em um primeiro momento, a criança tenha desejado permanecer com o brinquedo, as relações estabelecidas com as outras crianças, o diálogo entre elas, os olhares, os gestos, a observação de outra criança guardando o material, a introdução e a condução de uma nova canção, possibilitaram que a criança compreendesse a necessidade de guardar esse objeto lúdico, pois, em seguida outras brincadeiras e outros brinquedos estariam a sua disposição.

A ação de representação simbólica de dizer “tchau” para aquele brinquedo que segue no “trem mágico”, a rotina dos encontros e a convivência naquele espaço entre as próprias crianças e entre elas e os adultos foram aspectos que contribuíram para a construção desses processos educativos.

Os brinquedos disponibilizados em uma caixa lúdica foram colaborativos como suportes para incentivar as relações entre as crianças, além de elemento pedagógico que possibilitou a aproximação dos adultos (como os membros da equipe de trabalho) com as crianças. Santos (2015), em pesquisa realizada nesse contexto, evidencia que a caixa lúdica utilizada nesse momento de chegada favorecia a ambientação das crianças, pois com os brinquedos as crianças circulavam pelo espaço da sala, permitindo assim a exploração deste. Para a autora, os brinquedos dispostos serviram ainda como incentivo para as

brincadeiras e, assim, fomentaram as relações no grupo.

Sommerhalder e Alves (2011) apontam que o brinquedo é um suporte na brincadeira, sendo qualificado com um bom material lúdico quanto maior a possibilidade de o brincante imaginar e criar. Ele é ainda um estimulador da imaginação e da fantasia por expressar, muitas vezes, imagens de representação de aspectos da realidade, oferece, assim, à criança a oportunidade de lidar com substitutos de objetos reais. Ao utilizar um brinquedo, é fundamental que as crianças possam desmontá-lo, sujá-lo, enfim, conhecê-lo. Nesse processo de brincar com o objeto lúdico (brinquedo), elas experimentam a tarefa constante de construção e reconstrução da realidade (ALVES; SOMMERHALDER, 2006).

Kishimoto (2003) indica que, na prática de brincar em grupo, composto apenas por crianças ou com adultos, é fundamental que as crianças, além de desenvolverem suas próprias aprendizagens, tenham oportunidades para aprender a respeitar regras e normas de convivência. Ao serem incentivadas por um adulto a brincar ou brincar com outras crianças, em grupos, elas ampliam seus laços de convivência e assim ensinam e aprendem conjuntamente. Além disso, podem ainda resolver conflitos de interesses pelo uso do mesmo brinquedos e estabelecer ou aprimorar relações afetivas.

Em momentos de convivência na brincadeira, as crianças tem oportunidades para construir um modo próprio

de explorar o ambiente, de se relacionar com os brinquedos e com crianças de diferentes idades (PRADO, 2009). A autora aponta ainda que as crianças podem

[...] expressar suas emoções e estabelecer relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, imitando, simulando, observando, inventando brincadeiras nos mais diversos momentos, nem sempre especificados ou permitidos para essa atividade, numa linguagem nem sempre de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganha amplitude especial – de transgressão, de fantasia, de músicas e histórias, do inusitado [...]. (PRADO, 2009, p. 104)

A categoria ‘Brinquedos nas práticas musicais: fantasia e imaginação’ representa diversos momentos lúdicos vividos pelas crianças em que brincadeiras com caráter simbólico mediaram as relações entre elas e os adultos (seja equipe de trabalho ou familiares).

Em uma atividade permanente de aula, conhecida como ‘canção de acolhida’, um membro da equipe de trabalho realizava a interação com a criança tendo como auxílio um fantoche de animal. Em tal ação, dirigia-se a cada uma das crianças enquanto todas as pessoas cantavam uma música de acolhimento, dizendo em um momento específico da música o nome da criança. Nesse momento, o fantoche era entregue para a criança ou mesmo permanecia nas mãos do educa-

dor, de modo que a criança era incentivada a interagir com esse personagem simbolizado no fantoche. O registro do diário de campo descreve a interação de algumas crianças com o fantoche.

Neste dia, o fantoche de ratinho foi usado para dar as boas-vindas às crianças (na música de acolhimento). Gabriela abraçou o fantoche e dançou com ele. Lucas e Breno preferiram não tocá-lo, então eles foram incentivados a tocar o brinquedo e foram tocados com o ratinho. Tati esticou os pézinhos na frente do ratinho e o abraçou com os pés. Isadora e Pedro acariciaram o fantoche e colocaram o dedinho em sua boca. (Diário de Campo, 22 de maio).

O fantoche de ratinho é usado para mediar a interação com a criança Laura e com isso, incentivá-la a cantar. Como Tadeu é a próxima criança sentada na roda e está longe de sua mãe, corre ao colo materno para ser recepcionado pelo fantoche ratinho. Ele acaricia o fantoche e abraça-o. O mesmo ocorreu com as demais crianças. (Diário de Campo, 11 de junho)

Tal fato pode ser compreendido pelo que retrata Kishimoto (2013), quando aponta que o brinquedo atende uma faceta funcional e simbólica de ingresso ao imaginário. Em seus aspectos materiais, o fantoche de rato tem uma

textura prazerosa, cor, tamanho, forma que permite que a criança interaja com ele, o que não é possível com o animal da realidade. Com isso, ela pode abraçar o fantoche, beijá-lo, apertá-lo, acariciá-lo, enfim, interagir com ele, de modo a conhecê-lo. Cabe lembrar que, na cultura brasileira, o rato é símbolo de um animal com sentido negativo, asqueroso, prejudicial à saúde e nojento. No entanto, com o fantoche, a criança pode refazer o significado cultural do animal, aproximando-se dele. Da mesma forma, uma boneca pode representar uma pessoa que está brincando de roda, compondo o conjunto de adultos e crianças que canta e dança em círculo.

Em outros momentos, o livro de histórias infantis também se apresentou como um objeto lúdico que oportunizou experiências musicais envolvendo a fantasia e a imaginação.

Uma das educadoras da equipe de trabalho contou a história do livro “Tum Tum Tum: um barulho do corpo”. A história envolvia duas meninas que escutavam os sons produzidos pelo corpo desde o momento que despertam até a hora de dormir. Alguns sons como aquele realizado pelo coração, o estalar dos dedos, a barriga roncando e o ronco ao descansar foram realizados por uma educadora da equipe de trabalho e reconstruídos pelas crianças, a partir de suas percepções. Alguns sons causaram risos nas crianças, outros foram

mais difíceis para realização como por exemplo, o estalar dos dedos e o ronco da barriga. (Diário de Campo, 15 de maio).

Um dia frio e chuvoso. Uma das educadoras da equipe de trabalho contou a história do livro “Plic Plic: um barulho da chuva”. Tentamos produzir o som das gotas d’água com dois dedos a bater na palma das mãos abertas. A criança Tati apresentou inicialmente dificuldades em realizar o movimento, e a educadora auxiliou-a ao pegar em sua mão. Após a ajuda, a criança conseguiu realizar o som e sorriu. Produziu-se o som de uma tempestade, ao bater os dedos na palma da mão fortemente. Realizou-se o ruído de uma garoa, ao movimentar os dedos levemente. A educadora da equipe de trabalho comparou o barulho das mãos com o da chuva do lado de fora. Perguntou se chovia forte ou fraco e a criança Tati respondeu fraco, o que de fato ocorria (Diário de Campo, 29 de maio).

As histórias e os livros estimulam a imaginação das crianças, ampliam as possibilidades sonoras e sugerem novas práticas lúdicas, pois os livros usados tinham sons. Os misteriosos mundos encontrados nos livros de histórias infantis lidos ou contados pelos adultos aguçam a vontade de experimentar o ouvido, por meio do brincar (KRAMER, 2009).

Os livros escolhidos para a musicalização envolveram ambientes sonoros, os quais estimularam a compreensão e produção de sons pelas crianças, em um contexto de fantasia e imaginação. A percepção dos sons feitos ao contar as histórias e as relações das crianças com os adultos presentes e com outras crianças contribuíram para que elas produzissem sons, cada uma ao seu modo.

Em algumas experiências musicais, materiais como travesseiros também foram transformados em brinquedos pelas crianças que, mobilizadas pela fantasia e pela imaginação, atribuíram outras funções para esse objeto.

Ao som de uma cantiga de ninar, entrega-se um travesseiro de tecido para cada criança e pede-se que deite próxima de seus familiares. A criança Luciana, ao pegar o travesseiro que tem um botão como objeto decorativo, tenta girá-lo, canta para ele e o cutuca. Isso desperta a curiosidade de Tadeu que circula pela sala à procura de um travesseiro parecido. Leva-o para perto da Luciana e juntos ficam brincando deitados e, em outros momentos, sentados com o botão do objeto, ora cada um com o seu, ora com o travesseiro do outro. (Diário de Campo, 14 de maio).

Em outro encontro de musicalização, uma criança fez do travesseiro (objeto usado na música de relaxamento para que as crianças ao deitarem no chão

possam apoiar a cabeça) um brinquedo de deslizar pelo espaço, lembrando um avião ou um pássaro que acompanha a música com seu voo. Já outra criança deslizou o travesseiro, com o auxílio da mão até chegar aos pés da sua mãe. Retornou deslizando para o centro da roda, sempre ao sabor daquilo que a canção sugeria. Outra criança curiosamente a observou e imitou-a realizando um movimento muito parecido, criando uma nova relação com o material, pois, ao invés de deslizar com as mãos, ela colocou a cabeça no travesseiro e movimentou-se como uma “minhoca”. As duas crianças que estavam próximas encontraram-se nessa brincadeira, usando cada uma o seu travesseiro e, depois de interagirem com esses objetos lúdicos, voltaram para suas respectivas mães. Dessa forma, a canção estimulou a fantasia, ajudou o desenvolvimento da imaginação e a aproximação afetiva entre crianças e seus familiares.

O interesse infantil pelas práticas musicais foi percebido na curiosidade demonstrada com a introdução de outros objetos na aula, que enriqueceram a experiência musical.

Maria começa a entregar balões (conhecidos como bexigas) para as crianças, enquanto Sabrina e Marília abriam um tecido extenso, largo e colorido, em formato arredondado e conhecido como paraquedas. Foi solicitado que as crianças jogassem as bexigas no centro do paraquedas e balançasse-

-o, acompanhando a música. Algumas crianças estavam nitidamente empolgadas com os balões, outras entusiasmadas com o próprio tecido. Algumas ajudavam a balançá-lo, outras jogavam ao alto seus balões, abrindo mão do objeto, como era o caso de Tadeu que queria o balão verde e a Marcela o balão cor de rosa, o que demandou a negociação entre eles para a troca dos balões. Quando o paraquedas descia ao chão, as crianças como a Leandra e a Priscila queriam subir nele. E quando o paraquedas era movimentado, acompanhando o ritmo da música, as crianças entravam embaixo dele, sentindo de maneira mais concreta os aspectos musicais da canção. Algumas crianças ficavam embaixo e outras queriam que abaixasse o paraquedas para que pudessem pegar seu balão. (Diário de Campo, 11 de junho)

A alegria das crianças com esses objetos lúdicos foi contagiante, percebido pelos olhares, gestos e falas. No momento em que todos cantavam, o paraquedas e os balões (bexigas) serviram de apoio ao imaginário simbolizando tradições culturais, pois eles representavam alguns objetos comumente encontrados em muitas festas juninas brasileiras, como balão e fogueira. Esses objetos lúdicos oportunizaram outras experiências motoras, como de latera-

lidade e experiências sensoriais, como tato e audição.

Para brincar, a criança pode ou não utilizar um objeto simbólico. Como lembra Bomtempo (1997), ele é o parceiro da criança na brincadeira. Os brinquedos simbólicos são aqueles que criam uma situação imaginária e que servem como suporte para o faz-de-conta (KOBAYASHI, 2009).

Explorar um material e descobrir outros jeitos de brincar ou mesmo transformá-lo em um brinquedo possibilita à criança a experiência da autoria, em que aprender acontece a partir da criação, da atribuição de um significado e não da reprodução (SOMMERHALDER; ALVES, 2011). Além de considerar o objeto lúdico uma motivação para as práticas musicais com as crianças, este também proporcionou a ampliação das oportunidades para explorar, inventar, descobrir, partilhar, imaginar e ampliar relações sociais entre as crianças e com seus familiares.

Benjamin (1984) aponta para a independência do brincar em relação ao brinquedo. Ele defende que conteúdo ideacional do brinquedo jamais determina a brincadeira, pois é a brincadeira que orienta o uso dos objetos. Por isso foi possível, naquela cena lúdica, a transformação, pelas crianças, do travesseiro em pássaros ou avião. “A riqueza dos brinquedos decorre de sua capacidade de instigar a imaginação infantil. E, não como muitos acreditam, da possibilidade de imitação dos gestos [...]” (OLIVEIRA, 1989, p. 58).

A terceira e última categoria “*Objetos sonoros como brinquedos*” destaca as interações das crianças com os objetos sonoros nas práticas musicais.

Outro trecho de diário de campo mostra como as crianças interagiram com os objetos sonoros no momento em que cantavam as músicas propostas e como esses materiais, transformados por elas em brinquedos, ampliaram as possibilidades sonoras como, por exemplo, a exploração de diferentes sons e ritmos.

Para interagir ainda mais com as crianças, fez-se o combinado de agitar o chocalho até o momento de o relógio tocar. E assim, as crianças se atentavam à tarefa com ajuda dos pais, fazendo o gesto bem expressivo de segurar o chocalho e o ruído “Shiiii” (para ficar em silêncio). Interessante que Tadeu se movimentava no sentido de agitar o chocalho. No momento em que o despertador ligava, Tadeu deixava os chocalhos no chão para sentir com os dedos o despertador tocar e depois voltava a agitar o chocalho pela sala. Repetiu a cena durante todas as vezes que a música foi cantada. (Diário de Campo, 11 de junho).

Sommerhalder e Alves (2011) esclarecem que as experiências lúdicas das crianças são ampliadas pelos adultos quando estes lhes fornecem recursos lúdicos e/ou se relacionam com elas nas brincadeiras. Esclarecem ainda que as crianças atribuem outros significados

aos materiais, inventando novas formas de explorá-los e assim, transformando as suas próprias tradições brincantes.

O trecho de diário de campo revela como a equipe de trabalho disponibilizava os objetos sonoros às crianças. Por meio de cestos de palha colocados no centro da roda, a autonomia de meninos e meninas foi fomentada, pois cada criança responsabilizava-se por escolher sozinho um objeto, pegá-lo e devolvê-lo ao final da atividade. Essa experiência oportunizou ainda a escolha de materiais, a iniciativa de buscá-lo, as negociações necessárias em caso de escolha do mesmo objeto lúdico, além da ampliação de relações sociais. Horn (2002) afirma que a disposição de materiais e brinquedos em espaços de trabalho pedagógico deve estar ao alcance das crianças, para que, assim, desenvolvam sua autonomia e independência incentivando, por exemplo, a liberdade de escolha de qual brinquedo pretende usar para brincar.

Em outra situação de prática musical, foram utilizados martelinhos sonoros como objetos lúdicos para imitação do som de grilos, como sugeria a canção proposta. Ao brincar com os martelinhos sonoros, disponibilizados em uma cesta no centro da roda, primeiramente elas escolheram o material conforme a cor desejada e, em seguida, foram incentivadas pela equipe de trabalho a conhecer e explorar livremente o objeto e suas possibilidades sonoras, realizando para isso movimentos de bater no chão de várias maneiras (com uma das mãos, com as duas, com o cabo do ob-

jeto tocando o chão). Elas produziram diversos sons, perceberam que o som depende da maneira de tocar e segurar o material, assim como compreenderam o momento apropriado da música para baterem com esses brinquedos no chão. Também produziram sons fortes e leves, ao controlarem a intensidade da força empregada para baterem o objeto conforme a entonação da voz.

A música “Grilo” produzia um som similar ao canto do inseto (“cri cri, cri cri”). Para realização dessa parte da canção, colocou-se um cesto de palha ao centro da roda com martelinhos sonoros. As crianças pegaram os martelinhos e a criança Pedro trouxe alguns para os adultos presentes. Ao reproduzirem o som do grilo, bateram os martelinhos no chão. Cantaram com entonação fraca e o objeto foi batido no chão de forma fraca e, quando cantou-se forte, este objeto foi batido de modo forte. (Diário de Campo, 8 de maio).

Na brincadeira a seguir, um tapete com notas musicais permitiu que as crianças caminhassem e conhecessem cada tom relativo a cada uma das notas. No brincar, uma criança que já havia passado pela experiência de caminhar no tapete, auxiliou outra que não conhecia o percurso, desencadeando um processo de ampliação de conhecimento das notas musicais, de movimentos e relação espaço e corpo.

Foi lembrada pela equipe de trabalho a canção “O menino canta”. Primeiramente, todas as pessoas cantaram juntas. Em seguida, duas educadoras inseriram no centro da roda um tapete em forma de escala musical. Em cada peça havia uma nota musical (do, ré, mi, fá, sol). As crianças foram convidadas a andarem sobre as notas ao cantarem a música. Uma educadora caminhou sobre o tapete, depois convidou as crianças. Quem se habilitou primeiramente foi a criança Gabriela, que caminhou de mãos dadas com a educadora. A próxima foi Amanda, auxiliada por Gabriela que lhe deu as mãos juntamente à educadora. Depois as demais crianças também caminharam de mãos dadas com a educadora e, em seguida, duas caminharam juntas e outras preferiram caminhar sozinhas. (Diário de Campo, 9 de junho).

Nessas práticas musicais com as crianças, ocorreram o aprimoramento de noções musicais básicas, como altura, intensidade, timbre e duração, como também o conhecimento do mundo musical e das tradições culturais da música. Destaca-se que, nesses encontros de musicalização, também foram utilizados vários instrumentos de pequena percussão (chocalhos, guizos, pandeiros, castanholas, claves, etc.), violão, flauta doce, piano e xilofones, que revelaram outras aprendizagens que não foram objeto de

destaque nas categorias apresentadas neste texto.

Ao longo dos encontros, as crianças cantaram, dançaram, tocaram e brincaram. Em muitas canções, os objetos sonoros forneceram suporte para estímulo do interesse infantil, percepção de ritmos, produção de sons interessantes em determinadas músicas e incentivaram danças. As aprendizagens produzidas nas relações humanas nessas práticas musicais, tendo como apoio os brinquedos, aproximam-se daquelas destacadas por Brito (2009):

(As) crianças são seres brincantes, musicais, receptivos à energia que emana das forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons – vocais, corporais ou com materiais diversos, o fazer musical infantil integra uma gama de possibilidades: cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar, etc. (BRITO, 2009, p. 12).

Esta autora anuncia ainda que, durante o período de desenvolvimento da primeira infância, as crianças sonorizam sensações, percepções e pensamentos. Experimentar se sobrepõe à técnica musical, e fazer música aproxima-se da vontade, do desejo e da conquista (BRITO, 2007).

Compreende-se ainda que o prazer das crianças em estar nesse espaço de musicalização aproxima-se das ideias

de Sommerhalder e Alves (2012) quando apontam que é difícil imaginar uma criança que não goste de brincar, dado o prazer com o qual se entrega a suas atividades lúdicas. Aliás, é da nossa humanidade esse interesse para o lúdico. Fica claro que esses dois grupos de crianças vivenciaram experiências musicais que geraram processos educativos construídos por elas próprias, nas relações estabelecidas com os adultos, entre elas e nas interações com os brinquedos.

3 Considerações finais

Nessas práticas de musicalização, os processos educativos identificados foram brincar, cantar, dançar, tocar, conhecer músicas; explorar, perceber e produzir sons; explorar ritmos; aprimorar noções musicais básicas (altura, intensidade, timbre e duração); ampliar conhecimento de tons musicais; conhecer o ambiente sonoro e tradições culturais musicais; experimentar, descobrir, partilhar e inventar objetos lúdicos e brincadeiras; ampliar relações sociais, aprofundar vínculos afetivos e aprender a conviver em grupo; ter iniciativa, escolher e tomar decisões; explorar espaço e materiais; desenvolver imaginação; compreender regras e uso coletivo de brinquedos e objetos sonoros; aprender a negociar materiais e compreender a rotina. Esses processos de ensinar e de aprender ocorreram das relações entre as próprias crianças e delas com os adultos.

Na presença de um novo instrumento musical, por exemplo, as crian-

ças primeiramente puderam conhecer o material, explorando-o (observando formato e cores, assoprando, apertando) e interagindo com este, buscando emitir algum som. As crianças ainda observaram como outras crianças, e os adultos usavam os objetos sonoros e buscaram tocar o instrumento, conforme suas percepções. Durante as canções em roda, a distribuição espacial dos participantes em círculo permitiu que as crianças se olhassem, observassem e relacionassem por meio de gestos e falas.

Os objetos sonoros, considerados nesta pesquisa como brinquedos (como chocalhos, tambores, guizos, castanholas), assim como lenços, fanto-

ches, cavalos de pau, bichos de pelúcia, bonecas de pano e livros de histórias infantis, incentivaram a participação das crianças em brincadeiras, cantos e danças, ampliaram as relações entre as crianças e com os adultos. A pesquisa indica que esses materiais pedagógicos se mostram como importantes recursos para serem utilizados em propostas de educação musical com crianças, a partir da compreensão de apoios lúdicos colaboradores na acolhida, na produção de cultura lúdica e musical, na convivência das crianças e fortalecimento de vínculos afetivos, sobretudo na promoção de momentos prazerosos, sensíveis e mais humanizadores na educação musical.

Referências

- ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. *Motriz*, Rio Claro, SP, v. 12, n. 2, p. 125-132, maio 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: _____. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 150-175.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 57-71.
- BOSI, A. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 308-345.
- BRITO, T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- _____. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Música na educação básica*, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 11-22, out. 2009.

- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.
- CSIKSZENTMIHALY, M. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e Educação*, Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.
- FRANCO, M.L. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- ILARI, B. *Música na infância e adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibplex, 2009.
- JOLY, I. Z. L. *Projeto de musicalização*. Cadastro Proexweb-UFSCar. Atividade de Extensão. Trabalho não publicado. 2013.
- KISHIMOTO, T. M. et al. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- _____. *O brinquedo e a produção cultural infantil*. Educação Especial: Novas visões sobre a criança, cultura e sociologia da infância. São Paulo: Segmento, 2013. p. 84-96.
- KOBAYASHI, M. C. Classificações dos objetos lúdicos. *Direcional Educador (Impresso)*, v. 50, p. 12-16, 2009.
- KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio*. Crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.
- OLIVEIRA, P. S. *O que é brinquedo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: REUNIÃO DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...Caxambu: Anped*, out. 2009. p. 1-17.
- PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-111.
- RANIRO, J. *Compartilhando um ambiente musical: processos educativos e relações afetivas entre pais e crianças de 8 a 24 meses*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- SANTOS, C. M. dos. *Culturas lúdicas da primeira infância: processos educativos em musicalização*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. *Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender*. Curitiba: CRV, 2011.

_____. Infância e Educação Infantil: aspectos inconscientes das relações educativas. *Pai-déia*, n. 22, v. 52, p. 241-249, 2012.

STIFFT, K. Apreciação Musical: conceito e prática na Educação Infantil. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2009.

TARGAS, K. M.; JOLY, I. Z. L. Canções, diálogo e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da Abem*, v. 21, p. 113-123, 2009.

Recebido em março de 2015

Aprovado para publicação em agosto de 2015

Concepção de infância, processo educativo e de alfabetização em João Amós Comênio

The concept of childhood, educational process and schooling in Jan Amos Komensky

João Luiz Gasparin*

* Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. Professor do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da mesma Universidade Estadual de Maringá, PR. E-mail: gasparin01@brturbo.com

Resumo

O presente artigo tem como finalidade explicitar a concepção de infância e o processo de educação e alfabetização propostos por Comênio. Para viabilizar esse objetivo, a questão investigativa foi assim elaborada: qual a concepção de infância que se encontra nas obras educacionais comenianas e qual o processo de educação e alfabetização nelas proposto para as crianças? A pesquisa se caracterizou como teórico-descritiva. Como resultado do estudo, ficou evidente que Comênio parte do pressuposto filosófico e teológico de que ao homem é possível e necessário ensinar tudo para que se torne verdadeiramente homem, caso contrário será meio-homem: cego, surdo e mudo. A educação é que torna o homem verdadeiro homem. Esta se fará, com muita facilidade, na primeira idade. O modelo da educação da criança é a natureza. Na infância, devem ser lançadas as sementes de toda a educação, pois somente é firme e estável aquilo de que se embebe na primeira idade.

Palavras-chave

Infância. Educação. Processo de alfabetização.

Abstract

The concept of childhood and the education and schooling process proposed by Komensky are analyzed and discussed. Current investigation deals with the following question: Which is the concept of childhood that occurs in Comenius's educational works and which is the education and schooling process suggested for children? The theoretical and descriptive research reveals that Comenius is imbued with the philosophical and theological presuppositions that everything should be taught to human beings so that they may become human; otherwise, they become blind, deaf and dumb beings. Education, which makes people human beings in the full sense of the word, may be accomplished with more ease during the first childhood. Nature is the educational model for children. The seeds of all education should be planted during childhood since that which is absorbed during the first years is firm and stable.

Key words

Childhood. Education. Schooling process.

1 Introdução

O presente artigo tem como finalidade apresentar alguns aspectos da obra comeniana que versam sobre a infância e seu processo de educação e alfabetização, no século XVII. Não tem, portanto, como objetivo estabelecer uma comparação entre as concepções comenianas e as atuais de infância e sua educação. O trabalho atém-se ao período predefinido.

Assim, para uma compreensão mais adequada do pensamento comeniano sobre o tema deste artigo, apresentamos, inicialmente, alguns dados biográficos do autor, situando-o no tempo e no espaço do século XVII, na antiga Boêmia. Em seguida, indicamos as obras principais que fundamentaram nossa pesquisa. Explicitamos, posteriormente, no corpo do texto, aspectos significativos de sua concepção de infância e dos encaminhamentos teórico-práticos de como as crianças deviam ser educadas e alfabetizadas.

2 Dados biográficos de Comênio¹

A obra de um pensador é sempre mais facilmente compreendida quando se tem presente o contexto geográfico,

social e histórico em que o autor viveu, pois o tempo e o espaço determinam, em boa medida, sua produção intelectual. A subjetividade, que apreende o real de forma peculiar, sofre a interferência do entorno. Os escritos expressam as características individuais, mas ao mesmo tempo traduzem o conteúdo histórico-social daquele período. Assim, ao apresentar alguns dados biográficos de Comênio, para melhor compreender seu pensamento, situamos o autor e sua obra no século XVII, na Europa.

João Amós Comênio nasceu em 28 de março de 1592, em Nivnice, na Morávia, região pertencente ao Reino da antiga Boêmia, hoje República Tcheca. Sua Família fazia parte do grupo religioso denominado Unidade dos Irmãos Boêmios, que seguia uma moral austera e tinha a Bíblia como base e regra de fé. Nas escolas da Congregação, o ensino era ministrado em língua vernácula, enquanto nas demais ainda predominava o ensino em língua latina. Em 1611, havendo concluído os estudos secundários em sua pátria e tendo em vista o ministério eclesiástico, Comênio foi enviado à Alemanha, onde se matriculou na Universidade Calvinista de Herborn, transferindo-se depois para a Universidade de Heidelberg, onde concluiu seus estudos. Em 1614, retornando à sua pátria, assumiu a função de professor na escola latina onde havia estudado antes de ingressar na Universidade. Tornou-se pastor da Unidade dos Irmãos e Reitor das escolas dos mesmos Irmãos. Mais tarde, foi elevado ao posto de Bispo e

¹ O Nome Comênio, nas obras e traduções, encontra-se escrito de diversas maneiras, tais como: Comênio, Komenski, Comenii, Comenius. A forma mais comum de citação é a latinizada Comenius. Neste trabalho, todavia, por ser mais adequada à nossa pronúncia, adotamos a grafia Comênio. Mas, ao nos referirmos ao autor, nas obras citadas, respeitamos a grafia da tradução.

Arcebispo, os cargos mais elevados da Congregação. Estava sempre atento ao ensino e à vida eclesiástica, sem descuidar dos acontecimentos políticos que afetavam seu povo. Participou de todas as vicissitudes políticas da Guerra do Trinta Anos, iniciada em 1618, bem como de todos os percalços religiosos entre protestantes e católicos, tornando-se um peregrino permanente, cuidando de sua comunidade religiosa. Para não abjurar sua fé protestante, ele e sua Congregação foram obrigados a exilar-se em Lezno, na Polônia, onde se uniram a um grupo mais antigo de Irmãos também exilados. Lá escreveu sua obra Mais conhecida *Didáctica Magna*. Desejava que essa obra fosse um instrumento de reconstrução das escolas e de sua pátria, quando a ela retornasse. Didáctica Magna expressa bem o momento de passagem gradativa do feudalismo ao capitalismo. Essa obra constitui-se de quatro partes: 1) os fundamentos teológicos e filosóficos da educação; 2) os princípios da didática geral; 3) a didática especial das letras, ciências, artes mecânicas, moral e piedade; 4) o plano orgânico dos estudos.

Outra obra que merece destaque, para compreender o seu autor como teólogo, filósofo, educador e reformador social, é a *Deliberação universal acerca da reforma das coisas humanas*, constituída de sete livros, dentre os quais ocupa o centro a *Pampaedia (Educação Universal)*. A *Deliberação* destaca o espírito universalista comeniano, constituindo-se uma exortação contínua à reforma

universal de todas as coisas humanas, que somente poderia ser levada a efeito pela *Educação Universal*.

A *Pampaedia* mostra que é necessário, possível e fácil educar todos os homens em todas as coisas, totalmente. Para isso se requerem, segundo o autor, escolas universais, livros universais e professores universais.

Para o presente estudo, é de capital importância também a obra *O Tirocínio*, na qual apresenta toda a sua proposta e processo de alfabetização.

Os ideais comenianos consistiam em reformar as escolas por meio da didática e realizar a transformação radical da sociedade tendo como instrumento básico a educação universal.

Comênio, após longa, agitada e fecunda existência, faleceu aos 15 de novembro de 1670.

3 Obras fundamentais sobre infância

Dentre as muitas obras comenianas sobre educação, destacamos, neste estudo, aquelas que mais diretamente tratam da infância, dos processos de sua educação e alfabetização, no século XVII.

A questão que nos desafiou a elaborar o presente artigo foi assim formulada: qual a concepção de infância que se encontra nas obras educacionais comenianas e qual o processo de educação e alfabetização nelas proposto para as crianças?

O objetivo consistiu em explicitar como os escritos comenianos retratam a criança no século XVII e qual a proposta

educacional e de alfabetização apresentada para essa faixa etária.

Para a elaboração deste artigo, elegemos, como fontes de investigação, entre suas obras educacionais, as que julgamos fundamentais para a educação universal e o processo escolar de ensino e aprendizagem, destacando os capítulos que versam especificamente sobre a infância. Assim, nosso estudo fundamenta-se nas três obras já, anteriormente, nominadas: *Didáctica Magna, Pampaedia*² e *Tirocinium*³. Da obra *Didáctica Magna* (1976), destacamos os capítulos: XXVII: “As instituições escolares devem ser de quatro graus, em conformidade com a idade e com o aproveitamento”; XXVIII: “Plano da escola materna”; XXIX: “Plano da escola de língua nacional”. Esses capítulos tratam da infância e dos conhecimentos a serem adquiridos nesse período de vida. Em *Pampaedia* (1971), o mesmo tema é abordado nos capítulos: VIII: “A escola da formação pré-natal”; IX: “A escola da infância: o regaço materno”; X: “A escola da puerícia”. *Artificii Legendi et Scribendi Tirocinium* (1970) (*O Tiro-*

cínio da leitura e da escrita) apresenta aspectos significativos sobre o mesmo tema – infância – mas, especificamente, sobre o processo da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização.

Essa obra, segundo Limiti (1970, p. 10), “É dedicada aos educadores da escola materna e da escola de língua materna, porque desde a idade pré-escolar as crianças, com a ajuda do giz e do carvão, como em um jogo, podem, conforme Comênio, aprender a traçar linhas, ângulos e cruzeiros”.

Nessas três obras, além dos temas gerais da educação e da didática, estão expressas as concepções de criança, de infância, bem como os processos familiares e escolares para a educação e alfabetização dessa faixa etária. Ater-nos-emos, neste trabalho, aos aspectos da infância, sua educação e alfabetização em cada uma das obras, abordando seu pensamento, primeiro em *Didáctica Magna*, depois em *Pampaedia* e, por fim, no *Tirocínio*.

4 A infância e seu processo educativo

Comênio (1970, p. 20) parte do pressuposto de que ao homem é possível e necessário ensinar tudo: “O homem, imagem de Deus, nasce potencialmente capaz de tudo, mas se não for instruído, permanecerá rude e privado de qualquer habilidade”. Esse princípio teológico-filosófico constitui-se a base de todo o trabalho educativo de Comênio. A compreensão do pensamento comeniano exige que seja entendido na perspectiva

² Pampaedia, etimologicamente, significa educação universal.

³ O Termo latino *Tirocinium*, etimologicamente, significa “primeiro ensino”, “aprendizado”, “prática”; “atividade”; “exercício”, “estágio”. Dentre as diversas palavras pelas quais pode ser representado seu significado, no caso da alfabetização, julgamos que as melhores seriam “primeiro ensino”, ou “aprendizado”. Todavia, como existe a palavra *tirocínio* em português com os significados apontados, conservamos o termo *tirocínio*. A obra foi escrita em 1654.

da Teologia da Reforma e da filosofia da potência e ato.

Em Didáctica Magna, ao explicitar sua concepção de infância, afirma que o ser humano tem necessidade de ser formado para que se torne homem. Como “animal educável”, ele se tornará homem à medida que se educa. É inata no homem a aptidão para o saber, mas não o saber em si. Este deverá ser adquirido experimentalmente: “Ninguém acredite, portanto, que o homem pode verdadeiramente ser homem, a não ser aquele que aprendeu a agir como homem, isto é, aquele que foi formado naquelas virtudes que o fazem homem” (COMÊNIO, 1976, p. 120). O homem, portanto, a partir da inata aptidão para tornar-se homem, somente conseguirá seu intento pelo ensino, pela educação, pela cultura, pois viemos ao mundo como uma tábua rasa, sem nada saber. Assim, a todos os que nasceram homens é necessária a educação, para que se tornem verdadeiramente homens. Esta educação far-se-á com muita facilidade na primeira idade. É neste período de vida que a criança deve ser educada.

O modelo da educação da criança, Comênio vai buscá-lo junto à natureza, tendo como fundamento evidente que é semelhante à condição do homem e da árvore:

Efectivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto (uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira) pode crescer por si e por sua própria virtude, mas, sendo brava,

produz frutos bravos, e para dar frutos bons e doces tem necessariamente de ser plantada, regada e podada por um agricultor perito, assim também o homem, por virtude própria, cresce com feições humanas (como também qualquer animal bruto cresce com as suas feições próprias) mas não pode crescer animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente nele não se plantam os gérmenes da sabedoria, da honestidade e da piedade. (COMÊNIO, 1976, p. 127).

Como toda árvore, para que seja útil, deve ser cultivada, desde pequena, para que sirva a seu senhor, assim o ser humano para que se torne tal para si e para os outros é necessário que seja educado desde pequeno, isto é, na primeira idade. Comênio (1976) aponta as seguintes razões para que educação se inicie na infância: a incerteza de quanto tempo viveremos e que temos de nos preparar para o fim desde o início de nossa vida; deve começar-se a educação muito cedo, pois não se deve passar a vida a aprender, mas a fazer; todas as coisas, e também o homem, formam-se muito mais facilmente enquanto são tenros; os anos da infância e da juventude são os mais aptos para a formação, por isso têm longa duração; tudo o que se adquire na primeira idade torna-se firme e estável.

A educação das crianças incumbe primeiro aos pais, isto porque como foram os autores da vida, a eles também

competete a formação. Todavia, dada a dificuldade de muitos pais de educarem seus filhos, introduziu-se o costume de os confiarem aos professores para que os formassem. Nesse processo de educação, Comênio, em *Didáctica Magna*, afirma que as instituições escolares devem ser de quatro graus, conforme a idade e o aproveitamento das crianças e dos jovens. Em cada um dos graus deve ser definido um tempo para que, ao término, o educando tenha cumprido tudo o que é exigido em cada período, tomando por guia a natureza, cuja regularidade se estabelece em quatro estações. Dessa maneira, divide em quatro partes distintas o tempo de formação, cada uma com seis anos e uma correspondente escola peculiar:

- 1) regaço materno, ou seja, a escola da infância – a primavera
- 2) escola primária ou da língua vernácula, da puerícia – o verão
- 3) escola de latim ou ginásio, da adolescência – o outono
- 4) academia e as viagens, escola da juventude – o inverno (COMÊNIO, 1976).

Nessas escolas, os conhecimentos devem ser ministrados em graus crescentes, mas de uma forma específica assim expressa por Comênio (1976, p. 411): “Segundo as leis do método natural, as disciplinas não devem ser ensinadas separadamente, mas sempre todas em conjunto, da mesma forma que uma árvore cresce sempre toda em cada um de suas partes [...]”. Todavia,

em cada um dos graus, há distinções. Parte-se das coisas que serão ensinadas de modo geral e rudimentar, na escola materna, exercitando os sentidos externos, ascendendo para a particularidade e para os sentidos internos: “Com efeito, o verdadeiro método de formar adequadamente os espíritos consiste precisamente em que, primeiro, as coisas sejam apresentadas aos sentidos externos, aos quais impressionam imediatamente” (COMÊNIO, 1976, p. 412).

Ao tratar dos planos de ensino, em *Didáctica Magna*, Comênio refere-se, em primeiro lugar, ao plano da escola materna (de zero a seis anos). Nela, tomando a natureza como modelo, afirma que os ramos principais de uma árvore aparecem no tronco desde os primeiros anos. Depois apenas se desenvolvem. “Do mesmo modo, todas as coisas, em que queremos instruir um homem para utilidade de toda a vida, deverão ser-lhe plantadas logo nesta primeira escola” (COMÊNIO, 1976, p. 415). Partindo desse pressuposto, explicita o processo de ensino e aprendizagem na escola materna na qual deverão ser ensinados e aprendidos os conceitos gerais que servirão para toda a vida do ser humano:

Metafísica: alguma coisa, nada, existe, não existe, desta maneira, de outra maneira, onde, quando.

Ciências físicas: água, terra, ar, fogo, chuva, gelo, pedra, animal; nomes do próprio corpo, que são os fundamentos da ciência natural.

Ótica: luz, trevas, sombra, cores: branco, verde azul, preto, vermelho.

Astronomia: céu, sol, lua, estrelas e seus movimentos diários.

Geografia: monte, vale, campo, rio, aldeia, castelo, cidade.

Cronologia: hora, dia, semana, ano; primavera, verão, outono, inverno, ontem, amanhã, depois de amanhã.

História: recordar-se dos fatos acontecidos.

Aritmética: pouco, muito; contar até dez; notar que três são mais do que dois.

Geometria: grande, pequeno, largo e estreito, grosso e fino; entender o que é linha, cruz, círculo; medir as coisas com palmos, braçadas.

Estática: ver pesar as coisas com balança; pesar as coisas com a mão, para saber se são leves ou pesadas.

Artes mecânicas: transportar uma coisa de um lugar para outro; ordenar coisas; construir, destruir, unir, desunir.

Dialética: conversas se fazem por meio de perguntas e respostas.

Gramática: pronunciar corretamente a língua materna: letras, sílabas, palavras.

Retórica: O gesto deve corresponder às palavras; o tom de voz deve corresponder à qualidade da conversa; distinguir a entonação de uma pergunta e de uma resposta.

Poesia: ensino de pequenos poemas.

Música: Aprender salmos e hinos sagrados.

Economia doméstica: aprender os nomes dos membros da família; o nome das partes da casa; dos utensílios domésticos.

Política: As pessoas da cidade se reúnem na Câmara; existem senadores; presidente, secretário, reis, rainhas, príncipes.

Moral (ética): Deve receber fundamentos solidíssimos em: Temperança, limpeza, veneração, obediência, veracidade, justiça, caridade, trabalhos; aprender a falar e a manter silêncio; paciência, cortesia, urbanidade, religião e piedade. (COMÊNIO, 1976, p.415-423).

Estas são as metas e as tarefas da escola materna tratadas em *Didáctica Magna*.

Em outra obra, *Pampaedia*, ou seja, *Educação Universal*, Comênio volta a tratar dos níveis escolares. Nela, abrangendo a universalidade da vida, apresenta oito diferentes escolas: escola da formação pré-natal; escola da infância, escola da puerícia; escola da adolescência; escola da juventude; escola da idade adulta; escola da velhice e escola da morte.

Considera, assim, que toda a vida deve ser abrangida pela escola.

Partindo do pressuposto de que os pontos principais da felicidade humana consistem em nascer bem, viver bem e morrer bem, inicia suas orientações aos pais sobre o primeiro ponto: nascer bem – a escola pré-natal.

Os cuidados com os filhos devem iniciar-se antes que eles nasçam, antes mesmo da concepção, seguindo o modelo da natureza, na qual, para semear preparam-se, primeiro, o terreno e a semente; depois da semeadura tomam-se todos os cuidados para que as ervas daninhas não prejudiquem o crescimento da nova planta.

A escola do regaço materno terá, portanto três classes:

I. Na primeira dessas classes, ter-se-á cuidado com a futura prole à distância, preparando-se para contrair matrimônio com prudência, com honestidade e com piedade; II. A segunda classe começa com a realização do matrimônio e quando a esperança da prole está já mais próxima; III. A terceira classe ocupa-se da prole já concebida, até o nascimento. (COMÊNIO, 1971, p. 190).

A preocupação comeniana com a educação da criança se inicia, portanto, bem antes do nascimento. Mas, de fato, a ação educativa direta dos pais sobre a criança inicia-se com seu nascimento porque “a criancinha (*infans*) é um homem acabado de nascer, que entrou no mundo há pouco, inculto (*rudis*) em todas as coisas e que deve, por isso ser educado (*erudiendus*) em todas as coisas” (COMÊNIO, 1971, p. 195). O homem rude é a matéria e o objeto de todas as escolas; o homem a ser educado é a finalidade da educação e de toda a atividade escolar. Dessa forma, o trabalho

da escola consiste em fazer passar o ser humano inculto para um novo ser humano culto: “Numa palavra, o homem verdadeiramente culto é aquele que, como viva imagem de Deus, apreende com a inteligência todas as coisas, exprime com a palavra todas as coisas, demonstra com factos todas as coisas, na medida em que isso é possível a uma natureza finita” (COMÊNIO, 1971, p. 196). As sementes e os fundamentos dessa educação, portanto, devem ser lançados na infância, pois uma reforma universal de todas as coisas depende da primeira educação. Como nas sementes está toda a essência das plantas, assim na infância as faculdades estão latentes, por isso encerram maiores possibilidades educativas do que no resto dos estudos e da vida. “A infância é a primavera da vida, durante a qual não deve descurar-se a ocasião de preparar o pequeno campo do espírito” (COMÊNIO, 1971, p. 199), no qual devem ser semeadas, desde o início, as sementes de uma vida digna, caso contrário, os vícios da primeira educação acompanharão o homem durante todo o tempo de sua existência.

O homem tem necessidade de uma vigilante educação desde a primeira infância. Essa educação incumbe aos pais, pois os filhos são carne de sua carne, sangue do seu sangue, espírito de seu espírito: “Em suma, importa admitir que é naturalíssimo que os filhos tenham como primeiros educadores aqueles que tiveram como pais, e aqueles que foram autores de sua vida sejam também para eles autores de uma vida honesta,

santa e feliz” (COMÊNIO, 1971, p. 202). Seguem-se depois os pedagogos, os preceptores, educadores, professores que suprem tudo o que os pais não puderem dar a seus filhos. Todavia tanto pais quanto professores devem estar atentos para que não se percam as primeiras ocasiões da educação, pois torna-se evidente “[...] com o exemplo de todas as coisas, que só é firme e estável aquilo de que se embebe a primeira idade, [...] de modo que as primeiras impressões agarram-se profundamente nele (o homem) e não permitem ser removidas pelas que vêm depois”. Isto Comênio (1971, p. 205) afirma porque parte do princípio de que “[...] as crianças sabem em potência todas as coisas; em acto, apenas aquelas que aprenderam”. Na verdade, sua potência é indefinida e aberta para todas as possibilidades. Com base nela, Platão emitiu a opinião do eterno retorno do mundo e disse que “aprender é recordar”. Aqui firma-se o princípio de que algo que é repetido e incutido na infância (o hábito) transforma-se em natureza. A primeira idade é o momento da sementeira, as demais idades são os momentos da colheita. O que o homem semear no início de sua vida, isso ele colherá mais tarde.

No processo de formação da criança, Comênio (1971, p. 210) mostra que são seis as classes da educação infantil:

- I. A classe puerperal, até a idade de um mês e meio.
- II. A classe do aleitamento, até a idade de um ano e meio.
- III. A classe dos balbucios e dos primeiros passos.

- IV. A classe da linguagem e da percepção sensível.
- V. A classe dos bons costumes e da piedade.
- VI. A primeira escola colectiva, ou seja, a classe das primeiras letras.

Ao tratar dessas seis classes de educação das crianças, Comênio, (1971, p. 217) volta a afirmar que “[...] no homem, as raízes de todas as coisas e de todas as acções lançam-se na primeira infância. Tudo o que se faz a seguir é o efeito de um processo de desenvolvimento”. Nesse caso, o que vale são os bons exemplos dos mestres, porque ensinar é guiar, partindo do pressuposto de que o guia vai à frente indicando o caminho correto: “Os bons exemplos devem ser dados sem dar na vista, para que as crianças não tenham a impressão de que os adultos querem intencionalmente guiá-las, mas julguem que tudo acontece com a maior naturalidade” (COMÊNIO, 1971, p. 218).

Complementando a fase da educação infantil, Comênio passa para a escola da puerícia, que trata da sábia e vigilante formação da juventude, dos seis aos doze anos.

Nessa escola, como na anterior, continua afirmando que “[...] em todos os domínios, todas as coisas que precedem determinam as que se seguem e põem-lhe o fundamento” (COMÊNIO, 1971, p. 229). Por isso é de grande importância que cuidemos dos fundamentos, porque tudo o que as crianças ouvem, fazem, veem, tratam nessa fase

da vida se torna a base sobre a qual se assentarão as demais escolas.

Para tratar da escola da puerícia, Comênio (1971, p. 229-230) inicia com a explicitação de um conceito de criança:

As crianças (*pueri*) são homens de tenra idade destinadas a suceder àqueles de que agora é constituído o mundo (o Estado, a Igreja e a Escola).

São homens? Logo, devem ser educadas para a plenitude humana.

São crianças? Logo, devem ser tratadas como crianças, isto é, segundo a capacidade de compreensão própria de sua idade. São homens de amanhã? Logo, para que realmente o venham a ser, sejam instruídas naquelas coisas que poderão vir a ser úteis aos homens.

O processo de educar as crianças deve ser gradual, segundo as etapas de sua idade, empregando o tempo da puerícia em trabalhos leves, mas que sejam prenúncio dos trabalhos mais pesados e sérios. Mesmo as coisas leves devem ser feitas com seriedade, pois as crianças são capazes disso, ainda que seja à sua maneira. Para esse trabalho, são necessários professores dedicados e engenhosos: “Portanto, o professor da escola primária deve ser mais sabedor que os outros e ser remunerado com um salário maior em relação aos outros” (COMÊNIO, 1971, p. 231). Esta escola tem como objetivo e fim possibilitar que o educando imprima agilidade ao corpo,

aos sentidos e ao espírito, isto porque “[...] as coisas que são aprendidas quando se é criança, não só são assimiladas mais rapidamente, mas também mais perfeitamente” (COMÊNIO, 1971, p. 231).

A escola da puerícia é também chamada de escola da língua nacional para a qual todos devem ser enviados, tanto meninos quanto meninas: “O objectivo e a meta da escola de língua nacional é ensinar a toda a juventude, dos seis aos doze (ou treze) anos de idade aquelas coisas que lhe serão úteis durante toda a vida” (COMÊNIO, 1976, p. 427-428). Destacam-se entre essas coisas: ler correntemente; escrever caligraficamente, rapidamente, em conformidade com as regras gramaticais da língua vernácula; contar, medir, cantar; aprender de cor salmos e hinos sagrados; saber de cor o catecismo, as principais histórias e máximas das Sagradas Escrituras; aprender e pôr em prática os ensinamentos morais; aprender acerca das condições econômicas e políticas; aprender a história geral do mundo; aprender as coisas principais da cosmografia e das artes mecânicas (COMÊNIO, 1976).

Para atingir os objetivos propostos, para essa escola, Comênio (1971, p. 232-233) apresenta seis classes cada uma com seu programa e seu respectivo livrinho:

- I. Estreia das letras.
- II. O mundo em imagens
- III. Ética das crianças, inferida das coisas sensíveis e da análise da natureza humana.

- IV. Um compêndio das Histórias Bíblicas.
- V. Uma síntese das doutrinas essenciais da Bíblia.
- VI. Uma coleção de adivinhas (enigmas) para crianças.

Os livros propostos devem ser universais, escritos em língua nacional, contendo toda a matéria de cada classe quanto à instrução, à moral e à piedade; metódicos, fazendo avançar a inteligência de grau em grau; ornados com figuras. O método a ser seguido deve ser agradável, de modo que todas as coisas se façam como num jogo, no qual tudo seja posto diante dos olhos.

A matéria dos livros das várias classes é a mesma, o que muda é a forma:

Portanto, em conformidade com o número de classes, estes livros serão seis, diferentes entre si, não tanto pelas matérias tratadas, como pela forma. Com efeito, todos tratarão de todas as coisas; mas o primeiro apresentará os aspectos mais gerais, mais conhecidos, mais fáceis; o seguinte promoverá a inteligência de aspectos mais especiais, mais desconhecidos e mais difíceis ou oferecerá um modo novo de considerar as mesmas coisas, para fazer saborear novas delícias aos espíritos, como dentro em breve se mostrará. (COMÊNIO, 1976, p. 430).

Nesses livros, tudo seja adaptado aos espíritos infantis, que, por natureza, são inclinados às coisas agradáveis, jo-

cosas, lúdicas. Todavia deve-se sempre misturar o útil ao agradável.

Os livros da escola da puerícia, em cada classe, devem ter nomes suaves, agradáveis que encantem as crianças. Esses nomes são tirados da jardinagem, pois a escola se compara a um jardim.

Aconselha Comênio (1976) que se dediquem aos estudos dos conteúdos desses livros e das demais atividades da escola, quatro horas por dia: duas de manhã, quando serão cultivadas a inteligência e a memória; duas à tarde, para exercitar as mãos e a voz. Os livros, exprimindo elegantemente todo o conteúdo a ser trabalhado, foram assim denominados por Comênio (1971):

Primeira classe – *plantarium* – cantinho – contendo o alfabeto, o silabário, o vocabulário, os números e pequenas preces. Esta classe terá três turmas: dos principiantes, isto é, dos que soletram; dos adiantados, que já leem; dos mais adiantados, ou seja, dos que já escrevem.

Segunda classe – *seminarium* – viveiro – no qual já esteja presente um resumo de todas as coisas, isto é, da pansofia (sabedoria universal). Mesmo sem grande profundidade, esta classe deve trazer uma análise de tudo o que se deve saber: de todo o mundo, de toda a alma; de toda a Sagrada Escritura.

Terceira classe – *violarium* – campo de violetas – um resumo mais amplo e rico do conteúdo. Este livro deve apresentar às crianças a ética, inferida das coisas sensíveis, especialmente da

natureza, como da água, do sol, da árvore, do cão, da floresta, da rosa; “Eis, como é possível tirar, de todo o gênero de criaturas, infinitos exemplos e aplicá-los às ações humanas, com grande proveito para as crianças” (COMÊNIO, 1971, p. 240). Nesta fase escolar, as crianças devem habituar-se a observar, a falar e a fazer tudo o que é bom para a vida presente e futura, tendo sempre em vista a felicidade eterna.

Quarta classe - *rosarium* – roseiral – análise do mundo da natureza, juntamente com a prática. Nesta classe, seja dada uma primeira explicação detalhada da Revelação Divina: Deus é o poder eterno; o homem é a imagem de Deus. O mundo é o domicílio, o refeitório e a escola do homem; a Sagrada Escritura é o livro de Deus; os Profetas foram homens de Deus; os Apóstolos foram homens de Deus.

Quinta classe – *viridarium* – vergel, parque – Esta classe é o lugar apropriado para ensinar os pontos essenciais da doutrina bíblica, preparando os alunos para a piedade: “Acima de tudo, as crianças devem ser advertidas de que o olhar de Deus está sempre voltado para elas e para suas ações [...]” (COMÊNIO, 1971, p. 246).

Sexta classe – *paradisus* – jardim – Esta classe ocupa-se principalmente com as adivinhas, enigmas de tema religioso e moral, das fábulas e parábolas, adaptadas a esta idade.

Em todas as classes da Escola da Puerícia, devem ser feitos muitos exercícios, mas cuide-se para que não passem

além dos sentidos. Nessa direção devem ser feitos exercícios de escrita: “Logo que cheguem à escrita, as crianças deverão ser exercitadas na *caligrafia*, no I e no II anos; na *taquigrafia* (escrita rápida), no III e IV anos; e na *ortografia*, no V e VI anos” (COMÊNIO, 1971, p. 255).

Além das especificidades próprias de cada escola, propõe Comênio uma regra geral para todas elas:

Na Escola da Puerícia deve dar-se uma cultura geral, sem ter em consideração aquele que é nobre e aquele que é plebeu, e aquele que virá a ser artesão, comerciante, agricultor, sacerdote ou leigo, pois a escola é feita para ensinar coisas que serão úteis a todos, do mesmo modo que, no útero materno, são formados todos os membros de todos os homens. (COMÊNIO, 1971, p. 259).

Recomenda Comênio que para despertar nas crianças o desejo de aprender deve utilizar-se a forma dialógica. Esse procedimento possibilitará que as crianças se interessem mais para fazer a experiência de todas as coisas, porque “aquele que quer ser homem inteiro, e não apenas um bocado de homem, cultive-se todo, percorrendo todo o campo das coisas” (COMÊNIO, 1971, p. 261).

5 O tirocínio da leitura e da escrita

Completando os dados sobre infância extraídos de *Didáctica Magna* e *Pampaedia*, uma outra obra comeniana

que merece destaque, ao tratar da educação da infância, é *Artificii Legendi et Scribendi Tirocinium* – “O Tirocínio da leitura e da escrita”. Esse livro, que tanto se refere à escola materna, quanto à escola de língua vernácula, apresenta a proposta de Comênio de como deve ser conduzida a experiência de aquisição da leitura e da escrita.

Limiti (1970, p. 13) observa:

No que respeita em particular à aprendizagem da leitura, por exemplo, Comênio considerava uma inútil tortura obrigar a silabar as palavras segundo o uso das escolas de seu tempo. Ele exigia que as palavras fossem pronunciadas por inteiro, uma depois da outra, mesmo que para facilitar os principiantes as escrevesse separando as sílabas por meio de tracinhos.

No Tirocínio, Comênio, como nas demais obras pedagógicas, demonstra um grande respeito pelo processo de amadurecimento físico e intelectual da criança. Nesse sentido, volta sempre ao modelo da natureza que procede gradualmente sem pressa, mas de forma constante. Assim, o conhecimento anterior é sempre o ponto de partida para o novo conhecimento, mais amplo, mais profundo.

Inicia o Tirocínio afirmando:

Ao homem é necessário aprender todas as coisas, por conseguinte, também a ler e a escrever. E precisamente na primeira idade. O homem, imagem de

Deus, nasce potencialmente capaz de tudo, mas se não é instruído, permanece rude e privado de qualquer habilidade. Primeiro e perpétuo fundamento da instrução é *a arte de ler e escrever*.⁴ (COMENIUS, 1970, p. 20, grifo do autor).

Quando se deve começar a aprendizagem das letras? Conforme Comênio (1970) depende da inteligência de cada criança. Assim, pode-se iniciar a criança na leitura e na escrita, para os mais precoces, a partir dos cinco anos de idade. Para os demais, a partir do sétimo ou oitavo ano.

Nota-se o conhecimento de Comênio sobre a infância e o respeito que tem por ela tanto em relação a seu desenvolvimento físico quanto mental. Tomando como modelo a natureza, que pode ser moldada quando tenra, a aprendizagem da leitura e da escrita devem ser aprendidas desde a primeira idade “[...] quando a faculdade imaginativa é dúctil e a mão é hábil a reproduzir qualquer coisa” (COMENIUS, 1970, p. 20).

A tarefa de ensinar as primeiras letras pode ser realizada por mestres públicos, ou privados; pelos pais; irmãos, irmãs ou criados, contanto que saibam ler e escrever. Todos eles, para realizar esse trabalho, devem conhecer três coisas: a finalidade da atividade; os recursos e a maneira de usar esses meios a fim de

⁴ Todas as citações literais referentes ao Tirocínio são traduções do autor deste artigo.

alcançar os objetivos, com segurança, facilidade e rapidez. Os meios para isso são: o livro de leitura; uma tabuinha de madeira e giz; depois, cadernos com tinta e pena.

Em relação à tabuinha para escrever, observa Comênio que

[...] é feliz a ideia de Quintiliano de entalhar em sulcos profundos os traços das letras sobre a tabuinha, a fim de que o principiante, conduzindo o giz sobre estes sulcos, aprenda a não afastar-se, até que saiba também à mão livre imitar e traçar sinais semelhantes. Conta-se, de fato, que com este método também um cego aprendeu a escrever. (COMENIUS, 1970, p. 23).

Considerando que as tabuinhas sulcadas nem sempre são fáceis de serem conseguidas, pode-se, segundo Comênio, pintar de vermelho, de forma indelével, as letras sobre tabuinhas pretas. Os principiantes passarão os traços com giz branco sobre elas, o que permite certa liberdade à mão dos aprendizes. Comênio propõe, na aquisição da escrita, uma diretriz sem desvios, pela imitação, obedecendo ao entalhe das letras, mas, ao mesmo tempo, respeitando a liberdade da criança, reconhece a necessidade de movimento livre das mãos do aprendiz.

Anunciados os instrumentos que serão utilizados no processo de leitura e de escrita, passa Comênio a explicitar o método de ensino, ou seja, a maneira

de usar devidamente esses meios, a fim de que o trabalho do mestre se realize de forma rápida, agradável e com evidente sucesso.

Inicia sua exposição apontando o caminho a seguir no processo de ensino e aprendizagem do ler e do escrever:

O primeiro problema é estabelecer o *ponto de partida do tirocínio alfabético: deve-se iniciar pelo reconhecimento das letras ou pela sua escrita?* Respondo: o escrever, por sua natureza, precede o ler, como o falar e o escutar (não se pode, de fato, ler aquilo que não está escrito ou ouvir aquilo que ninguém disse). Mas se podem aprender as duas coisas conjuntamente, como se aprendem ao mesmo tempo o *falar* e o *escutar*, o *mostrar* e o *observar*, o *dar* e o *receber*. Mas porque a teoria precede a prática, os alunos aprendem primeiro a distinguir, a conhecer e a nominar as letras, e somente depois a escrevê-las. (COMENIUS, 1970, p. 25-26, grifos do autor).

A lógica do ensino e da aprendizagem desenvolve-se da teoria para a prática, ou seja, parte-se do pressuposto que a apreensão da teoria é a base, a garantia da prática. Em seguida, porém, Comênio afirma que as duas coisas podem ser aprendidas ao mesmo tempo, mas, no momento seguinte, reafirma a primazia da teoria, reconhecendo que primeiro os alunos aprendem o nome das letras e só depois passam a escrevê-las. Mas,

mesmo conhecendo as letras, não será difícil para criança a tentativa de escrever? Comênio responde que não, pois ela sente alegria ao desenhar. Escrever será para ela um jogo⁵, se soubermos tratá-la como criança. Como se fará isso? Comênio (1970) responde que isso poderá ser realizado tratando a criança com doçura; com palavras atrativas, com gestos e pequenos agrados; iniciando sempre pelo exemplo e solicitando imitação; concedendo, a cada quarto de hora ou a cada meia hora, um pequeno repouso ou um jogo. Além disso, com quais outros meios? Responde Comênio:

Não iniciaremos pelas letras, mas por elementos mais simples. De verdade? E quais podem ser esses elementos? Respondo: *pontos, linhas, ganchos, cruces, círculos*, [...], pois cada letra é composta destes elementos, no que concerne à forma; as crianças aprenderão mais facilmente estas formas simples e, em seguida, com mais precisão reproduzirão as formas compostas. (COMENIUS, 1970, p. 27, grifos do autor).

⁵ O termo “Escola” em latim pode ser representado por duas palavras: “Schola”, que significa escola, lição, curso e “Ludus”, cujo significado primeiro é jogo, divertimento, passatempo, mas também é uma forma de dizer escola, aula. Por isso Comênio, em atenção à criança, usa o termo “jogo”, porque entende que a escola deve ser agradável aos alunos.

Para que a criança possa desenhar esses elementos com giz, é necessário, em primeiro lugar, que seja ensinada e tenha aprendido como segurar o giz com a mão, seguindo o exemplo do professor, que lhe mostrará como se deve prendê-lo. Em seguida, permitir-se-á “[...] que trace livremente todos os sinais que desejar, mesmo ao acaso: para cima, para baixo, lateralmente ou em espiral; o importante é que se habitue a controlar o giz e a mão” (COMENIUS, 1970, p. 27-28). Novamente Comênio mostra a necessidade da liberdade de expressão dos alunos. É necessário o exemplo do mestre, mas permite-se a livre manifestação e o exercício físico da motricidade. Inicialmente, esse exercício será realizado na lousa comum presa à parede. Os alunos irão um após o outro ao quadro para exercitar-se. Não há necessidade que todos façam esse exercício público, uma vez que, visto o exercício feito por alguns alunos, os demais o realizarão no seu banco e no seu caderno. Nesse caso: “O mestre circulará e observará como cada um procede: se fizer bem, elogiará; entretanto, mostrará o erro e ensinará como corrigi-lo a fim de que a incorreção não se torne hábito” (COMENIUS, 1970, p.28). Depois de um tempo (uma hora, ou meia), o professor fará observações comuns, elogiando os diligentes, mostrando os erros dos outros e sua correção para que todos vejam e ouçam, a fim de que o erro corrigido de um possibilite a todos aprenderem a não cair no mesmo. Os erros e acertos

de uns e de outros tornam-se processos individuais e coletivos de aprendizagem.

Afirma Comênio que este é o método permanente:

É necessário proceder assim em cada hora de lição? O procedimento mais simples mais seguro e para o progresso cotidiano mais profícuo é fazer sempre assim. Assim, pois, se faça.

Mas mostremos, mais especificamente, como devem ser conduzidos os alunos, aos poucos e com doçura, do mais simples ao mais complexo, a fim de que antes do final do ano sejam capazes de ler e escrever corretamente. (COMENIUS, 1970, p. 30, grifos do autor).

A essência do método comeniano de alfabetização consiste em progredir do mais simples ao mais complexo, por meio de oito passos sucessivos em graus de complexidade: 1) Primeiramente se estimularão os alunos a amar a arte do ler e do escrever, só depois se passe a suas mãos o livro dos primeiros elementos, como um extraordinário dom de Deus. 2) Depois, mostrar-se-ão os elementos das letras: os pontos, as linhas, os ganchos, as cruces, círculos e suas diferenças, seus nomes e a cópia deles imitando a escrita do professor, de forma lenta e com precisão, repetindo muitas vezes. 3) O professor ensinará a escrever, reconhecer e nominar as letras, uma ou duas por dia, primeiro as grandes ou maiúsculas, em seguida as pequenas e cursivas; primeiro as letras verticais depois

as cursivas, porque as primeiras são mais fáceis do que as segundas, pronunciando continuamente aquilo que se escreve, repetindo sempre. 4) Escrever-se-á o abc segundo a ordem das letras, escrevendo e lendo até que o abecedário seja impresso na memória. 5) Compor-se-ão, inicialmente, sílabas simples, para soletração, depois, progressivamente, sílabas compostas, mais complexas, sem a separação por tracinhos, mas fazendo sentir a separação pela pronúncia. 6) Ler-se-ão as palavras inteiras, passando das letras e sílabas para o vocabulário, iniciando a verdadeira leitura. 7) Ler-se-ão proposições/orações por inteiro, não separando as sílabas, mas somente as palavras. Este é o momento de depor o giz e a tabuinha e passar a usar tinta e caderno para que os alunos possam guardar como um tesouro as proposições e tudo mais que aprenderam transcrevendo-os, imediatamente, de próprio punho. 8) Colocar-se-á o acento sobre os fundamentos da religião, todavia não há nenhuma prescrição específica quanto à escrita e leitura dos aspectos religiosos (COMÊNIO, 1970).

Em todos os passos da aquisição da leitura e da escrita exercitar-se-ão, ao mesmo tempo, a língua, a mão e a memória.

Para completar o Tirocínio da leitura e da escrita, Comênio (1970) mostra, em primeiro lugar, de forma prática, o processo de aprendizagem do alfabeto apresentando tabelas com pontos, linhas e figuras; em seguida, as letras do alfabeto em seus diversos formatos; depois, as

sílabas para soletração. Quanto à aprendizagem da leitura, apresenta uma série de palavras rimadas, sentenças morais e exercícios de devoção.

Para a aprendizagem da expressão desenvolve três diálogos entre o mestre e seu discípulo.

No primeiro diálogo, busca mostrar a seu aluno a utilidade da arte do ler e do escrever, evidenciando por que esse dom deve ser exaltado acima de tudo:

- Mestre: Qualquer coisa boa que tenhamos, tudo é dom de Deus; mas este dom, *a arte de ler e de escrever*, devemos justamente exaltá-lo acima de qualquer outro:

- Discípulo: Por quê?

- Mestre: Porque esta arte é maravilhosa, bela e agradável, útil e necessária.

- Discípulo: Por que dizes que é *maravilhosa*?

- Mestre: E não é maravilhoso que possamos converter em signos os nossos pensamentos? E que as palavras possam encarnar-se na matéria para não perder-se como sopro de vento? E que fixadas assim no papel, enviando-as a lugares distantes, conservando-as nas bibliotecas, se possa falar aos ausentes e aos pósteros? Isto não lhe parece maravilhoso?
[...]

- Discípulo: com certeza é maravilhoso.

- Mestre: E é coisa que enche de alegria poder falar não só com a língua, mas com as

mãos, e perceber o discurso não só com o ouvido, mas com a vista e poder comunicar tudo aquilo que nos agrada não só aos presentes, mas também aos ausentes!

- Discípulo: Reconheço que é lindo, *mas é também necessário*?

- Mestre: Por que esta dúvida? [...] a vida humana é breve e difícil; infinito é o número das coisas que devemos aprender: se não fossem escritas em sua maior parte, seríamos *cegos, surdos e mudos*. (COMENIUS, 1970, p. 55-57, grifos do autor).

Mudos, no sentido comeniano, são os que não conseguem expressar os próprios pensamentos para outra pessoa. Surdos são os que não entendem é que é dito, mesmo estando presentes. Cegos são chamados todos os que, mesmo estando na luz, não percebem, com os olhos, nada do que existe a seu redor. Para alguém que não sabe ler, tanto faz um livro no qual nada esteja escrito, ou um cuja leitura seja muito complexa, ou mesmo um livro cheio de sabedoria. Pergunta-lhe o que está vendo. Confirmará que não há diferença significativa entre os três livros.

No segundo diálogo, Comênio mostra como continuar no exercício do ler e do escrever, exortando a não cessar jamais de cultivar essa arte, por três razões: para, por meio da repetição, não desaprender essa arte; aumentar, novamente pela repetição, a perícia e, por fim, para colher os frutos dessa arte,

ou seja, que sua aprendizagem seja útil, isto é, posta em prática.

No terceiro diálogo, trata do desenvolvimento dos estudos e escolas superiores mostrando a diferença entre ser erudito e ser sábio. Considerando a dificuldade que o discípulo apresenta em compreender tal assunto, Comênio tenta ser mais claro:

- Mestre: Então, escute, vou dizer-te outra vez. *Sábio é aquele que cuida, em primeiro lugar, do seu fim último* (isto é, das coisas eternas) *e aquele que ainda nesta vida é apto a qualquer tarefa que lhe seja atribuída.*

- Discípulo: E quem é chamado erudito?

- Mestre: *Erudito é chamado aquele que viu, leu e aprendeu muito*, e por isso sabe falar e ler, ainda, no caso, que não seja capaz ou descuide de realizar ações úteis para uma e outra vida. (COMENIUS, 1970, p. 74-75, grifos do autor).

Depois deste diálogo, conclui Comênio que o ideal, frequentando a escola, que é uma oficina de homens, cada um se torne erudito e sábio. Para isso, incentiva seu discípulo a que frequente a escola superior, onde aprenderá, acima de tudo, a ser sábio, isto é, a distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal; a agir, quer dizer, a fazer o bem que aprendeu e a evitar o mal; e a falar: comunicar aos outros os próprios pensamentos e também os dos outros.

Comênio, por sua lógica, indo do mais simples ao mais complexo, vivencia todo o processo pedagógico da aprendizagem da leitura e da escrita desde as formas mais simples de reconhecer e escrever as letras do alfabeto, até o mais elevado grau de ensino, o superior, onde o ler, o escrever e o falar assumem uma dimensão de conhecimento profundo e de sabedoria.

6 Conclusão

Em todos os momentos, a mensagem de Comênio é de alcance universal, mas partindo sempre do particular, do singular, unindo o sensível e o intelectual. Assim, tem como um de seus princípios oferecer à criança, primeiro a coisa em si e depois o seu nome. Dessa forma, afirma ele, dê-se à criança o objeto, ou no caso da impossibilidade de oferecer-lhe a coisa, apresente-se a imagem dela, como fez em sua obra “O mundo sensível ilustrado” (*Orbis sensualium pictus*) publicado em 1685. Depois de visto, tocado, manuseado o objeto, diga-se nome dele; faça-se a explicação, o discurso sobre ele. Parte sempre do real empírico que impressiona os sentidos, daquilo que já conhece para apresentar-lhe depois os conhecimentos novos.

Em todos os momentos, ao tratar da formação das crianças, Comênio faz analogia entre a educação e cultivo das plantas, concebendo uma teoria humanista e espiritualista na formação do homem, realizando o processo de aprendizagem a partir da experiência, da

observação, sem punição; com diálogo, buscando formar o homem religioso, em primeiro lugar, mas também o homem social, político, racional, afetivo, moral, erudito e sábio.

Em seu processo de ensino e aprendizagem, parte sempre dos sentidos que apreendem a sensorialidade dos objetos pela experiência, internalizando, posteriormente, as impressões que serão interpretadas pela razão.

Em todas as obras que tratam do processo educativo, Comênio parte sempre de um princípio básico: o homem é um animal educável. Por isso, é possível e necessário que tudo seja ensinado e aprendido para que esse animal se torne verdadeiramente homem. O processo se inicia pela educação da infância, porque tudo o que se aprende nessa idade torna-se firme e estável, tendo como modelo a natureza que é perfeita, que é imitada pelos artesãos, que se tornam o modelo dos educadores.

A proposta de reforma universal de todas as coisas inicia-se pela educação da criança, passando do nível escolar para a educação universal, além da sala de aula. A educação primeira cabe aos pais, depois aos professores, pedagogos, preceptores.

Em respeito à criança, que sempre deve ser tratada como criança, Comênio elaborou obras para sua educação cujos nomes remetem à natureza como modelo: Canteiro; Viveiro; Campo de Violetas; Roseiral; Parque; Jardim.

A partir da concepção de criança e da educação que ela deve receber, Comênio dedicou-se a explicitar, passo a passo, o processo de alfabetização, sempre caminhando do fácil para o difícil.

Esse processo inicia-se pelos elementos mais simples, anteriores à aprendizagem da leitura e da escrita, tais como linhas, curvas, círculos, cruces. Passa, em seguida, às letras, depois às sílabas; à soletração; à leitura corrente; à expressão. Em cada um desses momentos, devem estar presentes a língua, a mão e a memória, isto é, a totalidade da pessoa, assim como cada árvore se desenvolve ao mesmo tempo, toda por inteiro. A alfabetização é uma exigência para que cada um se torne humano, pois quem não sabe ler e escrever é cego, surdo e mudo.

Conforme a metodologia comeniana de expressar o processo educativo, que se move do simples ao complexo, do próximo ao remoto, do objeto ao discurso sobre ele, o mesmo ocorre com a alfabetização que culmina com o ensino superior, ápice da formação humana, onde devem aparecer o erudito e o sábio.

A concepção comeniana de infância, a proposta de educação que apresenta para ela e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, são, por um lado, uma apreensão coerente de seu tempo e, por outro, uma resposta social e educacional necessária para aquele momento histórico.

Referências

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

_____. *Pampaedia*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

COMENIUS, J. A. *Il tirocinio del leggere e dello scrivere*. Roma: Armando Armando Editore, 1970.

_____. *Orbis sensualium pictus*. Praga, 1979. Fac-simile da edição de 1685.

LIMITI, Giuliana. Introduzione. In: COMENIUS, J.A. *Il tirocinio del leggere e dello scrivere*. Roma: Armando Armando Editore, 1970.

Recebido em abril de 2015

Aprovado para publicação em agosto de 2015

Mídias digitais e desenvolvimento infantil: para além de rótulos e explicações

Digital media and child development: beyond labels and explanations

Neuvani Ana do Nascimento*

Joana Peixoto**

* Pedagoga. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Goiânia. Pesquisadora no *KADJÓT* – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação. E-mail: neuvani@uol.com.br

** Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Paris 8. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e colaboradora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Goiás. Líder do *KADJÓT* – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação. E-mail: joanagynn@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta os estudos teóricos que subsidiaram pesquisa de mestrado sobre as formas de uso das mídias digitais por crianças de 4 e 5 anos. Ele contextualiza o objeto da pesquisa no amplo debate acerca das relações das crianças com as mídias digitais, situando o tema pesquisado em diferentes perspectivas teóricas, para, assim, compreendê-la dentro de uma perspectiva histórico-cultural. Apresentamos algumas discussões e posicionamentos que têm influenciado as formas de olhar e compreender a criança contemporânea e sua relação com as mídias, partindo de estudos de Postman (1999), Buckingham (2007), Tapscott (1999), Veem e Vrakking (2009) e Prensky (2010), articulando os conhecimentos produzidos por eles com a análise sociológica dos usos e apropriações empreendida por Cardon (2005), Belloni (2010) e Peixoto (2012).

Palavras-chave

Tecnologias e educação. Crianças e mídias digitais. Sociologia dos usos e apropriações.

Abstract

This article presents the theoretical studies that supported a master's research on ways to use of digital media by children aged 4 to 5 years old. It contextualizes the object of research in the broad debate on the relationships among children and digital media, placing the researched subject in various theoretical perspectives, to thereby understand it within a historical and cultural perspective. We introduce some discussions and positions that have influenced the ways of looking at and understanding the contemporary childhood and their relationship with the media, from studies of

Postman (1999), Buckingham (2007), Tapscott (1999), Veem and Vrakking (2009), Prensky (2010), articulating the knowledge produced by them with the sociological analysis of the uses and appropriations undertaken by Cardon (2005), Belloni (2010) and Peixoto (2012).

Key words

Technology and education. Children and digital media. Sociology of uses and appropriations.

Pesquis as e estudos sobre o uso das mídias digitais¹ pelas crianças demonstram que os debates acerca desse tema vêm crescendo e ocupando importantes espaços não só em pesquisas acadêmicas, mas também em diferentes contextos sociais, sob diferentes aspectos e olhares. São pais, professores e profissionais de diversas áreas do conhecimento e que trabalham direta ou indiretamente com a criança, buscando compreendê-la nas suas relações com as mídias digitais. Questiona-se, por exemplo, se as possibilidades e formas de acesso a diferentes mídias não estariam causando um empobrecimento das relações sociais, da criatividade, do desenvolvimento da linguagem, do domínio cognitivo e até mesmo motor das

crianças, já que elas passam horas diante da televisão ou com seus *tablets*, *iPods*, celulares e jogos eletrônicos.

É essa uma questão atual e complexa que impõe a necessidade de estudos de caráter científico para que sejam conhecidas as condições nas quais se dá a relação das crianças com as mídias digitais e as mudanças concretas dela decorrentes. Para tanto, faz-se necessário conhecer os estudos já realizados e os aportes teóricos já produzidos por diferentes áreas do conhecimento.

Assim, o recorte aqui trabalhado buscou adentrar o universo das produções científicas que se propõem a conhecer a criança e as formas de viver a infância em tempo de rápido desenvolvimento de tecnologias digitais. A título de revisão de literatura, foi feito um levantamento de obras acadêmicas sobre o tema e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) até o ano de 2012, por meio do qual foram identificados Postman (1999), Buckingham (2007), Tapscott (1999), Veem e Vrakking (2009) e Prensky (2010) como os autores mais citados.

Para autores como Tapscott (1999), Veem e Vrakking (2009) e Prensky (2010), a criança de hoje já nasce imersa em um desenvolvimento tecnológico. Desde

¹ As mídias digitais são os recursos tecnológicos que permitem o armazenamento de informações, seu acesso, sua alteração. Os meios eletrônicos de comunicação contemporâneos estão cada vez mais disseminados e utilizados como recursos tanto para a pesquisa, como para a comunicação. Entre as crianças e os jovens e na sociedade de uma maneira geral, observa-se a expansão das formas de seu uso para o entretenimento e a comunicação. Trata-se do computador conectado à internet e de todos os dispositivos criados para acessar a internet e disponibilizar o acesso a informações e à comunicação em rede como, por exemplo, *notebooks*, *lpad*, *lpad*, *tablets*, celulares, etc.

muito cedo, celulares, computadores, telas sensíveis ao toque (*touchscreen*), jogos virtuais, câmaras fotográficas digitais, controle remoto e outros dispositivos fazem parte de sua vida. Tais autores consideram que temos, na atualidade, uma geração que convive naturalmente com o desenvolvimento tecnológico e tudo que ele traz consigo.

Mas essa generalização pode ser colocada em questão, já que nem todas as crianças dessa geração vivem em condição de igualdade de oportunidades e não vivem uma experiência semelhante nas relações com os recursos técnicos. Esse reconhecimento tem, nas últimas décadas, suscitado debates acerca de uma questão demasiadamente estudada, a exclusão digital. Nessa discussão, cada vez mais tem sido desviado o foco da pergunta sobre quem utiliza ou não utiliza tecnologias para as formas de sua apropriação. Isso não significa negar a importância dos debates sobre exclusão e inclusão digital, mas levar a discussão para além do acesso.

Colocamos aqui em questão uma visão a-histórica e homogênea da realidade, que toma as crianças como indivíduos cujas formas de pensar, agir e aprender são determinadas por uma cultura digital que independe do contexto cultural, histórico e socioafetivo, bem como das condições econômicas de cada grupo. Numa tentativa de negar esse determinismo tecnológico² (FEENBERG,

² Segundo o determinismo tecnológico, “O avanço contínuo e inexorável da tecnologia seria

2012, 2010; PEIXOTO, 2012; PEIXOTO; ARAÚJO, 2012), as formas de apropriação foram tomadas como conceito explicativo para as relações entre as crianças e as mídias digitais.

1 Crianças e mídias digitais: colocando o tema em questão

Os estudos sobre a integração das mídias digitais ao cotidiano das crianças são desenvolvidos em diferentes perspectivas e por diferentes setores da sociedade, despertando uma série de interrogações acerca do acesso das crianças, cada vez mais cedo, às diversas mídias. Tais estudos buscam compreender o alcance das possibilidades oferecidas pelas mídias digitais à formação da criança e como esses recursos podem contribuir para a motivação de aprendizagens.

Esses estudos em diferentes perspectivas teóricas buscam, ao mesmo tempo, entender as mudanças sociais geradas pela integração das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) às diversas práticas sociais e interrogar sobre as potencialidades e prejuízos dessa integração no comportamento de

a força motriz da história que, pressionando as relações técnicas e sociais de produção, levaria a sucessivos e mais avançados modos de produção. Dessa maneira, as teorias deterministas reduzem ao mínimo a capacidade humana de controlar o desenvolvimento técnico, mas consideram que os meios técnicos são neutros na medida em que satisfazem apenas às necessidades naturais” (PEIXOTO, 2009, p. 220).

crianças, adolescentes e jovens. Trata-se de um tema investigado por estudiosos da comunicação, da sociologia, da psicologia, da antropologia, da educação e de áreas afins.

Há uma grande diversidade de conteúdos presente nas pesquisas sobre essa temática. Há estudiosos cujas pesquisas apresentam fortes argumentos em defesa da integração das TIC à educação das crianças, vendo-as como uma fórmula mágica capaz de contribuir para a superação da crise que vive a educação brasileira. Essas pesquisas atribuem aos instrumentos tecnológicos um caráter transformador. Outros estudiosos seguem uma linha investigativa cujos resultados demonstram uma visão pessimista dessas possibilidades, colocando a criança em uma posição de vulnerabilidade diante do desenvolvimento desses recursos. Em uma terceira perspectiva, estão os pesquisadores que buscam entender a relação das crianças com as mídias digitais com base nas formas de apropriação, considerando a configuração de relações recíprocas entre as tecnologias e os sujeitos.

Buckingham (2007), que desenvolveu suas pesquisas com crianças do Reino Unido, aponta questões importantes a respeito da influência das mídias digitais no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, o surgimento das novas formas de comunicação e informação vem causando reações quase esquizofrênicas naqueles que, de alguma forma, estão ligados às crianças, sejam pais ou profissionais. Destacam-se, em seus es-

tudos, duas correntes antagônicas que, embora se assemelhem por apresentarem em sua essência um determinismo tecnológico, fazem uma análise ambivalente das causas e consequências do acesso das crianças às mídias.

De um lado, há uma corrente pessimista que atribui a essas mídias o poder de influenciar negativamente o comportamento das crianças, principalmente nas relações sociais, culturais, afetivas e cognitivas. Os teóricos dessa linha de pensamento, como Postman (1999), responsabilizam os meios de comunicação, principalmente a televisão, por um suposto desaparecimento da infância. Muitos buscam, nas pesquisas desenvolvidas por Postman (1999), fundamentos para sustentar suas posições contrárias ao acesso das crianças aos conteúdos midiáticos. Este, por sua vez, buscou, nos pressupostos teóricos apresentados por Ariès (2011) acerca do surgimento da ideia de infância, argumentos para demonstrar onde e em que período histórico surgiu a ideia de infância e por que, com o desenvolvimento tecnológico, o conceito de infância ficou obsoleto.

Postman (1999) faz uma análise do surgimento e evolução do conceito de infância, bem como das causas de seu desaparecimento. O autor percorre um caminho histórico da gênese do conceito de infância, defendendo-o como um artefato social criado pela modernidade. A infância, segundo ele, “[...] foi, em alguns casos, enriquecida; em outros, negligenciada; em outros, degradada” (POSTMAN, 1999, p. 66).

Tais posicionamentos dependeram de cada nação e dos cenários sociais, econômicos, culturais e feitos históricos. De seu ponto de vista, a criação e o desenvolvimento da prensa tipográfica e, conseqüentemente, a difusão dos conhecimentos escritos influenciaram diretamente na construção da ideia de infância. Dessa forma, assevera que, com o desenvolvimento desse novo veículo de disseminação da linguagem escrita, a leitura passou a constituir uma espécie de ponte de acesso à vida adulta, que se concretizaria pela capacidade ou não de dominar a linguagem escrita.

Nessa análise, ele apresenta elementos que demonstram por que esse desaparecimento está intimamente ligado ao acesso precoce das crianças às mídias e ao impacto desses meios em seu desenvolvimento. Ele afirma que “as janelas para o mundo”³ estão abertas para as crianças em razão de todo tipo de informação, antes sob controle dos adultos, estar cada vez mais disponível. Isso gera também malefícios como, por exemplo, o encurtamento das fronteiras entre infância e idade adulta.

Segundo o autor (POSTMAN, 1999), as mídias eletrônicas e gráficas, que reelaboraram o mundo das ideias em ícone e imagens, permitiram a dispersão descontrolada da informação e

³ Janelas para o mundo: expressão usada por Postman para referir-se ao acesso das crianças às infinitudes de conteúdos possibilitados pelos veículos de comunicação, principalmente pela televisão.

aproximaram a criança de conteúdos até então voltados para o público adulto. A família e a escola perderam o controle da informação. De acordo com essa análise, esse processo teve início com a criação do telégrafo, seguido pela prensa rotativa, fotografia, telefone, fonógrafo e, finalmente, pelo cinema, rádio e televisão.

O autor é enfático em afirmar que a disseminação da informação, decorrente, sobretudo, da televisão (um dos meios mais difundidos de comunicação) fez com que a infância fosse ficando obsoleta, já que desaparece a linha divisória entre adulto e criança. Os costumes e comportamentos, a linguagem, os desejos, as atitudes e a percepção da realidade, bem como os jogos e brincadeiras tradicionais e tipicamente infantis são, nessa análise, afetados e desaparecem com a disseminação dos conteúdos midiáticos. O autor argumenta:

[...] a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas à sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento, e terceiro porque não segrega seu público. [...] O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. Dadas as condições que acabo de descrever, a mídia eletrônica acha impossível reter

quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância. (POSTMAN, 1999, p. 94).

Dessa forma, ele apregoa, veementemente, os malefícios do acesso indiscriminado das crianças aos recursos de mídias, principalmente à televisão. Esse veículo e suas mensagens constituem o principal objeto de pesquisa dos estudos e publicações do referido autor e de inúmeros outros trabalhos que, incansavelmente e por muito tempo, buscaram tematizar o poder negativo das mídias na formação das crianças.

Observa-se que a ideia de infância como uma construção social norteia os trabalhos desenvolvidos pelo autor referido. Todavia cabe uma pergunta: Que lugar a infância ocupa nessa análise, visto que é apresentada como uma construção social e histórica, porém passível de ser radicalmente transformada pela influência dos conteúdos veiculados nas mídias? Não persiste aí uma visão universalizada da criança, como sujeito frágil, imaturo, inocente, dependente, vulnerável e *inf-ans* (que não fala) ou mantém uma imagem tradicional da criança na qual sua natureza é vista como “originalmente corrupta” (CHARLOT, 2013, p. 178)?

Charlot (2013) analisa a construção da ideia de criança e de infância e chama atenção para as contradições que marcam as formulações das concepções dessas categorias. Em muitos casos, elas são construídas com base em categorias genéricas, ou seja, todos os indivíduos,

sejam eles adultos ou crianças, são possuidores de características humanas comuns, antagônicas e universais, isso sem atentar para as peculiaridades de cada sujeito. Ou, como diz Charlot (2013), são análises construídas com base em visão contraditória da criança. O autor reitera que:

Nossa imagem contraditória da infância passa assim pela de ser um ser em si mesmo contraditório. As contradições que imputamos à natureza infantil são múltiplas. Podemos, no entanto, resumi-las em quatro fórmulas: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora. (CHARLOT, 2013, p. 159).

A tese do desaparecimento da infância e da vinculação desse fenômeno ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação evidencia, em seu percurso argumentativo, uma visão da infância como uma categoria natural, universalizada com base em um determinado padrão de criança e nas formas de educá-la. Buckingham (2007) considera que são posições moralistas, conservadoras, unidimensionais e generalizadas.

Charlot (2013), discorrendo sobre a construção do significado ideológico da infância, mostra que as características da criança não seguem uma lógica natural. Elas são construídas socialmente e, muitas vezes, não a partir delas mesmas,

mas com base na imagem que os adultos têm delas e/ou no desejo do quer elas possam vir a ser. Ou seja, “[...] a criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que se torne, isto é, do que o próprio adulto e a própria sociedade querem e temem ser” (CHARLOT, 2013, p. 168).

A busca por compreender a relação entre crianças e desenvolvimento das mídias digitais tem resultado em trabalhos nas diferentes áreas do conhecimento e sobre diferentes temas, tais como: alerta para os perigos apresentados nas mensagens televisivas, estímulo à sexualidade precoce, inversão de valores, consumismo infantil, violência, interferência nas relações sociais e no desenvolvimento psicológico e cognitivo, além de questões que envolvem as relações das crianças com as mídias.

Porém muitas dessas abordagens, ao discutirem o tema, tendem a colocar as crianças em posição de vítimas ou receptoras passivas dos conteúdos desses meios. Tal colocação demonstra uma visão cética sobre qualquer efeito positivo resultante dessa relação ou sobre qualquer poder de reação da criança. Evidencia, ainda, que seus autores assumem uma posição de denunciante dos efeitos negativos do acesso precoce das crianças a esses meios e não ultrapassam, em suas discussões, o simples ato de denunciar. Com essa prática, corre-se o risco de fundamentar-se em resultados definitivos, em experiências localizadas, com base em uma suposta neutralidade dos recursos tecnológicos, bem como na

passividade dos sujeitos que fazem uso desses instrumentos.

Com um posicionamento distinto, há outras abordagens que consideram as mídias digitais como meios potencializadores de novas formas de aprendizagem, como se tais recursos constituíssem formas libertadoras de criatividade inatas, de desejos de aprender, de imaginação e sede de saber. Autores como Tapscott (1999), Veem e Vrakking (2009) e Prensky (2010) defendem a riqueza dos benefícios trazidos pelas mídias digitais, segundo eles, não prevista por Postman. As mídias ajudariam a desenvolver a criança em todas as suas dimensões, motora, cognitiva, afetiva, social e cultural, além de estimular o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, fortalecer a autoestima e oferecer outras vantagens, segundo eles, encontradas no mundo interativo.

Esses autores desenvolveram seus estudos considerando as crianças como conhecedoras de tecnologias e possuidoras de habilidades naturais para lidar com os aparatos tecnológicos. Segundo essa abordagem, convive-se, hoje, com uma geração de nativos digitais (PRENSKY, 2010) ou geração digital (TAPSCOTT, 1999), formada por pessoas que já nasceram em um mundo marcado pela cultura digital, que crescem em contato com diferentes aparatos tecnológicos. Portanto o espaço escolar deve ser reconfigurado para atender a uma nova geração que apresenta facilidade para interagir com o mundo virtual, para lidar com a linguagem, com a cultura

digital e com as novas formas de acesso a informações. Esses teóricos sugerem a existência de um abismo cultural entre gerações, uma vez que as pessoas nascidas antes do desenvolvimento das tecnologias digitais não possuem o poder de lidar com elas da mesma forma que essa chamada geração digital.

Tapscott vem empreendendo, desde 1993, pesquisas para entender o impacto das mídias sobre esses sujeitos, denominados por ele de geração digital ou geração Net. O crítico social Postman (1999) conduziu seus estudos tendo como principal objeto de estudo a televisão, responsabilizando-a pelo fim da infância. Tapscott, diferentemente, conduz suas pesquisas com foco nas tecnologias digitais, especialmente a internet, que, segundo ele, representa para esse público um espaço que extrapola a busca de informação e se caracteriza como um lugar de encontro, de relações sociais e de formação de valores. Na visão do autor, enquanto a televisão cria telespectadores passivos, as tecnologias interativas possibilitam que “[...] seus usuários controlem suas ações, participem ativamente, questionem, comparem, busquem informações, exercitem o pensamento crítico, o bom senso, conectem-se com o mundo” (TAPSCOTT, 1999, p. 24). Enfim, vão além do que é ordenado e do mundo imediato.

Como um entusiasta radical do uso das tecnologias digitais, Tapscott (1999) defende que todas as necessidades das crianças são providas pelos espaços virtuais. O desenvolvimento infantil inclui

a evolução das habilidades motoras, habilidades de linguagem e habilidades sociais. Inclui também o desenvolvimento de cognição, inteligência, raciocínio, personalidade e, durante a adolescência, a criação da autonomia, um sentido de individualidade e valores [...] tudo isso intensificado num mundo interativo. Quando controlam seu meio, em vez de observá-lo passivamente, as crianças se desenvolvem mais rapidamente (TAPSCOTT, 1999, p.7).

O autor sugere que as crianças podem se beneficiar das possibilidades trazidas pelas mídias digitais, uma vez que, por meio delas, podem comunicar-se, brincar, experimentar, aprender, trabalhar, desenvolver a autoestima, adquirir conhecimento, desenvolver novas formas de pensamento, socializar-se, conhecer e criar novas culturas. Tudo isso por meio da interação virtual que, na sua opinião, favorece as descobertas das crianças.

Dessa forma, essa corrente de pesquisadores deixa clara sua posição a respeito da complexa relação das crianças com as mídias digitais, sugerindo que essa relação não pode ser vista como um problema e que todos seus benefícios são bem-vindos ao desenvolvimento da criança.

Os argumentos dos autores otimistas acerca dos benefícios do acesso da criança às mídias não param por aí, eles parecem acreditar que esses recursos carregam consigo todo esse poder. Desconsideram a complexidade do processo de aprendizagem, desenvolvimento e

constituição humana das crianças da chamada geração digital, dos estudos desenvolvidos nessa área, bem como da relação desses benefícios com o processo ensino-aprendizagem. O que fica evidente é o protagonismo das tecnologias e a homogeneização dos usos e do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Os pesquisadores Veem e Vranking (2009), Prenski (2010) e Tapscott (1999) apresentam em suas publicações argumentos contundentes sobre as vantagens da interação das crianças, adolescentes e jovens com as mídias digitais. Para eles, o cotidiano das crianças e adolescentes, suas ações e formas de lidar com a realidade do mundo contemporâneo estão intensamente mediados pelos recursos trazidos pelo desenvolvimento tecnológico.

Os *nativos digitais*, termo criado por Prenski (2010), estão acostumados a lidar com as mídias digitais, pois nasceram e se formaram inseridos em uma sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Assim, as relações que estabelecem com recursos como computadores, internet, *tablets*, *games*, celulares, câmaras digitais, *Smart Phones* e outros acontecem de forma natural e autônoma.

Veen e Vrakking (2009) reafirmam a posição de Prensky (2010) quanto à relação de intimidade que as crianças, adolescentes e jovens estabelecem com a tecnologia. Visualizam aí a infinidade de possibilidades trazidas pelos múltiplos recursos tecnológicos e pelas

múltiplas formas como são usados por esses sujeitos, definidos pelos autores como *Homo zappiens*. Entre outras características, o *homo zappiens* é um processador ativo de informação que resolve problemas de maneira hábil, usa estratégias de jogos, sabe comunicar-se muito bem, demonstra comportamento hiperativo e aprende por meio do ato de brincar. Trata-se de um sujeito autônomo, interativo, que consegue executar múltiplas tarefas. Ou seja, são aqueles indivíduos que tiveram ou têm todo seu desenvolvimento formativo influenciado pelos usos das mídias digitais.

Para Buckingham (2007), as crianças deixam de ser vistas como vítimas passivas e passam à condição de agentes ativos possuidores de habilidades inatas. No entanto alerta o autor que, ávidos para mostrar os benefícios das mídias eletrônicas, seus defensores não deixam claro sobre que tipo de criança, adolescente e jovem estão falando. E, além de não demonstrarem que tipo de pesquisa sustenta seus argumentos, negligenciam os contextos social, cultural e econômico do fenômeno analisado. Ao discorrerem sobre as características das crianças e como elas se desenvolvem, não deixam claro em que concepção de criança, de infância e de aprendizagem e desenvolvimento baseiam seus argumentos. Tampouco fazem uma análise contextualizada, que relacione os benefícios trazidos pelas TIC com os aspectos históricos, sociais e culturais. Assim, apresentam dados homogêneos e genéricos.

Na tentativa de entender as afirmações de que todo desenvolvimento da criança, ou seja, das habilidades motoras, criativas, cognitivas, sociais e de raciocínio, entre outras, “[...] são intensificadas no mundo interativo” ou que “[...] as crianças que não têm acesso a esse novo meio ficarão em desvantagem, prejudicadas em seu desenvolvimento”, Tapscott (1999, p. 7) intenta, com seus estudos, uma reflexão sobre como são tratadas essas categorias.

Essas afirmações devem ser analisadas com base em três pontos fundamentais. Primeiro, pensar como as crianças aprendem e reelaboram as aprendizagens desenvolvidas não só no mundo virtual, mas, principalmente, em seu cotidiano, incluindo aqui o papel da escola e do ensino. Segundo, identificar em que abordagem teórica sobre aprendizagem e desenvolvimento estão embasadas tais afirmações e se estão. Terceiro, analisar se foi considerada a interdependência entres esses processos.

Novamente é necessário concordar com Buckingham (2007), quando chama atenção para o fato de que Tapscott, ao demonstrar uma crença exacerbada no poder dessas mídias como meios de acesso à cultura, sobretudo do computador, parece mais preocupado em atender a um anseio mercadológico do que com o desenvolvimento dos sujeitos que delas fazem uso. Apresenta esses meios como uniformemente bons e não mostra evidências de que tenha se baseado em estudos sobre o desenvolvimento humano, tampouco sobre a especificidade do desenvolvimento infantil.

2 Dimensão sociocultural na análise dos usos e apropriações

Nas duas abordagens teóricas acerca da relação de crianças e adolescentes com as mídias, observamos que eles são vistos como indivíduos cujas formas de pensar, agir e aprender são determinadas por uma cultura digital que independe do contexto cultural, histórico e socioafetivo, bem como das condições econômicas de cada grupo. Assim, como destaca Peixoto (2012, p. 4), trata-se de uma visão determinista segundo a qual “[...] os sujeitos são moldados pelas características e funcionalidades técnicas dos objetos dos quais fazem uso”.

Para evitar essas generalizações e a padronização das práticas digitais, os pesquisadores da chamada Sociologia dos Usos (CARDON, 2005; BELLONI, 2010) vêm insistindo na necessidade de considerar a dimensão sociocultural na análise dos usos que os sujeitos fazem dos objetos técnicos. Ampliam, assim, o debate para um contexto social mais amplo, analisando aspectos socioafetivos, desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos, escolarização, diferenças culturais, abrangência do fenômeno em setores diferentes da esfera social e o tipo de mídia que atinge cada esfera.

Essa análise deve partir dos modos como a mídia é usada e dos contextos e processos sociais de que participa. Acima de tudo, é preciso entender que nem todas as crianças participam dessa cultura digital de forma igual, já que podem viver em contextos econômicos, culturais e

sociais nos quais não é amplo e natural o acesso à tecnologia digital. Mesmo vivendo em uma época marcada pelo desenvolvimento tecnológico, há crianças que não têm a “[...] tecnologia digital como parte integrante de suas vidas” (PRENSKY, 2010, p. 58), como fazem crer as abordagens que as caracterizam como nativos digitais, geração Net, geração interativa e outros tantos termos criados para definir essa geração. É necessário que as crianças e jovens tenham acesso a essa cultura digital para, em condições favoráveis, aprender com elas.

É fato que as constantes transformações sociais e culturais vividas pela humanidade, ao longo da história, estão ou estiveram, de certa forma, ligadas ao desenvolvimento de tecnologias. A imprensa exemplifica bem essa afirmação. Sua criação teve grande influência nas formas de produção e circulação do conhecimento, substituindo uma cultura antes centrada na linguagem oral por uma cultura escrita. Isso gerou grandes transformações nas formas de produção e organização dos conhecimentos criados historicamente pela humanidade. No entanto é necessário entender que esse fato não ocorreu apenas pelo desenvolvimento do recurso técnico e suas funcionalidades e, sim, pelo uso intencional do homem e pelos significados atribuídos por ele a partir de um contexto histórico, social e cultural. Nessa mesma direção, observa-se o desenvolvimento de outros recursos tecnológicos de comunicação ou não (máquina a vapor, eletricidade,

telefonia) que geraram grandes conflitos em torno de sua criação.

Com as mudanças geradas pelo desenvolvimento das TIC, principalmente as verificadas nas últimas décadas, não é diferente. As perdas, os ganhos e as possibilidades trazidas por esse desenvolvimento têm gerado um diálogo ininterrupto entre os teóricos que estudam o tema, pesquisadores do desenvolvimento infantil e diferentes setores da sociedade que estão, direta ou indiretamente, envolvidos com o processo de formação da criança. Ressalta-se, porém, a relevância desse diálogo para a compreensão das mudanças vividas pelas crianças com a entrada em cena das mídias digitais e tudo o que as acompanha. Buckingham afirma:

[...] mais do que simplesmente lamentar as consequências negativas das experiências “adultas” cada vez mais frequentes na vida das crianças, ou do que celebrá-las como uma forma de liberação. Ao contrário, precisamos entender a extensão – e as limitações – da competência que as crianças têm de participar do mundo adulto. Em relação às mídias, temos de reconhecer a habilidade que as crianças têm de avaliar as representações daquele mundo disponíveis a elas; e identificar o que elas ainda precisam aprender para fazê-lo de forma mais plena e produtiva. (BUCKINGHAM, 2007, p. 278).

O que se questiona é a adoção de um discurso centrado nas tecnologias, como se elas se desenvolvessem desvinculadas do contexto sócio-histórico-cultural. Mesmo aqueles que levam em conta esse contexto tendem a considerar o poder determinante dos objetos técnicos, como se, por si sós, eles fossem determinantes das transformações que vêm ocorrendo no mundo em que as crianças vivem, em seu comportamento e nas formas de seu relacionamento com o conhecimento.

O contexto é parte integrante do uso: tanto ou mais do que a funcionalidade técnica. O que as pessoas fazem e também o que elas dizem que fazem tornam aparentes as estreitas articulações entre os objetos técnicos, os lugares e as situações. Diversos fatores estão em jogo, e não apenas as questões de ordem técnica: a mudança do contexto, a natureza dos objetos e a natureza dos conteúdos. Tudo isso se articula em configurações complexas e não apenas em relação de causa e efeito (PEIXOTO, 2012, p. 8).

As considerações de Peixoto (2012) permitem entender que fatores devem estar em jogo ao se propor uma análise das relações que os sujeitos estabelecem com os recursos tecnológicos. Isso sem cair em uma lógica na qual as funcionalidades técnicas assumem centralidade, como se elas, afirma a autora, determinassem os usos que delas são feitos. Assim, o alerta sugere que um estudo dessa temática precisa estar aliado ao meio sócio-histórico-cultural, aos conteúdos e sentidos atribuídos pelos sujeitos que se

apropriam dos recursos tecnológicos. Tal análise precisa centrar-se nos sujeitos e significados atribuídos socialmente por eles aos recursos técnicos.

Os discursos, entusiasmados ou céticos, acerca do acesso das crianças às mídias digitais, na maioria das vezes, evidenciam uma visão da criança como sujeito acrítico, sem expressividade ou capacidade de lidar com as mídias a que tem acesso de forma criativa e transformadora, como se recebesse acriticamente tudo que lhe é oferecido.

Os que demonizam as mídias dizem que a sua disseminação vem deixando as crianças vulneráveis a vários tipos de situações nocivas à sua formação, seja nos aspectos social, cultural, afetivo, moral, físico ou cognitivo. Muitos atribuem às mídias digitais o desenvolvimento de postura distraída, superficial e pouco reflexiva diante do conhecimento. Discursos que caminham em direção contrária dizem que esse contato, tido como fundamental para o desenvolvimento da criança, vem criando uma geração diferente que aprende de forma nova, uma vez que, os usos dessas tecnologias influenciam seu modo de pensar e de se comportar (VEEN; VRAKING, 2009). Isso mudou os modos de aprendizagem (TAPSCOTT, 1999) da criança, tornando-se parte complementar de sua vida. Por isso, esta criança pensa e processa informações de uma maneira nova porque foi alterado até mesmo seu funcionamento cerebral (PRENSKY, 2010).

Assim, a criança ora é apresentada como sujeito autônomo, capaz

de aprender diretamente com as mídias, já que possui competência inata (BUCKINGHAM, 2007) para lidar com elas, ora como ser passivo e inocente, devendo ser instruída e protegida da influência dos meios midiáticos e de eventuais malefícios à sua formação. São abordagens que direcionam a questão para as funcionalidades técnicas das mídias e para os usos e efeitos desses usos de forma generalizada. Como nos primeiros estudos sobre os meios de comunicação, o questionamento ainda é o que as mídias fazem com as pessoas que são expostas a elas, como se as circunstâncias materiais ou técnicas produzissem, por si só, as ações das crianças.

Portanto deve-se partir do reconhecimento de que as crianças, assim como todos os sujeitos sociais, não formam um grupo social homogêneo, pertencem a contextos sociais, culturais e econômicos diferentes. O processo de aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de forma linear, parecida e isolada, é um processo social que se dá nas relações que os sujeitos estabelecem nesses contextos. Pensar na formação de um sujeito para saber viver em um mundo em mudanças, marcado pelo desenvolvimento tecnológico, exige mais do que reconhecer as habilidades para lidar com as inovações tecnológicas ou para fazer frente às transformações geradas por elas. Envolve uma multiplicidade de fatores individuais e coletivos que não estão prescritos no objeto. Requer conhecer as crianças e as formas como elas usam as mídias para além do previsto ou imediatamente dado.

Foi possível perceber a existência de poucos estudos conclusivos, principalmente que considerem, além da formação de sujeitos críticos e reflexivos para lidar com os conteúdos midiáticos, o desenvolvimento de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade. Os estudos realizados com crianças mais velhas, adolescentes e jovens já estão mais avançados, permitindo até certo distanciamento da ingenuidade inicial em torno dessa relação.

As discussões teóricas e acadêmicas sobre a disseminação dessas mídias, principalmente da internet, evidenciam, em muitos casos, posições mais ponderadas e contrárias àquelas apressadas e acaloradas, em muitos casos equivocadas, da fase inicial da chamada era virtual. Isso fica evidente principalmente nas análises sobre o acesso à internet e suas prováveis possibilidades pedagógicas.

Nesse sentido, Sherry Tulkle, pesquisadora norte-americana de Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia, em 1996 mostrava-se empolgada com o surgimento da internet e toda a vida *online*. Ela reavaliou suas posições e defendeu a necessidade de rever como se dá a estruturação da vida social e para onde as mídias digitais estão levando as pessoas⁴. Reconsidera, assim, sua visão acerca das relações que são estabelecidas com esses recursos, sobretudo no que se refere aos relacionamentos

⁴ Depoimento apresentado no vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Mu-SZAVuKRk>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

sociais, afetivos e cognitivos por meio dos *sites* de relacionamento. A autora argumenta que a tecnologia nos provoca a afirmar nossos valores humanos. Mas, primeiro, afirma ela, temos que saber quais são estes valores. A tecnologia, continua a autora, “não é boa nem ruim, mas é poderosa e complicada”.

Complexas são também as relações que as crianças estabelecem com as mídias, como interação e as integram em seu cotidiano, ou seja, em seu mundo particular, nas relações que são estabelecidas com seus pares, no desenvolvimento da linguagem, nas brincadeiras, nas formas como conhecem e atribuem significado ao mundo que as rodeia. Daí a necessidade de, a partir da visão da criança e dos estudos produzidos cientificamente, conhecer “o que elas fazem com as mídias” (BELLONI, 2010, p. 63) a que têm acesso.

Observamos uma forte tendência em seguir orientações teóricas que colocam os recursos técnicos no centro das investigações. Busca-se, nessas abordagens, sustentação para as alegações de que a escola recebe, hoje, um público que nasceu e se forma imersa na era digital, o que “[...] demanda novas abordagens e métodos de ensino para que se consigam manter a atenção e a motivação na escola” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 27). Deve-se reconhecer a importância de atentar para essa realidade e pensar em projetos que reconheçam as possibilidades de algumas ferramentas tecnológicas na promoção de uma aprendizagem que seja significativa.

Contudo questiona-se o fato de os artefatos tecnológicos serem colocados no centro das mudanças que devem ser empreendidas pela escola.

Ainda que em número reduzido, já se encontram trabalhos (BELLONI, 2008, 2010; BUCKINGHAM, 2007; FANTIN; GIRARDELLO, 2008) que perguntam de que forma as mídias digitais podem exercer uma mediação significativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena. Mas o desafio de pensar a relação que as crianças, de até 6 anos, estabelecem com esses recursos, para além de uma relação de causa e consequência, ainda é grande. Deve-se avançar em uma base teórica que seja consistente e que ajude a pensar essa relação de forma significativa para a compreensão e a implementação de propostas de atividades que impulsionem o processo de socialização. Isso sem olvidar o desenvolvimento cognitivo dessa criança que hoje, inegavelmente, é influenciada, de alguma forma, pelas mensagens e conteúdos trazidos pelas mídias digitais.

No âmbito teórico, as formulações parecem distantes da realidade concreta, da criança concreta e das reais e complexas condições de vida. Apressam-se em nomeá-la, enquadrá-la em um padrão de comportamento determinado e exigido pela chamada sociedade do conhecimento. A própria mídia estampa, em seus periódicos, os conceitos que ditam o discurso social acerca da criança. É comum ouvir e ler, nos telejornais e periódicos diários e

semanais, denominações como: crianças da geração Z, os filhos da era digital, geração Y e ainda o termo ciberinfância.

As abordagens problematizam as relações que as crianças estabelecem com as mídias digitais, tanto as que as veem em uma perspectiva otimista como as mais céticas, parecem não fundamentar-se em estudos científicos já desenvolvidos sobre o processo e as formas como a criança aprende e se desenvolve. Nas pesquisas produzidas nesse campo, percebe-se que ainda são poucos os estudos cujo foco esteja no processo de aprendizagem e desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar, que tomam a criança concreta em suas reais condições, que buscam entender o papel desempenhado por essas mídias na formação cultural a partir da criança, e não dos instrumentos tecnológicos.

Observamos que o acesso cada vez mais precoce aos recursos tecnológicos de informação e comunicação fez crescer o temor daqueles que incessantemente alertam para os perigos a que as diferentes mídias expõem as crianças. São discursos que, em alguns momentos, confundem ideias moralistas com educativas, ocupando-se de uma preocupação, principalmente, com a infinidade de modelos que são postos às crianças através da televisão, dos jogos eletrônicos, internet e outros artefatos tecnológicos digitais. Há trabalhos com posições favoráveis à integração das mídias digitais nas ações educativas com crianças pequenas, mas verifica-se que o número de experiências desenvolvidas,

de crianças pesquisadas e questões abordadas ainda não alcançou a abrangência necessária para fazer frente ao fenômeno ora vivenciado.

Em direção contrária às abordagens que atribuem às mídias digitais o poder de moldar toda uma sociedade, estão os estudos voltados para as reflexões sociológicas dos usos. Nestes, o ponto de partida é o sujeito e as formas como ele se apropria socialmente desses recursos e “os integra em sua vida cotidiana” (considerada em seus múltiplos fatores, históricos, sociais, culturais e econômicos) e a apropriação das mídias como uma atividade social, que envolve todo contexto do usuário ou sua “cotidianidade”, como defende Heller (2000, p. 19).

Essa socióloga define a vida cotidiana como vida do homem integral, “inteiro”, que nasce e se desenvolve no “acontecer histórico”, que “aprende no grupo os elementos da cotidianidade” (HELLER, 2000, p. 19). A autora auxilia no entendimento das relações que os sujeitos estabelecem com os objetos tecnológicos e das transformações que ocorrem na sociedade por meio dessa ação. E o faz não apenas na perspectiva das formas como são utilizadas, das prescrições feitas *a priori*, dos efeitos e consequências dessa utilização.

É importante ressaltar que não há aqui uma negação dos efeitos provocados pelo desenvolvimento tecnológico na sociedade. As tecnologias constituem fator de extrema relevância para as transformações ocorridas. O que se postula é a necessidade de conhecer quem

são os sujeitos desse processo e em que condições ele ocorre. Assim, ensina a referida pesquisadora: “Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade” (HELLER, 2000, p. 20).

Em suas considerações sobre o cotidiano e a história, a pesquisadora defende que o homem vive em seu cotidiano e nele interage colocando todos os seus valores, sentimentos e atitudes. Ele atribui sentido ao mundo a partir de sua individualidade e de sua personalidade, colocando nesse processo todos seus valores, suas crenças, seus padrões culturais e sentimentos. Nessa perspectiva, o homem se apresenta como indivíduo ativo, concreto, consciente, capaz de conduzir e transformar a vida cotidiana, uma vez que, já “nasce inserido na cotidianidade” (HELLER, 2000, p. 18). A autora reforça o entendimento de que, para conhecer o homem inteiro, não se pode hierarquizar ou eleger nenhum fator como determinante, mas pensar os fatores em conjunto, sem obedecer a uma linearidade, antes apreendendo sua origem, seu percurso histórico-cultural com todas suas contradições.

A perspectiva da apropriação rompe com as análises das relações que os sujeitos estabelecem com as mídias centradas na lógica da utilização, nas quais a relação do usuário com os objetos técnicos é vista como uma ação direta e submissa. Cardon (2005, p. 310) defende que “[...] o uso das tecnologias se inscreve profundamente na vida social

das pessoas e é limitado considerar-se o impacto das TIC como uma simples questão de custo, de funcionalidades ou de simplicidade das interfaces”. Esse autor defende o papel ativo, crítico e criativo do usuário, uma vez que este assume papéis diferentes.

Proulx e Couture (2006), em uma análise das pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores dessa corrente de pensamento, indicam novos aspectos para a compreensão dos processos de inovação pelo uso, colocando em evidência a criatividade daqueles que se relacionam com os objetos técnicos. Avançando nessa análise, os teóricos da Sociologia dos Usos vêm mostrando o papel essencial dos usuários nos rumos das inovações tecnológicas.

A apropriação emerge como conceito que abrange uma multiplicidade de fatores. De acordo com as formulações dessa corrente de pensamento, a apropriação social das TIC requer:

- a) domínio técnico e cognitivo do artefato;
- b) integração significativa do objeto na prática cotidiana do usuário;
- c) uso repetido dessa tecnologia que abre possibilidades de criação;
- d) uso coletivo.

Tais formulações sugerem um estudo comprometido com as dimensões temporais, culturais, sociais, cognitivas e, no caso da criança, que considere ainda seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Volta-se, então, às formas de apropriação dos significados atribuídos

individualmente e socialmente pelos sujeitos ao se apropriarem dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, uma vez que essa ação é reconhecida em sua dimensão técnica e simbólica. Ao apropriar-se das TIC, o sujeito empreende um saber ou uma habilidade técnica, pois lhe é exigido o conhecimento das funcionalidades da máquina, mas também estarão presentes os sentidos atribuídos pelos usuários e a apropriação social das TIC.

Aqui, cabe recorrer à Sociologia dos Usos como mais um campo de conhecimento para entender as formas como as crianças se apropriam das TIC a que têm acesso e como elas as integram em seu cotidiano. A Sociologia dos Usos, formulada por estudiosos franceses e quebequenses, inspirados na ideologia marxista, almejava, segundo Cardon (2005, p. 316), “[...] desenvolver uma sociopolítica dos usos, chamando a atenção para a dimensão conflituosa da apropriação das tecnologias no seio das relações de produção e de reprodução da economia capitalista.” Esse pesquisador defende que, ao analisar as formas de apropriação das tecnologias, não é correto prender-se apenas às suas funcionalidades técnicas, uma vez que elas se inserem intensamente na vida das pessoas, sendo essa uma “[...] atividade social, cultural, econômica, política e de pleno direito” (CARDON, 2005, p. 310). Assim, todas as inovações podem ter sua origem tanto nos centros de pesquisas, quanto nas práticas dos usuários que as significam e delas se apropriam por um

processo marcado pelas influências de seu meio.

Nessa perspectiva, os sujeitos usuários das tecnologias têm papel ativo, criativo e transformador, portanto essencial no processo de inovação, uma vez que as práticas dos usuários fazem emergir funcionalidades e significados para além das pensadas ou planejadas por seus idealizadores. E, ao serem criados, desenvolvidos e apropriados, esses recursos vão influenciar a ação desses sujeitos, modificando, portanto, sua relação com o mundo. Reforça-se, aqui, a tese marxista de que as mudanças históricas ocorridas na sociedade e na vida material produzem mudanças na formação humana.

Belloni (2008), cujos estudos têm constituído importante referência teórica para a compreensão da inter-relação entre infância, mídias e educação, ressalta que apreender as formas de apropriação que as crianças e adolescentes fazem desses recursos requer do pesquisador uma atenção que ultrapasse o julgamento de seus conteúdos. Infere-se dos estudos da autora que o ato de apropriar-se das mídias requer possibilidades de análise, de representação, de autonomia de pensamento e de ação, bem como de integração na prática cotidiana, entendendo, ainda, que esse ato se dá nas interações estabelecidas socialmente.

Peixoto (2012) também alerta para a necessidade de, em uma pesquisa cujo foco seja as relações estabelecidas entre técnicas e sujeitos sociais, ir além das funcionalidades técnicas dos recursos

tecnológicos. Dessa forma, ao buscar entender as relações dos sujeitos com as mídias digitais, toma-se o termo apropriação como conceito amplo que se apresenta na inter-relação com as formas de representação, significação e utilização.

3 Algumas considerações

A pesquisa que deu origem ao presente artigo intentou compreender a relação das crianças com as mídias digitais e a influência delas no desenvolvimento infantil, tomando a criança como sujeito histórico-cultural, a infância como uma categoria socialmente construída e o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais empreendidas pelos sujeitos.

A Sociologia dos usos e apropriações considera a apropriação como um processo dinâmico, marcado por mudanças sociais, culturais e históricas. Essa abordagem coloca-se como uma alternativa importante para a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem com as TIC, de como elas podem ser instrumentos culturais de aprendizagem (FREITAS, 2008) e de como os sujeitos se formam nesse processo. Ao apropriar-se dos instrumentos culturais, o sujeito humano não só se produz como transforma e produz a sociedade, uma vez que, na luta pela sobrevivência, ao buscar adaptar-se ao meio, ele, fundamentalmente, age para transformá-lo.

Desse ponto de vista, para inserir-se na história da humanidade, o homem

precisa apropriar-se dela e, assim, ele garante a continuidade dessa história. Portanto o processo de apropriação cultural faz-se necessário não só para a constituição humana do indivíduo, mas, acima de tudo, é um processo essencial para a continuidade da história da humanidade. Para Duarte (2013), o processo de apropriação está intimamente ligado ao de objetivação, uma vez que “[...] não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social” (DUARTE, 2004, p. 54), que, continua o autor, passa a ser também objeto de apropriação humana.

Embora existam diferenças nas formas como o conceito de apropriação é apreendido como objeto de estudo, tal conceito se apoia numa mesma base teórica, qual seja, os pressupostos elaborados pela corrente marxista para análise da realidade social e de desenvolvimento humano, cujo principal suporte material de investigação constitui-se das relações sociais determinadas pela produção material. Entendendo que os homens fazem a história, logo não é possível compreendê-la sem ater-se às categorias sociais, históricas e culturais dessa dinâmica, bem como, sem colocar os sujeitos da construção dessa história no centro do processo investigativo.

Como bem defende Belloni (2008, p. 100), isso só é possível conhecendo os modos como as crianças se apropriam dessas mídias e “[...] as integram em seu cotidiano, como elas as representam e

como percebem suas relações com elas”. A pesquisa que dá origem ao presente artigo seguiu essas pistas. E seria importante que esse esforço metodológico-epistemológico prosseguisse no sentido de afirmar uma visão histórico-cultural da criança.

Enfim, faz-se necessário conhecer a criança em seu contexto sociocultural, observando como elas criam suas ideias,

como lidam com o conhecimento e como, por conseguinte, promovem, por suas ações, as transformações sociais, culturais e históricas. Partindo dessa percepção, acredita-se ser possível entender as formas de apropriação das mídias e a mediação cultural de forma inter-relacionada, para analisar as relações das crianças com as mídias digitais a que têm acesso.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BELLONI, M. L. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudanças*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. Os jovens e a internet: representações, usos e apropriações. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 99-112.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.

CARDON, D. A inovação pelo uso. In: AMBROSI, A; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. (Org.). *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre a sociedade da informação*. Caen: C&F Editions, 2005. p. 309-341.

CHARLOT, B. *A mistificação da infância: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. Cedes*, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FEENBERG, A. *Transformar la tecnologia: una nueva visita a la teoría crítica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2012.

_____. O que é a filosofia da tecnologia? In: NEDER, R. T. (Org.). Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Ciclo de Conferências Andrew Fennberg. Série Cadernos Primeira Versão: *CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade*,

Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável, v. 1, n. 3, p. 39-51, 2010.

FREITAS, M. T. C. A. Computador e internet como instrumento de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem histórico cultural. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: UFPE, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Maria-Teresa-Freitas.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: ASSAR, M. C. M.; SILVA, F. C. T. (Org.). *Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e formação humana*. 1. ed. Campo Grande, MS: UFMS, 2012. v. 1, p. 283-294.

_____. Tecnologia da educação: uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, D. M. F.; CECÍLIO, S. *Formação e profissão docente em tempos digitais*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 217-235.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educ. Soc.*, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 253-268, mar. 2012.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRENSKY, M. *Não me atrapalhe, mãe - eu estou aprendendo!* Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar! São Paulo: Phorte, 2010.

PROULX, S.; COUTURE, S. Práticas de cooperação e ética da partilha na intersecção de dois mundos sociais: militantes do software livre e grupos comunitários no Quebeque. *Anál. Social*, Lisboa, n. 181, p.1057-1074, 2006.

TAPSCOTT, D. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

VEEN, W.; VRAKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

Recebido em março de 2015

Aprovado para publicação em agosto de 2015

As mídias e um ritual cotidiano de leitura¹

The media and a daily ritual of reading

Adriana Pastorello Buim Arena*

* Pós-doutorado pela Université Sorbonne Paris IV (CELSA). Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: dricapastorello@gmail.com

Resumen

Este artigo analisa uma atividade de ensino de leitura de texto e análise de imagem realizada em 2014, em uma escola pública de Paris, França, especificamente em uma sala de CM2, que corresponde ao 5º ano da Educação Básica no Brasil. Baseada nos pressupostos da etnografia, a coleta dos dados ocorreu durante observações realizadas no cotidiano escolar, guiadas pelo objetivo de entender a organização de uma escola francesa e de analisar a presença e utilização de dispositivos digitais no ensino da língua materna. No decorrer da história das civilizações, pode-se constatar um movimento de superação dos suportes de escrita e, em decorrência disso, o surgimento de novas formas de ler e de escrever, que criaram novas competências humanas para pensar o mundo. Nesse contexto, o presente texto analisará uma situação para demonstrar como a rede *wi-fi*, disponibilizada no interior da escola, possibilita o livre acesso à internet em cada sala de aula, permite ao professor desenvolver atividades significativas no decorrer de sua jornada de ensino, e coloca os alunos em situação real de leitura.

Palabras clave

Educação na França. Ritual de leitura. Internet

Abstract

In this article are analyzed the teaching activities and an image held in 2014, in a public school in Paris, France, specifically in a room CM2, which corresponds to the 5th year of basic education in Brazil. Based on the principles of ethnography, the data collection was taken during observations at school, guided by the goal of understanding the organization of a French school, and to analyze the presence and use of digital devices in the teaching of the native language. Throughout the history of civilization, it can be seen one overcoming movement of the writing media and, as a result, there was the emergence of new forms of reading and writing, creating new human skills for thinking about the world. In this context, this paper will analyze a situation to demonstrate how the wi-fi network, used within the school, assists the practice of culturally important lesson in the course activities, and places students in real reading situation.

Key words

Education in France. Ritual of reading. Internet

¹ Esta produção obteve auxílio financeiro da CAPES – PROCESSO: 3070-13-1.

1 Introdução

Discutir o ensino da leitura na educação básica não é tarefa nada fácil, porque se trata de um tema complexo que envolve outros fatores, além do fundamental que se mostra explicitamente necessário, a conceitualização do termo leitura. Entretanto o objetivo deste artigo é analisar a complexidade do assunto, ao abordar uma situação real de ensino, sem a pretensão de querer construir uma definição única de leitura ou mesmo propor um modelo de atividade que daria conta de abranger toda a extensão que o ato de ler envolve.

Chartier (2005) já mostrou que a criação de um novo suporte revoluciona os modos de leitura. Os novos suportes têm a capacidade de influenciar nossa forma de compreender o mundo e de construir nossas competências. Em campos diversos da sociedade, podem-se encontrar os efeitos dessas mudanças, diante da chegada de suportes ou de ferramentas de acesso à leitura, mas a escola ainda é um local privilegiado para constatar esses efeitos.

O número de documentos e de arquivos em ambiente digital vem crescendo a cada dia e melhorando a qualidade dos materiais postados pelos internautas, que formam diferentes tribos de usuários. Há aqueles que realizam leituras simples, como pequenos avisos na página do *facebook* de um amigo, mas existem aqueles que usam a internet como ferramenta para sua vida profissional, como professores que preparam

suas aulas ao utilizar esse recurso. A era digital mudou o comportamento dos alunos, mas também o dos professores, uma vez que suas propostas de trabalho são influenciadas e proporcionadas pela internet. A leitura *on-line* permite ao professor poder mergulhar em uma rede, cujos textos são inseridos por outros profissionais da educação no espaço virtual, acompanhados por sugestões de atividades e de textos científico-informativos, que favorecem a divulgação de materiais utilizados em experiências de ensino em outras escolas do país. Ao preparar uma aula, cujo objetivo é o de ensinar leitura, o professor, “surfando” pela internet, descobre uma nova forma de ler em um suporte não inteiramente conhecido, porque tem de fazer uma leitura diferente da que pratica sobre o papel.

Segundo Fenniche (2011, p. 165),

Com efeito, a hiperleitura se articula, ela mesma, em torno da noção de rede: rede de elos internos ou externos que religam os fragmentos textuais. Ela é considerada como a principal característica da leitura digital, porque ela destaca a estrutura fragmentada e não linear da escrita digital, e necessita da execução de procedimentos de leituras diferentes daqueles que empregamos durante a leitura impressa².

² En effet, l’hyperlecture s’articule, elle-même, autour de la notion de reseaux : reseaux de liens

O tema deste artigo nos remete para a busca de atividades de ensino de leitura por meio da própria leitura, mas a partir de certo tipo específico – a hiperleitura – realizada em ambiente virtual ainda desconhecido por muitos usuários. O problema que se coloca em questão diante dessa evidência é a natureza de cada tipo de leitura, neste caso, a hiperleitura, aquela realizada nas tramas da rede virtual mundial, e a outra mais frequente, a que se realiza pelo papel. Ambas acionam também as tramas de conhecimentos enciclopédicos e os que o sujeito detém sobre o assunto lido.

Em torno dessa questão, este artigo pretende relatar e analisar uma experiência positiva de ensinar crianças a ler, tendo como referência dados de observações realizadas em uma escola parisiense de educação básica durante os meses de novembro de 2013 a março de 2014. A escolha do dado que será apresentado é fruto de uma observação específica ocorrida no dia seis de março de 2014, em uma classe de CM2, que corresponde ao quinto ano da educação básica no Brasil. Como se trata de uma realidade cultural diferente da brasileira, será necessário, antes de iniciar

a exposição da atividade e sua consequente análise, apresentar ao leitor o ambiente e o contexto onde ela ocorreu. Para facilitar a exposição das ideias, os itens a seguir apresentam a descrição da escola, do ambiente interno da sala de aula e, por fim, a atividade escolhida. Entretanto os nomes da escola e dos sujeitos não são divulgados para respeitar o anonimato dos envolvidos.

2 Local: uma escola parisiense

A capital francesa é um local privilegiado, como muitas outras capitais de países com estabilidade econômica. A cidade produz eventos culturais variados e os exibe em diferentes lugares como teatros, museus, jardins entre outros. Museus, óperas, castelos medievais, palácios, exposições temporárias são alguns lugares que os professores parisienses podem escolher para realizar com sua turma uma aula-passeio (FREINET, 1974; 1977). Lugares históricos e emblemáticos apresentam aos alunos o que os livros lhes contam.

É nesse contexto que se encontra a sala de aula em que ocorreu a atividade de ensino de leitura que será a seguir explicitada e analisada. O entorno sociocultural ajuda a desenhar o perfil de cada escola e de cada classe; não é possível ignorar esse fato, pois, na busca de experiências que enriqueçam as práticas pedagógicas, encontram-se, pelo caminho, traços importantes que marcam a condição sociocultural de uma nação. O ensino não depende somente

internes ou externes qui relient les fragments textuels. Elle est considérée comme la principale caractéristique de la lecture numérique puisqu'elle met en avant la structure éclatée et non lineaire de l'écrit numérique et nécessite la mise en oeuvre de démarches de lecture différentes de celles qu'on emploie lors de la lecture sur papier.

do professor, mas dos meios de que ele dispõe para trilhar o percurso metodológico que deseja colocar em ação.

A sala analisada está alocada em uma escola pública de ensino elementar que possui 265 alunos, segundo registro no site do Ministério da Educação (<http://www.education.gouv.fr>). É uma escola relativamente grande e oferece boa estrutura física para o desenvolvimento de variadas práticas pedagógicas. A biblioteca é bastante dinâmica e oferece aos estudantes diferentes atividades para cada dia da semana. A sala de informática é equipada com 19 computadores, um projetor e um quadro branco. Os professores, mediante agendamento, podem levar os alunos para a realização de uma dada atividade planejada. Não há técnico ou professor com a missão específica de cuidar do espaço permanentemente e assessorar os usuários quanto ao uso das ferramentas digitais, tal como existe em muitas escolas brasileiras. Cada professor deve agendar a data desejada para sua utilização, e ele mesmo deve gerir a atividade planejada. A escola dispõe de uma sala equipada com materiais que favorecem o ensino da arte como música, escultura, pintura, cinema. Nela existem materiais específicos, alguns de uso permanente como os instrumentos musicais, entre eles piano, teclado, pandeiro; outros classificados como materiais de consumo, como tintas, lápis coloridos, giz de cera. Possui ainda espaços abertos e fechados para educação física, restaurante que atende a funcionários e alunos.

Cada ambiente escolar merece ser analisado em sua singularidade e capacidade de evocar diferentes práticas docentes, mas este breve relato sobre o espaço escolar tem apenas a intenção de mostrar ao leitor um pouco do potencial que oferece uma escola parisiense, situada em uma região nobre da capital. Embora a estrutura física global da instituição interfira na qualidade do ensino, para este artigo, interessa especificamente a descrição da sala de aula.

Nela o professor encontra materiais pedagógicos de que precisa, em diferentes áreas do ensino. Não há material pedagógico que necessite de empréstimo, como acontece em escolas brasileiras; cada sala recebe as ferramentas de trabalho necessárias. Quadros que representam a linha da História com seus respectivos períodos nomeados e ilustrados ficam afixados permanentemente nas paredes das salas de CM2. Esquadros, régua geométrica, livros de literatura, aparelho de som, mapas históricos e geográficos, globo terrestre, lousa com mobilidade, dicionários grandes e pequenos e todo tipo de material de escritório proporcionam a criação de um ambiente de estudo e, sobretudo, de pesquisa e de trabalho. Nas paredes encontram-se cartazes que trazem informações úteis aos trabalhos diários, como código de correção e lembretes de assuntos que estão sendo estudados no momento, ou ainda, termos e expressões em inglês utilizados pelos alunos e pelo professor no ensino diário da língua estrangeira.

Na sala há um computador de mesa, um aparelho de *DVD*, um *notebook* e um projetor. A escola distribui sinal de internet em seu ambiente, de livre acesso; por essa razão, o professor pode acessar, de sua aula, um *site on-line* a qualquer momento. A partir dessa condição estrutural proporcionada pela escola, é que o professor pode pensar e propor em seu planejamento anual um *ritual cotidiano de leitura* – assim como ele próprio o nomeia – de imagem e de texto.

3 Em torno do conceito de leitura

A discussão posta, no item a seguir, ao analisar a atividade escolar, remete o leitor a reflexões em torno do conceito de leitura. Diante da necessidade de melhor compreender o assunto, tenta-se fazer uma breve apresentação das significações que o termo leitura e outros que estão ligados a este, para melhor entender o ritual a ser analisado. É preciso lembrar que o primeiro objetivo deste texto é discutir as implicações teórico-metodológicas que nos remetem aos usos de termos específicos no ensino da língua materna, pois quanto maior clareza se tem do conceito que se pretende ensinar, maior a possibilidade de sucesso.

Há muitos trabalhos publicados em torno do conceito de leitura; alguns estudam como os modos de ler se modificaram com o surgimento de novos suportes desde o rolo até a *Web*; outros desenvolvem estudos ligados à

área médica na tentativa de mapear o cérebro humano durante o processo de leitura e, a partir disso, elaborar explicações neurológicas para o ato de ler. Embora esses estudos sejam importantes, é necessário também discutir as implicações metodológicas que os diferentes conceitos de leitura evocam. Com a ajuda de estudiosos da área, passam a ser tecidas algumas ideias acerca da situação observada.

Grosso modo, pode-se dizer que imperam nas escolas duas propostas de ensino que nos remetem a duas definições específicas para o termo leitura. A primeira seria o ensino da reprodução da palavra escrita em som. Pesquisadores como Dehaene (2007) e Capovilla (2005) defendem que, ao ensinar uma criança a ler, o professor deve primeiramente garantir que cada criança tenha aprendido a identificar o som de cada letra do alfabeto. Para os autores, esta é a chave fundamental para se ter sucesso no ato de ler. Por trás dessa forma de ensinar, está a crença de que a aprendizagem da leitura ligada à decifração do código linguístico teria lugar. A demonstração da transformação do código escrito em código sonoro seria a prova de que a criança aprendeu a ler, e o método de ensino teria sido realizado com sucesso.

A segunda proposta seria o ensino da compreensão do discurso pela via visual. Nesta segunda, existe o pressuposto de que a leitura é uma ação exclusiva do mundo gráfico, independente de qualquer relação com a representação dos sons de cada letra do alfabeto,

pois é o sentido que emana das marcas gráficas, a partir da ação do leitor que comanda a ação de ler. Os estudiosos Bajard (2002; 2007) e Foucambert (1994; 1998; 2008) escreveram obras contundentes em defesa do ensino da leitura como compreensão, e não como sonorização de um texto. Para eles, a ação didática do professor deve conduzir o aluno a conhecer a complexidade do código gráfico linguístico, que inclui letras e todos os demais sinais gráficos que compõem um texto. Nessa perspectiva, a chave fundamental de acesso à leitura é compreender que a escrita é uma modalidade da língua – entidade abstrata que pode ser representada por duas modalidades, a escrita e a fala – e não da fala, e por isso, carrega em si características próprias. Ao ler, o aluno não transformará a escrita em fala. Dessa forma, a leitura é própria à compreensão e, assim sendo, quando uma criança pronuncia a outros ouvintes o som de um texto, mas não cria sentidos, pode-se dizer que não houve leitura.

Este artigo tomará como referência o aporte teórico do segundo conceito de leitura e, para continuar a reflexão necessária a todos que têm a função de ensinar, passa-se à discussão de outros termos que surgem durante as práticas escolares, pois o grande problema que se coloca é a explicitação de palavras que definem outras ações em torno do ato de ler, mas que não são, precisamente, ações de leitura entendida como compreensão, mascarando, entretanto, sua real significação.

Um exemplo de tamanha confusão que se pode criar em torno dos métodos de ensino é a expressão – *leu, mas não entendeu* – utilizada por muitos professores, pois ao dizerem isso, está subentendida em suas palavras a crença de que, ao pronunciar um texto, o aluno o lê, mas falta *apenas* atingir sua compreensão. Ao dizer isso, o professor, provavelmente sem avaliar a essência do ato de ler, valida um ensino de leitura baseado na pronúncia do código gráfico. Como nomear tal ato? Poder-se-ia acreditar que ler é diferente de compreender? Mesmo aqueles que priorizam o ensino do som em detrimento do sentido têm como objetivo fazer com que o jovem leitor compreenda o que foi lido; ora se a compreensão não ocorreu, o fato é que a leitura também não. Mas, que ação misteriosa é essa, então? Que nome dar à ação de pronunciar um texto em palavras sonoras sem nenhuma compreensão de seu significado? Este é o primeiro termo a ser analisado.

A história da educação nos aponta para um termo – *leitura em voz alta* – que tem sido até hoje empregado nas escolas de ensino fundamental. No entanto, a *leitura em voz baixa*, supostamente seu contraponto, não existe nas aulas. Quando o professor deseja silêncio, ele não quer ouvir o burburinho de leitura em voz baixa, um som cochichado que sai das pequenas bocas que tentam decifrar um texto; pelo contrário, quando isso acontece o professor reclama do barulho. Primeiro fato complicador para o termo: não há um oposto para ele;

metodologicamente não se pode dar a instrução: *leia em voz baixa*.

Não será possível recuperar aqui um estudo do percurso histórico sobre a leitura em voz alta praticada por Santo Agostinho em uma época precisa, em que ler em voz alta era inerente à *scriptura continua*; com ausência de espaços entre as palavras e de sinais de pontuação, o leitor criou uma prática de leitura diferente da atual. A intenção é destacar que um termo pedagógico usado no passado, tendo em vista uma tecnologia que não existe mais, continua hoje a ser empregado nas escolas. As palavras pronunciadas por Santo Agostinho guiavam a compreensão do mundo gráfico para o mundo oral.

A escrita evoluiu com a invenção dos sinais de pontuação e dos espaços em branco entre as palavras. O modelo de leitor já não era o modelo agostiniano, mas o ambrosiano, pelo qual em silêncio se lia o texto. A evolução da escrita revoluciona a forma de ler. Não era mais conveniente uma proposta metodológica de *ler em voz alta*; o modo de ler se tornara mudo, e, nesse contexto, surge na escola um novo termo – *ler com o pensamento*.

Independentemente do conhecimento do professor sobre a história da escrita e da evolução dos modos de ler, ele faz uma opção teórica quando usa o termo *ler em voz alta* com seus alunos, pois os remete a pensar que ler é pronunciar um texto, sonorizar as palavras; o mesmo acontece quando, ao contrário, usa a expressão *ler com o pensamento*,

pois o aluno exercerá a atividade em busca da criação de sentidos, sem nenhuma preocupação com a boa pronúncia e entonação.

As palavras estão carregadas de sentidos dados ao longo de sua utilização no decurso da história, por isso elas podem nos confundir ao invés de nos ajudar nessa busca metodológica para o ensino da leitura. Com esforços intelectuais, seria possível definir termos que nomeiem diferentes ações, sem que seja necessário colocar adjetivos à palavra leitura, e, com isso, garantiríamos maior precisão, pois o professor teria maior consciência daquilo que ensina, seja a leitura, seja a pronúncia de um texto.

Hamesse (2002, p. 128) apresenta as diferentes palavras empregadas em latim para designar o leitor e o recitador:

Assim, Robert de Melun (século XII), no prólogo das *Setentiae*, faz alusão a leitores (*recitatores*), cuja profissão consistia em proferir oralmente textos que eles não compreendiam necessariamente. Este autor distingue aquele que se contenta em ler em voz alta o texto de outro (*recitator*) do leitor normal (*lector*) que lê um texto tentando captar seu sentido.

Nesse fragmento, pode-se perceber que o uso dos diferentes termos está subordinado a função que cada ação nomeada representa. Segundo Arena (2009), ao se reduzir todas as nomeações a uma única – ler – confundem-se as funções e, em consequência, o ensino

de uma delas pode se confundir com o ensino de outras. Assim, como o *lector* pode ser confundido com o *recitator*.

Assim como no latim, é também possível em português reservar alguns termos diferentes para ações diferentes.

Voltemo-nos a expressão *leitura em voz alta*, que carrega a palavra *leitura* e uma locução adverbial de modo, que coloca em dúvida o próprio conceito de *leitura*, pois poderia haver tantos tipos de *leitura*, quantas fossem as locuções adverbiais ou adjetivas que quiséssemos colocar a seu lado, sob o risco de perder o sentido primeiro que a palavra *leitura* carrega. Deixemos a palavra *leitura* reservada somente para o ato de compreender um discurso verbal escrito com o auxílio dos órgãos do sentido – visão ou tato, usados para recolher dados de uma superfície, seja o papel ou a tela – e com o auxílio de um nível cognitivo de tratamento semiótico dos elementos percebidos (VANDENDORPE, 1999).

É simples de entender e de aceitar a importância que os órgãos do sentido têm para a *leitura*, pois esse fenômeno pode ser facilmente provado. Na ausência absoluta de luz, um sujeito não conseguirá realizar a *leitura* de um texto, exceto os que utilizam o tato para a captação dos sinais. O que resta a ser discutido é a compreensão daquilo que acontece no nível cognitivo e que permanece escondido. O oculto se revela apenas por metáforas ou palavras que são usadas com a função de colocá-lo em evidência; nada, exceto as palavras, podem ser o interpretante deste mundo

sombrio e obscuro para o homem. Para Vandendorpe (1999, p. 141),

O conceito de *leitura* coloca em jogo operações cognitivas de alto nível, que indicam o que um indivíduo sabe e o que ele é. Qualquer um que afirma ter *lido* uma obra deveria tê-la apropriado, ao menos de certa maneira. Ao contrário, um simples olhar não nos envolve intelectualmente, e ainda menos uma operação puramente tátil (“eu a folheei”): essas ações revelam mais da percepção que da cognição, e somente nos fazem banhar superficialmente nos esquemas produzidos por outrem ou nos contextos cognitivos colocados pela operação de *leitura*.³

O ato de ler implica vincular-se ao que o indivíduo já sabe sobre o assunto lido e ao que o constituiu sujeito. O ato de impostar a voz para um público ouvinte e pronunciar as palavras de um texto escrito é um ato diferente do ato

³ Le concept de lecture met en jeu des opérations cognitives de haut niveau, qui engagent ce qu’un individu sait et ce qu’il est. Quelqu’un qui affirme avoir lu un ouvrage est censé se l’être approprié, au moins d’une certaine façon. Au contraire, un simple regard n’engage pas intellectuellement, et encore moins une opération purement tactile (“je l’ai feuilleté”) : ces actions relèvent davantage de la perception que de la cognition et ne font que nous baigner superficiellement dans les schèmes produits par autrui ou dans les contextes cognitifs mis en place par l’opération de lecture.

de ler, pois sua performance depende da compreensão, ou seja da leitura que o precede. Essa ação não pode ser confundida, nem nomeada como leitura; pode e deve ser chamada de locução ou de proferição (BAJARD, 2002; 2007). Assim, com termos bem definidos, o professor pode propor aos alunos o ensino dos diferentes conteúdos sem correr o risco de se enganar. Ao ensinar leitura, sua proposta metodológica será focada nos percursos interpretativos que o conjunto sógnico do texto aponta, e, ao ensinar, com a locução do texto, os alunos serão levados à realização de exercícios de impositação da voz, entonação e ritmo. Esses atos precisam ser apropriados para a vida em sociedade, e, portanto, devem ser ensinados, mas a leitura necessariamente precede a locução.

Na atividade observada, o professor possibilitou aos alunos dois tipos de ação, a de ler e a de proferir.

4 O ritual cotidiano: a imagem e o texto

Ao longo da história das práticas pedagógicas, a escrita do cabeçalho sempre esteve presente como atividade rotineira. Algumas delas marcavam apenas a data com o objetivo de registrar o dia em que um determinado conteúdo fora dado, outras eram carregadas com marcas ideológicas e religiosas, explicitadas nos ditos “pensamentos do dia”. Outras, além de registrarem a data, apresentavam o nome da escola e faziam referência à meteorologia e à estação do ano. Muitas crianças demoravam

mais de quinze minutos para copiar do quadro o cabeçalho, que nada de novo trazia, porque era uma atividade de cópia rotineira, destituída de objetivos educacionais.

O ritual cotidiano de interpretação de imagem e de leitura de texto, apresentado pelo professor da classe observada, tem, como o cabeçalho, a intenção de apresentar a data do dia antes do estudo de qualquer outro conteúdo, mas os pontos de similaridade param por aí. O professor francês, que dispunha de um *notebook*, de um projetor e de acesso livre à rede *wifi*, fugiu do mecanicismo tradicional para criar um ritual, repetido diariamente, no início da aula, antes que os alunos registrassem a data no caderno. No entanto, não se pode qualificá-lo, nem de rotineiro – apesar de se tratar de um ritual – nem de destituído de objetivos educacionais, características atribuídas ao tradicional cabeçalho. Para cada dia de aula o professor escolhia um evento histórico ocorrido na data correspondente ao dia em que a aula acontecia. Por meio do acesso direto à internet, foi escolhida uma foto e um pequeno texto sobre um evento ocorrido em seis de março de 1869. A observação da atividade ocorreu no dia seis de março de 2014.

Diante da foto (Imagem 1), os alunos opinavam sobre o período histórico em que possivelmente ela fora registrada, pois a data eles já sabiam antecipadamente que correspondia ao dia em que a analisavam, devido ao ritual de leitura, que se repetia todos os dias, antes que

colocassem a data simples (06/03/2014) em seus cadernos. Para tal atividade, tomavam como referência a roupa usada pela pessoa fotografada e os objetos que estavam presentes na cena apresentada. Alguns alunos arriscaram hipóteses sobre as marcas de temporalidade desde a Idade Média até os anos de 1980. O professor mediava as intervenções não bem sucedidas com novas perguntas que colocavam em dúvida a hipótese lançada. Descartada a hipótese de que seria Idade Média, consensualmente decidiram que se tratava de uma foto tirada entre os anos de 1940 a 1980. Não conseguiram elementos para maiores especificações.

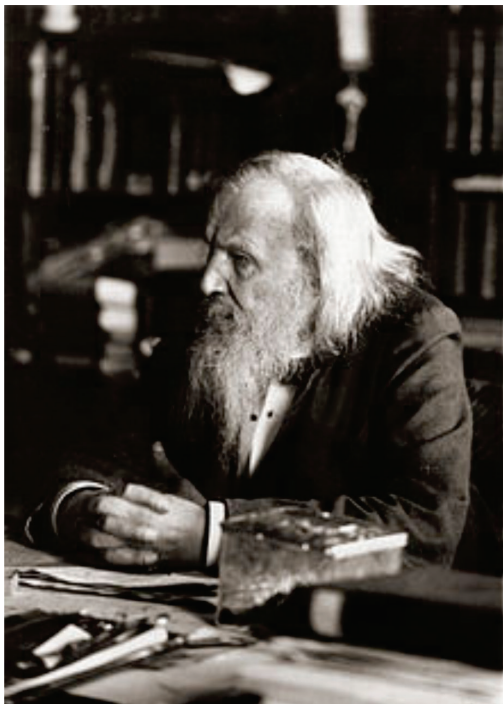


Imagem 1 – Foto de Dimitri Ivanovitch Mendeleïev

Fonte: <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DIMendeleevCab.jpg>>.

Discutiam também o *status* que ocupava na sociedade a pessoa apresentada. A primeira hipótese lançada, e acordada por todos, foi a de que o homem fotografado era um sábio. Ninguém levantou outra hipótese, e as justificativas que sustentavam a premissa apareceram a partir dos objetos que compunham o cenário como as estantes de livros, os livros sobre a mesa, a caneta e a lupa.

O fato de que os alunos já conheciam o desenvolvimento da atividade fazia com que não levantassem hipóteses absurdas, mas faziam análise dos dados oferecidos pela foto. A imagem servia como suporte sobre o qual poderiam encontrar pistas que os ajudassem na compreensão do texto que seria lido logo em seguida. Estava estabelecido um jogo: ao ler o texto, as crianças comprovavam ou não suas suspeitas, mas o mais importante de tudo isso é que a imagem favorecia a previsão de hipóteses antes do enfrentamento da leitura. A diferenciação entre olhar a foto para levantar indícios e ler o texto estava posta para todos.

O professor separou a foto do texto para que o título da notícia eliminasse qualquer tentativa de busca de outros indícios senão os que a foto apresentava.

Ainda no desejo de nomear os conteúdos a ser ensinado nas escolas a fim de evitar a imprecisão metodológica, não será possível nessa perspectiva empregar o termo leitura de imagem, com o risco de novamente adjetivar o

termo e perder sua natureza primeira, aquela que fora escolhida neste artigo, a de compreender um texto gráfico. O aporte teórico escolhido para auxiliar na análise desse dado, a interpretação de imagem, especificamente, coaduna com a perspectiva de ensinar leitura como compreensão, e não como sonorização de letras. Os autores Vandendorpe (1999) e Barthes (2013), nesse item, possibilitarão ao leitor compreender a diferença entre interpretar uma imagem e ler um texto.

A presença da imagem aciona, assim como a leitura do texto, relações de sentido – provocadas pelos signos apresentados pela imagem, quer seja ela um quadro, quer seja uma fotografia – entre aquilo que já é conhecido pelo indivíduo e os novos signos apresentados pela imagem. Os componentes visuais de uma foto não são os mesmos de um quadro, mas existem alguns itens que lhes são comuns como a distância entre pontos, a incidência e quantidade de luz, as variações de cores e de ângulos e a composição do cenário. Tudo isso é composto por um conjunto de signos, naturais ou culturais, que servem ao observador como pontos de referência para a interpretação da imagem.

Segundo Vandendorpe (1999), o sistema linguístico nos oferece dois verbos diferentes para designar a atividade de um expectador segundo a forma de sua ação interpretativa, seja passiva, seja ativa. Para o primeiro caso, uma recepção passiva, é o verbo *ver* que

designa o estado do indivíduo diante do espetáculo; já o verbo *olhar* indica uma atitude mais ativa e mais atenta que supõe certa concentração do olhar, uma focalização sobre certo dado ou signo já conhecido anteriormente. Essa comparação também pode ser aplicada no caso da leitura. Para a leitura não basta *ver*, como por exemplo, a ação passiva e desfocada de folhear um livro; é preciso *olhar* para os signos impressos e, acima de tudo, estabelecer relações entre o sentido das palavras e as regras impostas pela escrita na construção do discurso. É possível pensar que é por causa deste segundo verbo e de suas implicações que cada vez mais o termo *leitura* de imagem é empregado como substituto do termo *interpretação da imagem*.

O verbo *olhar* pressupõe que o sujeito realiza um tratamento semiótico da imagem, atividade também presente no momento da leitura, mas, ao interpretar um quadro, não encontrará nele a natureza própria da escrita imposta por sua constituição gráfico-alfabética, ao contrário, ele deverá discernir os signos ali representados, que não são palavras, mas, ao mesmo tempo, se houver interesse em explicitar sua interpretação, ele a fará por meio de palavras. Embora pareça a mesma ação praticada na leitura, ela não guarda a mesma essência sónica, a palavra.

Diferentemente de um texto que pode ter muitas páginas para expressar seu conteúdo, a imagem apresenta de uma só vez o todo, o contexto em que

determinado elemento fora colocado em foco. No caso específico da foto escolhida pelo professor, um homem está em primeiro plano, mas todos os objetos que compõem o cenário fornecem pistas para que as crianças possam identificar de que tipo de homem se trata. Um pequeno detalhe pode determinar a interpretação, como foi o caso da lupa. Todos os elementos foram dados ao mesmo tempo, mas nem todos os alunos os viram ao mesmo tempo.

Barthes (2013) ao analisar fotografias, propõe o uso de dois termos para explicar a razão pela qual algumas delas conseguem prender a atenção do observador e outras lhe são indiferentes. Para ele, há na imagem a presença de dois elementos descontínuos, o *studium* e o *punctum*. O primeiro coincide com as intenções do fotógrafo, aquelas que ele acredita ter captado. O segundo é o detalhe que prende a atenção do observador sem que ele procurasse por algo especificamente. Na atividade em classe, cada criança foi tocada por um *punctum* específico, provavelmente criado pela exposição de um signo que remetia a outro próprio do mundo cultural e constitutivo de cada criança.

Até o presente momento, a reflexão aponta que a palavra *leitura* não é um bom termo para definir a interpretação de uma imagem, devido ao uso de signos de natureza diferentes e das possibilidades de sua apreensão. Vandendorpe (1999) cita dois fragmentos que reforçam a escolha sobre o

emprego da palavra *leitura*. O primeiro deles foi escrito por Louis Marin (1994, p. 33 apud VANDENDORPE, 1999, p. 144) ao analisar o quadro de *Manne de Poussin*: “na linguagem, as ideias se substituem pelos signos para a comunicação dos espíritos. Na pintura, os signos se substituem em coisas para o prazer das imaginações⁴”. Segundo Vandendorpe (1999), com essas palavras, Marin, semiólogo da imagem, explicita que não se deixa enganar com as operações encontradas na leitura, semelhantes às encontradas na interpretação de um quadro; reconhece que a linguagem e a pintura não significam absolutamente a mesma coisa.

O segundo fragmento traz as palavras de Sartre, que igualmente explicita a diferença entre o funcionamento semiótico das imagens e do signo linguístico: “O pintor é mudo: ele vos apresenta um bairro degradado, isso é tudo; livre para você ver nele o que você quiser. Essa casa pobre não será jamais o símbolo da miséria; seria preciso para isso que ela fosse signo, enquanto que ela é coisa⁵” (SARTRE, 1948, p. 62 apud VANDENDORPE, 1999, p. 144).

⁴ Dans le langage, les idées se substituent aux signes pour la communication des esprits. Dans la peinture, les signes se substituent aux choses pour le plaisir des imaginations.

⁵ Le peintre est muet : il vous présente un taudis, c’est tout; libre à vous d’y voir ce que vous voulez. Cette mansarde ne sera jamais le symbole de la misère; il faudrait pour cela qu’elle fût signe, alors qu’elle est chose.

O objetivo deste artigo não está em definir os termos *signo* e *coisa*, mas uma vez empregados pelos autores que embasam a discussão, é necessário dizer que, se é difícil definir signo, é ainda mais definir a palavra *coisa*. Grosso modo, pode-se dizer que coisa em si é aquilo que existe, mas não pode ser experimentado pelo homem, nem mesmo intuído. A coisa em si é algo que existe independente da tentativa do homem de representar sua existência materializando sua essência seja pela pintura ou pela escrita.

A coisa em si⁶ não é um objeto físico, logo um quadro ou um texto não pode ser a coisa em si. Quando a coisa em si se torna objeto, ela deixa de ser a coisa em si, pois passa a ser apenas a *representação* da coisa em si. Sartre aborda o conceito da coisa em si, quando escreve sobre a pintura. Quando o pintor representa uma favela e, dessa maneira, cria um objeto a fim de que esta representação possa ser feita – o quadro –, a coisa em si, em relação ao que o pintor deseja objetivar, já lhe escapa. Considerando o estatuto que ganha a palavra *coisa* em termos filosóficos, pode-se dizer que a imagem é sempre enigmática, sem nenhuma interpretação relativamente estável (BAKTHIN, 2003), ao contrário do que ocorre com leitura.

⁶ Neste parágrafo, será necessário repetir a expressão coisa em si para não correr riscos de enganos.

Segundo Vanderdorpe (1999), a imagem não pede obrigatoriamente uma decodificação. Um indivíduo pode passar vários dias diante da mesma imagem em um local familiar e não dar a mínima atenção a ela, enquanto outra pessoa poderá descobrir no conjunto da imagem uma gama enorme de significações. Por meio desse simples exemplo, podemos ver a diferença essencial entre o texto e a imagem: enquanto o primeiro é constituído por signos a serem lidos, a segunda é muda e coloca em oscilação um percurso de compreensão, pois, não sendo um código, a imagem não desencadeia, naquele que a percebe, o jogo de uma decodificação ativa. Diferentemente do que acontece com a leitura, uma vez que o texto pode desencadear automaticamente o jogo de relações entre os sentidos, os saberes léxicos e os sintáticos, ao aparecer diante do campo visual do sujeito. Para Vandendorpe (1999, p. 147):

Um quadro não se exprime por proposições, ele não fala. Enquanto o texto é excelente para iniciar a produção de sentidos – e somente toma forma no movimento da leitura –, a imagem se contenta de estar lá, nos apanha violentamente ou nos deixa indiferentes. Ela é assim sempre mais perto dos sentidos, da natureza, do não-mecanizável. Ela seduz, impressiona, sugere, incita às vezes o espectador a parar, a explorar, a contemplar. Mas ela

não libera as chaves que certamente colocam em movimento o jogo da significação. A leitura do texto, ao contrário, é uma atividade que pode a todo instante ser voluntariamente interrompida para dar lugar à reflexão. Ler um texto é confiá-lo a nosso silêncio interior, onde ele é colocado em ressonância com as zonas de nossa memória as mais aptas a se reportar, a clarear a compreensão e a ser

transformada por ele. O leitor pode sempre modular o ritmo dessa atividade, acelerando-o ou retardando-o segundo suas estratégias de compreensão e de suas intenções, produzindo assim o que Bertrand Gervais chama metaforicamente um “efeito-acordéon”⁷.

Deixemos a imagem para dar espaço ao texto. Eis aquele que foi apresentado aos alunos.

6 Mars 1869

Chimie : Mendeleïv présente son tableau périodique des éléments.

Le chimiste russe Dimitri Ivanovitch **Mendeleïv** présente sa "**classification** périodique des éléments" devant la *Société Chimique* russe. Son classement des 63 éléments chimiques connus lui a permis de découvrir que les propriétés chimiques de chaque élément se répètent à intervalles réguliers. Ainsi, dans son **tableau**, tous les éléments d'une même colonne affichent des propriétés comparables. Son invention révolutionnera le monde de la **chimie** et de nouveaux éléments découverts trouveront naturellement leur place dans le **tableau de Mendeleïv***.

* Química: Mendeleïv apresenta sua tabela periódica dos elementos. O químico russo Dimitri Ivanovitch Mendeleïv apresenta sua “classificação periódica dos elementos” diante da sociedade química russa. Sua classificação dos 63 elementos químicos conhecidos lhe permitiu descobrir que as propriedades químicas de cada elemento se repetem em intervalos regulares. Assim, na sua tabela, todos os elementos de uma mesma coluna mostram propriedades comparáveis. Sua invenção revolucionará o mundo da Química e novos elementos descobertos encontrarão, naturalmente, seu lugar na tabela de Mendeleïv.

Imagem 2 – Texto informativo apresentado aos alunos.

Fonte: <<http://www.linternaute.com/histoire/motcle/2620/a/1/1/classification.shtml>>. Grifo nosso.

⁷ Un tableau ne s'exprime pas par propositions, il ne parle pas. Tandis que le texte excelle à mettre en marche la production du sens – et ne prend forme que dans le mouvement de la lecture –, l'image se contente d'être là, nous happant d'un bloc ou nous laissant indifférents. Elle est ainsi toujours plus près des sens, de la nature, du non-mécanisable. Elle séduit, impressionne, suggère, incitant parfois le spectateur à s'arrêter, à explorer, à contempler. Mais elle ne livre pas les clés qui enclencheraient à coup sûr le jeu de la signification. La lecture du texte, au contraire,

est une activité qui peut à tout instant être volontairement interrompue pour céder la place à la réflexion. Lire un texte, c'est le confier à notre silence intérieur, où il est mis en résonance avec les zones de notre mémoire les plus aptes à s'y rapporter, à en éclairer la compréhension et à être transformées par lui. Le lecteur peut toujours modular le rythme de cette activité, l'accélégrant ou le ralentissant au gré de ses stratégies de compréhension et de ses intentions, produisant ainsi ce que Bertrand Gervais appelle métaphoriquement un “effet-acordéon”.

Após alguns minutos de silêncio, destinados aos olhos e à leitura propriamente dita, um aluno foi escolhido para fazer a proferição do texto, dar voz ao texto lido. Entretanto, ao final da primeira frase, houve uma interrupção para discutir o significado da expressão *Sociedade Química*. O termo foi explicado facilmente pelos alunos, e um deles trazia em sua mochila uma tabela periódica. O professor aproveitou a oportunidade para colocá-la no quadro e conversar um pouco sobre sua configuração. Os alunos conseguiram fazer a referência desse conteúdo com outra leitura realizada no ritual cotidiano sobre as importantes descobertas no campo da radioatividade apresentadas pela pesquisadora Marie Curie, de origem polonesa, mas que exerceu sua atividade profissional na França. Os alunos conseguiram se lembrar dos elementos químicos presentes na pesquisa de Marie Curie como o rádio (Ra) e o polônio (Po) e os encontrar na tabela periódica. A atividade terminou com a locução do texto. Os alunos colocaram a data no caderno e o professor continuou sua programação.

5 A leitura e as mídias na sala de aula

Não está previsto no currículo francês o ensino de elementos químicos específicos ou mesmo da tabela periódica para os alunos do CM2, mas a atividade de leitura diária enriquece o cabedal de conhecimento das crianças e as coloca em contato com temas diversos a partir do gênero específico –

informativo-científico – escolhido pelo professor. O texto utilizado na atividade foge da tradicional proposta de leitura de literatura ou de texto narrativo qualquer que seja ele. O ensino da leitura na escola não pode considerar a capacidade de transposição das palavras do mundo gráfico para o mundo oral, como a única habilidade a ser desenvolvida; as estratégias de ensino devem abrir caminhos para que a criança leia o discurso que porta o texto, dando vida ao discurso que transcende a língua, pois a língua é um sistema, e o discurso é um conjunto de enunciações que colocam a língua em movimento e em criação permanente. O professor francês não priorizou a transformação do texto escrito em um texto oral. Ele permitiu que as crianças lessem silenciosamente para atribuir sentido ao texto e, por meio dessa ação didática, priorizou o ato de ler como um ato de natureza visual. Depois de compreendido, o texto foi sonorizado.

A compreensão do texto não está estritamente vinculada aos aspectos gramaticais ou a uma palavra isolada, mas ao enunciado inteiro como um ato do discurso que, por sua vez, está ligado a todo conhecimento anterior que o leitor tenha sobre o assunto abordado. Se os alunos não tivessem estudado as descobertas de Marie Curie, não conseguiriam fazer as conexões como fizeram. O ato do discurso integra condições socioculturais desde o suporte que veicula a informação, o gênero textual lido, até o amplo contexto histórico de Paris que apresenta o nome da pesquisadora

em diversos setores públicos, e, sendo assim, a leitura integra também as mesmas condições, o que faz dela um ato complexo.

O professor não utilizou o texto e a imagem tais como aparecem na tela, mas separou o conteúdo semiótico de uma única peça – a página da internet – e, dessa forma, criou um novo plano de produção de sentidos a fim de aguçar o olhar do jovem leitor para as características peculiares de cada um dos planos de expressão, o verbal e o visual. É preciso ressaltar que, em sua formatação original, o texto não está apenas composto pela imagem do sábio, mas também por uma série de outros indícios, sejam eles verbais, sejam visuais, que compõem a página da internet em que ele se encontra. A análise do mesmo texto em seu ambiente original seria outra análise (GRILLO, 2012). No entanto o professor conseguiu mostrar aos alunos a relação entre o verbo e o visual em um texto e, ao mesmo tempo, indicar diferenças nos atos de reconhecimento e de compreensão do tema presente na imagem e no texto.

Para desenvolver o ritual de leitura, foi preciso mais que um *notebook* e o acesso à internet; foi necessário também o projetor. Entretanto uma mídia esconde a potencialidade da outra, dependendo da maneira como são utilizadas, pois não se pode dizer que os alunos leram um texto pela internet, pois ele foi escolhido, modificado e projetado pelo professor na parede da sala de aula, de maneira que todos pudessem visualizá-lo.

Nem todo ato de leitura promovido pelas mídias são novos modos de ler. Segundo Vuillemin (2002, p. 2) o “ato de leitura não é mais modificado pelas novas tecnologias. Continua-se a “ler” uma página “afixada” exatamente como “se lia” uma página “impressa” antes.” (Destaques do autor)⁸. O ritual cotidiano de leitura proposto pelo professor é um exemplo do que pensa Vuillemin (2002). Não apenas nesse caso, mas em muitos outros, as situações de leitura pela mídia se assemelham às realizadas no papel. Os *e-books* são outro exemplo disso.

Para Vuillemin (2002, p. 2),

O ato de leitura não é sempre fundamentalmente transformado. A leitura de textos ganha em extensão e em rapidez. Mas “ler em modo hipertexto” significa “folhear” muito rápido enormes quantidades de documentos. A leitura ganha com isso em extensão, mas não em profundidade e menos ainda em compreensão para se exprimir em termos epistemológicos. (Destaques do autor).⁹

⁸ L'acte de la lecture n'est pas non plus modifié par l'apport des nouvelles technologies. On continue de “lire” une page “affichée” exactement comme on “lisait” une page “imprimée” auparavant.

⁹ L'acte de la lecture n'est toujours pas fondamentalement transformé. La lecture des textes gagne en étendue et en rapidité. Mais “lire en mode hypertexte” revient à “feuilleter” très vite d'énormes quantités de documents. La lecture y gagne en extension mais non en profondeur et

O professor, na aula observada, mergulhou em um modo de ler específico – ler hipertexto, porque, ao preparar sua aula, “folheou” a imensidão de documentos oferecida pela *Web* e encontrou algo que pudesse fazer sentido aos seus alunos e agregar novos conhecimentos para além de marcar a simples data no caderno de classe. Nessa análise de uma atividade de leitura, percebe-se o professor como leitor de hipertexto, porque utilizou a internet para a escolha de um texto a ser passado aos alunos que o leram como se lê uma página impressa.

Segundo Vandendorpe (1999), a hipermídia mobiliza também outras faculdades além daquelas colocadas em ação no ato de ler. O leitor pode manipular o texto diante de um espetáculo virtual completo onde se misturam textos, sons, cores, imagens, animações, vídeos e propagandas; os estímulos podem vir de toda parte. A hipermídia apresenta algo de novo que se diferencia do real. De uma parte, os elos entre os diversos elementos podem ser explicitados; de outra parte, o usuário pode controlar a interferência desses elementos. Por meio de ícones, pode-se fazer aparecer signos que transformam o visível em algo que pode ser lido, como por exemplo, o simples gesto de parar um vídeo para ler com mais tempo uma legenda específica, recortar uma imagem que se apresenta ao lado de um texto.

moins encore en compréhension pour s'exprimer en termes épistémologiques.

Evidentemente, nem toda hipermídia é construída da mesma maneira a fim de dar ao leitor um acesso completo de dados reunidos em uma única obra, assim como também acontece com os livros impressos. Alguns deles permitem um acesso maior de informações, quando se constituem de tabelas, índices, notas de rodapé, resumos títulos e intertítulos que ajudam a guiar a busca do leitor; outros se apresentam de maneira compacta, sem sequer apresentar divisão de capítulos. É impossível julgar qual é a melhor tecnologia – Web ou material impresso – porque cada uma oferece diferentes possibilidades de pesquisa.

O professor aproveitou os ícones para recriar a posição da imagem e para utilizar o texto fora de seu enquadramento na hipermídia geradora.

6 Conclusão

Percorreu-se um caminho entre escola e sala de aula de uma realidade parisiense para mostrar que uma atividade, nomeada *ritual cotidiano de leitura*, pode ser um exemplo metodológico para o ensino da leitura nas séries iniciais e, ao mesmo tempo, para alargar o conhecimento enciclopédico e cultural de cada aluno.

Durante a análise da atividade, muitos indícios revelaram a complexidade que envolve o ato de ensinar crianças a ler. A história mostra que um novo instrumento na escola pode não transformar radicalmente sua organização, pelo contrário, o processo pode ser

lento; somente aos poucos, todos em um esforço conjunto, vão construindo maneiras de apropriação das mídias em favor do ensino.

Não importa que o projetor tenha sido usado exatamente como fora o retroprojetor, mas é preciso ver seu alcance. O professor não precisou usar seu tempo para confeccionar uma *transparência* (tipo de folha transparente própria para uso em retroprojetor) e com isso pode ter mais tempo para se dedicar à leitura. Além disso, o enorme ficheiro *Web* oferece ao professor a certeza de que ele encontrará um texto diferente para cada dia do ano escolar para projetar aos alunos e cumprir o

ritual cotidiano de leitura, sem que precise imprimir textos ou se onerar com gastos de impressão.

As mídias vão entrando devagar pela escola, porque antes entraram na vida do professor. Mesmo que o aluno na atividade observada não tenha sido o protagonista da leitura de hipertexto, ele encontra, nessa atividade, temas importantes e desconhecidos que ampliam sua visão do mundo. Ele aprende, pouco a pouco, que os processos cognitivos envolvidos na interpretação de uma imagem são diferentes daqueles colocados em movimento durante a leitura de um texto. Para esses alunos, dar voz a um texto é um ato posterior ao de leitura.

Referências

ARENA, Dagoberto Buim. Função e estrutura em atos de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULAÇÕES?. 32., 4-7 out. 2009, Caxambu, *Anais...* Caxambu: UNESP. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5111--Int.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

BAJARD, Élie. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *La chambre Claire: note sur la photographie*. Paris: Gallimard Seuil, 2013.

CAPOVILLA, Alexandra. CAPOVILLA, Fernando César. *Alfabetização fônica – construindo competência de leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CHARTIER, Roger. De l'écrit sur l'écran. Écriture électronique et ordre du discurso. *Image-son.org*, 23 mai 2005 [En ligne]. Disponível em: <<http://www.imageson.org/document591.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

DEHAENE, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

FREINET, Celestin. *O método natural I: a aprendizagem da língua*. Lisboa: Estampa, 1977.

_____. *O Jornal Escolar*. São Paulo: Martins Fontes; Lisboa: Estampa, 1974.

FENNICHE, Raja. Hyperlecture et culture de lien. In: BÉLISE Claire (Org.). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne: Presses de l'enssib, 2011.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 1998.

_____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 2, n. 14, p. 235-246, 2012.

HAMESSE, J. O modelo escolástico de leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 123-146.

VANDENDORPE, Christian. *Du papyrus à l'hypertexte: essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris: La Découverte, 1999.

VUILLEMIN, Alain. L'avenir de la lecture interactive. *Texto!*, jun. 2002 [on line]. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/Inedits/Vuillemin_Avenir.html>. Acesso em: 2 abr. 2014.

Recebido em julho de 2014

Aprovado para publicação em agosto de 2015

A fusão entre suportes e enunciados para a criação de sentidos

Brackets and statements fusion to create senses

Dagoberto Buim Arena *

* Professor Livre Docente pela Universidade Estadual Paulista. Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. E-mail: dagobertobuim@gmail.com.

Resumo

As investigações sobre enunciados e seus suportes ocupam o universo da alfabetização, embora essa relação não seja reconhecida como importante na proposição de atos de escrita e de leitura. O objetivo do artigo é o de evidenciar a relação histórica e a atual entre inscrição e suportes na vida social, e de sugerir o olhar sobre o valor dessa relação para a alfabetização de crianças. Resultado de estágio do autor em Paris, no ano letivo 2013-2014 como bolsista FAPESP, o artigo retoma investigações recentes sobre o tema e analisa suportes e inscrições fotografados pelo próprio autor. Para isso, os núcleos temáticos de referência abordam a natureza perene ou efêmera dos suportes, o seu valor e os modos de sua circulação. As conclusões indicam que, apesar dos limites vividos pelas salas de aula, é necessário preservar a relação entre os enunciados e seus suportes.

Palavras-chave

Alfabetização. Inscrições. Suportes.

Abstract

Investigations about enunciations and their medias also hold the universe of literacy, although this relationship between them is not recognized as important proposition to acts of writing and reading. The objective of this article is to highlight the historical and current relationship between enunciation and his media in social life, and suggest looking at the school level to the value of this proposition for the literacy of children. Result of the author's stage in Paris, in the academic year 2013-2014 (FAPESP), the article takes up recent research on the subject and analyzes media and inscriptions photographed by the author himself. For this, the thematic core of reference are perennial or ephemeral nature of the media, its value and the modes of its circulation. The findings indicate that it is necessary to preserve the relationship between the enunciations and their medias, despite the limitations experienced by classrooms.

Key words

Literacy. Inscriptions. Media.

1 Introdução

Algumas das incursões por mim feitas por salas de aula de crianças em processo de alfabetização me trouxeram inquietantes perguntas sobre o núcleo do objeto a ser ensinado. Não alimento dúvidas de que, em vez de ensinar as unidades linguísticas pertencentes ao mundo da língua oral e suas correspondentes no mundo da língua escrita, a conduta que respeita mais a inteligência das crianças e a cultura escolar brasileira, reconstruída após a falência do pensamento ditatorial dos anos de 1970 e 1980, é a de oferecer aos alunos enunciados discursivos escritos, isto é, as criações verbais humanas que usam o sistema linguístico para sua inscrição em um suporte e, por meio dele, circular nas esferas sociais nas quais são lidas e modificadas. Esse encontro entre enunciados e seus suportes não é devidamente considerado como importante na proposição de escrita e leitura para as crianças pequenas, porque o suporte não foi considerado pela cultura da alfabetização como um material que recebe a escrita e com ela pode se fundir para criar sentidos e valores. Não se trata aqui de atribuir a ele a condição de produzir por si só um valor, mas considerar que quem inscreve um enunciado em um suporte faz dele um objeto por meio do qual cria sentidos e o coloca em uma rede de relações axiológicas.

Ninguém afirmaria que a entrada de suportes variados na escola poderia ser feita sem grandes esforços, entre-

tanto boas professoras já levam em suas sacolas muito mais enunciados em suportes originais do que suas colegas das décadas de 1970 e 1980. Formadas em universidades ou no próprio lugar de trabalho, receberam a influência do pensamento de Ferreiro e de Teberosky (1989), e de seus discípulos, que, pela primeira vez, introduziram na alfabetização brasileira o conceito de suporte, ainda que de maneira não muito esclarecedora. Quase ao mesmo tempo, vieram as contribuições nessa área das francesas Jolibert (1994) e Charmeux (1994).

Ao propor que a escola incorporasse em seu cotidiano a escrita criada nas relações sociais, o pensamento construtivista defendido por Ferreiro e Teberosky introduziu também a importância que poderia ser dada ao material que recebe as inscrições. Entretanto obstáculos existentes na própria instituição escolar e a maneira de a escola operar metodologicamente não têm permitido a circulação, em sua própria esfera, de enunciados grudados em seu suporte originário.

Inegavelmente, a sala de aula é uma esfera própria para trabalhos e enunciados escolares, mas encontra dificuldades para se articular com o mundo fora dos muros. Entretanto é possível romper algumas fronteiras se alguns passos forem dados, mesmo que indecisos. Anuncio, nesta introdução, sem muito aprofundar, uma situação costumeiramente vista em escolas, apesar dos avanços das metodologias de alfabetização a respeito do valor do

suporte: a de escrever nomes em tiras e de colá-las em objetos existentes na sala de aula, como porta, lousa, parede, armário. Desse modo, os alunos veem a palavra *porta* escrita em uma porta, *lousa* em lousa, *parede* em parede e *armário* em um armário. A palavra registrada, desse ponto de vista, se revela como a etiqueta do objeto. Por essa mesma prática, *papel* deveria ser escrito em papel, *pedra* em pedra, *tela* na tela, *caneta* em caneta. Entretanto, em papel, pedra, tela e caneta inscrevem-se outros enunciados que não são os seus próprios nomes. Em uma porta encontra-se a palavra *cozinha*; na pedra, *jean*; na tela, *compre agora*, na caneta, *vunesp*. É inegável que muitos documentos escritos, considerados autênticos, já circulam pelas escolas, mas o conceito de que as palavras têm uma função mais ampla que a de simplesmente etiquetar objetos ou fotos exige maior aprofundamento.

Os alunos têm as condições de entender que a composição gráfica da palavra posta sobre o suporte não se refere ao nome dele, porque ele desempenha uma função: a de garantir a circulação de enunciados escritos, de modo mais ou menos duradouro, conforme seja sua materialidade – um guardanapo usado em uma mesa de bar, uma placa de bronze ou uma mídia volátil – e, por essa mesma razão, a de atribuir a esses enunciados valores de alta ou de baixa importância. Insistir em reconhecer o suporte como constituinte dos enunciados é um dos objetivos deste artigo, partilhado com o de contribuir para o

redimensionamento de reconhecer o ato de a criança se alfabetizar como um ato de apropriação dos enunciados discursivos, cujos sentidos e valores estão amalgamados aos seus suportes.

Para bem chegar a esses objetivos, o percurso da exposição será razoavelmente sinuoso, porque deverá abordar historicamente as inscrições e os sinais de escrita em suportes os mais estranhos e os mais diversos. Fotos de alguns deles e de suas inscrições serão analisadas com a intenção de desvelar o modo como os enunciados circulam. Não espere, portanto, o leitor, que os suportes usados pelas escolas sejam aqui analisados. O objetivo é o de evidenciar o valor deles na sociedade, para que a alfabetização possa romper seus limites para ousar fundi-los às palavras e aos textos para a criação de sentidos.

2 Relações entre suportes e circulação de enunciados escritos

Antes de chegar a elaborar seus sistemas de escrita, os homens, no ocidente ou no oriente, inscreviam sinais em superfícies as mais variadas, escolhidas de acordo com os objetivos do sujeito que os gravava. A pedra bruta ou a pedra burilada, o granito ou o mármore, trouxeram até os dias de hoje algumas dessas marcas feitas mesmo para durar, para atravessar os séculos, para serem perenes, senão eternas, mas a areia – a mesma pedra transformada em finos grãos – servia como suporte para os sinais de curta vida, com o apagamen-

to quase imediato, porque era, e é, de circulação efêmera. O valor atribuído às mensagens inscritas definia a escolha do suporte, mas todas elas eram construídas para serem apreendidas, pelo menos primeiramente, pelos olhos do interpretante. O suporte, a mensagem pictórica e o valor a eles atribuído pelo *inscritor* criavam sentidos, recriados em outro tempo e em outro espaço pelo observador. Inscrever figuras isoladamente ou inscrevê-las em uma cadeia pictórica eram ações indicadoras que marcavam a diferença entre desenhar e escrever. Não deixa de ser provocadora a afirmação de Vialou (2012, p. 24) de que

A anterioridade do inscrito sobre o escrito não poderia ser concebido como uma gênese. Um não substitui o outro e nenhuma filiação manifesta não se furta de uma análise comparativa. Mas parece claro que o escrito fincou raízes nos terrenos férteis resultantes da maturação cerebral e social do *Sapiens* originário, mais tarde geradora dos sistemas de representação gráfica. A relação entre inscrito e escrito é aquela de seus autores, os *Sapiens*. Isso depende da faculdade, que possuem todos os dois, de transmitir o sentido, conjuntamente codificado e simbolizado.

São frequentes as afirmações no seio dos estudos sobre a alfabetização de que os sistemas de escrita foram criados pelo homem como resultado de

evoluções de marcas pictóricas, e, como bem afirma Vialou (2012), são duas manifestações humanas que intercambiaram informações, mas mantiveram suas características de representação gráfica e de criação de sentidos. Esse ponto de vista abala a convicção geral no mundo ocidental de que a escrita é filha do desenho, e abala também a visão restritiva, limitada e de proporções provincianas, de que o sistema de escrita ocidental ocuparia um estágio avançado em relação aos sistemas orientais, que teriam se estagnado em um desses estágios evolutivos dos sistemas linguísticos. Não é minha intenção, neste momento, de avançar na discussão sobre a evolução dos sistemas, mas não resisto à tentação de trazer a manifestação de Pinault (2012) sobre a evolução dos sistemas antigos indianos de escrita, o *brāhmi* e o *kharosthi*. Esse especialista coloca entre aspas a palavra *progresso*, com a intenção, quero crer, de atribuir a ela certa desconfiança, ao comparar a escrita silábica com a alfabética:

O sistema indiano de escrita se deixa dificilmente classificar em uma tipologia habitual de escrituras fonéticas que distinguem rigorosamente silabário e alfabeto, esse último sistema sendo considerado como um “progresso” em relação ao precedente. Poder-se-ia dizer que esse sistema combina as vantagens de um silabário e de um alfabeto. (PINAULT, 2012, p. 115).

Essa observação pode ser aplicada em relação a todas as línguas de natureza predominantemente ideográfica, consideradas, por teóricos do ocidente, como línguas pouco evoluídas. A história vai mostrar que não cabe nessa questão nenhum julgamento de valor. Ao empregar em seus escritos os sistemas kanji, hiragana e katakana, os japoneses impulsionam seu mundo informatizado. Nesse mundo, a norma utiliza apenas 6335 sinais, dos 64000 *kanji* existentes (GRIOLET, 2012, p. 146). O sistema *hiragana* constituído pela base silábica e o *katakana* que serve a palavras vindas do ocidente enriquecem ainda mais escrita, sem causar problemas como assim julgam os ocidentais.

Desde os anos 70, a escrita japonesa subiu sobre o veículo da informática, quando ela tinha mal vivido a era do telégrafo e da máquina de escrever: o traçado de milhares de sinais é memorizado nos processadores que os têm na palma da mão, os programas mais e mais sofisticados convertem os dados registrados foneticamente – a partir de um simples teclado alfanumérico – em cadeias de caracteres misturando os diferentes tipos de signos utilizados. As distâncias se manifestam desde o presente entre a inflação de sinais raros que permitem facilmente o registro informático e a rarefação da escrita manuscrita. A generalização do computador e o abandono da

prática intensiva da escrita manuscrita farão com que se perca a memória ancestral da mão? (GRIOLET, 2012, p. 1471-148).

Os processadores dão conta até mesmo dos traçados milenares, cuidadosamente ensinados por mestres a aprendizes, como os traços da caligrafia, também valorizada entre os ocidentais. Uma e outra, em seus próprios mundos culturais, sempre portaram valores e sentidos, mas a era do computador veio abalar muito mais a caligrafia da escrita alfabética, relegada hoje ao mundo da arte, do que a japonesa, de cuja direção e acabamento do movimento emanam indicações de sentido. Mesmo assim, Griolet (2012) deixa no ar indagações sobre o futuro dessa tradição.

A história da escrita e a sua relação com seus suportes, desde as manifestações primeiras até a era digital, demonstram que a natureza humana olha para as marcas para vê-las e a elas atribuir sentido, sem ter que, obrigatoriamente, submeter a atribuição de sentidos à cadeia sonora que pode ser retirada da escrita de natureza alfabética. Na França, nos anos 1980, a visão tipográfica de Richaudeau, segundo Renonciat (2012), se apegava à ideia de *visualização dos sentidos* nos manuais escolares, fazendo coro ao movimento de tratar a leitura como ato ocular de atribuição de sentidos, como fazia e faz a escrita japonesa. Infelizmente, 30 anos depois, algumas vozes desse coro se foram, e outras já não têm mais um palco de onde poderiam ser ouvidas.

As inscrições e os enunciados sempre necessitaram de um suporte físico para se circular, para serem vistos e interpretados. Entraram em cena, para dar conta dessa necessidade, a criação de suportes que satisfizessem o objetivo de quem inscrevia ou de quem escrevia. Os vegetais foram grande fonte de recursos, mas os objetos sólidos como a pedra, ou os que sobreviviam à deterioração dos corpos de animais, como os ossos, foram os primeiros a dar ao homem a possibilidade de lançar mais longe as sementes de sua cultura. Vandermeersch (2012) encontra as primeiras manifestações da escrita nesses suportes de natureza perene, principalmente em omoplatas de animais e carapaças de tartaruga, utilizadas para cerimoniais de previsão do futuro, como os oráculos gregos e romanos na antiguidade clássica. Inscrições oraculares chinesas criadas entre os XIV e XI a. C. foram encontradas em uma carapaça. Eram, segundo Vandermeersch (2012), escritas ideográficas, porque cada grafia representava uma unidade distinta no discurso no nível da primeira articulação, isto é, a dos sentidos, e, diferentemente dos grafismos neolíticos, eram signos articulados entre si, motivo pelo qual afirma se tratar de uma escrita. Entende esse estudioso que, por causa da relação da escrita com o processo de adivinhação oracular, a escrita chinesa é “filha da adivinhação” (VANDERMEERSCH, 2012, p. 99.)

Há, entretanto, outro aspecto que merece ser observado em relação ao uso da carapaça como suporte.

Vandermeersch faz alusão ao fato de que a tartaruga era “considerada como um modelo reduzido do espaço-tempo cósmico” (VANDERMEERSCH, 2012, p. 98) uma vez que a carapaça possuía forma hemisférica, como o céu em relação à Terra, e o corpo chato, plano, como a Terra em relação ao céu. Agrega-se a essas formas, a natureza longeva da tartaruga em relação aos demais animais, sobretudo ao homem.

Desse modo, o casco da tartaruga, mais que os ossos, incorporava o sentido da perenidade, da eternidade, como o registro importante de previsões dos oráculos revestidas de inegáveis sentidos axiológicos, porque vinham do sagrado e estavam sujeitas a confirmações no futuro. O sentido das mensagens e o seu valor fundiam-se com escolha do suporte em que elas eram escritas, considerando-se, sobretudo, o tempo e as esferas sociais por onde a carapaça poderia fazer circular essas mensagens. Outro aspecto pode ser relacionado à forma cósmica do material: o homem interpretava os sinais dos céus, durante o dia e durante a noite, para tomar decisões; olhava e via esses sinais como um fluxo articulado de indicações. O céu era uma tela com ícones por onde o homem olhava o mundo, do mesmo modo como olhava o lado côncavo da carapaça para ler a escrita ideográfica nascida das previsões dos oráculos. Esse suporte, mais do que todos os outros, representa a consciência gráfica do homem em sua relação com a escrita, uma consciência de tela, como afirma Christin (2009),

em vez de uma consciência fonológica que seria exigida pela escrita alfabética. Como a escrita ocidental não é puramente alfabética, o homem recupera, na era digital, pelas telas, essa sua consciência durante tempos ofuscada.

O casco da tartaruga pode corresponder à tela hemisférica tridimensional da Géode do Parque de la Villete em Paris em pleno século XXI, mas difere dela no quesito durabilidade, no valor das mensagens e nas esferas nas quais fazem circular seus enunciados. A síntese cósmica da tartaruga supera à da tela dos aparelhos digitais, mas perde no aspecto da multiplicidade de funções.

3 Entre o suporte perene e o perecível: valores e circulação de inscrições e enunciados

A natureza da inscrição, seu modo e seu tempo de circulação, sugeriram a escolha diferenciada de suportes na Grécia antiga. Uma situação exemplar refere-se ao período do nascimento da democracia e a vigília exercida pelos cidadãos sobre os líderes que, de alguma forma, iniciavam uma escalada ao topo do poder. Para inibir o avanço de pessoas com excessiva influência, seis mil inscrições de um nome em um fragmento de cerâmica – o *ostrakon*, em um determinado dia do ano, conduziria seu portador ao ostracismo, mesmo dentro ou fora de Atenas. Se o registro do voto se fazia em cacos de cerâmica, o registro da sentença final, conforme o estatuto do julgado, deveria encontrar o suporte

adequado para garantir sua perenidade. A cerâmica recebia inscrições temporárias, mas as definitivas eram registradas em pedras ou em placas de bronze. Se alguns condenados ao ostracismo tinham seus nomes perpetuados, os dos heróis, por sua vez, também recebiam esse tratamento, uma vez que as honras e privilégios concedidos eram gravados em mármore e colocados à vista de todos no mercado público. Decisões oficiais também eram gravadas em pedra e expostas nos santuários, especialmente em Delfos, porque havia grande circulação de pessoas (DOBIAS-LALOU, 2012).

A escolha dos suportes – madeira, mármore ou bronze – incluía a atribuição de valor à inscrição. A escolha do local onde ficaria ela exposta seria decidida pelo valor a ela atribuído. Depositar a pedra com a sentença de ostracismo, ou das honras aos heróis na Ágora em Atenas, ou ainda o depósito de uma oferenda em Delfos, garantia maior visibilidade e, ao mesmo tempo, a perenidade dos enunciados. Inscrição, suporte e circulação das inscrições fundem-se pela intenção do *inscritor* com o intuito de oferecer aos espectadores-leitores a possibilidade de recriar sentidos e valores. Nas ruínas do Teatro de Dionísio, em Atenas, podem ser vistas as inscrições em cadeiras de mármore, que indicavam para qual ocupante de importante função social eram elas reservadas. Diferentemente dos dias atuais, em que um pedaço de papel reserva o assento para um espetáculo, a inscrição na cadeira de mármore, a céu aberto, garantia a sua perenidade e ao

mesmo tempo concedia destaque a seu ocupante, este sim, efêmero.



Figura 1 – Teatro de Dionísio, Atenas.
(Foto do Autor)

Além da perenidade, do valor e do modo de circular uma mensagem, pode-se ainda agregar outro aspecto, o estético, porque “escrever não é somente fixar sobre um suporte uma mensagem transposta em sinais convencionais, mas também criar um objeto artístico. A inscrição era concebida em ligação estreita com seu suporte esculpido, pintado, batido ou ainda feito de outro modo” (DOBIAS-LALOU, 2012, p. 244). Havia também a integração da mensagem ao objeto que se manifestava no plano linguístico, situação conhecida como os objetos que falavam, notadamente em tumbas. As inscrições nas lápides, apesar de frias, sempre se dirigiram aos circulantes, de todas as épocas, como a citada por Dobias-Lalou (2012, p. 245): “eu sou o monumento de Glaukos, filho de Léptines; os filhos de Brentés me consagraram”.

Esses suportes perenes contrastam com os flexíveis e perecíveis envelopes que portam os pães produzidos por uma padaria próxima da Porte d’Orléans, em Paris, em 2014. Na tumba grega, o corpo enterrado tornava-se vivo a cada vez que um passante dava voz às inscrições. Havia uma fusão entre corpo, inscrição e suporte que, juntos, mantinham, com a ajuda do outro, a vida; a alma voltava a falar graças à junção desses três elementos. Em situação semelhante, pela inscrição do envelope do pão parisiense, o consumidor dirige-se aos outros consumidores que, ao lerem-na, dão vida ao pão. Na tumba grega, os ossos preservavam o corpo, e a crença preservava a alma, por isso o suporte perene era requisitado. No caso da padaria parisiense, a vida do pão e a do suporte são bem curtas. Em pouco tempo, o pão é devorado; não sobram ossos, nem alma. O papel, na forma de envelope, é amassado, destruído antes mesmo da destruição do pão. Por essa razão, o papel é flexível, e o envelope, efêmero. Na primeira inscrição, é um consumidor singular que se dirige aos demais para ocupar o papel de porta-voz dos demais. Dois envelopes, duas inscrições e duas fotos trazem os dados aqui comentados.



Figura 2 – Embalagem de pão *La Festive* de padaria parisiense. (Foto do Autor)

La Festive. Eu tive um reencontro. É uma revelação... Trata-se de Festive, elaborada a partir de farinha Label Vermelha. O meu padeiro que me retrçou as origens me certificou de que tudo foi feito para acariciar minhas papilas. Não fui o único a viver essa experiência. La Festive foi muitas vezes reconhecida como o sabor do ano. La Festive apresenta características gustativas excepcionais. [...]

Na segunda inscrição, o padeiro explica ao consumidor suas escolhas.



Figura 3 – Embalagem de pão *La Festival* de padaria parisiense. (Foto do Autor)

Para elaborar esta baguete Festival, eu quis uma farinha de qualidade composta a partir dos melhores trigos. Eu falei com meu Moulin Régional Festival que me propôs a Farinha Festival. As qualidades gustativas desta baguete resultam de uma fabricação tradicional com uma longa fermentação (fabricação de amassado lento ou sobre poolish). Isso permite um desenvolvimento dos aromas sutis, tudo garantindo uma boa conservação.

Valor da inscrição, natureza peregrina ou precíval do suporte e modo de circulação estão imbricados de tal forma que juntos criam sentidos inesperados. O envelope circula por pouco tempo pelas mãos dos consumidores – entre a padaria e a chegada a casa – e por essa razão é um suporte altamente precíval, mas a inscrição não é única como a de uma tumba. Reproduzida aos milhares,

circula todos os dias pelas mesmas mãos ou por mãos diferentes. Paradoxalmente, apesar de perecível e de efêmera vida diária, o papel no formato de envelope-suporte faz reviver todos os dias a inscrição de que é portador. Esses enunciados discursivos escritos, se circulassem sem o seu suporte, não teriam o mesmo sentido.

Outra situação que se relaciona a objetos que “falam” foi esta flagrada na Hungria. Em uma das ruas da colina onde se situa o castelo de Budapeste, em um domingo de inverno em fevereiro de 2014, um velho Trabant, remanescente dos tempos do regime comunista, estava ali estacionado. Como um bom mendigo, limpo e asseado, “falava”, como as lápides da antiguidade, por meio de um pequeno texto digitado, em folha simples, de fundo branco, colado no vidro da porta do lado do carona. Em inglês, obviamente “se dirigia” aos turistas que, movidos pelo pedido insólito e bem humorado, não negavam a moeda solicitada, depositada em um improvisado envelope transparente também colado ao vidro. O pequeno pedido assim estava redigido: “SUA DOAÇÃO SERÁ GASTA COM MINHA MANUTENÇÃO. OBRIGADO.”



Figura 4 – Carro em Budapeste, Hungria. (Foto do Autor)

Enquanto, na Grécia antiga, um homem morto se dirigia aos passantes para se apresentar, em Budapeste, na segunda década do século XXI, um carro moribundo se dirigia aos turistas para tentar sobreviver. Resta saber se o dinheiro seria mesmo empregado em sua manutenção ou na preservação da vida de seu proprietário-explorador. Lá, a inscrição estava perpetuada em uma pedra e fala até hoje; aqui, o carro fala temporariamente aos passantes por um enunciado em um pedaço de papel para adiar a morte. Mais adiante volto a abordar esse esperto pedido. O modo como registro minhas observações a respeito desse enunciado e do cenário aporta já juízos de valor.

Há ainda, quando se considera o aspecto axiológico das inscrições e de seus suportes, razões para destacar a diferença entre um ato oficial e um não oficial. Em alguns períodos históricos, os enunciados escritos de origem legal exigiam os suportes perenes, enquanto os

produzidos pelos cidadãos comuns usavam os perecíveis. No império romano, entretanto, nas ruínas de Pompéia foram encontradas inscrições populares em suportes não perecíveis como paredes e pedras (BRIQUEL, 2012, p. 253). Foram exceções em um mundo românico que usava os pergaminhos, que em Pompéia foram rapidamente destruídos pelas cinzas vulcânicas. A escolha do suporte, como sempre, vai sempre depender da natureza da inscrição, de seu valor, por onde vai circular e das intenções de seu autor.

4 Os sistemas de escrita, seus suportes materiais e imateriais

Um pouco mais além da natureza perecível ou efêmera, e da relação com o modo de circulação, não apenas do objeto físico, mas das inscrições, descortinam-se outras relações do suporte com os sistemas de escrita e com o modo de escrever. Refiro-me diretamente aos modos de inscrição de escritas alfabéticas e das não alfabéticas que respeitam a natureza gráfica, de um lado, e de outro, os movimentos das mãos e os instrumentos por elas manipulados. As escritas orientais se relacionaram com seus suportes de modo diverso daquele que as relações das escritas alfabéticas mantiveram e mantêm com os seus. Japão e Índia se tornaram claros exemplos desses usos. No Japão, no século XVIII (GRIOLET, 2012), papéis utilizados para escrever cartas eram escolhidos pelas mulheres de modo que pudessem

harmonizar aromas, textura e cores da estação. Íntimas, as cartas-bilhetes eram levadas por meninos mensageiros, algumas vezes com enunciados sulcados apenas pelas pontas sem tinta, para manter o sigilo. Escrita, suporte e modo de circulação envolviam enamorados em ambientes de sedução.

Essas descrições sugerem que a escrita e seus suportes participam de uma arte de sedução: as mulheres escreviam algumas vezes suas mensagens sobre folhas de papel perfumadas que elas portavam permanentemente; a abertura de um bilhete podia constituir a primeira descoberta de intimidade do ser querido que ter-se-ia podido, no máximo, ver por detrás das persianas. (GRIOLET, 2012, p. 142).

Poucos desses bilhetes sobreviveram até os dias de hoje, segundo Griolet (2012), por serem íntimos e privados. Pode-se acrescentar ainda que a natureza efêmera do escrito e de seu suporte pode ser explicada pelas características do papel, pelas inscrições feitas para desaparecer com o tempo, a fim de evitar comprometimentos pessoais de suas autoras, e pelas características de sua circulação, restrita a mensageiros às escondidas. Nesse caso, suporte, escrita e circulação são agregados a outros elementos, como perfume e sentimentos, para criar um profundo mundo de sentidos compartilhados, escritos em *hiragana*, sistema mais utilizado pelas

mulheres, uma vez os homens usavam preferencialmente o *katakana* (GRIOLET, 2012, p. 144).

A cultura indiana registra uso de suportes variados, utilizados tanto para inscrições quanto para elaboração de manuscritos (PINAULT, 2012). As pedras e os metais eram os materiais escolhidos, mas, para os enunciados eram as folhas e as cascas os preferidos. De um lado, havia a intenção de perenizar, de outro, a de indicar a natureza efêmera da inscrição. Essa situação oscilante marcada pelo tempo acompanha a história da escrita em todas as civilizações. Na Índia, a umidade aniquilava os suportes vegetais rapidamente, exceto os que estavam armazenados em regiões mais áridas. De algum modo, isso revela também o valor dos manuscritos, ou da própria escrita, em uma região em que a riqueza cultural e a cultura religiosa budista eram transmitidas pela oralidade, muito mais segura nessa época do que os frágeis suportes físicos. A gravação virtual criptografada nos computadores de hoje, de natureza imaterial, se aproxima do registro virtual no cérebro daquela época. Na cultura budista, a palavra foi sempre julgada superior à escrita, considerada própria para a esfera profana, uma vez que não se podia confiar a ela os tesouros do saber e da religião (PINAULT, 2012, p. 105).

Apesar dessa conduta cultural, no início da era cristã, o uso do escrito era permitido quando não punha em risco a transmissão cultural entre mestre e aprendiz. Esses escritos, organizados

em livros, davam a estes um valor tão inestimável que, quando completamente deteriorados, eram enterrados como os humanos. A relação entre escrita e suporte ultrapassa os contornos do efêmero e do perene ao se manifestar também no reino da legibilidade, da relação entre o sinal e o fundo que o acolhe. Havia, como sempre, o cultivo da cultura da tela, do fundo, que deixava ver claramente as marcas gravadas. Havia já o desenvolvimento da cultura da legibilidade, isto é, da escrita dirigida mais para os olhos, menos para os ouvidos. O uso da escrita, como escreve Pinault (2012),

[...] não perde jamais sua visão simples e prática: a legibilidade imediata. Para isso, os escribas tiram partido do contraste entre o desenho e o suporte, notadamente graças ao escurecimento da escrita sobre um fundo claro, eventualmente branco, de efeitos de paralelismo facilitados pelo desenho das letras e da regularidade da linha superior obtida pela sucessão impecável de “potences” (mātrā), barras ou colchetes constitutivos de todos os caracteres. (PINAULT, 2012, p. 125).

Essa relação entre o modo de escrever o sânscrito e o fundo dos suportes, com valor dado aos espaços, considerava os olhos como a melhor referência, porque a escrita devia “ser ‘fulgurante’ ou ‘afetar’ os olhos” (PINAULT, 2012, p. 125). Essa característica da

escrita dirigida para a visão mantém, nos dias atuais, estreita ligação com seu suporte, enquanto a que toma como referência os ouvidos não a considera como fundamental.

Vandermeersch (2012) refere-se a um mestre da caligrafia chinesa que atribuía o fracasso dos grandes caracteres ao fato de serem muito fechados, destituídos do branco que compõe o fundo do suporte, enquanto os pequenos eram bem espaçados para acolher o fundo branco: “Os espaços brancos bem proporcionados produzem o que se chama a *respiração na caminhada* [os caracteres]. Em *cursiva*, e muitas vezes em *corrente*, os caracteres são ligados entre si (VANDERMEERSCH, 2012, p. 97, grifos do autor). O espaço branco em suportes perenes, como o mármore entre os gregos, possibilitava a organização da escrita para os olhos, como a relação de soldados mortos em colunas analisadas por Dobias-Lalou (2012). Esse costume não permaneceu, entretanto, restrito à antiguidade grega. A França, desde o século XIX, mas muito mais após a Grande Guerra (1914-1918) e a Segunda Grande Guerra (1939-1945), venera seus combatentes, tanto os que participaram das ações militares diretas, quanto os que formavam os corpos civis de resistência ao nazismo. Em todas as cidades que cederam homens, há uma pedra com a relação nominal dos soldados ou de civis combatentes.



Figura 5 – Monumento membro da resistência francesa. (Foto do Autor)

Aplainada, a parte central da superfície irregular do bloco de mármore registra, com a intenção da perenidade, a homenagem a uma combatente da resistência na cidade de Avranches, na Baixa Normandia. Semelhante às inscrições de soldados gregos, as placas atribuem, pela escolha do suporte, um valor que se amalgama à inscrição e se torna portavoiz de uma pequena comunidade, sempre renovada, aos passantes de todos os tempos e de todos os lugares.

O tópico apresentado abaixo incorpora outras fotos, registradas pelo autor deste artigo, que as analisará tomando como referência o material do suporte, seu design, a sua natureza efêmera ou perene, o seu valor, a sua circulação e o impacto público que podem criar.

5 Entre o passado e o presente

A escultura de um guerreiro da Idade do Ferro exposta no Museu dos Nichos, em Viana do Castelo, no Alto

Minho, em Portugal, porta, no próprio corpo, as seguintes inscrições: *A Clodamus Sestius, filho de Corocaudius.*

L(ucius)Sestio Corocondius, liberto de Lucius (irmão, amigo) camarada (mandou fazer).



Figura 6 – Estátuas de guerreiro e informações sobre tradução. Casa dos Nichos, Viana do Castelo, Portugal. (Fotos do Autor)

Sem idade definida, as inscrições foram gravadas em pedra, matéria em que fora esculpido um corpo humano, com indicações do autor da encomenda, de homenagem a um soldado morto e de suas relações parentais. Como os gregos que vieram depois desse povo, e os franceses recentes, a homenagem aos soldados escolhe a pedra para perenizá-la e lhe atribuir valor moral e patriótico. O corpo humano esculpido na pedra, apesar de imóvel, continua a distribuir suas inscrições aos visitantes do museu e a testemunhar os costumes de uma

era que repercutiria nos costumes dos milênios seguintes.

Em outro cenário, as inscrições em português no início da formação de Portugal, em um monumento de pedra sobre a ponte romana em Ponte de Lima, distribuem aos milhares de passantes, turistas ou não, as informações que, na origem, pretendiam ultrapassar os limites do século em que foram gravadas. A função, portanto, era a de dar valor a quem mandou erigir as torres que iniciam e concluem a travessia da ponte.



Figura 7 – Monumento em Ponte de Lima, Portugal. (Fotos do Autor)

Ao pé do monumento, com brasão da realeza, outro suporte, em metal, traz a versão atual do texto esculpido, com a intenção de fazer entender aos passantes, o registro em um português que teria sido, na época, considerado como sempre legível, uma vez que o homem, ao fazer registros, não considera o caráter evolutivo da língua, tanto a oral, quanto a escrita. A versão registrada em aço, em caixa alta, é a seguinte:

REINA O MUI NOBRE REI DOM PEDRO NA ERA DE MIL TREZENTOS NOVENTA E SETE ANOS (C. 1359) MANDOU CERCAR ESTA VILA E FAZER ESTAS TORRES POR ÁLVARO PAES QUE ERA SEU CORREGEDOR E COMEÇARAM A BOTAR (JUNTAR) A PEDRA (A) 8 DE MARÇO E COMEÇARAM AFUNDAR AOS SEIS DIAS DE JULHO.

Dois suportes perenes se superpõem para garantir a informação às gerações futuras. Um com a inscrição

original, outro com a tradução. Na escultura do guerreiro na Casa dos Nichos em Viana do Castelo, a inscrição também se deslocou para outro suporte semelhante, outra estátua em material leve, não para ser compreendida pelos visitantes, mas para que os sinais e sulcos pudessem ser mais bem destacados. A escolha dos suportes, de ontem e de hoje, incorporam o valor histórico das inscrições. Enquanto a escultura encontra o abrigo no museu, a pedra e o metal permanecem sobre a ponte em Ponte de Lima, do mesmo modo que pedras com gravações gregas permanecem nas ruínas em Delfos, na Grécia, ou as inscrições no grande teatro romano em Lyon, na França.

A intenção de perpetuar inscrições, nos tempos pré-antiguidade grega ou nos tempos atuais, se dirige para a escolha de suportes fisicamente duros que possam suportar as ações imperceptíveis da natureza: a umidade, o bolor, o sol, a chuva, as alterações climáticas e as ações humanas. Essa escolha pode ter

a intenção de perpetuar atos heróicos, como a de preservar os atos da resistência francesa, ou a de perpetuar as ações vis praticados por homens e suas máquinas, como as dos nazistas. Em pedra, vidro ou metal, o rastro do genocídio judeu parte das paredes externas de uma escola em Paris, passa por uma estação de trens em Compiègne na França, e chega, como os trens, ao campo de extermínio de Birkenau, na Polônia.

Em Paris, com letras douradas em caixa alta, na parede de uma escola, a inscrição em placa de material durável, negro, é de denúncia e de alerta:



Figura 8 – Homenagem a alunos vítimas do nazismo em Paris. (Foto do Autor)

À MEMÓRIA DOS ALUNOS DESTA ESCOLA DEPORTADOS DE 1942 A 1944 PORQUE NASCERAM JUDEUS, VÍTIMAS INOCENTES DA BARBÁRIE NAZISTA COM A CUMPLICIDADE DO GOVERNO DE VICHY. ELES FORAM EXTERMINADOS NOS CAMPOS DA MORTE. 100 CRIANÇAS VIVIAM NO 16^oÉME. NÃO OS

ESQUECEREMOS JAMAIS. 17 DE MAIO DE 2003.

Na estação ferroviária de Compiègne, a 80 quilômetros de Paris, lê-se em suporte de mármore branco, em formato retangular o registro dos deslocamentos dos prisioneiros sem direção aos campos de concentração nazistas.



Figura 9 – Monumento às vítimas do nazismo em Compiègne, França. (Foto do Autor)

AQUI 48.000 PATRIOTAS SAÍDOS DO CAMPO DE ROYALLIEU FORAM DEPORTADOS PARA OS BANHOS NAZISTAS. AUSCHWITZ. BERGEN-BELSEN. BUCHENWALD. DACHAU. DORA. FLOSSENBURG. MAUTHAUSEN. NEUENGAMME. ORIANENBURG. RAVENSBRUCK. STRUTHOF. NÃO ESQUECER JAMAIS. 1941-1994.

No museu a céu aberto de Birkenau, na Polônia, em placa de metal depositada sobre um piso de pedras, lê-se, também em caixa alta:



Figura 10 - Monumento às vítimas do nazismo em Birkenau, Polônia. (Foto do Autor)

QUE ESTE LUGAR ONDE OS NAZISTAS ASSASSINARAM UM MILHÃO E MEIO DE HOMENS, DE MULHERES E DE CRIANÇAS, A MAIORIA JUDEUS DE DIVERSOS PAÍSES DA EUROPA, SEJA SEMPRE PARA A HUMANIDADE UM GRITO DE DESESPERO E UM ALERTA. AUSCHWITZ-BIRKENAU. 1940-1945.

Como fizeram gregos e romanos, os caracteres são escritos em caixa alta, como se os registrados em caixa baixa pudessem ofuscar a força e o valor das inscrições. Ora em placas retangulares, coladas em paredes ou em piso, ora em monumentos verticais em pedra, as inscrições se agregam aos suportes e aos tipos de caracteres para alcançar uma dimensão maior do que elas próprias.

Nem sempre, contudo, a escolha do suporte se presta à intenção de perpetuar uma inscrição, porque antecipadamente se sabe que pode se tornar

anacrônica com o avançar do tempo. A placa das ruas, por exemplo, são comumente feitas de material não perecível, mas não tão perenes. Há, contudo, em ruas europeias, inscrições na própria pedra, superadas pelo tempo, ou ainda sendo atualizadas. Esses suportes com nomes de rua estão sempre, em todo o mundo, acima das cabeças dos homens, ora sobre barras verticais, ora nas próprias paredes. Quero destacar, neste artigo, uma placa de pedra existente na cidade galega de Tui, na Espanha, incrustada em parede. Considero-a de interesse, porque ela apresenta o nome atualizado da rua, com a incorporação de dois de seus nomes anteriores, superados pelas mudanças sociais e políticas havidas ao longo de sua história.



Figura 11 – Placa de rua em Tui, Espanha. (Foto do Autor)

Rua Porta da Pia
Antes
Rua do Generalíssimo
Rua da Peixaria

Supostamente, o primeiro nome teria sido dado pela população graças às casas de venda de peixe, e o segundo teria sido imposto pelos políticos locais interessados em agradar a Francisco Franco, ditador espanhol do século XX, tratado por *Generalíssimo*. Superados os momentos econômicos e políticos, as velhas placas morrem, mas renascem em outra, em suporte de pedra para, supostamente, não deixar morrer a história da rua. Incrustados na pedra estão os indícios que indicam seu valor histórico.

Na entrada da mesma cidade, próximo à fronteira portuguesa, uma placa de informação geográfica e de trânsito com o símbolo da comunidade europeia, construída em material de vida não muito longa, acolhe duas inscrições feitas com instrumentos e intenções opostas. Elas revelam a disputa política, separatista, entre a Galícia e a Espanha.



Figura 12 - Placa de tráfego, entre Portugal e Espanha. (Foto do Autor)

A primeira inscrição em caixa alta registra ESPANHA, com marcas de apagamento, e logo abaixo 1 Km. A segunda, feita por tinta branca em spray sob o fundo azul, em caixa alta manuscrita, registra GALIZA, com a intenção de informar que o viajante está prestes a entrar nas terras da Galícia, não da Espanha. O suporte oficial, contraditoriamente, oferece também a informação clandestina. O manuscrito, impregnado de valor patriótico regional, ataca o impresso, representante do oficial. São forças em disputa que se manifestam em traços, tintas e formas de letras em um mesmo suporte de material razoavelmente perecível. Fixos, os suportes não podem circular, mas são os seus leitores os responsáveis pela circulação virtual dos enunciados.

6 As inscrições e suportes menos perecíveis, mais perecíveis e os de vida curta

Para dar relevância a uma inscrição em relação à outra, na Grécia, o profissional que gravava - que poderíamos chamar de gravador - não jogava apenas com a forma das letras, mas com o espaço branco e com o espaçamento entre linhas. A relação entre traço, espaço branco e suporte se modifica aos poucos. Na cultura ocidental esses elementos alcançam um grande ponto evolutivo na era carolíngia quando

Uma nova prática consistia em espaçar as letras, para facilitar a leitura; depois um século

mais tarde as palavras foram claramente distintas umas das outras. A leitura ‘ocular’ substitui então a leitura em voz alta ou baixa. No século XII, a qualidade dá aos manuscritos uma legibilidade perfeita, com as letras fechadas e as palavras espaçadas. (PARISSE, 2012, p. 300).

Essa valorização do olhar sobre as inscrições orientavam, desde a Antiguidade, a escolha dos suportes e do material que os compunha. No Vale do rio Danúbio, por volta de 500 anos a.C., foram encontrados escritos que racionalizavam o espaço da superfície do suporte. Guichard (2012, p. 25) entende que era colocada em prática “uma educação dos olhos para a leitura, também essencial à escrita e ao ato de escrever”. Na Grécia antiga, escrever não era somente “fixar sobre um suporte uma mensagem transposta em signos convencionais, mas também criar um objeto artístico” (VANDERMERRSCH, p. 244).

Arte e escrita se encontram sobre os suportes mais variados, mas são os flexíveis, leves, e por essa razão, perecíveis, que permitem o burilamento artístico e a manifestação de traços diferenciados dos caracteres. Ao estudar os manuscritos literários e sua relação com os suportes, Bustarret (2012, p. 341) afirma que “as qualidades físicas do suporte e os instrumentos interferem no curso da redação, no plano material e no plano semiótico”. No Museu de Cartas e Manuscritos de Paris, podem ser

observadas essas relações entre suporte e escrita manual, entre a criação íntima de cartas pessoais e seus suportes, mas também a criação literária, com tintas, penas e papéis variados.

O uso e criação de suportes flexíveis e perecíveis acompanham a própria história humana. Na minha infância na metade do século XX, os fogões à lenha produziam tições, restos de madeira parcialmente queimada, usada como combustível. Com eles, pedras, pisos de cimento e o chão de terra dura recebiam traços de letras indecisas de nomes em fase de apropriação. O tição, ainda no século XX, desde os tempos da descoberta do fogo, servia como instrumento de registro fora do cérebro das intenções do homem. Mais interessante e curiosa, entretanto, parece ser a construção de tapetes religiosos pelas ruas com sal, farinha, outros pós e tantos grãos, por ocasião de festividades religiosas. Na pequena vila de Vitorino dos Piães, no Alto Minho, no domingo de 22 de junho de 2014, uma procissão caminhava sobre um desses tapetes que apresentava, no ponto inicial, o brasão da vila, seu nome e frases religiosas, cuidadosamente escritas no sábado. Em poucos minutos foram destruídas pelos pés dos fiéis, durante o curto trajeto entre o início da rua e a igreja, no final dela.



Figura 13 – Tapete religioso de Corpus Christi em Vitorino de Piães, Portugal. (Foto do Autor)

A primeira inscrição CORPO DE DEUS, estava na parte superior; na parte inferior, o nome da Vila e o ano, todos em caixa alta, compostos todos por grãos negros sobre grãos brancos de sal e sobre pó de cor marrom. O tipo de letra, os elementos físicos de sua construção, o tipo de enunciado, os suportes e a sua natureza perecível compuseram um conjunto harmonioso planejado para ser destruído pelos pés, sem perder, contudo, o seu valor moral e religioso. Se na Grécia antiga e nas placas sólidas parisienses o valor estava no caráter perene do suporte, neste caso, o valor permeia todo o conjunto simbólico que inclui o seu desaparecimento iminente.

Um cartaz em papel branco, fotografado pelo pesquisador em julho de 2014 em uma parede de pedra, na aldeia de Durfort, no sul da França, anunciava o deslocamento de uma Festa de São João. Elaborado para alertar as poucas pessoas que circulavam pela rua, o cartaz, seu

suporte e suas características indicavam a sua natureza extremamente efêmera.



Figura 14 – Festa de São João em Durfort, França. (Foto do Autor)

Festa de S. João
 MUDOU PARA A CASA DE
 CECILE
 CAMINHO de SAUVE
 200 metros à direita direção
 Séveraigues
 « Association à la volée ».

O papel aproximadamente do tamanho A4 poderia ser destruído por chuva ou por mãos de passantes; não havia indicação de datas. De circulação efêmera, o suporte escolhido era frágil. Suporte, papel e letras traçadas com canetas hidrográficas e com a caneta esferográfica contrastavam com a dureza da superfície onde o cartaz fora afixado. Enquanto a pedra era multissecular, o papel duraria horas, apenas. De pouco valor e de circulação restrita a poucos interessados, o cartaz morreria logo em razão da natureza perecível do suporte

e do lugar onde se encontrava: na parede de pedra de uma rua que ouvia, em silêncio, o tocar das horas do relógio da igreja medieval.

7 Os suportes nas mídias informatizadas

Há alguns anos, em entrevista concedida a um jornal brasileiro, um cidadão responsável por registro de documentos históricos revelava o aspecto perecível dos documentos armazenados em CDROM. Apresentava o argumento de que as mídias são frequentemente alteradas, refeitas, transformadas, renovadas. Ao se renovarem, lançam no lixo sua própria história e a possibilidade de recuperação dos arquivos já gravados. Basta ver o que aconteceu com os disquetes, grandes e pequenos, que já não têm os drives de leitura, com os CDs, com os programas que não mais rodam e com milhares de fotografias arquivadas que nunca serão revisitadas e, possivelmente, não terão no futuro programas que as leiam. Quem um dia usou os processadores de texto na década de 90 como o *Carta Certa* e o *Word Star*, viu seus artigos mergulharem num abismo profundo, escuro e sem retorno. Ilusão de quem, bem iludido, acreditava que ficariam “gravados para sempre”.

A invisibilidade dos arquivos de texto tem origem na codificação dos processadores. Ao tocar nas letras no teclado, toca-se em sinais codificados que serão arquivados na memória. O texto que queremos visível não está gravado, mas pode se tornar visível quando apare-

ce na superfície, lido pelo processador e exposto em um suporte material – a tela. É a esse processo que se refere Jeanneret (2012, p. 395), ao afirmar que

As mídias informatizadas conservam as mensagens sob uma forma codificada e invisível e, paralelamente, multiplicam as formas materiais, perceptivas e operatórias sob as quais as mensagens aparecem para o homem: eles associam a inscrição ilegível à escrita legível.

A escrita na tela não seria, para Jeanneret (2012), uma escrita desmaterializada por ser a tela virtual. Ao finalizar a energia, a tela escurece, a escrita desaparece, mas continua arquivada. De fato, ela usa, primeiramente, um suporte material – a tela – pelo qual ressurgir diante dos olhos do leitor, mas, posteriormente, é gravada sobre outro suporte, também material – o papel deslizado sob os cartuchos de tinta ou de pó de uma impressora. Não há, para Jeanneret, imaterialidade, mas outra materialidade, isto é, uma dupla materialidade de um mesmo texto, em dois suportes distintos, pelos quais pode circular de modos diferentes, para atingir pessoas em esferas também distintas. Para Jeanneret (2012, p. 398)

[...] não é a imaterialidade que caracteriza a escrita da tela, mas uma dupla materialidade: a que, fisicamente constituída, do suporte que permite a afixação, e a puramente semiótica, de evocação da escritura material.

A inscrição do programa é legível somente pelo técnico; as formas propostas ao usuário apelam para a memória das materialidades da cultura.

Ao chegar abrindo as portas do mundo aos chutes, a cultura digital rompeu também com o conceito de materialidade dos suportes, porque a tela, como o casco da tartaruga, a placa de cerâmica ou os blocos de mármore, é um objeto material, mas serve para a manifestação de um texto que, por ser invisível para o leitor comum, supõe-se imaterial. Não há, todavia, como não perceber a imensa gama dos suportes pelos quais os textos se manifestam, tendo a tela como ponto de partida, e conceber a amplitude de sua circulação, porque, como afirma Jeanneret (2012, p. 398),

Essas evoluções afetam o modo de existência do texto. A aderência do signo ao suporte é um fato técnico consubstancial à existência da escritura, do tablete sumeriano à imprensa moderna. Com o regime de informatização do texto, a inscrição e a manifestação se dissociam. Não é a tela que circula, mas uma cadeia codificada que permite a aparição do texto em outro lugar e além: folha A4 de impressora, tela de computador, imagem projetada, fragmento afixado sobre um telefone. O texto não é desmaterializado, mas ele perde seu caráter de objeto individualizado e torna-se um

evento, reiterado à solicitação pelo gesto do leitor gestualizado que o requer, solicitando o procedimento técnico.

A foto do velho Trabant já comentada neste artigo pode confirmar a argumentação de Jeanneret, porque, para expor a folha em seu vidro, o seu proprietário-pedinte-mendigo teria tocado em teclas do computador, cujos circuitos teriam criptografado os caracteres utilizados e os espaços demarcados. Decriptografados em seguida, materializaram-se diante dos olhos do digitador, na tela, que se tornou o suporte que deu ao enunciado a condição de ser legível. Submetido à impressora doméstica, o papel branco, outro suporte material, acolheu as marcas escuras e os espaços em branco, para compor, em caixa alta como é frequente, o pedido de esmolas ao passante. Assim se deu a segunda materialização do enunciado sobre outro suporte que lhe garantiria a circulação em esferas diferentes daquela em que foi elaborado inicialmente. Possivelmente, o carro com sua porta e vidros, seria estacionado em outras vias turísticas para obter mais donativos. Certamente seria evitada a sua circulação em áreas de concorrente mendicância, mas o vidro se equipara à tela do monitor em que o texto apareceu pela primeira vez.

Os mesmos procedimentos, com questões de valor de outra ordem, foram aplicados para fazer circular um enunciado composto por ícones, mapas, espaços e caracteres, colocado nas trilhas que iam em direção aos dolmens das

montanhas Paillères, no sul da França, como se pode ver na foto abaixo.



Figura 15 – Aviso nas Montanhas Paillères, França. (Foto do Autor)

PERIGO. NÃO SAIR DAS TRILHAS BALIZADAS.

Após o afundamento de um poço devido a uma vasta rede subterrânea de minas antigas, para sua segurança, não saia das trilhas balizadas, não estacione o seu veículo em um local chamado A Velha Montanha. Obrigado pela sua compreensão.

Composto por meio de instrumentos digitais, impresso em papel branco com tintas coloridas e pretas, o aviso não foi colocado sobre outro suporte como pedra ou madeira que pudessem garantir sua longevidade, mas sobre o solo. Por ser de natureza perecível, a folha de papel fora plastificada, depositada sobre a terra, sob uma árvore, presa por pequenas pedras para evitar que o vento a levasse. Trata-se de um daqueles enunciados ditos oficiais, extremamente

importantes, dirigido aos visitantes que vão observar as antas pré-românicas no alto da montanha, mas, contraditoriamente, a forma de sua circulação, seu suporte e o modo como foram fixados ao solo não espelham o valor a eles atribuídos na relação entre orientadores e orientados, e nem respeitam a característica duradoura a eles inerente.

A dupla materialidade dos suportes levada a efeito pelo mundo digital irriga a circulação dos enunciados nas amplas esferas sociais, mas pouco alimenta, ainda, a renovação da criação de escrita na cultura escolar de escolas públicas. Há a tendência de se evitar usar o papel como suporte, quando se tem a tela para tornar legível o texto codificado, sob o argumento de que é necessário preservar as árvores e baixar custos operacionais. Essa medida, indiscutível desse ponto de vista, impede, contudo, a reprodução de um ato social, o da impressão no velho suporte papel, revitalizado, como a própria língua, pelas ferramentas digitais.

Um grande cartaz, colado a uma parede de uma biblioteca escolar em Paris funde essa dupla materialização, necessária para reelaborar o conceito de biblioteca escolar, sua composição, seus bens, seu funcionamento e suas relações com a cultura. A foto abaixo registra um conjunto de expressões e de palavras, que, em cores múltiplas, se dirigem diretamente aos alunos que por ali circulam.

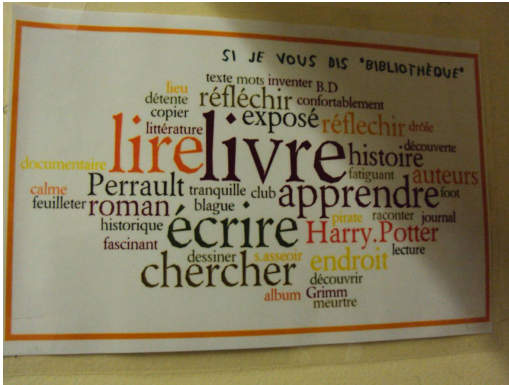


Figura 16 – Cartaz em biblioteca escolar parisiense. (Foto do Autor)

Se você diz “Biblioteca”
 Texto palavras inventar história
 em quadrinhos lugar relaxa-
 mento refletir confortavel-
 mente copiar exposição refletir
 engraçado documentário ler
 livro descoberta história fati-
 gante autores calma Perrault
 tranquilo clube aprender fu-
 tebol folhear romance piada
 histórico escrever pirata contar
 jornal fascinante Harry Potter
 desenhar se sentar leitura
 ambiente pesquisar descobrir
 álbum Grimm assassinato

Com paciência, as crianças podem aceitar o jogo proposto pelo conjunto colorido de palavras para ensaiar colocá-las umas mais próximas das outras conforme os ditames da sintaxe exigidos para construir um claro enunciado discursivo. A segunda materialização o leva a circular por todas as bibliotecas escolares de Paris com a intenção de informar o que elas podem oferecer e que relações podem ser ali construídas entre

leitores, livros, papéis, canetas, pincéis, exposições verbais, investigações e descobertas acerca do responsável pelo assassinato de um personagem.

Usar bem os suportes e suas inscrições nas escolas é um obstáculo ainda a transpor. Fazer circular os suportes sociais nas escolas, fora de seu ambiente anteriormente previsto, pode não conservar todas suas características e relações de sentido, mas sugere, pelo menos, um modo significativo de apropriação dos enunciados pelas crianças e a compreensão de suas funções.

Introduzo a última foto que, por sua composição, me leva a analisar essa relação entre suportes, objetos e seus nomes empregados em alfabetização. A cultura escolar criou a tradição de estabelecer clara relação entre a imagem de um objeto e o seu nome para que a criança se aproprie da palavra e de seu conceito. Não me importa aqui discernir entre a abordagem fonética, sintética, analítica, global ou gráfica da palavra, mas a de discutir a palavra como um enunciado, se estiver contextualizada e apoiada sobre um suporte, com tipos de letras, composição espacial e modos de circulação que lhe agregam valor e sentidos.

Na introdução deste artigo fiz referência à palavra *Cozinha* colada em uma porta para apontar que a palavra não seria uma etiqueta do objeto, mas indicadora de sua função nas relações sociais. É comum encontrar em salas de escolas públicas o desenho de um sorvete acompanhado da palavra *sorvete*.

Pouco importa o suporte e o modo como a palavra assim colada circula. Na foto abaixo, um furgão de venda de sorvetes, nas proximidades da antiga casa do pintor Monet em Giverny, na França, funciona como suporte em deslocamentos frequentes para a figura de um sorvete e dos enunciados que a acompanham.



Figura 17 – Furgão de vendedor de sorvetes, Giverny, França. (Foto do Autor)

SORVETES CASA
SORVETES FEITOS EM CASA
Casquinhas confeitadas

Não se trata de escrever sorvete ao lado da figura, mas de indicar pelo ícone e pela marca do produto as suas qualidades. Suporte, valor agregado, e modos de circulação redimensionam a palavra e dão a ela os sentidos que lhe faltam na etiqueta escolar. O fato de o ensino da língua materna preservar algumas características da palavra, de seu suporte e de seu modo de circulação,

proporciona à criança melhores condições de apropriação dos enunciados discursivos. Ao chegar ao final deste artigo, perceberá o leitor que as traduções dos enunciados das fotos deslocados de seus suportes, e destacados das fotografias a eles correspondentes, não conseguiram preservar os sentidos originais.

8 Conclusão

Anunciei no início deste artigo que levaria a discussão sobre os suportes na história da escrita por caminhos sinuosos para tentar chegar, no final, às proximidades da escola e, possivelmente, à sala de aula de alfabetização.

Recorri a um conjunto de pesquisadores franceses, reunidos em uma obra extraordinária, organizada por Anne-Marie Christin, notável estudiosa da história da escrita na França, e tentei estabelecer ligações com cenas de escrita registradas pela lente de minha câmara digital, por meio da qual via paisagens, mas também as manifestações escritas em suportes os mais diferentes, nas situações mais inusitadas. Entre tantas fotos, resultantes de minha permanência na França por dez meses, graças a uma bolsa de pós-doutorado concedida pela FAPESP, nem todas puderam ser analisadas. Foi necessário desprezar muitas cenas que não puderam participar deste jogo entre passado e presente no mundo da cultura escrita.

Referências

- BRIQUEL, D. L'écriture de l'Italie Antique. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 253-261.
- BUSTARRET, C. Les manuscrits littéraires modernes et leurs supports. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 341-347.
- CHARMEUX, É. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHRISTIN, A. M. *Poétique du blanc: vide et intervalle dans la civilisation de l'alphabet*. Paris: Vrin, 2009.
- DOBIAS-LALOU, C. Les alphabets grecs. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 241-248.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, RS: Artes Médias, 1986.
- GRIOLET, P. L'écriture au Japon. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 131-149.
- GUICHARD, M. Le avant-courriers de l'écriture dans la vallée du Danube. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 25-27.
- JEANNERET, I. Écriture et médias informatisés. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 395-402.
- JOLIBERT, J. *Formar crianças produtoras de textos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.
- PARISSE, M. L'écriture au Moyen Âge. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 295-311.
- PINAULT, Georges-Jean. Écritures de L'inde continentale. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 101-129.
- RENONCIAT, A. Typographies pour l'enfance. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 375-379.
- VANDERMEERSCH, L. De la pyroscapulomancie à l'écriture. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 98-99.
- _____. Pratique de la calligraphie chinoise. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 95-97.
- VIALOU, D. L'Inscrit, avant l'écrit. In: CHRISTIN, A. M. (Org.). *Histoire de l'écriture: de l'ideogramme au multimedia*. Paris: Flammarion, 2012. p. 17-24.

Recebido em agosto de 2014

Aprovado para publicação em agosto de 2015

Formação e conhecimento: a questão étnico-racial por professores da educação básica

Education and knowledge: the question of racial-ethnic teachers of basic education

Adriana Varani*

Marcos Francisco Martins**

Mariana Martha de Cerqueira Silva***

Marco Antonio Pereira****

Laíne Horta Lima*****

* Doutora em Educação. Professora FE/UNICAMP, Departamento de Ensino e Práticas Culturais. E-mail: drvarani@unicamp.br

** Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* Sorocaba.

*** Pedagoga, Mestre em Educação pela UFSCar Sorocaba. Pedagoga da ONG Centro Cultural Quilombinho. E-mail: marimcs05@yahoo.com.br

**** Graduado em Psicologia. Mestre em Educação pela UFSCAR/Sorocaba. Psicólogo na ONG Centro Cultural Quilombinho. E-mail: markpereira@gmail.com

***** Estudante do Curso de Pedagogia – UFSCar – Sorocaba. E-mail: laine.limah@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo apresenta e analisa resultados de uma pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores da Região de Sorocaba, SP, no que concerne à história e à cultura afro-brasileira. Para tanto foram aplicados questionários em 171 professores de escolas públicas da educação básica. Esta pesquisa fez parte de um curso de extensão ofertado a professores de escolas públicas, por militantes do movimento negro da região e docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, no segundo semestre de 2012. A reflexão sobre os dados se referenciou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e alguns autores que tomam a formação como discussão. Dentre os resultados provisórios podemos elencar: a percepção de uma tímida inserção da questão étnico-racial na formação dos professores a partir da Lei 10639/03 e a inexistência da discussão indígena nos processos; o tipo de formação e muito pontual, em vezes reducionistas e sem acompanhamento da prática, caracterizando-se por cursos ministrados distantes da prática cotidiana; e por último a potencialidade de processos formativos vinculados aos movimentos negros da região em questão.

Palavras-chave

Educação étnico-racial. Formação de professores para as relações étnico-raciais. Lei 10.639/03.

Abstract

This article presents and analyzes results from a survey on the initial and continuing teacher education in the Region of Sorocaba, SP, in relation to history and culture african-Brazilian. Therefore Questionnaires were administered to 171 public school teachers of basic education. This research was part of a extension course offered to teachers in public schools, by militants of the region's black and faculty Universidade Federal de São Carlos Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, in the second half of 2012. Reflection on the data referenced in the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian and African and some authors who take training as discussion. Among the preliminary results we can list: the perception of a shy insertion of ethnic-racial issue in teacher training from the Law 10639/03 and the lack of discussion on indigenous processes, the type of training and very punctual, on time and without reductionist monitoring of practice, characterized by courses away from everyday practice, and finally the potential of formative processes linked to black movements in the region concerned.

Key words

Ethnic-racial education. Teacher education for ethnic and racial relations. Law 10.639/03.

1 Introdução

O Brasil sempre foi cantado em verso e prosa como uma terra abençoada por Deus, com clima tropical, belezas naturais estonteantes e povo bonito e acolhedor. Nossos cartões postais mostram gente de pele predominantemente morena, sorriso largo nos lábios e o famoso gingado. Essa descrição idílica, com toda essa diversidade racial, seria o retrato do paraíso tropical, não tivéssemos como uma de nossas mazelas o imenso fosso que separa as pessoas por estratificações social e racial.

A diversidade carrega enorme marcador valorativo positivo para a humanidade, entretanto pode ser fator de desigualdade, a partir do momento em que a interação entre as pessoas passe a se constituir em espaços criadores

de valores hierarquizantes, em impedimento ao acesso aos bens econômicos, necessário à vida digna, impedindo o estabelecimento do pleno direito à igualdade, negando aos discriminados o exercício de cidadania.

Segundo Oliveira (2003, p. 4),

O pensamento sobre a diversidade tem por excelência a França como lugar onde as teorias sobre as raças humanas floresceram. Entre os intelectuais franceses que registraram seu pensamento sobre esse aspecto encontram-se, por exemplo, Saint Simon, Comte e Gaubineau, que explicam em parte as equivocadas relações raciais. O primeiro afirma a superioridade da Europa sobre a Ásia, a África e as Américas, e

o desaparecimento das supostas raças inferiores. Positivista, Comte apresenta posições antagônicas em sua interpretação: ora afirma, de modo monogenista, que as diferenças entre os povos são atrasos ou progressos provisórios que tendem a desaparecer, ora afirma a existência na humanidade de faculdades diferenciadas – a ação, a inteligência e o sentimento, atribuindo aos asiáticos, brancos e africanos a detenção respectiva de cada um deles, anunciando uma tendência poligenista. Gabineau, poligenista, afirma que a beleza é privilégio da raça branca e refere-se à população brasileira como mulata, viciada no sangue e no espírito, sendo assustadoramente feia. Tais teorias, divulgadas em todos os continentes, provocaram a dominação branca ao racializarem o mundo.

No caso do Brasil, essa lógica excludente permeia constantemente as relações sociais, inclusive dentro de instituições como a escola, que tem como pretensão a educação de crianças, jovens e adultos, direito de todos, independente de raça, cor ou sexo. E será sobre espaço escolar que este trabalho se debruçará.

Para Fernandes (2007) e Moura (1988), na nação brasileira, desigualdades, notadamente a étnico-racial, têm sido tacitamente aceitas e fortalecidas, ao longo dos séculos na construção do projeto de sociedade. Foi com o esforço

dos movimentos sociais, e em especial o Movimento Negro, que esse tema entrou em pauta nos espaços institucionais, convergindo para que no ano de 2003 fosse sancionada a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica. Para Gomes (et al, 2010), essa lei foi uma resposta do Estado às pressões desses movimentos, ela foi atualizada em 2008 pela Lei 11.645/08 e encontra-se em processo de consolidação, tornando-se um desafio para os educadores brasileiros.

Em face dessa realidade legal e legítima, o Movimento Negro de Sorocaba reivindicou à UFSCar, Campus Sorocaba, um espaço de formação sobre as questões étnico raciais no campo educacional, que culminou no curso Relações Étnico-Raciais e Educação, oferecido em 2012, após intenso processo de planejamento com e por integrantes do movimento no diálogo com professores da Universidade. Ele teve como intenção contribuir com o cumprimento da Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008, que prevê a inclusão obrigatória de conteúdos programáticos sobre História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, bem como a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade étnico-cultural. Nesse sentido, se constituiu como uma proposta de formação continuada dos professores da Rede Pública de Ensino Paulista, de educadores que atuam junto às comunidades

negras, na intensificação do contato das Universidades com a comunidade e com os movimentos sociais da região, bem como na contribuição para uma mudança de mentalidade no que se refere às questões ligadas ao racismo e aos preconceitos sociais de toda ordem. Também se pretendeu espaço de aproximação dos saberes da comunidade e dos movimentos sociais e os saberes acadêmicos de forma a, solidariamente, buscar caminhos de superação para os problemas étnico-raciais, sociais e culturais vividos pela comunidade negra brasileira, daí a dinâmica de envolvimento dos movimentos no planejamento, organização e efetivação do curso.

Do curso participaram alunos da graduação em Pedagogia da Universidade, professores da rede pública e integrantes do Movimento Negro, sob a coordenação de professores da Universidade, bem como integrantes do Movimento Negro da Região. A presença da professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos, Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que ministrou a aula magna, proporcionou grande pujança ao curso, pois se trata de uma mulher negra, que, por indicação do Movimento Negro, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo participado da relatoria do Parecer CNE/3/2005, relativo às diretrizes curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Temas como história da África, religiões de matriz africana, saúde da população negra, representação do negro na mídia, práticas pedagógicas envolvendo a questão racial, foram alguns dos temas tratados nos encontros que ocorriam semanalmente. A dinâmica podia variar, conforme o perfil do responsável pelo tema, que poderia ser tanto professores, alunos ou integrantes dos movimentos sociais, o que proporcionou uma diversidade de técnicas pedagógicas, fazendo estreito intertexto com a diversidade racial proposta pelo encontro. No primeiro momento, havia uma aula expositiva, na qual o tema a ser abordado era apresentado. No segundo, ocorria uma roda de conversa, onde as questões emergentes podiam ser discutidas com os presentes. É evidente a urgência de espaços de formação continuada dos professores para entendimento desse tema. Devido ao fato de o racismo brasileiro ter sido peremptoriamente negado, deparamo-nos continuamente com uma pobreza de repertório para tratar da questão, tendo o uso do senso comum como a saída mais utilizada. É evidente que não se deve culpar o professor totalmente por isso, tendo em vista que o processo formativo dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, em sua maioria produz, reproduz e reforça esse discurso de negação. Daí a importância de uma universidade pública vir a oferecer esse curso de extensão, como uma possibilidade de quebra dessa lógica perversa, para que se possa vislumbrar a mudança desse *status quo*.

Na medida em que os temas foram sendo trabalhados, os participantes, em especial os não negros, puderam entrar em contato com uma realidade com a qual não tinham familiaridade. Aos negros foi dada a oportunidade de falar abertamente sobre as mazelas envolvendo o seu pertencimento racial para um público diferente de seus pares, e com a possibilidade de tornarem-se multiplicadores dessas discussões, portanto, parceiros em potencial. É evidente que os debates não ocorreram em uníssono, o que é muito bom, pois a presença de polos discursivos diferentes é que pode produzir a tão necessária sinergia, para que se avance no enfrentamento ao racismo e às desigualdades sociais, e o consequente reparo da dívida social que o Brasil e o mundo têm para com o Continente Negro e seus descendentes. É mister salientar que, com esses avanços, pessoas de todas as etnias e camadas sociais se beneficiarão, pois existe nele o potencial de o Brasil tornar-se uma nação mais igualitária na sua multiplicidade e conhecedora de sua riqueza cultural, que, por obra do colonialismo passado e suas repercussões no presente, tem sido historicamente depreciada.

2 A proposta de pesquisa

Do movimento instaurado, o grupo de professores e membros dos movimentos negros envolvidos na organização do curso decidiram realizar um levantamento de dados quantitativos sobre a realidade do trabalho pedagógi-

co realizado com a questão étnico-racial a partir da aprovação da Lei 10.639/03, nas escolas da região de Sorocaba. Um questionário foi elaborado pelos que estavam articulados ao curso, contendo questões que buscavam compreender os processos formativos relacionados à história e à cultura afro-brasileira pelos quais os profissionais haviam passado, bem como sua compreensão sobre esses conhecimentos e como desenvolviam suas práticas educativas sobre as questões étnico-raciais. Ele foi aplicado pelos próprios alunos, professores e militantes do movimento negro participantes do curso, e tivemos um total de 171 respondidos.

Um banco de dados foi construído a partir das respostas de múltipla escolha bem como das respostas abertas¹. Tal banco pode ser analisado a partir dos diferentes temas que o compuseram. O presente artigo tem a pretensão de apresentar e refletir sobre os dados referentes à formação dos professores no que se refere às questões étnico-raciais. Outro artigo já foi produzido com dados coletados por esse mesmo instrumento de coleta de informações, mas analisando os limites e as possibilidades das práticas educativas implementadas pelos profissionais nas escolas públicas da região. A orientação para aplicação do

¹ Agradecemos à Marínes Carmozine Martins pelo trabalho realizado na tabulação e sistematização das respostas às questões de múltipla escolha, e à Flávia Raphael pela tabulação de parte das questões abertas.

questionário não pressupunha um nível específico de atuação, tampouco uma área específica de conhecimento. Depois

de aplicado, verificamos que o quadro de respondentes ficou assim constituído no que se refere ao nível de atuação.

Tabela 1 – Nível em que atua como professor

Respostas	Quantidade
Anos finais do Ensino Fundamental	13
Anos finais + anos iniciais do Ensino Fundamental	03
Anos finais do Ensino Fundamental + Ensino Médio	29
Anos finais do Ensino Médio + Ensino Médio	01
Anos iniciais do Ensino Fundamental	55
Anos iniciais do Ensino Fundamental + Ensino Médio	03
Anos iniciais do Ensino Médio	02
Educação Infantil	29
Educação Infantil + séries iniciais do Fundamental	07
Educação Infantil + anos iniciais e finais do Ens. Fund. + Ensino Médio	01
Educação Infantil + Ensino Médio + anos finais do Ensino Fundamental	01
Educação Infantil + Ensino Médio + anos finais do Fundamental + Ensino Médio	01

Em relação à abrangência regional de atuação, 67,25% dos 171 dos professores que responderam ao questionário atuam na cidade de Sorocaba; 11,11% atua na rede de Votorantim, segunda maior cidade dessa região; 11,7% atua em Salto de Pirapora. O restante atua em outras pequenas cidades da região.

A tabela a seguir nos dá a dimensão das redes em que atuam e sua complexidade, uma vez que vários professores atuam em mais de uma rede e em mais de uma cidade. Tal caracterização nos remete aos processos de precarização do trabalho docente. A jornada e os locais de trabalho se ampliam, intensificando a carga de trabalho.

Tabela 2 – Rede em que atua como professor

Resposta	Quantidade
Não Respondente	1
Pública Estadual	83
Pública Estadual + Municipal Araçoiaba da Serra + Salto de Pirapora	1
Pública Estadual + Pública Municipal Araçoiaba da Serra	1
Pública Estadual + Pública Municipal Salto de Pirapora	3
Pública Estadual + Pública Municipal Sorocaba	2

Resposta	Quantidade
Pública Municipal	1
Pública Municipal Araçoiaba da Serra	5
Pública Municipal Mairinque	3
Pública Municipal Pereira	2
Pública Municipal Salto de Pirapora	9
Publica Municipal Salto de Pirapora + Pública Estadual	1
Pública Municipal Sorocaba	49
Pública Municipal Sorocaba + Votorantim	2
Pública Municipal Várias como eventual	1
Pública Municipal Votorantim	6
Não informado	1
Total geral	171

Ao fazer a leitura das respostas dos professores em relação ao conhecimento do que é a lei, tais dados produzirão o sentido de como ela é abordada nas redes de maior incidência de atuação.

3 Algumas referências no campo da educação étnico-racial

Desde o início do século XX, a questão da educação é pauta das discussões do movimento negro brasileiro. Nesse período inicial, a proposta tinha como mote principal a luta por uma educação que, além de garantir a escolarização dos negros², informasse-os

² Os Institutos de Pesquisa (Ipea e IBGE, por exemplo) classificam as pessoas designadas no quesito negro somando aquelas que se autodeclararam pretas e pardas. Nos estudos sociológicos, encontramos o uso dos conceitos negro e afro-descendente para abordar, além da questão racial, o histórico de etnia dessas pessoas. Neste capítulo, utilizaremos apenas o termo negro para nos referir a esse rol de classificações.

sobre sua condição sociopolítica e sobre sua história, buscando uma espécie de autovalorização racial. Essa proposta de politização não se reduzia apenas ao universo escolar.

A educação política já existia enquanto projeto, quando da criação do Centro Cívico Palmares, em 1926. Este funcionava como uma escola de formação de lideranças. A quase totalidade dos membros das diretorias da Frente Negra Brasileira foi integralmente formada naquele Centro. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2000, p. 144).

É compreensível considerar que se trata de uma mentalidade situada nas primeiras décadas do século XX e, para os padrões da época, pode-se dizer que carrega uma intenção um tanto progressista.³ Contudo, há autores que

³ Nas concepções de educação, a Pedagogia Progressista questiona os conceitos de educação

afirmam que o objetivo dessa politização era a integração dos negros ao mundo dos brancos, ou seja, à organização social vigente (PINTO, 1999).

Para compreender um pouco da trajetória percorrida pela questão étnico-racial no campo da educação, é oportuno dizer que, de maneira geral, os movimentos negros do início do século passado assumiram para si a responsabilidade de educar a população negra, desonerando, por sua vez, o Estado (GONÇALVES; GONÇALVES, 2000). Ao longo do século, porém, a compreensão de uma educação que abordasse a questão negra foi se ampliando tanto no campo conceitual, quanto em sua práxis⁴. A partir da segunda metade do século XX, a luta negra ganhou apoio de intelectuais nacionais e estrangeiros, num movimento de valorização cultural, atingindo inclusive o ambiente acadêmico por meio dos estudos de Roger Bastide, Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos. Isso possibilitou que o sentido de politização étnico-racial fosse se aproximando da proposta de escolarização regular, o que significa que os conteúdos e as formas de ensino passaram a receber uma contraproposta ao que estava

transmitidos pelas instituições escolares, através da problematização dos temas sociais. Ver mais em Libâneo (1990).

⁴ A práxis é um conceito marxista e pode ser aqui entendida como uma atividade teórico-prática em que a teoria se modifica constantemente com a experiência prática, que, por sua vez, se modifica constantemente a partir da reflexão teórica.

postulado até aquele momento como modelo único de educação (história e valores euro-ocidentais). Foi nesse percurso que os movimentos negros passaram a compreender a educação como um dever do Estado⁵. Em outras palavras, significa que o movimento passou a interferir na situação de abandono e exclusão dos negros em relação ao sistema educacional.

Há muito a se narrar sobre a atuação do movimento negro em toda essa luta educacional, mas vamos nos ater às considerações abaixo para esclarecer um pouco o cenário que antecedeu as determinações legais vigentes no que tange à educação das relações étnico-raciais e sua relação com a formação de professores.

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação

⁵ Essa concepção fica mais clara a partir da atuação do Teatro Experimental do Negro (TEN) e, especialmente, das reivindicações de Abdias do Nascimento, seu principal líder.

concreta. Esta postura adentra a década de 90. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2000 p. 155).

Diante desse panorama, nos anos finais do século passado, o tema ganhou notoriedade nos debates acadêmicos e também populares. Todo esse movimento culminou em legislações voltadas aos estabelecimentos de ensino do Brasil e referendadas em nossa Lei de Diretrizes e Bases.

Em 1996, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, de maneira bastante tímida, reconheceram a questão étnico-racial como tema constituinte das formações de professores no que tange ao sentido de sua docência e às aptidões esperadas dos alunos egressos desses cursos. Ademais, encontramos, no restante do documento, apenas o uso dos termos multiculturalidade e diversidade (social e cultural) para se referir à necessidade da criação de núcleos de estudos temáticos, que supostamente poderiam abordar esse e outros assuntos pertinentes ao universo étnico racial.

Felizmente, em 2003, a lei 10.639 cumpriu o papel de crescer a esse cenário, agora de maneira explícita, a posição que as formações pedagógicas deveriam ter com relação à temática étnico-racial.

Assim, é por meio desta lei que a educação das relações étnico-raciais torna-se obrigatoriedade no ensino brasileiro, a ser realizada, por meio do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nas escolas de

todo país, incluindo as de nível superior (graduação e pós-graduação). Fica evidente que as formações em serviço de professores, também chamadas de formações continuadas, deveriam, a partir de então, incluir essa temática em sua organização, mas, por uma série de justificativas já apontadas em estudos anteriores (JACCOUD, 2008), isso não aconteceu efetivamente na maioria das escolas brasileiras.

Podemos afirmar que, se no início a temática não ganhou força suficiente para adentrar os muros escolares, agora, justamente 10 anos após sua promulgação, essa situação se faz necessária posto que a diversidade e outros temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central nos debates internacionais e nacionais, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação, tornando-se cada vez mais frequente, inclusive, em títulos de programas e ações do governo.

A profa. Petronilha Beatriz Gonçalves (BRASIL, 2004, p. 8), no Parecer 03/004 emitido para o CNE, do qual é relatora, postulou reflexões essenciais à teoria e prática pedagógica do ensino de relações étnico-raciais. E, especificamente sobre a formação de professores afirmou que

[...] há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensí-

veis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.

Analisando alguns periódicos científicos da área da Educação⁶, em suas publicações relativas ao ano de 2012 e 2013, é possível afirmar que muitos exemplares versam sobre a temática étnico-racial, no entanto pouquíssimos tratam especificamente sobre esse assunto no universo da formação de professores. Na verdade, não foi encontrado nenhum artigo com título que tratasse explicitamente dessa temática, mas é bem provável que os outros textos que tratam da questão étnica, abordando outras dimensões, como a questão das cotas, por exem-

plo⁷, tenham passagens versando sobre a formação de professores.

O artigo de Ronald D. Glass (GLASS, 2012, p. 903), publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, é um dos únicos que sugere propostas que deveriam guiar a formação de professores.

Seria assegurado que os cursos de leitura ministrados examinassem as políticas de letramento (Glass, 2000b; Shannon, 1990, 1998), revelassem os preconceitos linguísticos em relação às origens da supremacia racial (Macedo, 2000) e preparassem os professores para utilizar métodos educacionais que honrassem e dessem autoridade à linguagem dos alunos de cor e pobres (Delpit, Dowdy, 2002; Finn, 1999). Também garantiria que os professores refletissem criticamente na sua própria formação racial (Derman-Sparks, Philips, 1997; Sleeter, 1993) e desenvolvessem a capacidade de elaborar aulas e currículos contra o preconceito (Derman-Sparks, ABC Task Force, 1989; Schniedewind, Davidson, 1998). Reconstruindo as bases dos programas educacionais docentes com objetivos emancipatórios e críticos, os professores poderiam entender e atuar dentro do seu papel principal nas lutas por

⁶ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da USP e Educação e Sociedade.

⁷ É importante frisar que o assunto que mais apareceu nos textos científicos foi a questão das políticas de ações afirmativas, especificamente, as cotas.

justiça (Cochran-Smith, 2004; Darling-Hammond, French, Garcia-Lopes, 2002).

Nesse sentido, podemos ir além e corroborar com as considerações de PINTO (1999) alertando-nos para o fato de que apenas formar e conscientizar o professor não é suficiente. É imprescindível garantir o comprometimento da escola para que o professor se sinta apoiado em suas iniciativas e para que haja condições de execução de um trabalho multidisciplinar que tenha como enfoque o combate e enfrentamento ao racismo. Implicam-se nisso as mudanças de posturas, a desconstrução de preconceitos e estereótipos e a disponibilidade para discutir temas sensíveis e delicados.

4 Aproximações compreensões produzidas sobre a questão étnico-racial

No que diz respeito à formação dos professores das redes públicas de ensino da região de Sorocaba sobre a temática étnico-racial, os dados colhidos são alarmantes. O primeiro dado indiciado é o restrito número de professores que tiveram contato com a questão étnico-racial em cursos de formação de longa duração, como o são os cursos de graduação, especificamente licenciatura, ou de pós-graduação. De 171 respondentes, apenas 34, ou seja, 20% afirmam ter tido contato com a temática, enquanto 130 responderam que não tiveram o contato, e sete não responderam.

Tabela 3 – Contato com a questão étnico-racial em cursos de formação (graduação e pós-graduação)

Você teve contato especificamente com a questão étnico-racial no(s) seu(s) curso(s) de formação como professor (Graduação e Pós-Graduação)?	Quantidade
EM BRANCO	7
NÃO	130
SIM	34
Total geral	171

Em 2009, Gatti publicou estudo sobre os cursos de licenciatura e Pedagogia no Brasil, intitulado Professores do Brasil: Impasses e desafios. O referido estudo, em nenhum momento, mostra a existência da discussão da questão étnico-racial nos cursos de formação de professores. Além de verificar todas as disciplinas, o grupo envolvido na

pesquisa também estudou as ementas, e nenhuma alusão ao tema foi encontrada. Nosso questionário, aplicado quatro anos depois do resultado dessa pesquisa, mostra que, apesar de muito tímido, 20% dos professores tiveram algum tipo de contato com a questão. Tal leitura pode ser, apesar do quadro geral, um alento sobre a temática.

Nos processos de formação continuada, esse número é menor que nos processos de formação inicial, pois ape-

nas 17 professores, ou seja, 10% afirmam que participaram de algum curso sobre a temática.

Tabela 4 – Participação em algum curso fora da Universidade

Você já fez algum curso fora da Universidade (por exemplo, em ONG's, sindicatos, rede de ensino em que atua etc.), especificamente na área das questões étnico-raciais?	Quantidade
EM BRANCO	2
NÃO	152
SIM	17
Total geral	171

Os cursos citados pelos respondentes foram os seguintes:

- História do “continente africano”, a literatura de Cabo Verde, populações indígenas. Ofertado pela oficina pedagógica de Votorantim.
- “As sociedades indígenas da América e o encontro com a civilização europeia”, CENP – SEE/SP, 1993.
- Orientações técnicas em 2012, pela Secretaria de Estado da educação.
- África: diretoria de ensino de Sorocaba.
- MEC – Africanidades 2006/ UFSCAR – 2 anos/ Especialização – História da África 2012.
- Rede do Saber
- Educando para a diferença promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Literatura africana, promovido por um professor especializado em obras literárias, ocorrido em 2009 no Grande Otelo.
- Curso de relações étnico-raciais. Prefeitura de Sorocaba e Centro Cultural Quilombinho, ago./set. 2012.
- Letra e vida/ PIC - Programa de Inclusão da Criança./ Alfabetização nos anos iniciais 6 aos 9 anos.
- Visita ao bairro Cafundó, que fica situado na minha cidade de Salto de Pirapora.
- Palestras sobre *bullying*.
- Palestras pelo sistema OBJETIVO.
- Curso promovido pelo NUCAB, da Uniso, sobre dialeto africano.
- “Introdução à História da África – Tecnologias na Educação e Atualização Bibliográfica”, em 2012.

A maioria dos cursos são iniciativas das instituições a que estão submetidos, indicando assim, a resposta oficial à determinação legal. Entretanto eles se caracterizam como cursos pontuais. Parece-nos que nenhuma iniciativa implica um movimento de acompanhamento do trabalho pedagógico, configurando-se

como um espaço de pretensa discussão sem aderência às realidades em que se encontram os professores.

As temáticas apresentadas são, em sua maioria, extremamente relevantes, pois dão uma dimensão da produção da cultura dos negros e dos índios. Pode-se ler que esses povos são vistos em sua potencialidade característica de suas identidades.

Entretanto vale se atentar para duas respostas que mostram cursos realizados que não são específicos do tratamento da questão étnico-racial. A primeira é a afirmação de que a temática esteve presente em palestra sobre *bullying* e, no outro caso esteve, presente no Programa Letra e Vida. Esse programa é da Rede Estadual de Educação de São Paulo e tem como objetivo aperfeiçoar a formação de professores alfabetizadores.

Na temática sobre formação dos professores em diferentes espaços, gostaríamos de chamar a atenção para um

dado da pesquisa que se refere a outro ambiente que pouco é lembrado como instância de formação, mas que, nesta pesquisa, tem um papel importante para levar-nos a compreender possíveis espaços onde o trabalho do professor se aprimora. São as reuniões pedagógicas.

O horário reservado para reunião coletiva entre os professores nas escolas públicas tem como objetivo se estabelecer como um espaço e tempo de discussão e reflexão a partir de diferentes demandas⁸. Placco (2006), dentre outros autores que estudam a formação centrada na escola, afirma que o espaço do coletivo da escola, materializado pelos encontros também em reuniões pedagógicas, é local de formação continuada. Assim, ele se configura como espaço formativo. Sendo espaço formativo configura-se como tempo possível de ocorrer discussões sobre a temática étnico-racial. Motivados por essa característica é que optamos por tomar a questão para análise.

⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo era uma denominação do espaço reservado para as reuniões pedagógicas no âmbito da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo. Recentemente passou a ser denominado de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Em outras redes oficiais de ensino, ele apresenta diferentes denominações, mas com o mesmo objetivo.

Tabela 5 – Presença de discussões sobre questões relativas ao estudo da história e da cultura afro-brasileira nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo)

Nos HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos quais você participou foi discutida alguma vez questões relativas ao estudo da história e da cultura afro-brasileira?	Quantidade
NÃO	91
SIM	74
ANULADO	2
EM BRANCO	4
Total geral	171

A reunião pedagógica, nesse caso, chamada de HTPC, segundo os professores, é local onde circulam informações e conhecimentos, além da formação inicial e do espaço da formação continuada fora da escola.

Apesar do baixo número de professores que tiveram contato com a temática em cursos de formação, 57% afirmam que têm conhecimento sobre a Lei 10.639/03, o que pode indiciar a prática da busca por conhecimentos e informações a despeito dos processos

de formação intencionais, oficiais ou formais, ou ainda, conhecimentos que podem circular no cotidiano escolar, inclusive nas reuniões pedagógicas como lembrado acima. Independente de somarmos os dois grupos que afirmaram ter algum contato com a temática em diferentes cursos, o total (30%) ainda é menor que os 57% de professores que afirmaram ter conhecimento da lei. Vale refletir que também aqui o número de professores que têm conhecimento é significativamente baixo.

Tabela 6 – Conhecimento da Lei Federal 10.639/03?

Você conhece a Lei Federal 10.639/03?	Quantidade
NÃO	72
SIM	98
EM BRANCO	1
Total geral	171

Dos 98 professores que responderam ter conhecimento da referida lei, 63 (64,28%) especificaram esse conhecimento. Destes 71,42% se referiram ao objetivo da lei, a saber estabelecer

a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Do restante, grande parte deles tangenciaram a

questão e a citaram de diferentes formas.

Vale reforçar o dado de que apenas 63 de 98 profissionais se posicionaram sobre a sua compreensão. Podemos ler que a diferença, um total de 35 profissionais, ao não se posicionar, o fizeram por desconhecerem o conteúdo da Lei.

Há um dado interessante que se refere à associação entre a Lei 10.639/03 e o Dia da Consciência Negra, uma vez que 5 professores afirmaram que essa lei institui a comemoração de 20 de novembro.

Neste caso recortamos o posicionamento de alguns professores⁹:

“Obrigatoriedade em ensinar a história da África nas redes de ensino (mas a partir do processo de escravidão). A instituição do Dia nacional da Consciência Negra como data comemorativa à “libertação dos escravos”.

“Aborda a temática das relações étnico-raciais. Instituiu o dia 20 de Dezembro: Consciência Negra.”

“Lei que institui o ensino de história da África e inclui no calendário escolar o 20/11 como dia nacional da Consciência Negra.”

Há um grupo de respostas que associam a lei aos objetivos a serem

atingidos com ela. Como é o caso dos seguintes depoimentos:

“Ela valoriza a diversidade cultural, principalmente o ensino de história e cultura afro-brasileira e africano. “Discriminação racial”.

“Ela trata da valorização da diversidade cultural, valorizando e reconhecendo sua raça.”

“Combate ao racismo: ação docente e promoção de justiça e igualdade na escola.”

Uma das respostas se remete à lei 10639/03 como aquela que institui as diretrizes e bases da Educação Nacional, como uma alusão ao objetivo da legislação maior do campo educação a LDB 9394/96. Nessa mesma linha de tomar o que é uma lei ao responder a uma questão que nos remete à especificidade, um professor nos responde que ela “é necessária para se ter organização no ambiente”.

A mesma leitura pode ser feita a partir dos dados do conhecimento sobre a Lei 11.645/08.

⁹ Não houve qualquer tipo de identificação dos discursos emitidos pelos professores nos questionários porque não nos interessava neste

momento trabalhar com identidades individuais, mas com o dado quantitativo e em vezes, com o discurso para ampliar e qualificar a reflexão.

Tabela 7 – Conhecimento da Lei Federal 11.645/08

Você conhece a Lei 11.654/08?	Quantidade
EM BRANCO	3
NÃO	83
SIM	85
Total geral	171

Dos 85 professores que responderam que têm conhecimento da referida lei, 54 especificaram este conhecimento. Enfatizamos que o número de compreensões adequadas sobre o que é a Lei 11645/08 é menor que a anterior. 72,22% dos 54 responderam corretamente, indicando que é a alteração da lei nº 10.639/03 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial de rede de ensino a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Um dos respondentes fez associação à introdução da questão indígena na escola, afirmando que tal lei instituiu “o ensino da língua indígena nas escolas brasileiras”.

Novamente algumas respostas associaram à lei a criação do Dia da Consciência Negra.

“A Lei da Consciência Negra. Para dar amparo legal para que não haja discriminação e preconceito contra o negro.”

Algumas respostas nos remetem ao mesmo teor da lei 10639/03, como a afirmação que é “uma lei que reforça o comprometimento nas disciplinas para enfatizar a temática das etnias raciais no ensino fundamental e médio”.

Outras respostas se aproximam da questão metodológica no trato com a questão étnico-racial na escola.

“Informa sobre uma adequação de um material didático em especial no que tange à história da África e história da escravidão do Brasil e do negro do Brasil, na busca de estudar e produzir conhecimento acerca dos vários aspectos da cultura afro-brasileira, ou seja, da medicina, filosofia, estética etc.”

“A lei estabeleceu e abriu caminho para um aprendizado diferente do que ocorria, com reflexões e contribuição para o povo brasileiro.”

Os dados apresentados acima nos remetem a um dado preocupante, que é a dispersão no que tange à compreensão do teor da lei por profissionais que devem atuar no sentido de cumpri-la em seu cotidiano. Não pretendemos com essa afirmação culpabilizá-los individualmente. É necessário refletir sobre as possíveis causas, em especial, o papel do estado nos processos formativos.

A leitura da compreensão sobre as Diretrizes Curriculares pode nos ajudar a ampliar esse olhar.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, os dados colhidos foram os seguintes:

Tabela 8 – Conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?	Quantidade
NÃO	78
SIM	81
ANULADO	1
EM BRANCO	11
Total geral	171

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 33) afirmam a necessidade de reconhecimento de ações afirmativas no campo educacional que estabeleça outra educação, que se caracterize pela não exclusão e fortalecimento dos sujeitos. Para tanto ela preconiza que um papel fundamental para os sistemas de ensino.

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas

estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais.

E para materialização de princípios preconizados e determinações sobre o que deve ser o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o documento estabelece as providências que os sistemas de ensino deverão tomar. Todas se referem à construção de outras práticas escolares, mas gostaríamos de chamar a atenção de duas, em específico que dialogam com os dados que temos:

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de

outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (BRASIL, 2004, p. 42).

Depois de quase 10 anos de sua elaboração, o quadro que se apresenta é este que constatamos pelas pesquisas,

segundo as quais as ações são muito esporádicas e, talvez, com caráter de trabalho minimalista e de curta duração.

Dos professores que se posicionaram como conhecedores da Lei, 6 afirmam que conhecem pouco, mas não se referem ao que conhecem, e 7 afirmam que as diretrizes estabelecem a obrigatoriedade de ensino da história afro-brasileira e africana, o que corresponde a igualá-la à Lei 10639/03. Podemos, então, concluir que esses 13 depoentes relacionam o tema, mas efetivamente desconhecem a especificidade das diretrizes.

Há ainda um grupo de 26 professores que afirma que as Diretrizes compreendem um documento que orienta o trabalho metodológico do professor, bem como traz questões pertinentes para a reflexão do campo do ensino de história afro-brasileira e africana. Outros 18 afirmam que as diretrizes discursam sobre o que é o trabalho com a questão racial na escola. Isto significa que 25,75% dos respondentes têm uma compreensão da intencionalidade das Diretrizes.

No que se refere ao Projeto Pedagógico, apenas 27% afirmam que há no PPP um tratamento dado à temática.

Tabela 9 – Presença no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em que atua do estudo da história e da cultura afro-brasileira

Você sabe dizer se o Projeto Político Pedagógico (PPP) de sua escola trata do estudo da história e da cultura afro-brasileira?	Quantidade
ANULADO	13
EM BRANCO	5
NÃO	107
SIM	46
Total geral	171

As maneiras como a temática é abordada são respondidas da seguinte forma pelos professores.

“Trata no mês de novembro, em que se trata do dia 20 de novembro, mas cada professor fica livre para trabalhar como quiser.”

“Na comemoração da consciência negra, está previsto o tratamento da cultura negra do ponto de vista artístico.”

Recortamos alguns discursos que nos chamaram a atenção. O primeiro grupo refere-se aos vários professores que afirmam que trata da temática apenas no mês da Consciência Negra. Isto nos remete ao fato de que, há muito tempo, questiona-se o tratamento metodológico do ensino de história, restringindo essa área de conhecimento, especialmente nos anos iniciais, ao trabalho com datas comemorativas, induzindo-nos a compreender a história como um conjunto de fatos isolados, a perspectiva da história factual. E essa factualidade fortalece, na escola, a ideia que os estudantes não são sujeitos históricos, são meros observadores do fato que está externo a eles.

“Trabalhamos com inclusão e sempre, mesmo sendo com alunos de educação infantil (3 a 4 anos) precisamos orientá-los quanto às diferenças.”

“Ele aborda as diretrizes para o trabalho de exclusão e preconceitos.”

“Identificando preconceitos presentes na escola.”

“Faz parte do currículo e, embora esteja explícito que somos todos iguais, em sala de aula sempre se tem desentendimento por preconceito, o qual o educando já traz incutido dentro de si.”

Outro dado que nos chama a atenção ao olhar para as respostas é o quanto o trabalho está voltado para lidar com a inclusão, diferenças e preconceito. Muito pertinente a lembrança da questão do preconceito, uma vez que há, com grande grau de persistência, a existência da fuga deste tema no trabalho pedagógico.

Entretanto, é interessante notar que a perspectiva propositiva, do trabalho com a produção cultural, a história do povo e desmistificação de preconceitos acabam sendo citados com menor recorrência.

“Promovendo a formação integral do aluno, preparando-o para uma atuação positiva e crítica na sociedade, promovendo a integração de todos os segmentos da escola.”

“Promovendo reflexões sobre o lugar dos afro-descendentes na sociedade brasileira, reconhecendo a importância da temática africana no currículo como estratégia para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.”

“Através de projetos educacionais que reconheçam a cultura

negra através do reconto e a releitura de histórias que tenham como conteúdo específico o folclore e temas relacionados a cultura afro-brasileira e a cultura indígena.”

“Trabalhando a cultura de modo centralizado.”

Podemos observar que essa dimensão do trabalho com a produção cultural, quando lembrada, aparece um olhar folclórico. Veja que o tema folclore vem presente ao se referir à produção dos negros e dos povos indígenas.

Vale ressaltar que um dos professores remeteu à importância do trato com a questão étnico-racial na escola para produzir uma formação mais igualitária e democrática, quando do reconhecimento do lugar dos afro-descendentes na história da constituição do povo brasileiro.

Abaixo duas respostas nos remontam a como tais temas são abordados: como projetos e quando se fizer pertinente a partir de assembleias.

“No desenvolvimento de projetos ao longo dos anos/ séries e articulado com as demais competências no decorrer do ano letivo.”

“De uma forma democrática e pedagógica, o assunto é tratado em forma de assembleia quando se faz pertinente e, no decorrer do ano, articulado com as demais competências.”

Tais formas de tratamento são heterogêneas assim como é o trabalho

pedagógico singular de cada escola e, talvez ainda, singular de cada professor. E eles representam diferentes formas de compreender o tema, em momentos como um apêndice, em outros como atenuante do preconceito na escola, e em outros como um elemento da história factual. Esses elementos evidenciados aqui nos levam a construir novas perguntas, dentre elas a necessidade de investigar os processos de como acontecem essas práticas no cotidiano da escola, no encontro entre posicionamentos de professores, gestores, estudantes e famílias. Análise que necessitaria outra pesquisa.

5 Algumas palavras finais

A análise principiada neste artigo configurou-se como uma leitura descritiva dos dados sobre a formação de professores para o trato com a questão étnico-racial no cotidiano escolar. Não tivemos como pretensão esgotá-la. Um conjunto de outras análises é potencial de serem realizadas. Neste momento fazemos algumas reflexões sobre o olhar inicial, lançado para os dados.

A primeira refere-se à existência de uma inserção da temática étnico-racial nos processos formativos, ainda que incipiente para atender aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os professores que passaram por diferentes cursos apontam a existência de algumas iniciativas do poder público nesse sentido. Entretanto,

no cômputo geral dos questionários, tais iniciativas ainda são poucas.

Evidenciamos o quanto a temática, em momentos, é tratada de forma reducionista, especialmente quando verificada que seu encaminhamento metodológico é materializado em eventos de datas comemorativas, restringindo-se à leitura do ensino de História numa perspectiva factual.

Ainda vale lembrar que os dados nos mostram a precária formação dos profissionais que atuam na educação básica em relação a essa questão da educação das relações étnico-raciais. E tal precariedade não deve recair sobre os professores, culpando-os individualmente, pois deve ser compreendida no contexto das políticas educacionais, das políticas de formação e, com mais ênfase, na relevância social que o campo da educação escolar assume numa sociedade como a nossa, e a não assunção dessa relevância por parte do poder público.

Por último gostaríamos de enfatizar que há iniciativas locais na região de Sorocaba, onde ocorreu o levantamento dos dados, as quais podem ser potencializadas à medida que os movimentos sociais relacionados às temáticas das legislações e localizados nessa mesma localidade sejam também protagonista dos processos formativos. Ao longo do curso realizado, observou-se que o movimento negro tem grande poder de mobilização, articulação e conhecimentos que podem e devem ser socializados no diálogo com os sujeitos que atuam nos espaços escolares. Várias iniciativas de cursos apresentadas pelos professores que responderam ao questionário indicaram que frequentaram momentos formativos organizados pelos movimentos sociais da região. Esse dado indicia esse poder do movimento negro da região. Assim, ao adotar uma postura positiva e política, que assume também esta pesquisa, pensamos ser imprescindível a intensificação da potente parceria entre poder público e movimentos sociais.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 3/2004*, aprovado em 10 de março de 2004. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global Editora, 2007.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOMES, Nilma Nilo; OLIVEIRA, Fernanda da Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. Diversidade Étnico-Racial e Trajetórias Docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades, v. 18).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 15, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. A história e as vozes de seus sujeitos. In: MARTINS, Marcos Francisco (Org.). *História dos movimentos sociais da região de Sorocaba*. Holambra: Setembro Editora, 2012.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mario (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Iolanda. *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 199-231, nov. 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2006.

Recebido em novembro de 2014

Aprovado para publicação em julho de 2015

Planejamento da educação em municípios sul-mato-grossenses: as ações de gestão educacional no Plano de Ações Articuladas (2011-2014)

Education planning in Mato Grosso do Sul municipalities: the educational management tasks in Plano de Ações Articuladas (2011-2014)

Regina Tereza Cestari de Oliveira*

* Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB. Pesquisadora produtividade 2 do CNPq. E-mail: reginacestari@ucdb.br

Resumo

O Plano de Ações Articuladas (PAR) instituído no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), adquiriu centralidade na política educacional brasileira. Trata-se de um instrumento de planejamento estratégico, elaborado pelos estados e municípios para recebimento de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC), estruturado em quatro dimensões. Este artigo apresenta resultados de pesquisa e tem como objetivo analisar as ações definidas ou redefinidas no segundo ciclo do PAR (2011-2014), no âmbito da dimensão Gestão Educacional, em três municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do exame de fontes documentais. Considera-se que o MEC induziu os entes federados a assumirem responsabilidades na gestão da educação, possibilitando a incorporação de políticas de gestão democrática para a educação básica.

Palavras-chave

Planejamento educacional. Segundo ciclo do PAR. Gestão democrática da educação básica.

Abstract

The Articulated Action Plan (PAR) introduced in the second term of government Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), under the Education Development Plan (PDE) had drawn main attention on Brazilian educational policy. It is a strategic planning tool, shared in four extents and developed by the states and municipalities in order to receive technical and financial assistance from the Ministry of Education (MEC). This article presents research results and aims at analysing the actions defined or redefined in the second PAR cycle (2011-2014), under the Educational Management dimension in three municipalities in the state of Mato Grosso do Sul, through the examination of documentary sources. It is considered that MEC has led federal entities to take responsibilities on management education, enabling the incorporation of democratic management policies for basic education.

Key words

Educational planning. PAR second cycle. Democratic management of basic education.

1 Introdução

Este artigo apresenta resultados de pesquisa¹ que tem como objetivo analisar o processo de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), a partir do primeiro ciclo (2007-2010), em municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, com vistas a examinar o acompanhamento e a avaliação das ações executadas, assim como as ações redimensionadas no segundo ciclo do PAR, correspondente ao período de 2011 a 2014.

Neste artigo, busca-se examinar as ações relacionadas ao segundo ciclo do PAR (2011-2014), por meio do exame de fontes documentais constituídas pelos Planos de Ações Articuladas dos municípios selecionados para estudo, com foco nas ações relacionadas à Gestão Educacional.

A pesquisa fundamenta-se na concepção de política educacional, enquanto política de corte social, levando-se em conta as contradições gerais de determinado contexto histórico e as forças sociais em disputa. Entende-se, De tal modo, as políticas sociais, em geral, envolvem direitos sociais, proje-

tos, diretrizes, orçamentos, executores, resultados, impactos, entre outros. Nesse sentido, devem sempre passar por avaliação, em qualquer lugar e época, constituindo exigência obrigatória quando custeadas com recursos pertencentes às sociedades (VIEIRA, 2001).

Considera, também, a importância das peculiaridades regionais, as relações de força manifestas e as especificidades presentes na materialização de políticas governamentais, na perspectiva de Vieira (1992) de que:

[...] o grau de antagonismo atingido no confronto das forças sociais, em dado momento e em determinado lugar; os interesses e as ideologias predominantes na burocracia do Estado, sobretudo nos setores responsáveis pela elaboração e pela aplicação da política econômica e da política social; a formação dos chamados técnicos; as peculiaridades regionais, enfim, o movimento da história destas e o de outras políticas são elementos muito mais imprescindíveis à análise. Sem tais elementos, qualquer tentativa de analisá-las não ultrapassará os limites do retrato inacabado, nem dos indícios mais ou menos óbvios. (VIEIRA, 1992, p. 25-26, grifos do autor).

O foco da pesquisa nos municípios deve-se à importância que adquiriram no federalismo brasileiro, ao assumirem o *status* de entes federados, com autonomia, atribuído pela Constituição

¹ Os resultados correspondem ao desenvolvimento dos projetos “Política e Planejamento da Educação Municipal: o processo de implementação do PAR (2011-2014)” (Produtividade em pesquisa, CNPq) e “Planejamento da Educação em Municípios Sul-Mato-Grossenses: implicações para a gestão democrática e o direito à educação”, com o apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS).

Federal de 1988. Como afirma Cury (2006, p. 121) “O reconhecimento dos Municípios como tais representa uma mudança jurídico-política de grande significado”.

Assim, com as deliberações da Constituição Federal, cabe aos municípios, na condição de entes federados, à responsabilidade de atender prioritariamente o “ensino fundamental” e a “educação infantil” e aos estados e o Distrito Federal atuar prioritariamente no “ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1996). Com a Emenda Constitucional (EC) nº 59 e a ampliação da obrigatoriedade do ensino de quatro aos 17 anos, a responsabilidade principal dos municípios é a oferta de escolarização de quatro a 14 anos, fixada constitucionalmente (BRASIL, 2009).

A União, por sua vez, é responsável por organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, “de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988).

A análise das demandas para as redes municipais de ensino, relacionadas a dimensão Gestão Educacional, no segundo ciclo do PAR (2011-2014), requer situar esse Plano no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) que será apresentado na próxima seção.

2 O Plano de Ações Articuladas (PAR) no âmbito do PDE

Na primeira década do século XXI, os Planos Plurianuais do Governo Lula da Silva, um dos instrumentos de planejamento definidos na Constituição Federal de 1988, propõem, em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), articular a relação entre políticas de desenvolvimento econômico e políticas de desenvolvimento social (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2013).

De modo específico, o Plano Plurianual – PPA 2008-2011 (BRASIL, 2007a), como assinalam as autoras, foi apresentado à sociedade brasileira com o desafio de acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais (OLIVEIRA; SCAFF; SENNA, 2013), com destaque para a educação de qualidade, com base no entendimento de que,

A competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão são simultaneamente impactados pela educação. A educação de qualidade representa, portanto, um objetivo estratégico sem o qual o projeto de desenvolvimento nacional em curso não se viabiliza. (BRASIL, 2007a, p. 16).

Segundo essa lógica, o documento define a combinação de três agendas prioritárias: 1º) o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); 2º) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); e 3º) a Agenda Social (BRASIL, 2007a, p. 16).

Assim, como parte da agenda estratégica, verifica-se a execução do PDE que, segundo o PPA 2008-2011, “[...] reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007a, p. 18).

O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007 e no mesmo dia foi apresentado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094, que oficializou o PDE para a educação básica. Segundo este Decreto (Art. 1º) o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007b). Essa qualidade será aferida, objetivamente, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo o governo federal, a adesão de estados e municípios ao Plano de Metas significa mais do que o reconhecimento das diretrizes elencadas. “Significa o compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local”. (BRASIL, 2007c, p. 24).

Para tanto, o mesmo decreto instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR), instrumento operacional a ser elaborado pelos estados e municípios, para recebimento de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação (MEC). Desse modo, prevê a aplicação de diagnóstico e organização das ações, segundo os

indicadores previamente definidos pelo MEC, conforme orientações constantes no documento “Instrumento de Campo” (BRASIL, 2008).

Com isso, a União estabeleceu a política de regulação centralizada das voluntárias e da assistência técnica do MEC aos estados e municípios. Tanto que de acordo com o *site* do MEC, desde o lançamento do Plano, em abril de 2007, até final de julho de 2008, os 5.563 municípios brasileiros e todos os 26 estados e Distrito Federal aderiram ao Compromisso².

Assim, o planejamento dos sistemas/redes de educação passou a ser realizado mediante as orientações do PAR, baseado em diagnóstico que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão dos sistemas de ensino, com vista à melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b), estruturado em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007c).

Na sequência, conforme o PPA 2012-2015, elaborado no Governo Dilma Vana Rousseff (2011-2014), o Brasil será um país reconhecido por: desenvolvimento sustentável, igualdade regional e igualdade social, educação de qualidade com produção de conhecimento e inovação tecnológica, sustentabilidade

² Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2010.

ambiental e ser uma nação democrática e soberana, que defende os direitos humanos, a liberdade, a paz e o desenvolvimento no mundo (BRASIL, 2011). Para tanto, define como macrodesafios: 1) projeto nacional de desenvolvimento; 2) erradicação da pobreza extrema; 3) ciência, tecnologia e inovação; 4) educação, conhecimento, cultura e esportes; 5) saúde, previdência e assistência social; 6) cidadania; 7) infraestrutura; 8) democracia e participação social; 9) integridade e soberania nacional; 10) segurança pública e 11) gestão pública. O objetivo do item 4 é: “propiciar o acesso da população brasileira com equidade, qualidade e valorização da diversidade” (BRASIL, 2011, p. 13-15).

Como se pode observar, a educação de qualidade é considerada como um macrodesafio nesse governo. Desse modo, o PAR teve continuidade como indutor de políticas públicas e instrumento de articulação entre os entes federados, sendo que o Ministério da Educação apresentou novo documento orientador denominado “Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014” (BRASIL, 2011).

Nesse contexto, os governos subnacionais elaboraram o PAR, em seu segundo ciclo, conforme as orientações do MEC, definindo ou redefinindo ações com vistas a atingir a qualidade da educação básica.

A partir do exposto, na próxima seção, expõem-se os dados da pesquisa em pauta, que conforme mencionado na Introdução deste artigo, estabeleceu como foco a seleção de três municípios

brasileiros, localizados no Estado de Mato Grosso do Sul³, segundo os critérios: os mais populosos, conforme censo do IBGE (2010) e situados em diferentes regiões do estado.

3 O segundo ciclo do PAR em municípios sul-mato-grossenses (2011-2014)

Apresentam-se, nesta seção, os resultados da pesquisa correspondentes aos três maiores municípios do estado de MS, conforme o censo IBGE 2010, ou seja, Campo Grande, localizado na região centro oeste do estado, com 766.461 habitantes; Dourados, localizado no Sul do estado, com 191.638 habitantes e Corumbá. Localizado a Noroeste do estado com 102.209 habitantes⁴.

Os dados de pesquisa sobre o processo de implantação do primeiro ciclo

³ Este estado está situado na Região Centro-Oeste do Brasil, fronteira a sudoeste, com as Repúblicas do Paraguai e da Bolívia; a sudeste, com os Estados de Minas Gerais e São Paulo; ao sul, com o Paraná; e, ao norte, com Mato Grosso e Goiás. Tem uma área de 357.145,532 km², que corresponde a 18% dessa região e 4,19% do Brasil, e densidade demográfica de 6,86 hab./km². Em 2010 a população atingiu 2.449.024 habitantes, distribuída em 79 municípios (IBGE, 2010). Foi criado, a partir da divisão do Estado de Mato Grosso, por meio da Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977, no Governo Ernesto Geisel (1974-1979). Instalou-se, oficialmente, em primeiro de janeiro de 1979, com a posse do primeiro governador do estado, Harry Amorim Costa, indicado pelo presidente da República.

⁴ Disponível em: <www.ibge.br/dados_divulgados>. Acesso em: 5 nov.2010.

do PAR (2007-2010)⁵ mostraram que esses municípios aderiram ao Compromisso Todos pela Educação em 2007 e elaboraram o PAR correspondente ao período, atendendo as Dimensões, Áreas e Indicadores estabelecidos previamente, pelo MEC, no documento denominado “Instrumento de campo” (BRASIL, 2008), incluindo a dimensão Gestão Educacional, e a Área 1 – “Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino” (OLIVEIRA, 2012).

Mostraram, também, as dificuldades enfrentadas, inicialmente, pelos gestores locais e o caráter centralizador

do MEC, que dificultaram a incorporação do PAR, enquanto instrumento de planejamento local (OLIVEIRA, 2014).

Salienta-se que o Ministério da Educação elaborou o documento “Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014” (BRASIL, 2011), com orientações aos municípios para elaboração do 2º ciclo do PAR, sendo que alguns Indicadores na dimensão Gestão Educacional, Área 1. “Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino”, foco desta pesquisa, foram redefinidos, conforme quadro a seguir.

Áreas	Indicadores
1 – Gestão democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino	1 - Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE)
	2 - Existência, composição, competência e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME)
	3 - Existência e funcionamento de Conselhos Escolares (CE)
	4 - Existência de projeto pedagógico (PP) nas escolas, inclusive nas de alfabetização de jovens e adultos (AJA) e de educação de jovens e adultos (EJA), participação dos professores e do conselho escolar na sua elaboração, orientação da secretaria municipal de educação e consideração das especificidades de cada escola.
	5 - Composição e atuação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)
	6 - Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE)
	7 - Existência e atuação do Comitê Local do Compromisso

Quadro 1 – Dimensão 1: Gestão Educacional

Fonte: Brasil, Ministério da Educação (2011).

⁵ Projeto intitulado “Plano de Ações Articuladas (PAR): implicações para a oferta e gestão educacional”, concluído. Produtividade em pesquisa CNPq (OLIVEIRA, 2013).

Cada dimensão é formada por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos, correspondentes a quatro critérios de pontuação, que deverão ser atribuídos pelos municípios, no momento da elaboração e definição das ações do PAR.

Critério de Pontuação 4	A descrição aponta para uma situação positiva. O que a SME faz cotidianamente é suficiente para manter uma situação favorável.
Critério de Pontuação 3	A descrição aponta para uma situação que apresenta mais aspectos positivos do que negativos, significando que o município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o bom desempenho no indicador em questão. A SME pode ajustar algum procedimento interno ou implementar alguma ação para melhorar a situação do indicador.
Critério de Pontuação 2	A descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos. Em geral o município precisará implementar um conjunto de ações (que no PAR chamam-se “subações”) para melhorar os resultados do indicador. Essas subações poderão ser de execução pelo próprio município, ou contar com o apoio técnico e/ou financeiro do Ministério da Educação.
Critério de Pontuação 1	A descrição aponta para uma situação crítica. O município precisará implementar um conjunto de ações imediatas (que no PAR chamam-se “subações”) para melhorar os resultados do indicador. Essas subações poderão ser de execução pelo próprio município, ou contar com o apoio técnico e/ou financeiro do Ministério da Educação.

Quadro 2 – Critérios de pontuação no PAR (2º ciclo)

Fonte: Brasil, Ministério da Educação (2011).

O olhar para o planejamento educacional dos municípios de Mato Grosso do Sul, de modo específico para a dimensão Gestão Educacional, Área 1 – “Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino”, conforme quadro 1, mostrou que para o Indicador 1 – “Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE)”, o município de Campo Grande apesar de ter atribuído pontuação 4, estabeleceu como demanda para a Rede Municipal de Ensino “Criar

e aplicar um instrumento específico de acompanhamento e avaliação do Plano na abrangência do município”, assim como “Constituir uma comissão permanente de acompanhamento e avaliação do Plano”. Justifica que “As ações referentes à educação da rede municipal são acompanhadas, monitoradas e avaliadas durante o processo de planejamento estratégico da SME” (CAMPO GRANDE, 2011). Com isso, reconhece a necessidade de um acompanhamento mais efetivo da execução das metas do PME.

Em relação ao mencionado Indicador, o município de Dourados atribuiu

pontuação 1 destacando que o PME deve ser retomado quanto as “questões que motivaram a não aprovação e encaminhamento à Câmara Municipal de Vereadores para efetiva aprovação”, com o argumento de que “O Plano Municipal de Educação foi elaborado, mas não foi, ainda, aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores, sob alegação de insuficiência de recursos orçamentários para execução das metas” (DOURADOS, 2011).

Salienta-se que a demanda em relação ao PME havia sido apresentada no 1º ciclo do PAR, com a justificativa de que “Existe o PME, em fase de reestruturação para posterior aprovação” (DOURADOS, 2007, s/p). Porém, o PME não foi implantado no período (OLIVEIRA, 2014) e como se verifica, a ação foi redefinida no 2º ciclo do PAR, podendo-se inferir que a discussão não avançou no âmbito da Câmara de Vereadores do município, local por excelência de debates que, em última instância, aprova o Plano.

Quanto ao mesmo Indicador, verifica-se que o município de Corumbá conferiu pontuação 2 e definiu como demanda “Implementação do Plano Municipal de Educação e organização de sua avaliação”. Com isso, pretende “Garantir a publicização do Plano Municipal de Educação (PME), bem como o acompanhamento dos resultados obtidos na avaliação do cumprimento das suas metas; e propiciar condições para a participação dos diversos segmentos”. Informa que um projeto de acompanhamento do mesmo já está sendo providenciado (CORUMBÁ, 2011).

Observa-se que no 1º ciclo do PAR esse Indicador havia sido apresentado com a seguinte justificativa: “O plano está elaborado há um ano, aguardando o trâmite legal” (CORUMBÁ, 2007), sendo que o Plano Municipal de Educação de Corumbá foi aprovado por meio da Lei n. 2.091, de 18 de Junho de 2009, com alguns adendos (CORUMBÁ, 2009).

Para o Indicador 2 – “Existência, composição, competência e atuação do Conselho Municipal de Educação (CME)”, os três municípios (Campo Grande, Dourados e Corumbá) atribuíram pontuação 4, sendo que Campo Grande definiu como demanda para a Rede Municipal “Ampliar os fóruns para discussão sobre as competências do CME”, assim como “Promover Audiências públicas objetivando informar à sociedade sobre o papel do CME, sua organização e atuação”. Ressalta, inclusive, que o CME “Mobiliza e orienta discussões para implantação de novos Conselhos Municipais no estado” (CAMPO GRANDE, 2011). Apesar da mesma pontuação, Dourados justifica que O Conselho Municipal de Educação – COMED auxilia, porém, “quando solicitado”, no planejamento e na distribuição dos recursos, indicando a necessidade de “Articulação entre a SME e o COMED nas ações relacionadas às políticas educacionais” (DOURADOS, 2011). Enquanto Corumbá (2011) assinala que “O Conselho está em pleno funcionamento”.

Quanto ao Indicador 3 – “Existência e funcionamento de Conselhos Escolares (CE)”, o município atribuiu pontuação 3 e decidiu “Implantar os Conselhos

Escolares em 100% dos Centros de Educação Infantil”, com a justificativa de que “O Conselho Escolar está implantado em todas as unidades escolares da rede, com exceção dos Centros de Educação Infantil”. Assim, afirma que “A SME pretende implantar nos 96 CEINFs os Conselhos Escolares” (CAMPO GRANDE, 2011).

Pode-se afirmar que os conselhos escolares foram implantados na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande em decorrência do PAR (CALDAS, 2013), uma vez que no 1º ciclo do Plano, esse Indicador recebeu pontuação 1 e o município definiu como demanda para a Rede municipal “Implantação de 87 CE” (CAMPO GRANDE, 2007, s/p). Essa ação concretizou-se por meio do Decreto n.10.900 de 13 de julho de 2009, que dispôs sobre a implantação dos Conselhos Escolares nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (CAMPO GRANDE, 2009).

O município de Dourados também conferiu pontuação 3, apesar de descrever a existência de Conselhos Escolares em todas as escolas da rede de ensino, entendendo que há necessidade de se desenvolver ações de formação continuada, que garantam a participação e representação efetiva da comunidade escolar. Assim, indica “Formação Continuada aos membros do CE” (DOURADOS, 2011). Enquanto o município de Corumbá atribuiu pontuação 4, considerando que há Conselhos Escolares em todas as unidades escolares, porém indica como demanda “Fortalecer os Conselhos Escolares” (CORUMBÁ, 2011).

O Indicador 4 – “Existência de Projeto Pedagógico (PP) nas escolas, inclusive na de alfabetização de jovens e adultos (AJA) e de educação de jovens e adultos (EJA), participação dos professores e do Conselho Escolar (CE) na sua elaboração, orientação da SME e consideração das especificidades de cada escola”, recebeu pontuação 4 no PAR do município de Campo Grande que apresentou como demanda “Implementar o acompanhamento e revisão do PP. Ampliar nas EU o espaço para estudo, discussão, aprimoramento e avaliação do PP”. Para tanto, justifica que “Todas as unidades escolares da rede municipal possuem o PP que é avaliado e revisado anualmente”, sendo que “Participam de sua elaboração e revisão representantes da comunidade escolar, por meio do CE e Associação de Pais e Mestres (APM)” (CAMPO GRANDE, 2011).

Observa-se a mesma pontuação para esse Indicador no PAR do município de Dourados, com a justificativa de que todas as escolas da rede atendem o quesito e que deve haver “acompanhamento da SME na execução do PP” (DOURADOS, 2011). Enquanto o município de Corumbá (2011), conferiu a pontuação 3, estabelecendo como demanda a “Implementação do PP”.

Quanto ao Indicador 5 – “Composição e atuação do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)”, o município de Campo Grande apesar da pontuação 4 e a justificativa de que

“O Conselho do Fundeb conta com representantes de todos os segmentos conforme a legislação em vigor e possui regimento interno”, assim como “atende a todas as normas legais inerentes às suas atribuições”, estabeleceu como demanda Implantar a divulgação da aplicação dos recursos” e “Implantar fóruns para divulgar as ações do Conselho do FUNDEB” (CAMPO GRANDE, 2011).

O município de Dourados (2011), ao atribuir pontuação 3 para o mesmo Indicador, admite que “Não existe participação efetiva na distribuição, transferência e aplicação dos recursos dos fundos e que “Não ocorre a publicização da aplicação dos recursos”, indicando a necessidade de ações, além de apresentar como demanda a “Criação de um fundo que vise a estruturação do Conselho”. Com a mesma pontuação, o município de Corumbá, por sua vez, explicou que “O Conselho do Fundeb ainda precisa de maior divulgação externa” e propõe “Promover a divulgação ampla das ações do conselho”.

Ao estabelecerem pontuação 4 para o Indicador 6 – “Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), o município de Campo Grande (2011) demanda “Implementar a estrutura de funcionamento do CAE para que sua atuação seja otimizada” e o município de Corumbá (2011) “Fortalecer o CAE”.

Enquanto o município de Dourados (2011), com pontuação 3 para o mesmo Indicador, justifica que “O CAE em sua composição garante a representação de

todos os segmentos (Lei 11.947/2009)”, porém, “não há acompanhamento na compra dos alimentos, não há regularidade no controle de qualidade dos alimentos adquiridos pelas escolas e pela Prefeitura, ocasionado pela falta de estrutura para executar esta função”, o que implica a necessidade de “reestruturar o CAE”.

Além disso, observa-se um novo Indicador (7), no âmbito da dimensão Gestão Educacional e da área 1, ou seja, “Existência e atuação do Comitê Local do Compromisso”, uma diretriz (XXVIII) do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. O município de Campo Grande, atribuindo pontuação 4, justifica que “O Comitê foi instituído no ano de 2007”. Informa que “Possui regimento interno e desenvolve ações de acompanhamento do Ideb das UE, como também, promove eventos de reconhecimento às UE que avançaram no Ideb”, assim como “Possui representantes dos diversos segmentos escolares, bem como, da sociedade civil, do Ministério Público e dos Conselhos Tutelares” e decidiu “Implementar as ações do Comitê Local do Compromisso”, assim como “Garantir condições para o funcionamento do Comitê” (CAMPO GRANDE, 2009).

O município de Dourados (2011), ao conferir pontuação 2 para o mesmo Indicador, argumenta que “O Comitê Local do Compromisso foi reconstituído e tem se reunido esporadicamente”. Em consequência, demanda “Elaborar o regimento interno que regulamenta o

funcionamento do Comitê e elaborar um calendário de reuniões”. O município de Corumbá (2011), por seu lado, atribuiu pontuação 3, com a justificativa de que o Comitê “Existe mas houve mudanças o que deixou o mesmo sem alguns membros que já estão sendo substituídos”. Diante disso, definiu “Reestruturação do Comitê”.

Os dados da pesquisa documental, correspondentes ao 2º ciclo do PAR (2011-2014) mostraram, por um lado, o caráter centralizador do Ministério da Educação, ao indicar previamente os indicadores e critérios para definição das ações por parte dos municípios, a exemplo do que se observou no 1º ciclo do PAR (2007-2010) (OLIVEIRA, 2012), de modo específico na dimensão Gestão Educacional, e na Área 1 – “Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino” Desse modo, como afirmam Ferreira e Fonseca (2013, p. 289), o que temos, “[...] é a adoção uma política de centralização/descentralização na formulação e na execução do PAR. Esse processo começa com diagnóstico da realidade local” e pode comprometer a efetividade do regime de colaboração, uma vez que por meio do PAR, o MEC propõe a fortalecer esse regime entre os entes federados.

Por outro, mostram que ao centralizar o planejamento educacional induziu os entes federados, no caso os municípios, a assumirem responsabilidades na gestão da educação, possibilitando a incorporação de políticas de gestão democrática. Por exemplo, alguns

desses indicadores proporcionam maior autonomia dos sistemas de ensino, na medida em que garantem a existência de conselhos representativos da sociedade civil, na construção, acompanhamento e avaliação de políticas, como os Conselhos Municipais de Educação e da comunidade escolar, como os conselhos escolares, redefinidos no 2º ciclo do PAR, pelos três municípios, que mostraram, por exemplo, no PAR do município de Campo Grande, a necessidade da ampliação desses conselhos para todas as escolas, além da garantia do pluralismo representativo e do fortalecimento desses conselhos, principalmente com o desenvolvimento de ações de formação continuada, como indicado no Plano dos outros dois municípios.

Outros Indicadores apresentam os conselhos de controle social, como o Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), que precisam, segundo as demandas apresentadas pelos municípios, de estrutura para funcionamento, de divulgação externa e de serem formados por diferentes segmentos representativos da sociedade.

A existência desses conselhos implica controle social da administração pública, que como forma de ação democrática representa, por sua vez, um dos elementos mais importantes da democracia, considerando-se que a mesma não constitui um estágio, ela constitui um processo (VIEIRA, 2001).

Sem contar, a importância do projeto pedagógico das escolas, indicados como demanda no PAR para as redes de ensino pelos municípios e a necessidade de sua implementação, como no caso de Corumbá. Entende-se, segundo Cury (2000), que a participação é condição para a gestão democrática, no sentido de dar parte e ter parte e a elaboração coletiva do projeto pedagógico, constitui um dos mecanismos que expressam essa participação, envolvendo os diferentes segmentos representativos da escola, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

É importante destacar a inserção de um novo Indicador “Existência e atuação do Comitê Local do Compromisso”, definido como exigência no Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, em 2007, com vistas à mobilização da sociedade no acompanhamento das ações do PAR, sendo que os três municípios afirmaram que esse Comitê já foi instituído, embora Dourados e Corumbá indiquem a necessidade de seu efetivo acompanhamento e de representatividade.

Destacam-se, ainda, as demandas relacionadas ao Indicador “Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação (PNE)”, no 2º ciclo do PAR. Trata-se de um Indicador importante, considerando-se os dispositivos da Lei 12.695, de 25 de julho de 2012 que dispõem:

Art. 1º O apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas – PAR.

Parágrafo único. O PAR tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação.

Art. 3º Fica instituído o Comitê Estratégico do PAR, no âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo de definir, monitorar e revisar as ações, programas e atividades que serão objeto de apoio técnico ou financeiro da União assegurada a representação do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação – CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, na forma de regulamento.

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, fica autorizada a transferir recursos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do PAR, sem a necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato.

§ 1º A transferência direta prevista no caput será executada

pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e ficará condicionada ao cumprimento de termo de compromisso [...] (BRASIL, 2012).

Como se vê, a Lei estabelece que o PAR deva se articular com o Plano Nacional de Educação, o que não se pode perder de vista com a aprovação do PNE 2014-2018, pela Lei 13.005, de 24 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), no sentido de garantir a efetivação das metas e estratégias dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, na elaboração e execução do seu 3º ciclo (2015-2018).

Ressalte-se que nas orientações do MEC para a elaboração dos planos municipais de educação encontra-se a indicação referente à articulação do PME com o PAR (BRASIL, 2014b), nos seguintes termos:

O PME deve se articular aos demais instrumentos de planejamento. Os insumos necessários para a execução dos planos de educação terão de constar nos orçamentos da União e dos estados para que apoiem técnica e financeiramente os municípios ao longo da década. Na Prefeitura, instrumentos de planejamento terão de se vincular ao plano decenal de educação: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros (BRASIL, 20014b, p. 8).

Salienta-se, ainda, que a mencionada Lei instituiu o Comitê Estratégico do PAR (Art. 3º) e com isso, na análise de Sena (2013, p. 140), o Congresso Nacional procurou corrigir certo grau de centralização e diminuição dos espaços de autonomia dos Estados e municípios considerados como executores de políticas e não como formuladores, ao assegurar a representação do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), na forma de regulamento. Segundo o autor, “Assim, as instâncias federativas passam a ter participação na formulação das políticas”.

4 Considerações finais

A reflexão que se pode fazer a partir dos dados levantados na pesquisa é que a elaboração do 2º ciclo do PAR (2011-2014) pelos municípios selecionados foi significativa para fortalecer a cultura de planejamento de longo prazo, na medida em que buscam manter a continuidade das ações definidas no 1º ciclo do PAR (2007-2001), garantem a elaboração do projeto pedagógico na escola; a existência tanto de Conselhos representativos da comunidade escolar e da sociedade civil que podem contribuir com a construção, o acompanhamento e a avaliação de políticas, quanto de controle social das políticas públicas, entendendo-se conforme Mészáros (2002, p. 1.008), que “programas e instrumentos de ação sociopolíticos

verdadeiramente adequados só podem ser elaborados pela própria prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento”.

Assim, como se trata de uma política em processo de implementação, o acompanhamento e a avaliação das ações definidas ou redefinidas no PAR, é que poderão mostrar as mudanças anunciadas, de modo a transformar ou con-

solidar uma dada estrutura econômica e social (IANNI, 1986) e os compromissos assumidos pelos gestores públicos com a gestão democrática, no sentido de refletir os interesses e necessidades da escola e expressar, utilizando as palavras de Cury (2007), “um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e de crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática”.

Referências

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – 2011-2020. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 4 jul. 2014a.

_____. Ministério da Educação. *O Plano Municipal de Educação*: caderno de orientações. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em: 1º ago 2015.

_____. *Lei n. 12.695*, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 1º ago 2015.

_____. *Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014*. Brasília: MEC, 2011.

_____. *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Instrumento de campo*. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2008-2011*: projeto de lei. Brasília: MP, 2007a. Disponível em: <www.planejamento.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007c.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 10 maio 2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 abr. 2012.

CALDAS, Carmen Lígia. *Plano de Ações Articuladas na rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: o processo de implantação dos Conselhos Escolares (2007-2010)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

CAMPO GRANDE. (Município). *Relatório Público do Município Campo Grande*, 2007. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. *PAR Analítico do município de Campo Grande*. 2011. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/par/par>>. Acesso em: 07 abr. 2013. (Impresso pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande).

_____. Decreto n. 10.900 de 13 de julho 2009. Dispõe sobre a Implantação dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. *Diário Oficial de Campo Grande*, MS, Campo Grande, n. 2.827, 14 jul. 2009.

_____. *Relatório público do município Campo Grande*, 2007. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

CORUMBÁ (Município). *PAR Analítico do município de Corumbá*. 2011. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/par/par>>. Acesso em: 29 abr. 2014. (Impresso pela Secretaria de Educação do município de Corumbá).

_____. *Lei n. 2.091*, de 18 de Junho de 2009. Dispõe da aprovação do Plano Municipal de Educação de Corumbá, dá outras providências. Corumbá: Prefeitura Municipal de Corumbá, Gabinete do Prefeito, 2009.

_____. *Relatório Público do Município Corumbá*, 2007. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007.

_____. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura. Syria Carapeto (Org.).

Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 113-129.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto.; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADOS (Município). *Relatório Público do Município Dourados*, 2007. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

_____. *PAR Analítico do município de Dourados*. 2011. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/par/par>>. Acesso em: 16 set. 2013. (Impresso pela Secretaria de Educação do município de Dourados).

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. Plano de Ações Articuladas (PAR): discutindo dados da pesquisa em rede. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 281-298.

IANNI, Octavio O. *Estado e planejamento econômico no Brasil 1930-1970*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2010.

MÉSZAROS, Istvan. *Para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: EdUNICAMP, 2002.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; SCAFF, Elisangela Alves.Silva; SENNA, Eester. Estado, desenvolvimento e educação nos planos do governo. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; FONSECA, Marília. *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21*. Brasília: Líber Livro, 2013. p 177-202.

_____. O plano de ações articuladas em municípios sul-mato-grossenses e suas implicações para a gestão democrática da educação básica. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 291-300, jul./dez. 2012.

_____. (Coord.). Plano de ações articuladas (PAR): implicações para a oferta e gestão educacional. *Relatório de Pesquisa*, CNPq, 2014, p. 119.

SENA, Paulo. Planejamento educacional e federalismo no Brasil: negociação deferativa e execução de políticas educacionais. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 123-157.

VIEIRA, Evaldo. As políticas e as bases do direito educacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

_____. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

Recebido em junho de 2015

Aprovado para publicação em outubro de 2015

Políticas educacionais e pesquisa acadêmica: uma reflexão sobre a escola unitária em Antonio Gramsci enquanto um objeto de investigação

Educational policies and academic research: a reflection on the unitary school in Antonio Gramsci as a research object

Maria de Lourdes Pinto de Almeida*
Giedre Teresinha Ragnini de Sá**

* Pós-doutorado em Política, Ciência e Tecnologia – DPCT – Unicamp. Doutora em Filosofia, História e Educação – Unicamp. E-mail: malu04@gmail.com

** Mestre pelo PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Trabalha na formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Lages, SC. E-mail: giragninisa@gmail.com

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa de Políticas Educacionais cujo objetivo foi refletir sobre a categoria de “escola unitária” de Antonio Gramsci destacando o compromisso político do autor para com a superação da sociedade capitalista e implementação de um novo modelo de sociedade, o que fica claro a partir da sua concepção do processo de trabalho. Portanto, para Gramsci, a “escola unitária” constitui-se numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. Consideramos importante ressaltar que essa alternativa de educação emancipatória encontra no princípio educativo gramsciano a unidade entre vida e escola. Assim, retoma o “ideal humanístico”, pressuposto necessário à civilização contemporânea, ou seja, que a escola transforme-se em *devenir* e, em consonância com Gramsci, “rica de noções concretas” para além da escola dos “interesses práticos” que confunde a democracia, pois se destina a perpetuar as diferenças sociais e a cristalizá-las como práticas emancipatórias.

Palavras-chave

Escola unitária. Gramsci e a escola. Educação escolar e princípio educativo.

Abstract

This text is the result of an Education Policy research aimed to discuss the category of “unit school” Antonio Gramsci highlighting the political commitment of the said author toward the overcoming of the capitalist society and implementation of a new model of society, what is clear from the conception of the work process. So for Gramsci, the “unit school” constitutes an educational proposal aimed at the emancipation of the working class. Although not argue that an education “disinterested” should await the overcoming of capitalist society, the condition for its implementation is subject

to overcoming this social model that survives the exploitation of labor. We consider it important to stress that this emancipatory education alternative is the educational principle Gramscian unity between life and school. Thus takes up the “humanistic ideal” assumption needed to contemporary civilization, ie that the school transformed into *devenir* and in line with Gramsci, “full of concrete ideas” beyond the school of “practical concerns” confusing democracy, since it aims to perpetuate social differences and to crystallize them as emancipatory practices.

Key words

Unity school. Gramsci and the school. School education and educational principle.

Introdução

Toda a teoria de Gramsci incorpora categorias marxianas, considerando em suas formulações as origens materiais e históricas de classe, os antagonismos presentes na luta de classe, bem como a importância da luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista. Poderíamos analisar a questão da hegemonia e anti-hegemonia, do intelectual orgânico, do Estado Ampliado, dentre tantas outras, mas optamos pela Escola Única, pensando na contribuição que esse debate pode oferecer àqueles que estão trabalhando com a educação escolar sob a perspectiva da práxis pedagógica para um mundo melhor possível. Assim, este texto se fundamenta na perspectiva epistemológica do marxismo, fazendo a opção pelo posicionamento epistemológico gramsciano, e tem como objetivo discutir a Escola Única da teoria de Antonio Gramsci como um dos objetos passíveis de serem estudados na área da pesquisa em política educacional.

No que diz respeito aos estudos de Gramsci, este retoma a dimensão ontológica de Marx ao considerar o

“ser” a partir de sua incessante busca por satisfazer necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la.

Por essa razão, este texto desenvolve ideias para aqueles que, em suas pesquisas, desenvolvem como perspectiva epistemológica o marxismo e assumem um posicionamento gramsciano para suas investigações no campo das políticas de educação, entendendo que os estudantes e pesquisadores em formação que se inclinam sobre esse objeto de estudo, a Escola Única, devam conhecer alguns particulares da teoria gramsciana.

Fruto de um “contexto pedagógico e político no qual [...] teve de viver e lutar”, (MANACORDA, 1990, p. 16), a escola, para Gramsci, tem por função social promover as condições para a cidadania como possibilidade de construção de uma nova hegemonia. Porém esse é um desafio na superação dos modelos escolares pautados pela lógica do capital, na priorização da *práxis* transformadora capaz de estabelecer novos processos democráticos e participativos, além da

valorização dos sujeitos educacionais como intelectuais competentes e comprometidos com um projeto de sociedade centrado na ética, na pluralidade e na diversidade.

Conforme o pensador, a escola tem uma função social, qual seja a de promover as condições emancipatórias de forma igualitária. Cumprir com essa tarefa implica a superação de modelos de gestão sob a égide da concepção neoliberal, que reproduz na escola a gerência e o poder do mando, sob uma retórica de democracia e de processos participativos.

Compreender a função social da escola nesses tempos de aceleradas mudanças e transformações, e nas condições adversas da realidade presentes a todo o momento, exige o esforço de um olhar voltado a uma práxis administrativa escolar transformadora, considerando as condições concretas do contexto.

Na contemporaneidade, frente às contradições expressas pelo modelo de sociedade capitalista, a função social da escola é um dos temas mais frequentes nos debates sobre a educação, visto que, diante das significativas mudanças com as quais a sociedade se defronta, novas exigências são atribuídas à escola. Esta, por sua vez, vê-se condicionada a rever sua *função social*, bem como seus *limites e possibilidades*.

Entretanto, o *déficit* para com a escola no século XXI mostra, conforme Nóvoa (1999, p. 2), que “o excesso dos discursos esconde a pobreza das políticas educativas”.

Libâneo (1998), discutindo o papel da escola em face das novas realidades, afirma que esta precisa deixar de ser uma instituição meramente transmissora de informação e transformar-se num espaço de produção de análises críticas para capacitar seus sujeitos para o *saber pensar de modo reflexivo*. Ou seja, fazer da escola um espaço possibilitador de significação de seu cotidiano para além da reprodução da informação.

Desse modo, a construção da educação entremeia-se ao caráter histórico da civilização humana, e a escola vê-se invadida – neste século XXI – por problemas sociais gigantescos, e sem dispor de meios para resolvê-los. Cabe lembrar que essa “invasão” se dá sob a condição do capital, este entendido por Harvey (1992, p. 307):

Como um processo, e não uma coisa [...] que transforma incessantemente a sociedade em que está inserido, mascara o processo e fetichiza [...] ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis.

Concernente a essa reflexão, o entendimento da escola em sua função social emancipatória requer recuperá-la como locus de construção do exercício democrático, da solidariedade, do projeto político pedagógico no qual a participação e a construção dos sujeitos tornam-se uma constante. Do contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão histórica e continuará perpetuando a

exclusão e relações autoritárias, pois que esses valores do capital – regidos sob os princípios de competitividade, individualismo, conteúdos esvaziados de sentidos e de exercício do poder como processo libertador – a sedimentam como um “organismo burguês” em pleno século XXI.

Com efeito, essas considerações situam a escola como espaço por excelência de socialização do saber e de promoção de relações que acolhem múltiplos aprendizes. Portanto ela oportuniza o crescimento daqueles que por ela transitam, mostrando-lhes princípios de solidariedade e de valores emancipatórios, condições necessárias a uma pedagogia que tenha como premissa a promoção humana.

Rever esse processo implica considerar a trajetória histórica da escola, posto que a realidade educacional apresenta, por assim dizer, esse claro escuro entre democracia, cidadania e conseqüentemente condições de emancipação. Por conseguinte o processo emancipatório apresenta-se como um *‘devenir histórico’*.

Nesse sentido, cabe à escola *novos olhares* quanto a qual emancipação estaria construindo e comprometendo-se no que diz respeito aos aspectos organizacionais e diretivos. O processo pedagógico une-se à vida em um sentido gramsciano politicamente articulado a um projeto-político emancipatório, o qual terá, no papel do intelectual orgânico, a possibilidade para outros *consensos*.

A escola emancipatória, na perspectiva gramsciana, exigirá uma práxis

reflexiva para a organização coletiva quanto à possibilidade de novas configurações que representem possibilidades à concepção de gestão educacional e de escola limitada vigente e fruto da concepção de emancipação neoliberal caracterizada pela competitividade impositora de vontades, intelectuais e projetos individuais que fortalecem a hegemonia ideologicamente neoliberal, segundo a qual a emancipação dependeria de sujeitos isoladamente.

Tais premissas são consideradas, no projeto marxista de sociedade e na concepção de Gramsci sobre a escola, como restrição e até mesmo impedimento ao desenvolvimento de processos coletivos aos quais as individualidades, mesmo que conflitantes, tornam-se elementos de construção da educação emancipatória e libertadora da escola e da gestão.

Para Gramsci, a escola deve representar a práxis reflexiva possibilitadora de socialização do conhecimento e da participação democrática, ou seja, de *‘noções concretas’* de elaboração intelectual dos alunos, professores e da comunidade.

Não se trata apenas de uma nova escola, mas sim de outra, com significação para além da gestão neoliberal e, portanto, voltada para a vida, para a realidade histórica desse tempo que se chama *hoje*. Recorrermos aos pressupostos Gramscianos parece-nos condição importante para que o processo educacional esteja organicamente ligado à história contemporânea.

Poderíamos dizer que a necessidade de organização do trabalho escolar envolvendo todos os sujeitos da escola permitiria buscar uma práxis que aproximasse as respostas a alguns dos problemas existentes no coletivo.

Entretanto esse processo, sendo dialético, implica, e assim nos parece correto afirmar, trabalhar conflitos, contradições, tensões e, por conseguinte, apresenta-se lento e gradativo. Contudo nos parece ser o caminho do exercício da democracia e da participação ao qual Gramsci fez alusão.

Sendo assim, compreende-se a superação da escola ainda para poucos – em seu sentido qualitativo – para a adoção de uma concepção de escola singular e plural ao mesmo tempo, como direito à cultura, no sentido gramsciano, que proporciona igualdade e emancipação como direito de todos.

Cabe ressaltar, no entanto, que as mudanças educacionais não resolveriam isoladamente os problemas sociais, embora apresentem possibilidades na medida em que representam condições de novas vivências democráticas e participação ativa dos sujeitos no processo educacional, oferecendo, assim, reais condições para pensar processos emancipatórios.

A percepção da escola, nessa ótica, exige a compreensão dos problemas de origem conjuntural que se processam na sociedade e o questionamento da suposta naturalização destes, tal como nos é familiar, do seu modo de funcionamento e de organização que conduz

a um quadro de perda de sentido do trabalho pedagógico.

A análise gramsciana evidencia a luta contra as reformas de caráter superficial e fragmentário que foram marcas de seu tempo e continuam predominando hodiernamente. Gramsci demonstrou que as mudanças são complexas diante da consciência dos contrastes sociais e destacou a escola e o conhecimento como valores ético-políticos à visão de mundo que orienta o ser humano nas ações cotidianas.

Para Gramsci, a escola deverá comprometer-se com o conhecimento para além da informação, como prática consciente e ativa que alude à participação de alunos, mestres e gestores. Isso implica, portanto, em *'unir escola e vida'* para uma autêntica pedagogia da promoção humana, uma pedagogia claramente emancipatória à qual o nexo *instrução-educação* seja um trabalho dos sujeitos da escola.

A articulação de propostas coletivas parece-nos tornar o espaço escolar, na acepção gramsciana, o lugar no qual os alunos não negligenciam as noções concretas do conhecimento, porém não ficam enchendo a cabeça com fórmulas e palavras que não têm sentido e logo cairão no esquecimento.

É indiscutível a importância, no contexto educacional, da articulação de projetos que contemplem a totalidade de ações coletivas, considerando as diferenças locais e regionais do país. Pode-se afirmar que, em razão dessa necessidade, a escola poderá constituir-se

em espaço peculiar na interpretação da realidade à qual o conhecimento, conforme Gramsci, se torna determinante para a visão de mundo dos indivíduos e para os contornos da formação econômica e social.

Conforme o pensamento gramsciano, os novos programas de reforma na educação – marca de sua história no contexto educacional, mas que permanecem ainda como obstáculos nesse início de século XXI – coincidem “com uma queda geral do nível do corpo docente”, pois há um desprezo pela solidificação de uma educação permanente.

Os exames aplicados nas escolas parecem-nos apresentar uma pseudo-preocupação por parte dos dirigentes para com a escola. Apregoa-se um discurso, sob o *slogan* de que “toda criança na escola” garantiria a emancipação social das classes mais empobrecidas. Desse modo, condiciona-se quantidade com condições de emancipação.

Nesse contexto, as desigualdades que se perpetuam nas instituições escolares evidenciam uma estrutura vigente que deverá ser repensada em todos os aspectos, para que haja uma efetiva condição de emancipação civilizatória e libertadora dos fetiches do “talento” apregoado pelo modelo neoliberal de sociedade.

O dilema da sociedade quanto à redistribuição socioeconômica passa pelo reconhecimento cultural do papel da escola presente no discurso de cidadania e da democracia na educação. Esse discurso, ao que nos parece, emite

e ou exprime a ideia de que o processo emancipatório estaria garantido, ou seja, supõe-se que estaríamos vivendo uma experiência de escola/educação que possibilite a emancipação dos sujeitos.

Supõe-se, também, a partir do discurso oficial sobre cidadania e democracia, que a educação deveria gerar as condições necessárias ao desenvolvimento de um processo de educação emancipatória na escola. No entanto a escola vê-se em conflito diante de tantos discursos apregoados de crescimento, de que agora temos todas as crianças na escola ou lugar de criança é na escola. Ao contrário desse discurso, parece-nos que educação emancipatória tem a ver com processos contínuos a serem construídos cotidianamente, com ações que levem ao processo de emancipação para além dos ditames e retóricas neoliberais.

Além disso, a realidade indica que o crescimento quantitativo da escola, ou seja, o crescente número de crianças e adolescentes matriculados nas instituições escolares não veio acompanhado das necessárias condições para que a escola, em seu projeto, possibilitasse condições emancipatórias.

Ao que parece, seria precipitada tal afirmação se partimos da perspectiva gramsciana ao considerar a escola como um projeto unitário claramente emancipatório para os filhos dos trabalhadores. Gramsci, ao dedicar-se, nos anos de cárcere, às questões de caráter pedagógico, evidenciou o papel da educação na formação da criança, do adolescente e

do jovem, e assumiu sua clara concepção de educação voltada à emancipação ao defender a escola humanística como condição para a revolução educacional. Esta teria, no papel do intelectual orgânico, uma tarefa não só para a Itália, no contexto histórico em que Gramsci viveu, mas poderia consistir-se em uma tarefa para toda a sociedade que ainda reclama pelas condições de uma educação claramente emancipatória.

O princípio educativo gramsciano concebe a escola como superação da alienação e dos antagonismos e, para o pensador, cabe à escola contribuir na tarefa de emancipação. Para isso, ele sugere que:

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre instrução e educação. (GRAMSCI, 1995, p. 120).

A concepção da cultura como organização, o ideal de uma escola como associação da cultura e de controle moral recíproco, a denúncia de seu caráter discriminatório e alienante com relação aos jovens das classes subalternas, assim como sua insuficiente relação com a vida cultural e social são condições essenciais à concepção de educação desenvolvida por Gramsci.

A realidade nos mostra a conquista pela humanidade de acelerados avanços científicos e tecnológicos em todas as áreas do conhecimento, os quais, diríamos com Gramsci, exprimem a mais desenvolvida modernidade para a qualidade de vida societária. Essa realidade, entretanto, apresenta-se dicotômica em relação à instituição escolar e, em especial, ao ensino público no país, que, a despeito do progresso, continua na precariedade de toda ordem, desde as condições físicas das escolas às condições de avanços conceituais. Estes, por sua vez, dificultam a autonomia e emancipação histórica dos sujeitos.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que esse processo da necessidade de ‘uma outra escola’ é uma realidade brasileira que apresenta uma longa trajetória de luta.

O padrão escolar ‘consagrado’ aduz a escola a oferecer possibilidades obscuras do ponto de vista de uma perspectiva emancipatória e humanizadora. Romper com a lógica do capital criticada por Gramsci parece-nos romper com a concepção de educação conforme o senso comum, qual seja o de “desenvolver ao máximo no homem trabalhador a arte mecânica”, com a finalidade de “reduzir as operações da produção unicamente a seu aspecto físico” (MANACORDA, 1990, p. 168).

Ante essa tarefa, a escola precisará rever métodos obsoletos, ou seja, rever a mecanização da prática pedagógica, pois, como entende Gramsci, “mesmo os métodos mais fascinantes

tornam-se inertes se faltam as pessoas capazes de vivificá-los em todos os momentos da vida escolar e extraescolar” (MANACORDA, 1990, p. 97).

Trata-se, então, de uma escola que inclui em termos quantitativos, mas exclui quanto a sua qualidade, pois está voltada somente para preparar seres humanos para o mundo do trabalho no regime de mera ‘servidão’, condição que reforçou a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores, conforme a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, portanto marca distintiva da teoria do capital humano. Desconsidera-se, sob esta ótica, a formação integral do ser humano em uma escola verdadeiramente humanizadora, pois a escola ainda segue voltada para a minoria quanto aos conteúdos trabalhados, suas relações de poder, sua organização e sua inserção na comunidade.

Gramsci apresenta, com transparência, a crítica da escola voltada a formar a mão de obra para o capital e afirma, conforme Manacorda (1990, p. 28-29), “que para os trabalhadores é necessária ‘uma escola [...] humanística [capaz de] formar homens completos’, constituindo a busca de uma relação positiva entre [...] escola humanística e a escola profissional”.

A escola [...] não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos

infalíveis e uma mão firme [...] É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa. (MANACORDA, 1990, p. 29).

A história da educação brasileira é marcada por descontinuidades relatadas nas análises críticas de intelectuais de cada tempo no sentido de transformá-las. A escola, nesse contexto, busca respostas e propostas concretas para a resolução dos problemas, embora as muitas incertezas que imperam no mundo capitalista em que vivemos.

A escola não poderia ser privilégio da minoria, mas não qualquer escola. Para Gramsci, o saber é imprescindível, porquanto a ignorância é violência contra o indivíduo. Dessa forma, a cultura e a escola constituem-se um importante instrumento de libertação da sociedade.

A concepção de “escola” para Gramsci seria de uma instituição ativa “de cultura geral humanística, no sentido amplo [de] introduzir na vida social os jovens, dotados de autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática [...] e de orientação independente” (MANACORDA, 1990, p. 158). Assim, entende-se que Gramsci propôs uma escola unitária, um espaço de qualidade social para todos.

Para Gramsci a escola unitária é a escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que seu objetivo é a formação

dos valores fundamentais do humanismo, isto é, da auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresenta sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho [...] entre escola unitária, na base, e academias e universidades, no vértice. (MANACORDA, 1990, p. 163).

Na dimensão de concepção de mundo e educação, Gramsci propõe a escola unitária ou única na qual o saber científico humanitário e a formação profissional estejam continuamente articulados.

Para esse pensador, a escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. Nessa escola, as classes subalternas teriam condições de adquirir recursos decisivos para romper com a subalternidade e alcançar um maior protagonismo social.

Um dos pontos importantes da organização prática da escola unitária está relacionado ao desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os objetivos que a própria escola visa a

atingir com tal organização. A escola deveria proporcionar aos jovens uma autonomia na orientação e na iniciativa, e esse tipo de organização escolar requer que o Estado assuma as despesas dos escolares, tendo, assim, que reformular o seu orçamento quanto à educação.

Subjugar modelos educacionais obsoletos na acepção gramsciana foi o propósito da escola unitária e, igualmente, a superação de uma educação desigual, voltada para pequenas 'castas'. No entanto, conforme Manacorda (1990, p. 174), "Gramsci não coloca jamais o problema educativo escolar como um problema de pessoas individuais, de mestre '*uti singulus*'". Ele não defende posições idealistas que compreendem a problemática educacional abstraidamente ou como 'um problema do educador, da escola', mas como parte de um conjunto social.

Sabemos bem [...] qual é essa 'nova' escola [...] o itinerário que vai da técnica-ciência e à concepção humanístico-histórica; se concepção humanístico-histórica e educação formativa [...] o que Gramsci vem elaborando, portanto, é uma definição mais precisa do novo humanismo, como consciência da história da humanidade enquanto história do progressivo domínio científico-técnico do homem sobre a natureza [...] um novo historicismo, assim poderíamos defini-lo, coerente com a concepção da fase "crítico-histórico" como fase

superior da educação moderna. (MANACORDA, 1990, p. 185).

Sob esta perspectiva, o pensador criticava o taylorismo que exigia do trabalhador somente sua força física, pois esta é reprodutora das desigualdades sociais ao separar ensino e trabalho, transformando-se em uma prática pedagógica sem vida no momento em que tira a possibilidade do jovem formar-se intelectual e culturalmente, tomando-lhe, também, a possibilidade de ser dirigente, de dirigir-se, de ter autonomia e capacidade de governar. Não há democracia nesse tipo de proposta de reforma.

Gramsci pensou em uma escola para uma nova sociedade, para outro modo de produção, sem divisão entre exploradores e explorados, ou seja, a escola deveria ser única como instrumento de acesso à cultura, ao conhecimento, à ciência para todos os homens indistintamente. Também percebeu na escola a possibilidade de fazer a diferença quanto à qualidade social comprometida com a seriedade e a responsabilidade do trabalho educativo. O que está em pauta, portanto, em Gramsci, é a emancipação humana que deve ser assegurada a todas as pessoas independente de etnia e gênero, constituindo, assim, um projeto de sociedade que assegure autonomia para a humanização societária.

Nesse sentido, o processo histórico – com toda sua crise – apresenta também possibilidades de superação na medida em que a educação, ao retomar

o compromisso emancipatório, estabelece, a nosso ver, outras alternativas contra-hegemônicas a um processo de globalização de maneira desigual à maioria e, sendo assim, poderíamos dizer que a educação tem uma função social inegavelmente fundamental na construção e na mobilização de um mundo melhor.

Considerações finais

O processo de trabalho como o princípio educativo, ponto central nos conceitos que Gramsci desenvolveu sobre a educação, está calcado na ideia de que o trabalho não pode ser dever de apenas alguns. Poucos não podem viver às custas do trabalho de muitos. Através do processo de trabalho, o homem humaniza-se, portanto todos os homens devem submeter-se ao trabalho. O processo educativo deve estar alicerçado nesses princípios. É a partir dessa dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2001).

Portanto, para Gramsci, a “escola unitária” constitui-se numa proposta

educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. O compromisso político de Gramsci para com a superação da sociedade capitalista e implementação de um novo modelo de sociedade fica claro a partir da sua concepção do processo de trabalho. Embora não defenda que uma educação “desinteressada” deva aguardar a superação da sociedade capitalista, a condição para sua efetiva implementação está condicionada à superação desse modelo de sociedade que sobrevive pela exploração do trabalho.

Consideramos importante ressaltar que essa alternativa de educação emancipatória encontra, no princípio educativo gramsciano, a unidade entre vida e escola. Assim, retoma o “ideal humanístico”, pressuposto necessário à civilização contemporânea, ou seja, que a escola transforme-se em *devenir* e, em consonância com Gramsci, “rica de noções concretas” para além da escola dos “interesses práticos” que confunde a democracia, pois destina-se a perpetuar as diferenças sociais e a cristalizá-las como práticas emancipatórias.

Sob essa perspectiva, a escola emancipatória poderá possibilitar a superação do discurso fatalista, conservador e alienante sobre os caminhos até então traçados para a humanidade. Pode denunciar e anunciar dialeticamente outras possibilidades para uma educação que ainda é possível, uma sociedade emancipada de forma justa e equilibrada. Portanto dialogar com o processo de educação emancipatório apresenta,

ao que nos parece, essa abertura de práxis pedagógica emancipatória. A sociedade capitalista neoliberal nos impõe sempre a impossibilidade. No entanto o espaço da escola, dentre outros, pode possibilitar a resistência, propondo modificações estruturais para vivenciar no presente o que a maioria pretende. Em consonância à interrogação de Gramsci: “Que mais resta a fazer?”, também entendemos como o pensador que resta “[...] não ter medo das novidades e das audácias”. Desse modo, ainda segundo o pensamento gramsciano, “[...] a época da grande indústria, da grande cidade operária, da vida intensa e tumultuosa deveria ter novas formas de arte, de filosofia, de costumes e de linguagem” (MANACORDA, 1990, p. 39), situações necessárias à civilização contemporânea e para um mundo justo e solidário.

Gramsci, em suas iniciativas de organização da cultura, declara, conforme Manacorda (1990, p. 29), “partir de um conceito socrático de cultura, ou seja, *pensar bem qualquer coisa que se pense*”. Consonantes ao pensamento gramsciano (GRAMSCI, 1995, p. 12), também nos questionamos, “somos sempre homem-massa ou homens-coletivos?”. Ao refletir sobre essa questão, o pensador conclui que “[...] o problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?”.

A esse respeito, nos adverte Gramsci (1995, p. 13) que, “sem a consciência da nossa historicidade”, entramos em contradição com outras concepções,

e isso significa a ‘fossilização’, o ‘anacronismo’ da prática e o atraso cultural que impossibilita a autonomia histórica dos sujeitos.

Poderíamos afirmar que essa é uma exigência de profundas dimensões que se nos impõe a caminhar contra a maré da avalanche neoliberal, para a qual pensar e refletir processos parece ser ‘coisa obsoleta’ na ‘era do conhecimento’, de resultados imediatos, de vida prática utilitarista.

Gramsci (1995, p. 11, 12) demonstrou que todo o ser humano é filósofo e “ainda a seu modo, inconscientemente porque inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer [...] está contida uma determinada concepção de mundo”. Entretanto, indaga-se se é “preferível pensar de uma maneira desagregada [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente”, ou seja, “participar ativamente na produção da história do mundo?”.

Nesse sentido, poderíamos dizer que pensar a educação enquanto processo emancipatório requer esse cuidado, ou seja, para Gramsci (1995, p. 15), “o quanto” seja “necessário sistematizar, crítica e coerentemente, as próprias intuições do mundo e da vida [...] a fim de evitar compreendê-lo em um sentido pedantesco e professoral”.

Resgatar a práxis reflexiva ao invés de reforçar a cultura da gerência própria da concepção na gestão educacional nos parece condição fundamental para recuperar o valor e a importância desse

intelectual com capacidade de organicidade a um projeto político pedagógico emancipatório. Sendo assim, poderíamos dizer, com Gramsci (1995, p. 11), que “o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência [...] mas um imiscuir-se ativamente [...] como construtor, organizador”.

Contudo a sociedade contemporânea apresenta mudanças preocupantes. A desagregação dos valores éticos e políticos individualiza a busca de alternativas, pois o sucesso ou insucesso passa a ser de responsabilidade ‘individual’. Valem mais os interesses pessoais e imediatos dos indivíduos do que princípios voltados para a vida coletiva. A sociedade do ‘salve-se quem puder’ expõe sua fragilidade e dificulta ações consensuais democráticas e participativas.

Essas contradições evidenciam-se no discurso oficial sobre a gestão escolar ao prescrever os princípios democráticos. Exige-se que o gestor tenha clareza da importância da democracia e da participação e, embora não sendo objeto de nossa análise, se faz importante ter presente o que se preconiza em relação à gestão educacional.

Conforme Gramsci, cada camada elabora a capacidade dirigente e técnica de seus intelectuais, ou seja, dos organizadores daquela determinada representatividade. Nas palavras de Gramsci, “o intelectual deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da confiança dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria” (GRAMSCI, 1985, p. 7).

Parece-nos possível afirmar que o gestor escolar, ao assumir posição de liderança, situa-se no *fio da navalha*, ou seja, está impregnada na sua prática uma concepção contraditória que representa historicamente o intelectual a serviço da concepção neoliberal.

Para Gramsci (1985, p. 10-11):

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais [...] não existem não intelectuais [...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*.

Diríamos com Gramsci que a importância da escola está na sua capacidade de organizar e desenvolver a cultura. Ou seja, a compreensão da educação como espaço político de mudanças. Isoladamente, a educação, desvinculada do contexto político, econômico e social, não opera mudanças, mas reforça um ensino de cunho liberal voltado apenas para a emancipação de poucos.

Nesse sentido, Gramsci compreendia, a partir das reflexões marxistas, a importância do intelectual orgânico diferente do intelectual tradicional no contexto do século XX, quando começa a se valorizar a necessidade de superação de um intelectual elitizado, que se considerava uma classe independente, escondido atrás de uma neutralidade científica e alheio às contradições de

seu tempo. Por assim dizer, o intelectual orgânico é impelido a se definir e a tomar partido ante os conflitos da história.

Tal reflexibilidade nos impele a considerar que este é um fato bem mais importante do que a criação de ideias novas e, em consonância com Gramsci (1995, p. 13-14):

Criar uma nova cultura não significa fazer individualmente descobertas “originais”; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

A consciência do indivíduo é fruto de relações históricas concretas. Nesse sentido, Gramsci propõe uma verdadeira ‘filosofia da transformação’, ou seja, ‘filosofia da práxis’ que transcende o limite dos modelos neoliberais hegemônicos. Ele propôs a construção de uma nova civilização, na qual as desigualdades sociais não mais se justifiquem e, discutindo a importância da escola para o

processo de emancipação das massas, declara: “Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência” (MANACORDA, 1990, p. 33).

Nesse mundo em transformação, as mudanças, que não acontecem de forma mecânica, mas como produção econômica, ganham cada vez mais contornos complexos que são expressos nas relações econômicas, sociais e culturais das diferentes sociedades mundiais.

Gramsci adverte em seu modo peculiar de colocar-se que devemos em situações complexas saber tirar leite de pedra, saber refletir e produzir intelectualmente até mesmo nas condições de inércia e de isolamento do cárcere. (MANACORDA, 1990, p. 58).

Alusivo a essa colocação, Gramsci (MANACORDA, 1990, p. 10) faz o seguinte questionamento: “quais os limites máximos da aceitação de intelectual? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar [...] as diversas atividades intelectuais?”.

Para Gramsci, a escola deve representar a verdadeira práxis, sendo esta um espaço importante para a socialização do conhecimento, ou seja, a elaboração intelectual dos alunos, professores e comunidade.

Não se trata apenas de uma nova escola, mas sim de outra, com significação para além da gestão neoliberal, portanto, uma escola voltada para a vida,

para a realidade histórica desse tempo que se chama hoje.

A esse respeito, Gramsci entende que:

Cada grupo social, nascendo do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito. (GRAMSCI, 1985, p. 7).

Trata-se de dar-se conta, conforme Gramsci, de que os *modos de pensar* não são inatos, mas são elementos adquiridos que correspondem a própria qualificação profissional. Nesse sentido, defendemos com Gramsci que o problema reside em não se propor a adquiri-lo através da reflexão coletiva, do diálogo e do engajamento social.

Não se trata de processos justapostos, mas de processos que se entrelaçam na medida em que a consciência prática transforma-se em consciência da práxis, em um processo dialético, na construção de uma nova hegemonia emancipatória nesse século XXI.

Referências

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Tradução de Willian Lagos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 27 jul. 2015.

Recebido em julho de 2015

Aprovado para publicação em setembro de 2015

A constituição do grupo pelo grupo: qualificando o espaço escolar

The constitution of the group by the group: qualifying the school space

Cristina Pureza Duarte Boéssio*

Bento Selau**

Simone David Acosta***

* Doutorado em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pampa. E-mail: cristinapdb@hotmail.com

** Doutorado em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Pampa. E-mail: bentoselau@gmail.com

*** Mestrado em Educação. Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim Caetano da Silva. E-mail: simone_david@hotmail.com

Resumo

Este estudo teve como objetivo constituir um grupo de trabalho – por meio de reuniões, momentos de reflexão e interação com os docentes – a fim de fazer emergir as potencialidades de cada um, contribuindo, assim, para o crescimento do fazer coletivo. O procedimento metodológico foi o da intervenção pedagógica, realizada em escola da cidade de Jaguarão, RS, em 2013. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas e diário de campo. A realização desta pesquisa favoreceu alguns aspectos fundamentais para o melhor funcionamento da escola: houve um aumento da participação dos docentes nas atividades propostas pela equipe diretiva e um estímulo maior no planejamento das aulas em consequência da socialização de experiências propostas nas reuniões pedagógicas.

Palavras-chave

Grupos. Educação Básica. Intervenção pedagógica.

Abstract

This study aimed to set up a working group – through meetings, moments of reflection and interaction with the school teachers – in order to bring out the potentialities of each one, thus contributing to stimulate the act of doing things together. The methodological procedure was the pedagogical intervention, held in a school located in Jaguarão, in Rio Grande do Sul, in 2013. The data collection was done through interviews and field journal. This research has favored some fundamental aspects to the better school running: there was an increasing in the participation of teachers in the activities proposed by the management team and greater stimulation in class planning as a result of socialization experiences which have been proposed in the pedagogical meetings.

Key words

Groups. Basic Education. Pedagogical intervention.

1 Introdução

Este texto é o relato de uma intervenção pedagógica realizada em uma escola pública situada na cidade de Jaguarão, Rio Grande do Sul (RS), durante o ano de 2013, cujo objetivo foi constituir um grupo de trabalho – por meio de reuniões, momentos de reflexão e interação com os docentes – a fim de fazer emergir as potencialidades de cada um, contribuindo, assim, para o crescimento do fazer coletivo.

Em um primeiro momento, constituído pelas três primeiras reuniões, de um total de sete que se configuraram como a intervenção realizada, acreditou-se que os baixos resultados referentes à aprendizagem dos alunos – obtidos pela escola nos últimos três anos, com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – pudessem servir para iniciar um projeto, no qual a prioridade fosse melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Optou-se, então, em um segundo momento, por investir nas reuniões pedagógicas para qualificar o espaço escolar, por ser uma forma de conseguir reunir mais docentes e por serem momentos flexíveis para a realização de atividades pedagógicas de reformulação do Projeto Político Pedagógico.

Observou-se, entretanto, que o grupo poderia estar mais bem preparado para fazer tal reformulação, se ele próprio fosse reconhecido como autor desse processo. Frente a essa constatação, as ações interventivas – nas quatro reuni-

ões subsequentes – foram direcionadas à constituição do grupo, já que parecia fragmentado, sem objetivos comuns e sem uma integração que possibilitasse a qualificação do espaço escolar.

O resultado deste trabalho é apresentado neste texto, começando pelas bases teóricas que sustentaram a intervenção realizada, após, a metodologia utilizada para tal e, finalmente, alguns achados do processo de constituição do grupo de professores da escola pelo próprio grupo.

2 Revisão teórica

Os indivíduos influenciam e são influenciados durante suas ações e, ao conviver com várias pessoas em um ambiente de trabalho, esse fato se torna mais constante. Assim também se constitui o grupo de trabalho em uma escola. Como afirma Contreras (1999, p. 13), “assim como cada indivíduo influencia o grupo a que pertence, assim também este o influencia reciprocamente; a interação entre ambas as questões formam o trabalho grupal, o desenvolvimento e ação deste”.

Contreras (1999, p. 13) considera grupo “como um conjunto de sujeitos que interagem movidos por um fim comum a todos eles”. Este autor ainda argumenta que o grupo funciona como um elemento criativo para gerar propostas de trabalho, ações para a intervenção social e é capaz de transformar o espaço de trabalho, assim contribuindo para o seu desenvolvimento.

De acordo com Freire (2008, p. 103), “grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical), no suceder da história da sociedade em que estão inseridos”. Sendo assim, nenhum sujeito deixa sua história individual, sua vida, quando passa a fazer parte de um grupo.

Para Freire (2001, p. 1), “[o] exercício da autoridade se constrói na constância da participação, na permanência de todos, o tempo todo, sobretudo nos primeiros tempos em que um grupo se estrutura”. Como afirma Contreras (1999, p. 69),

[...] é necessário criar um bom ambiente de trabalho no âmbito dos grupos: as observações, as análises, as vivências de cada um são contribuições que não devemos subestimar e que, além disso, devem constituir os pilares de nossa forma básica de trabalho: a participação.

No cotidiano escolar, no qual inúmeras vezes prevalecem as situações de urgências, essa tão necessária participação dos atores, em alguns momentos, deixa de ser favorecida, e eles são tomados pela insensibilidade, rapidez e praticidade que essas situações impõem. No entanto, vivendo o dia a dia em uma escola, a realidade não acontece sempre da maneira como seria a ideal, em que as ações pudessem semear a participação

constante de todos. A vida é um constante aprender, pois, como afirma Freire (2001, p. 3), “a aprendizagem do exercício da autoridade é, por conseguinte, um dos pontos centrais no desempenho de um grupo de trabalho”.

Em um ambiente laboral, todos os sujeitos são importantes e partes fundamentais para o sucesso das atividades do dia a dia. A presença de cada um tem o seu valor nos momentos de integração no espaço escolar; a contribuição dada pelo sujeito é intransferível, todos são essenciais na construção dos resultados esperados. De acordo com Freire (2001, p. 1), “um grupo se compõe como um grande corpo e cada pedaço, cada elemento faz parte essencial desse corpo. Quando uma pessoa falta, quando sai da reunião ou do trabalho, quando fica a metade do tempo de compromisso comum, este corpo capenga”.

Estimular a constituição do grupo e a participação dos sujeitos dentro das suas atividades poderá ser uma função enriquecedora para um gestor, pois contribuir em vários grupos poderá abrir um maior número de possibilidades para o crescimento pessoal e profissional. Segundo Contreras (1999, p. 68),

[...] as situações do grupo e o desenvolvimento social dos grupos favorecem o aparecimento da criatividade e descobertas pessoais-coletivas, as quais podem ser aproveitadas para o aprimoramento do comportamento, do rendimento, das relações etc., assim como

para o domínio das principais dificuldades inerentes à vida cotidiana dos grupos.

A busca constante em qualificar o ambiente escolar poderá servir para estimular o enriquecimento das práticas pedagógicas. Dessa forma, o potencial individual tenderá a ficar fortalecido no fazer coletivo, e novos caminhos poderão se abrir, desde que o trabalho se realize em um grupo constituído.

Durante a constituição do grupo, existirão momentos ótimos, outros nem tanto, devido aos altos e baixos, característicos desse processo. Rocha (2005) traduz bem esses momentos, quando assinala que a

[...] vida de grupo dá desânimo. Porque em muitas situações nos confrontamos com o caos: acúmulo de temas, processos de adaptação, hipóteses heterogêneas... caos criador que nos demanda nova reestruturação-organização. Procura da forma original própria e única adequada ao novo momento. (ROCHA, 2005, p. 48).

Novas situações implicam novos olhares ou velhos olhares de outro ângulo, o que, no final, sempre traz benefícios e acrescenta um fôlego a mais para situações que pareciam perdidas. O caminho para a constituição de um grupo é longo; o processo nem sempre é tranquilo, mas, na busca por qualificar o espaço escolar, todas as tentativas resultam em crescimento para os indivíduos que refletem juntos. Ter uma meta sonhada a cumprir

e objetivos em comum para traçar juntos é o primeiro passo no processo de constituição de um grupo.

3 A intervenção pedagógica: a descrição do procedimento metodológico

Enquanto abordagem da pesquisa qualitativa, a intervenção pedagógica envolve “planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (DAMIANI et al., 2013, p. 62). Os autores recomendam que os relatórios que utilizam esse tipo de pesquisa devam identificar dois momentos principais: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. O primeiro desses elementos refere-se ao plano de ação que foi conduzido pelo pesquisador em seu espaço de trabalho educacional. O segundo trata-se do método de pesquisa propriamente dito, ou seja, necessita descrever os instrumentos da coleta de dados e procedimento de análise utilizado pelo pesquisador.

As reuniões – primeiro momento das intervenções pedagógicas enquanto abordagem da pesquisa qualitativa (DAMIANI et al., 2013) – foram organizadas de maneira que houvesse um crescimento da participação dos docentes, valorizando e fortalecendo as relações de trabalho existentes entre eles e, gradativamente, qualificando o espaço escolar. O objetivo era que esses momentos se tornassem possibilidades para a constituição do grupo.

As ações da intervenção foram direcionadas a uma forma diferenciada

de organizar as reuniões pedagógicas. Dever-se-ia modificar a forma de realizar as reuniões a fim de que se pudessem levar os docentes a ter uma maior participação, pois se acredita que

[...] um maior envolvimento dos atores é necessário na construção do entendimento de significados que, por certo, são importantes, por se reconhecer que o alcance das ações das pessoas está diretamente associado ao entendimento que tenham construído de forma participativa sobre a realidade, e não pelos conceitos formais que dominem. (LÜCK, 2011, p. 30).

Quanto a essa organização das quatro últimas reuniões, decidiu-se dividi-las em duas partes: a primeira, em que seriam tratados os assuntos pedagógicos gerais, dúvidas, programações, avisos; a segunda, o trabalho com vídeos, mensagens, atividades lúdicas, reflexões e questionamentos. Esses recursos utilizados na segunda parte das reuniões foram escolhidos com o objetivo de estimular a participação coletiva e oportunizar momentos para a constituição do grupo.

A coleta de dados para a avaliação da intervenção – segundo momento da aplicação desse procedimento metodológico (DAMIANI et al., 2013) – foi feita por meio de entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e diário de campo.

Foram, finalmente, tomados como base alguns pressupostos da análise

de conteúdo para a análise dos dados. Os dados coletados foram trabalhados pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), complementada pela alternativa de análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003). Este autor oferece um procedimento de análise que envolve as etapas de unitarização, categorização e comunicação, que se apresentam como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões. Moraes (2003) entende que a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos ou informações coletadas que se examina, sendo que os materiais analisados constituem um conjunto de significantes, e o pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos e teorias. A comunicação desses sentidos e significados, a partir dos textos do corpus representa o objetivo da análise, resultando na produção de metatextos. A validade e a confiabilidade dos metatextos podem ser resultado de uma unitarização e categorização rigorosas, bem como a partir da ancoragem dos argumentos na realidade empírica, o que é conseguido, conforme Moraes (2003), a partir de citações de elementos extraídos dos textos do *corpus*, e de autores referidos no referencial teórico do estudo. Os achados e a discussão dos resultados são apresentados na sequência.

4 As reuniões pedagógicas: alguns achados e discussão

Dando sequência às reuniões pedagógicas, depois das três primeiras, que não apresentaram os resultados esperados, o envolvimento dos sujeitos, foi convidada uma profissional para auxiliar na organização e sistematização da quarta reunião, cujo foco era realizar atividades que pudessem proporcionar momentos de interação e descontração, seguindo alguns passos básicos, como respeitar o horário de início e término; dar prioridade à tarefa solicitada na reunião anterior, se fosse o caso; organizar uma pauta e, se surgissem assuntos extras que fossem extrapolar o horário previsto, marcar um próximo encontro para a discussão; utilizar recursos de curta duração que servissem de estímulo para fortalecer relações e não fossem interpretados como massacre. Esses detalhes parecem banais, mas não o são e, para considerá-los, é importante estar atento a tudo o que possa ser motivo de desagregação ou dispersão dos participantes nas reuniões.

A convidada realizou a abertura do encontro com uma atividade de grupo, utilizando a técnica do espelho: a ideia era de que, diante do espelho, cada um falasse o que estava vendo e sentindo. Rocha (2005, p. 33) salienta que “nosso ser individual nada mais é que um reflexo, onde a imagem que um espelho nos devolve é de um ‘eu’ que aparenta unicidade, mas que está composto por inumeráveis marcas de falas, presenças

de modelos de outros”. Ao final, ela convidou os presentes para que levantassem e ficassem juntos na frente da sala; embaixo de um pano, havia um enorme espelho escondido, no qual todos puderam se enxergar. A reação foi fantástica, demonstrada através de sorrisos e aplausos, festejando a atividade proposta. Foi solicitado aos participantes que, para a próxima reunião, trouxessem alguma experiência que tivesse contribuído para melhorar a prática de sala de aula e o espaço escolar.

Para encerrar, foi distribuída a cada participante e lida em voz alta a seguinte mensagem: “Vida de grupo dá muito trabalho e muito prazer, porque eu não construo nada sozinha; tropeço a cada instante nos limites do outro e nos meus próprios, na construção da vida, do conhecimento, da nossa história” (FREIRE, 2008, p. 139). A ideia era de que cada participante pudesse estabelecer relações com suas experiências individuais e perceber o quanto pode ser importante para o desenvolvimento do trabalho e das relações entre colegas o caminho para a construção de um grupo.

Nas notas de campo, foi possível registrar alguns comentários no final dessa reunião, como: *Que bom estes momentos!; Nem senti o tempo passar!; Dar boas risadas faz falta!; Estou saindo mais leve!; Nem parecia reunião de trabalho!; Precisamos de momentos assim para nos revigorar!* A partir desses comentários, foi realizada uma avaliação das ações desenvolvidas até o momento, quando se pôde observar uma maior

abertura dos docentes com relação ao que a equipe diretiva vinha propondo e a importância de ver e ouvir o outro, de estar mais próximo e propiciar um ambiente mais agradável de trabalho.

Percebendo-se isso, a quinta reunião teve como centro realizar atividades nas quais houvesse momentos de escuta do outro, reflexão sobre as experiências significativas, práticas socializadas e valorização dos potenciais individuais. O primeiro momento foi reservado aos assuntos gerais, como avisos e datas a combinar. Logo após, assistiu-se ao vídeo “O gladiador”¹, rico em imagens impactantes, de cenas de batalhas, lutas, momentos de incertezas que passou uma mensagem de que durante as dificuldades também se pode encontrar os caminhos para superá-las e adquirir a força necessária para seguir em frente.

Esse vídeo foi selecionado porque era preciso animar, impactar os professores, pois era um período no qual eles estavam desanimados e muitos deles ausentes, por motivos de saúde. Dessa forma, pensou-se que poderiam receber estímulos para ter outro olhar perante as dificuldades encontradas no dia a dia. Meirieu (2005, p. 97) cita que

[U]ma superação que só será possível desde que se assuma, simultaneamente, o “já existente”, que se esteja atento para criar o maior número de

possibilidades a partir dele. Uma superação que não significa sujeitar-se a uma visão imediata de habilidades já constituídas e de interesses já existentes, mas sim empenhar-se em descobrir neles aquilo que revelam como possibilidades, aquilo que se pode perceber como aberturas possíveis, ao mesmo tempo já presentes e, no entanto, ainda ausentes.

Poderá ser mais fácil amenizar as dificuldades, se, a partir do conhecimento de cada participante, for possível trilhar novos caminhos e obter a indicação de novas possibilidades de ação diante de um cenário por hora desfavorável. As turbulências existem em qualquer ambiente, e a escola não está livre desses momentos. O modo como são enfrentadas pode fazer a diferença.

Após o vídeo, um breve silêncio tomou conta da sala; nesse instante, o objetivo de proporcionar um momento de reflexão estava sendo atingido. Cada participante, a seu modo, estava interagindo com a atividade vivenciada. E inúmeras vezes um silêncio pode dizer mais do que palavras. Os participantes demonstravam um maior interesse pelas atividades propostas; os objetivos de impactar e animar parecem ter sido alcançados; na expressão dos rostos dos docentes notou-se uma satisfação em estar ali, compartilhando esse momento.

O próximo passo foi o relato das experiências significativas – atividade solicitada na reunião anterior – trazidas

¹ Vídeo “O gladiador”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Eaz9eYml8q0>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

pelos participantes. Estavam sentados em círculo. A apresentação foi espontânea; ao final, todos socializaram seus trabalhos. Poder compartilhar experiências é também “olhar para o processo de aprendizagem dos outros com o acolhimento que cada um, na sua singularidade, demanda” (FREIRE, 2008, p. 157). Para encerrar, após as apresentações das experiências, foi realizada a leitura da mensagem final e entregue a cada um dos participantes com um bombom. A mensagem foi sobre que ninguém é tão grande que não possa aprender nem tão pequeno que não possa ensinar. Ao entregar essa mensagem, teve-se o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a importância da contribuição de cada um ao compartilhar suas experiências e o quanto essas práticas ficam esquecidas na correria do dia a dia da escola.

No primeiro momento da sexta reunião, foram abordados assuntos pedagógicos referentes ao terceiro bimestre, e dados avisos gerais correspondentes aos dois turnos da escola. No segundo momento, houve a apresentação do vídeo “Atitude é tudo”², cujo conteúdo mostra a tentativa de um menino, em um dia chuvoso, para retirar uma enorme árvore que impedia a circulação dos veículos em uma rua movimentada. O menino tenta empurrar a árvore sozinho. Essa atitude comove as pessoas que por ali passam e, pouco a pouco, juntam-se,

até formarem um grande grupo que consegue retirar a árvore e liberar o trânsito. Tema: proporcionar momentos de reflexão individual e em grupo sobre a importância de ter iniciativa diante de situações desafiadoras e que, juntos, a força poderá se potencializar, facilitando soluções de problemas encontrados no cotidiano.

No terceiro momento, foi proposto aos participantes que representassem, através de desenho, recorte ou colagem, o que significava “grupo” para cada um deles. Os objetivos foram: realizar a representação do que é grupo através de desenhos, recortes ou colagens e, ao socializar os trabalhos realizados, obter questões relevantes sobre o sentido de grupo para os presentes.

Após o término da atividade, a socialização deu-se de forma espontânea e aleatória; cada participante foi escolhendo o momento de se manifestar e, dessa forma, todos apresentaram seus trabalhos. Para tal, os participantes tiveram que compartilhar espaços, materiais e ideias. Coll e Colomina (1996) afirmam que “o fato de agir conjuntamente, cooperativamente, induz os membros do grupo a estruturarem melhor suas atividades, a explicá-las, a coordená-las, alcançando, deste modo, as produções um maior nível de elaboração e correção” (COLL; COLOMINA, 1996, p. 307). Durante a apresentação dos trabalhos, foram registradas, nas notas de campo, as definições sobre grupos por eles criadas, as quais foram disponibilizadas em slides e discutidas na reunião seguinte.

² Vídeo “Atitude é tudo”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qxDmFsSiHLQ>>. Acesso em: 10 set. 2013.

Para finalizar, assistiu-se a um vídeo denominado “Sementes”³. Esse vídeo conta a história de uma mulher que, ao viajar, desejava ver os campos cheios de flores, ao invés de somente a estrada. Então, para isso, todos os dias, ao sentar no ônibus, jogava sementes pela janela. Um dia um passageiro perguntou: “Por que você joga sementes se elas caem no asfalto?” Ela respondeu: “Faço isso porque algumas cairão na terra e germinarão!” Com o passar do tempo, ela não subiu mais no ônibus – porque havia morrido. O mesmo homem que havia lhe feito a pergunta narrada pensou sobre qual o motivo que levou aquela senhora ter feito tanto esforço para semear as flores se não viveu para ver os campos floridos! Nesse mesmo instante, uma menina disse, ao seu lado: “Que belas flores! Que flores são essas?” Foi quando ele percebeu que as sementes daquela mulher desconhecida não tinham sido jogadas em vão. No próximo dia, do mesmo lugar no ônibus, ele seguiu jogando sementes. Assim, o objetivo do vídeo foi de oportunizar um momento de reflexão sobre a importância de cada um fazer sua parte, embora, no momento, possa parecer sem resultado significativo.

No final da apresentação, os participantes estavam comovidos, até mesmo aqueles que já conheciam a mensagem. O ambiente preparado para

a apresentação, a trilha sonora com um volume agradável e cenas que “tocam” de alguma forma, tudo estrategicamente organizado para o sucesso da reunião.

Em uma entrevista, um dos sujeitos relacionou a mensagem com sua prática e comentou que *o importante é fazer a nossa parte, certamente algo sempre fica; o que parece não ter dado resultado poderá futuramente nos surpreender; sempre fica algo no aluno assim como fica em nós!*

Como encerramento, foi distribuído a cada participante, junto com um bombom e um desejo de um ótimo final de semana, o texto do slide 13 que diz – “o futuro depende das nossas ações no presente. E se semeamos boas sementes, os frutos serão igualmente bons”.

A sétima reunião foi planejada de modo a finalizar o bloco de reuniões que fizeram parte da intervenção. Inicialmente, foram explanados os assuntos pedagógicos referentes ao quarto bimestre e de interesse comum a ambos os turnos (manhã e tarde). A seguir, dando continuidade às atividades referentes à intervenção, foi apresentado aos participantes um vídeo denominado “A escola”⁴ (poema de Paulo Freire) cujo objetivo era proporcionar ao grupo momentos de reflexão sobre a vida escolar. Esse vídeo tem, como mensagem principal, que a escola não é feita só de tijolos e paredes, mas sim de gente, gente que

³ Vídeo “Sementes”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=soQcftJzVcc>>. Acesso em: 15 set. 2013.

⁴ Vídeo “A Escola”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dq3yHaELsjo>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

se relaciona, se conhece, se estima, que estuda, trabalha e que principalmente cria laços de amizade em um ambiente de camaradagem. Também mostra que, em uma escola assim, fica mais fácil trabalhar, estudar, crescer e ser feliz.

Após a apresentação do vídeo, o passo seguinte foi a retomada das questões sobre o tema “grupo”, atividade realizada anteriormente, durante a produção dos trabalhos com recorte e colagem. Essa retomada teve como objetivo refletir sobre as produções socializadas e registradas nas notas de campo dos pesquisadores. A partir de então, também foram realizadas discussões sobre o ambiente escolar com relação ao tema “grupo”. Os resultados produzidos pelos participantes foram: *Grupo é união, é pensar junto o melhor caminho a seguir. Juntos por um mundo melhor. É a união de todos os participantes para alcançar o objetivo proposto. Unidos e felizes por um objetivo comum. União de todos para atingir uma meta. Capacitação profissional = grandes ideias. A sustentabilidade – uma união da escola, para início da conservação do planeta. União, todos cooperando para um único resultado, em um ambiente prazeroso. Grupos de pessoas, sempre com diversidades, mas com um único foco. A união de várias pessoas em torno de um objetivo. União, ou seja, todos de mãos dadas em prol de um objetivo. A união faz a força. Pessoas diferentes unidas pelo mesmo objetivo. Reunião de duas ou mais pessoas em busca de soluções para problemas ou objetivos. O trabalho em grupo precisa*

colaboração e liderança. Disso depende o seu sucesso.

A cada apresentação havia um espaço para comentários e discussões, a fim de que se estabelecessem relações desses significados de “grupo”, com as atividades propostas durante a intervenção, bem como os resultados obtidos com ela. Dando sequência, os participantes tiveram um tempo para escrever um parecer final sobre as reuniões realizadas. Esse parecer foi proposto com o objetivo de se obterem dados mais concretos a respeito do andamento e da aceitação, ou não, dessas reuniões, ou seja, uma avaliação sobre o processo metodológico proposto e colocado em prática.

Como fechamento, foi lido e distribuído o texto “Máscaras”⁵, de Martha Medeiros, com o objetivo de tentar despertar o desejo de estar sempre aberto a novas aprendizagens, mesmo que, para isso, tenhamos que nos mostrar muito mais do que estamos acostumados a fazer. Antes da leitura, foi colocada uma música clássica de fundo, com volume baixo, e distribuída a cada participante uma máscara, com a qual permaneceu durante todo o tempo da leitura. Ao final, todos rasgaram suas máscaras, demonstrando, naquele instante, uma atitude de coragem e de abertura para novas aprendizagens. O texto propõe uma reflexão individual e, por esse

⁵ Texto “Máscaras”. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/OTU4MzU/>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

motivo, não foi aberto espaço para comentários.

Por meio das reuniões, buscou-se oportunizar momentos de trocas e interações, pois é mais fácil atingir objetivos comuns unindo potenciais e pensando no espaço como um todo. Quando a fala de um professor destaca que acontecem coisas que não são percebidas facilmente é porque a correria do dia a dia muitas vezes não nos possibilita espaços para reflexão, debates, paradas e discussões. Dessa forma, não é raro o contágio pelo desânimo e a desesperança.

Essa forma diferenciada de realizar as reuniões também estimulou a participação dos docentes, como destacado na fala de um dos professores, em entrevista: *Envolver profissionais com esse tipo de trabalho mostra que a escola valoriza o trabalho em equipe. Os profissionais que participaram das reuniões mostraram-se envolvidos e, aos poucos, foram crescendo a interação entre todos e o interesse pelas atividades propostas. Normalmente, existe um caminho de possibilidades a seguir; o detalhe está em encontrar o mais significativo em cada situação, como corrobora a fala de um dos professores: Outra questão importante ressaltar é o ânimo que dá para o docente esse tipo de atividade, traz um gás a mais para os educadores.*

Nessa perspectiva, Lück (2011, p. 104) afirma que “é a ação que transforma a realidade e não a contemplação. As ideias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados

desejados”. Todos os que fazem parte do ambiente escolar precisam de uma motivação. As palavras do professor reforçam essa colocação: *essas reuniões participativas são bem mais interessantes! Amei!*

Quanto às atividades apresentadas durante as reuniões, elas foram selecionadas de forma que pudessem “afetar” os participantes e, assim, valorizar e estimular novas práticas, não só na sala de aula, como na convivência cotidiana. Com relação às atividades, um professor disse que *A escolha dos vídeos foi muito oportuna, pois vivemos neste mundo onde o individualismo está cada dia mais presente no cotidiano, a corrida contra o tempo e a busca pelo lugar ao sol, diante a necessidade da disputa, embrutece-nos.* Os vídeos das reuniões foram escolhidos baseados em três características: que fossem curtos, reproduzissem situações reais ou possíveis de acontecer e que servissem de fonte de inspiração para as práticas pedagógicas. Também foi observado se era possível estabelecer relações com o ambiente escolar. A partir das falas dos entrevistados, observou-se que os vídeos, selecionados com base nos critérios descritos, foram adequados.

Outro professor complementou: *as estratégias apresentadas tocam profundamente e nos levam a perceber que semear um mundo melhor, partindo de nosso pequeno universo de atuação, o que vale é a disposição de fazermos a nossa parte da melhor maneira, estar aberto ao outro, fortalecendo nossos*

elos. Esse parecer foi com relação ao vídeo “Sementes”, apresentado na 6ª reunião pedagógica, ao demonstrar que o que realmente importa é fazermos algo; um dia dará frutos e tudo dependerá do que então plantarmos.

Cada recurso utilizado durante as reuniões pedagógicas “afetou” de forma diferenciada a cada participante, porque, dependendo da nossa própria história, é a maneira como lidamos com nossas aprendizagens. Podemos aprender a todo instante e de várias maneiras. Para Freire (2008, p. 86), “aprender significa mudar, transformar. Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança, de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida”.

A partir das palavras de Lück (2010, p. 23) “um clima organizacional profissional estimula um código comum de padrões de desempenho entre os professores, que se reflete em normas de qualidade informalmente impostas”, sugere-se que a qualidade na aprendizagem dos alunos possa estar diretamente relacionada com a satisfação que os docentes encontram em seu trabalho. Por esse motivo, continuaram-se destacando depoimentos, como, *no começo me sentia muito sozinha em sala de aula, no começo a gente se sentia sem respaldo, agora vocês estão começando a ver que a escola tem problemas; quando a gente não consegue desenvolver o que gostaria, a gente se frustra; talvez um trabalho em conjunto, eu acho que a união, dire-*

ção, escola tudo deve caminhar junto, a escola precisa disso, às vezes, a gente encontra profissionais que resistem a certas coisas, e é bem complicado.

Percebeu-se que investir no fortalecimento das relações dos grupos de trabalho e proporcionar a seus componentes momentos de descontração, permeados de uma dose de organização e sistematização é poder tornar o cotidiano mais prazeroso e significativo para todos. Criar momentos que façam com que os colegas se aproximem para conversar sobre assuntos do cotidiano, no ambiente de trabalho, parece fortalecer as relações interpessoais, o que pode refletir, também, nos seus espaços de trabalho, com os estudantes.

Perguntada se gostaria de acrescentar algo mais sobre seu ambiente de trabalho, uma professora se manifestou: *todos têm que querer, todos os professores têm que estar nessa parceria [...] é isso que eu desejo que a gente consiga, de repente, estar mudando alguma situação que ainda é necessário que se mude.* Para outra professora, com relação à sugestão de se trabalhar o corpo docente: *acho que é o principal, diálogo, muita conversa, eu acho que é porque com o diálogo se acha qualquer solução, sem ele a gente não vai a lugar nenhum.*

Com esses depoimentos, pôde-se perceber que havia urgência em planejar reuniões pedagógicas nas quais fossem proporcionados momentos de cuidar do “eu” e do “nós”. Por essa razão, como já explicitado, a partir da terceira, do total de sete reuniões, foi modificada

a sistematização dos encontros. As primeiras três foram centradas no Projeto Político Pedagógico e na busca para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem. Já a partir da quarta, as reuniões foram direcionadas à realização de atividades que pudessem contribuir para a “constituição do grupo” devido ao fato de ficar evidenciada, nos depoimentos, a necessidade de mais união, parcerias, trabalhos em conjunto entre outros aspectos possíveis de serem desenvolvidos quando existe um grupo constituído. Acredita-se que, para qualificar qualquer ambiente de trabalho, é fundamental, primeiramente, formar parcerias e conquistar a união dos sujeitos.

Valorizar cada fala, cada atitude espontânea dos professores, cada nova participação, mesmo que singela, faz parte de todo o processo de um projeto de intervenção. Os detalhes explícitos e implícitos devem ser considerados, a “concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação” (FREIRE, 1996, p. 10). Acredita-se que, a partir de um grupo constituído, é possível traçar novas metodologias de trabalho e, assim, aumentar as possibilidades de atingir com sucesso os resultados esperados no ambiente escolar.

Sabe-se que essa intervenção, que culminou com a constituição do grupo, foi um primeiro movimento a fim de qualificar o espaço de trabalho na escola. Entretanto manter o grupo reunido e envolvido em constantes atividades de formação é fundamental para dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

Dentre essas constantes atividades de formação, destacam-se:

- Estimular leituras e promover espaços para elas, de resultados de pesquisas da área da educação, especialmente com textos atuais;
- oportunizar a participação dos colegas em cursos de formação continuada, especialmente de *stricto sensu*;
- organizar as saídas desses colegas para a participação nesses cursos, já que o Governo do Estado tem se mostrado pouco incentivador para que esses sujeitos possam se afastar para essa importante tarefa;
- debater constantemente sobre problemas cotidianos que a escola enfrenta, tais como atrasos de colegas, violência escolar etc.;
- criar espaços de socialização de experiências exitosas dos colegas da escola.

5 Considerações finais

A realização desta pesquisa de caráter interventivo favoreceu alguns aspectos fundamentais para o melhor funcionamento da escola. Houve um aumento da participação dos docentes nas atividades propostas pela equipe diretiva e um estímulo maior no planejamento das aulas em consequência da socialização de experiências propostas nas reuniões pedagógicas.

Outro aspecto relevante foi o fato de ter despertado nos docentes o

sentimento de união e força do grupo. Nos momentos em que os participantes tiveram que pensar em suas práticas para poder socializá-las com o grupo, eles perceberam o quanto acontecem ações importantes dentro do ambiente escolar e o quanto podem passar despercebidas, se não forem disponibilizados espaços para compartilhá-las.

Nessas reuniões, nas quais foram socializadas práticas pedagógicas, destaca-se a satisfação dos participantes ao sentirem-se valorizados dentro do seu local de trabalho. Todos os momentos serviram para dar um encaminhamento à construção do grupo, e o avanço conquistado proporcionou uma melhora no ambiente laboral. As relações entre os colegas passaram a acontecer de forma mais cordial e colaborativa.

Ao realizar a análise, constatou-se que, quanto aos efeitos da intervenção, foram destacados os seguintes aspectos: a) incentivou a participação dos docentes nas reuniões; b) despertou o sentimento de união e força de um grupo; c) valorizou os profissionais da escola; d) melhorou o ambiente de trabalho; e) estimulou o repensar da prática pedagógica da equipe diretiva.

Especialmente em relação a este último (estimulou o repensar da prática pedagógica da equipe diretiva), vários elementos da prática da equipe diretiva passaram a ter um olhar diferenciado e cuidadoso. Dentre eles, podem ser destacados os seguintes: a importância em ter e manter um clima cooperativo

na equipe diretiva; analisar e fundamentar as atitudes de diretora frente aos colegas e situações problema; sempre que possível, valorizar os profissionais da escola; demonstrar persistência na vontade de estabelecer relações de parceria e confiança no grupo de trabalho; contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e crescimento do grupo.

Ao se observar que, para alcançar os objetivos da escola, é fundamental que toda a equipe trabalhe colaborativamente, torna-se importante que a organização desse espaço disponibilize momentos nos quais se possa refletir sobre as dificuldades encontradas, elencar prioridades, e, assim, realizar possíveis encaminhamentos. Esta poderá ser uma das formas de se proceder a uma avaliação de forma efetiva e com a participação dos que frequentam a maior parte do tempo o espaço escolar.

A análise dos relatos também apontou caminhos possíveis para atingirmos com mais facilidade objetivos comuns, os quais foram sintetizados em oito palavras ou expressões: 1- firmeza, 2- ponderação, 3- parceria, 4- confiança, 5- escola como um todo, 6- esforços coletivos, 7- união e 8- participação.

Nessa escola, há muito a crescer enquanto grupo, no entanto já foi dado um grande passo, o qual desacomodou o que parecia estruturado e apontou caminhos para aumentar as possibilidades de, no grupo pelo grupo, continuar qualificando o espaço escolar.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. v. 2.
- CONTRERAS, J. M. *Como trabalhar em grupo*. São Paulo: Paulus, 1999.
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFOR, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>>. Acesso em: 26 ago. 2014.
- FREIRE, M. Educando o olhar da observação. In: _____. *Observação, registro, reflexão*. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- _____. *A constituição de um grupo de trabalho – suas experiências e suas características*. Encontro de Estudos Matemáticos. 20, 21 e 22 de abril de 2001, GEEMPA, 2001.
- _____. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- _____. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrn=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 maio 2013.
- ROCHA, A. L. C. *A interação na sala: grupos áulicos*. Porto Alegre, RS: GEEMPA, 2005.

Recebido em abril de 2015

Aprovado para publicação em setembro de 2015

O compromisso social como fazer pedagógico na Educação Superior: um estudo de caso no curso de Serviço Social

The social commitment as pedagogical practice in higher education: a case study in the course of Social Service

Maria Luísa Bissoto*

Maria Isabel Vicente**

* Doutora em Educação, Docente do PPG em Educação Sociocomunitária do UNISAL/São Paulo, Campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo.
E-mail: malubissoto@yahoo.com

** Coordenadora e docente do curso de Serviço Social do UNISAL/São Paulo, Campus Maria Auxiliadora, Americana, São Paulo.
E-mail: maria.vicente@am.unisal.br

Resumo

Discute-se uma proposição didática humanista para a Educação Superior, contraposta à lógica mercantil da formação acadêmica, o Projeto Integrador de Pesquisa do curso de Serviço Social. Essa proposição, que vem sendo desenvolvida numa graduação em Serviço Social, caracteriza-se por vincular ensino e investigação socialmente comprometida. Metodologicamente, o referido Projeto é explanado e avaliado no âmbito do Modelo de Zona de Conhecimento Gerador, pretendendo averiguar se essa didática está sendo efetiva na construção de conhecimento capaz de gerar transformação social. Analisam-se as percepções dos estudantes em relação à sua participação nessa proposta, colocando-se também a reflexão sobre qual a missão da Universidade na sociedade contemporânea nesse sentido.

Palavras-chave

Educação Superior. Conhecimento gerador. Serviço Social.

Abstract

It discusses a humanistic didactic proposition for Higher Education, opposed to the commercial logic of academic education, the Integrator Research Project. This proposition, which is being developed in a course of Social Service, is characterized by a link between teaching and research socially committed. The aforementioned project is explained and evaluated within the Model Zone of Knowledge Generator, intending to ascertain whether this teaching is being effective in building knowledge able to generate social change. We analyze the perceptions of the students regarding their participation in the proposal, also putting reflection on which is the mission of University in contemporary society.

Key words

Higher Education. Generator knowledge. Social Service.

1 Introdução

Discute-se nesse trabalho a proposição de um modelo pedagógico para a Educação Superior, direcionado à sistematização de processos de ensino-aprendizagem que se mostrem responsivos às demandas formativas colocadas às instituições educacionais universitárias, contemporaneamente. Esse modelo, denominado de Projeto Integrador de Pesquisa, é explanado e analisado no âmbito do modelo de Zona de Conhecimento Gerador, proposto por Aretha Ball (2012), que pode ser definido como um escopo teórico para tratar a questão do “conhecimento que se torna poder, conforme os pesquisadores se movem do saber para o fazer, e se tornam agentes, antes do que objetos, de mudança” (BALL, 2012, p. 289).

Tem-se, como assunção básica, que a essencialidade da Educação, inclusive da Educação Superior, é a humanização de cada geração. Isso nos coloca a necessidade de continuamente discutir o que entendemos por humanizar e como isso se relaciona às nossas práticas educativas. Qual a dimensão ética dessa humanização, pensando-se num cenário social que, ao mesmo tempo em que parece caracterizado por uma sociedade aberta, plural e dinâmica, também se mostra sujeito a radicalismos dogmáticos e à desvalorização da vida humana?

Argumenta-se aqui que, para tratar dessa dimensão humanista na Educação Superior, incorporando-a aos currículos e ações didáticas, se faz ne-

cessário assumir um fazer pedagógico pautado na centralidade de princípios não etnocêntricos e não preconceituosos, de qualquer espécie, de respeito à diversidade e preocupado em identificar as ações, grupos e instituições, político-econômicas e socioculturais, que provocam e mantêm situações de marginalização e desigualdade social.

Ortega y Gasset (1965, p. 85) afirmava que a missão da Universidade era a de “intervir na atualidade, tratando os grandes temas do dia do seu ponto de vista próprio- cultural, profissional ou científico- [...] como uma instituição metida no meio da vida, das suas urgências e paixões”. Missão que se dirige também a formar pessoas que pensem a sociedade, que a problematizem, em termos de suas necessidades, de forma ética - pensando no bem-estar equânime dos diversos grupos que a compõem. A Educação, enquanto missão humanizadora, em qualquer das suas esferas, mas especificamente no ambiente acadêmico, não pode ficar escondida atrás de conteúdos enciclopedistas, não pode tornar-se burocrática, nem acomodar-se no discurso do “preparar para o mercado”, nem acovardar-se frente a um discurso de relativismo quanto a valores e saberes. Contrariamente, é preciso discuti-los, num exercício de reinterpretação contínua sobre como o viver social vem sendo por nós arquitetado, moldado. Isso exige uma universidade de investigação, que coloque, na problematização da forma, como a realidade se constitui a sua centralidade, requerendo

uma compreensão da pedagogia como um saber e uma prática construída contínua e dinamicamente.

A história da Educação Superior já se aproxima de completar um milênio, e sempre esteve vinculada à produção de discursos e conhecimentos sobre o que comporia e quais seriam os valores a guiar o ideário de um “progresso social”, bem como quem direcionaria tal empreitada. Esses discursos e conhecimentos se referiram – e ainda se referem – a concepções de justiça, de direitos, valores éticos, moral e cidadania, institucionalizando-os: atribuindo-lhes confiabilidade, validade e disseminação social, sendo determinante para a sua consolidação enquanto instrumentos de formatação do real. Ao historicamente aprofundar a produção do conhecimento “válido”, autorizando imbricadamente determinadas concepções de mundo, as instituições universitárias têm assumido uma importante responsabilidade na “governabilidade” da vida coletiva. Constituem-se em um dispositivo, no sentido definido por Agamben (2006, p. 13), ou seja, um constructo social com a “capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Numa sociedade configurada por uma lógica mercantil neoliberal, a Educação Superior, enquanto dispositivo, passa a operar tratando o conhecimento como *commodities*, reificando a “formação para o mercado”, numa perspectiva que torna clientes, tanto os estudantes,

futuros profissionais, como os potenciais empregadores. Isto caracteriza uma visão reducionista da missão da Universidade, restringindo-a epistemologicamente

[...] a um modelo de aprendizagem cognitivo-racional, conceitualizado como uma aquisição sequencial de informações, através de processos que são individuais, privados, racionais e mecanicistas, por natureza. O produto da aprendizagem, o conhecimento, é concebido como atomístico, permanente, cumulativo, independente do contexto [...]. (TROWLER, 2001, p. 06).

A afirmação dessa “mentalidade corporativa” na Universidade, bem como em outras instâncias sociais, afasta a Educação Superior de vigorar como um espaço para a diversidade cultural, de exercício para a solidariedade, de convivência de subjetividades ímpares. Abre-se, inversamente, para alicerçar uma “monocultura de mentes”, colocando o foco de suas ações no treinamento para o mercado de trabalho. Não se constituem, assim, condições pedagógicas para que os estudantes se envolvam, criticamente, em problematizar sua cultura, sua história e as relações de poder aí vigentes. É preciso que a Universidade reverta essa lógica, situando-se como uma instituição social cujo objetivo central é educar para uma cidadania ativa e crítica. Que se assuma como socialmente responsável no sentido de refletir sobre

como as suas ações administrativas, didáticas e de organização estrutural refletem, imbricadamente, sobre sua comunidade interna e naquela externa.

Acompanhando as reflexões de Giroux (2010), como a Universidade pode vir a ser retomada como um local onde os estudantes aprendam a tornar-se agentes sociais, a conectar o pensar e o fazer, a produzir, disseminar e usar o conhecimento em ações socialmente responsáveis, a pensar criticamente, com coragem cívica?

2 Uma didática para a Educação Superior a partir do compromisso social

Uma possível resposta às indagações postas por Giroux, no entender dos autores deste artigo, passa por constituir uma prática didático-pedagógica fundamentada na investigação, integrando o conhecimento teórico das diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de graduação, com a reflexão sobre a prática. Mas não a prática concebida como mero que-fazer: antes, procura-se na prática a problematização, o questionamento, a escuta atenta dos conflitos e embates ideológicos, que caracterizam o viver social. Uma prática engajada com o compromisso que a Universidade, enquanto instância de formação de intelectuais, de pensadores da sociedade, tem para com a sua população.

Essas reflexões foram as bases epistemológicas que guiaram a criação do Projeto Integrador de Pesquisa do curso de Serviço Social do Centro Univer-

sitário Salesiano de São Paulo, unidade de ensino de Americana, São Paulo.

O Projeto Integrador tem, como cerne, formar, para além de profissionais capacitados, sujeitos capazes de transformação social, estruturando-se pelas seguintes diretrizes: a. construir competências para a pesquisa, através do desenvolvimento de projetos que sejam considerados formativa e socialmente relevantes; b. desenvolver formas de pensar a construção do conhecimento “em ação”, focando-se na disseminação e apropriação transdisciplinar do conhecimento próprio às diversas disciplinas acadêmicas como “motores” para a investigação reflexiva sobre a prática/realidade; c. contribuir para o desenvolvimento do conhecimento que reconhece, respeita e compreende a diversidade nas diferentes comunidades que compõem uma sociedade, suas múltiplas culturas, gêneros, etnias, sexualidades e habilidades; d. promover a compreensão de que as origens do conhecimento são diversas, e que a pesquisa empírica necessita da parceria das variadas culturas de uma coletividade, para que o conhecimento se torne de fato efetivo e promotor da qualidade de vida; e. desenvolver o conhecimento de paradigmas, metodologias e técnicas de pesquisa, compreendendo que pesquisar não é uma atividade de “descoberta” de verdades já estabelecidas, mas, eminentemente, de construção de outras realidades/verdades.

O referido projeto é desenvolvido já a partir do primeiro semestre do curso,

tendo a duração de quatro semestres, sendo que os alunos são acompanhados, ao longo do projeto, pelo mesmo docente. Os encontros de orientação do docente com os alunos acontece semanalmente, e a carga horária atribuída é de 40 horas semanais.

Cada edição do Projeto se inicia com a escolha, pela classe, de um tema gerador, que é, então, focado por diversos ângulos, de acordo com as preferências investigativas dos alunos. Metodologicamente, deve contemplar a problematização da realidade – por que se faz necessário investigar tal temática, sua teorização –, a sistematização científica do conhecimento, que permite compreender e construir saberes que se coloquem, para além do senso comum, a análise da conjuntura em que a temática se situa e, finalmente, uma proposta de transformação – de encaminhamento, de reflexão, de produção de novos conhecimentos – da realidade estudada. Eticamente, a preocupação é de que as investigações tomem por parâmetro que a produção do conhecimento deve ter, por fim último, a melhoria da qualidade de vida, especialmente daqueles grupos ou populações que tradicionalmente vêm sendo mantidos à margem de um estado de bem-estar social. Os alunos também são orientados a seguir todos os procedimentos éticos envolvidos na pesquisa com seres humanos, nos casos assim exigidos.

Nos três anos da implantação dessa proposta, os Projetos Integradores, desenvolvidos pelas respectivas turmas

de alunos, voltaram-se a temáticas como o analfabetismo funcional, a vida dos moradores de rua e a violência contra a criança e o adolescente. Dentro dessas temáticas, objetos particulares de pesquisa foram escolhidos pelos grupos, citando-se, como exemplo, o levantamento da situação de analfabetismo funcional em Americana, bem como o perfil desse analfabeto funcional, a prostituição infantil, o tráfico humano, a violência em contexto escolar. Todas as investigações compartilham e discutem os seus resultados parciais e finais periodicamente, em eventos acadêmicos institucionais, como semanas de estudo, na Mostra de Responsabilidade Social e de Produção Científica, e nos Seminários de Extensão, sendo finalizados com a elaboração de um artigo acadêmico.

Embora a concepção do Projeto Integrador de Pesquisa venha parecendo constituir-se como um diferencial na formação do assistente social, indicando uma perspectiva viável para uma educação humanizadora, questiona-se aqui: essa proposição está sendo efetiva para formar o profissional comprometido com os problemas do seu tempo, especialmente com a defesa da justiça e da equidade social?

3 Analisando o potencial do Projeto Integrador para uma Educação Superior transformadora no curso de Serviço Social

Para responder a essa questão, que implica também uma avaliação do

Projeto Integrador, em cujo cerne está a hipótese de uma formação acadêmica voltada para a transformação e o compromisso social, elaboramos uma análise comparada entre os pressupostos do Projeto e o modelo de Zona de Conhecimento Gerador, idealizada por Ball (2012).

A análise comparada se coloca, para Collier (1993) como uma ferramenta metodológica fundamental, voltando-se, principalmente, para estabelecer proposições gerais empíricas, a formação de concepções e o escrutínio de hipóteses. Lijphart (1971), num trabalho seminal sobre o estudo de caso como viés metodológico comparativo, apresenta uma tipologia da qual constam seis categorias de estudos de caso, dentre elas o estudo de caso interpretativo, por meio do qual o pesquisador emprega um referencial teórico para examinar comparativamente um evento ou uma experiência particular. Central para o estudo de caso interpretativo é a apreciação do papel que os significados – valores, crenças e sentimentos – dos atores sociais desempenham na compreensão de determinado evento ou experiência na realidade social. A comparação, nessa modalidade metodológica, não presume equivalência entre variáveis; antes, procura fazer sentido das singularidades presentes no caso, explicá-las (desdobrando-as, em sua complexidade), ao mesmo tempo em que busca as possibilidades de sua generalização, o que implica sua teorização. Um caso é entendido como uma unidade sistêmica

complexa, cuja dinâmica se desenrola num determinado espaço-tempo, e que se torna exemplar pela reflexão questionadora que o pesquisador se propôs a assumir sobre problemáticas aí levantadas (YANOW, 2014; STAKE, 1995).

A Zona de Conhecimento Gerador, proposição teórica para a análise aqui elaborada, é inspirada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1991) e definida como a distância entre o estado de conhecimento corrente, presente em um determinado campo do saber, e o conhecimento, advindo de pesquisas e investigações. Que é gerado para ser empregado no empoderamento dos diversos atores sociais, por meio da melhoria das condições de acesso e qualidade dos bens e serviços públicos e das afirmações de equidade e justiça social. Às instituições de ensino superior – e aos seus docentes, entendidos como partícipes das investigações e pesquisas, e não como observadores “neutros” –, caberia estabelecer práticas didáticas que se desenvolvessem dentro desse espaço gerador, favorecendo a emergência de conhecimento capaz de nutrir o viver social, afastando-o de uma situação de estagnação – ou a falha em prover saberes que contribuam para a transformação social. Pretende-se assim intervir num dos maiores desafios encontrados pela Educação Superior, de forma que esta possa contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equânime, que é reduzir o *gap* entre o conhecer e o saber-fazer, provocando, principalmente, que se considere o

conhecimento gerado a partir de evidências da prática, para direcionar políticas e ações relacionadas à organização da vida pública.

Tais práticas didáticas devem ser concebidas considerando-se quatro passos imbricados, que envolvem tanto os docentes como os discentes: 1. Reflexão; 2. Introspecção; 3. Crítica; e 4. Voz pessoal. Por reflexão entende-se a conscientização de que “saber não é o bastante”. É preciso que, ao longo da formação acadêmica, as indagações sejam uma constante: para que e para quem o conhecimento está sendo gerado? Quais são suas implicações para o viver coletivo?

A introspecção se refere ao aprofundamento das problematizações levantadas na fase de reflexão, coadunando-se com o conceito freireano de conscientização: “a esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível, e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1979, p. 45). É a formação da crença, por parte dos sujeitos, de que a realidade não está “pronta e acabada”, determinada a ser de uma dada maneira, mas que pode ser investigada, palpada, sentida, modificada.

Quanto à crítica, essa é entendida, no escopo da Zona de Conhecimento Gerador, como a análise do nível de conhecimento existente, em relação a determinado campo do saber e como esse conhecimento vem sendo – ou não – empregado para fomentar políticas públicas e práticas comunitárias, voltadas para o bem-estar social.

Por voz pessoal entende-se a articulação entre saberes e prática, possível por todo o trajeto anterior, na produção de conhecimento que se torna poder, porque “serve ao bem comum” (BALL, 2012, p. 288). É o espaço para a construção dos pesquisadores como agentes sociais, pois gera um sentido de eficácia, de que é possível, através da produção do conhecimento socialmente baseado, fazer a diferença na realidade do mundo vivido. O ganhar de uma voz ativa, ou, antes, a consciência de que se tem o direito de fazer-se ouvir, empodera imbricadamente os grupos ou populações e os pesquisadores, docentes e discentes. Representa desenvolver um sentido de autoria, em relação às formas de ser-no-mundo. E é este sentido de autoria que permite considerar o conhecimento assim construído como generativo, pois influencia outras conformações do real, inspira os sujeitos a inovarem suas concepções e ações.

A ideia de Zona permite compreender todo o processo de produção do conhecimento/intervenção sobre a prática como um espaço de múltiplas entradas, no qual os sujeitos pesquisados/pesquisadores podem entrar, refletir e discutir seus papéis, enquanto agentes sociais, nas diferentes dinâmicas desse espaço. Abaixo, uma esquematização, que sintetiza a concepção de Zona de Conhecimento Gerador:

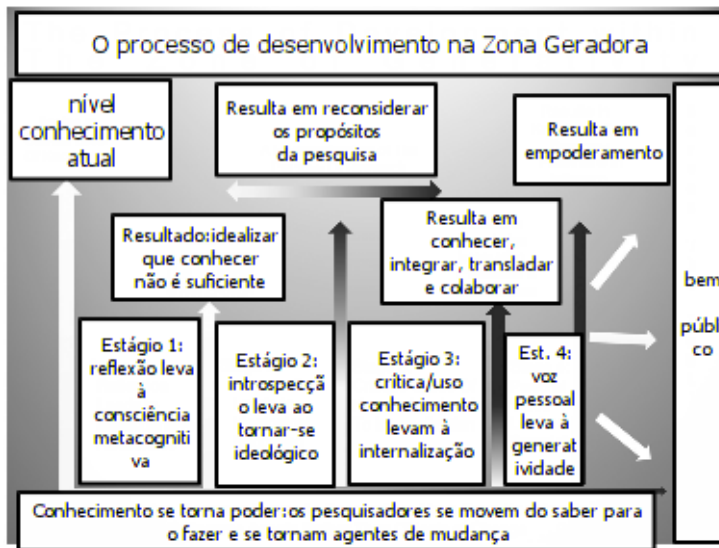


Figura 1 – O processo de desenvolvimento na Zona de Conhecimento Gerador

Fonte: Ball (2012, p. 289).

4 Da análise dos dados

A seguir analisa-se a proposta do Projeto Integrador, comparada aos pressupostos do modelo de Ball (2012), buscando avaliar sua efetividade didática para a emergência de uma Zona de Conhecimento Gerador, no curso de Serviço Social. Para tanto foram coletados dados, ao final do 2º semestre de 2013, junto aos alunos do segundo e do quarto semestres da graduação em Serviço Social, que se encontravam, respectivamente, na fase inicial e naquela final das pesquisas. Os dados foram obtidos através de questionários compostos por uma questão fechada, referente a como os alunos avaliavam a influência do Projeto Integrador na formação profissional, cujas opções de

resposta iam de “muito importante” a “pouco importante”, e cinco questões abertas, voltadas à expressão da percepção pessoal dos alunos quanto aos impactos sobre a formação profissional e no desenvolvimento de habilidades pessoais, relacionados à participação no Projeto Integrador. As respostas às questões abertas foram agrupadas por similaridade, comparadas às quatro categorias que compõem o Modelo de Zona de Conhecimento Gerador, e analisadas a luz dos pressupostos desse Modelo. Os alunos foram informados dos objetivos da investigação, foi esclarecido o caráter voluntário e anônimo da participação, contabilizando-se as respostas de 72% de alunos do segundo semestre e de 76% dos alunos do quarto semestre.

Abaixo são apresentados, então, primeiramente, os dados referentes à questão quanto à influência do Projeto Integrador na formação profissional; e depois as categorias referentes às competências e habilidades pessoais desenvolvidas ao longo do projeto, elencadas espontaneamente pelos estudantes, a partir de questão aberta. Por fim, são apresentadas e analisadas as respostas

às demais questões abertas, comparadas às categorias axiais do modelo de Conhecimento Gerador, com o fim de avaliar-se se, dentro dessa perspectiva, a proposta dos Projetos Integradores corresponde às idealizações de uma didática capaz de impulsionar a transformação social na Educação Superior, aqui especificamente no curso de Serviço Social.

Tabela 1 – Influências do projeto integrador na formação profissional

Impacto do Projeto Integrador na formação profissional	4º sem Serviço Social	2º sem Serviço Social
Influência Importante	52%	69%
Influência Mediana	38%	23%
Pouco Influente	10%	8%
Competências e Habilidades Pessoais e Profissionais	4º sem Serviço Social	2º sem Serviço Social
Maturidade Pessoal/Profissional	52%	39%
Acadêmicas	34%	32%
Desembarço Pessoal	32%	30%
Trabalhar em equipe	76%	78%
Autonomia	24%	34%
Organização	38%	40%
Crença como profissional que será capaz de mudar a realidade	14%	23%
Confiança	24%	23%

Fonte: Bissoto (2013), arquivo pessoal.

A reflexão sobre esses dados permite afirmar que os estudantes valorizam positivamente sua participação no Projeto Integrador, tendo sido destacadas, como principais competências e habilidades desenvolvidas, o trabalho em equipe, aquelas acadêmicas, identificadas como as que se referem a ler e interpretar textos complexos, sintetizá-los e comentá-los, escrevendo dentro da norma culta e das normatizações cientí-

ficas, empregar recursos de informática para tratar o texto e demais informações, saber acessar banco de dados e fontes bibliográficas diversas, bem como construir e empregar instrumentos variados para a coleta de dados e a maturidade, tanto pessoal como profissional.

A ênfase no quesito “trabalho em equipe” pode ser explicada pela exigência, própria ao trabalho investigativo, de que os grupos trabalhem de forma

integrada e colaborativa, de maneira complexa, pois se tornam imprescindíveis as reflexões pessoais, a construção de argumentações, a discussão das diferentes perspectivas para enfocar problemáticas da realidade. Que são fatores geradores de conflitos, tensionando a coesão grupal. Todo esse processo é mediado pelos docentes responsáveis pelos projetos, integrando-se aos princípios didáticos destes. Este aprendizado do trabalhar em conjunto pode ser uma das variáveis que explica a valoração do quesito “maturidade profissional/pessoal”, pois é preciso aprender a lidar com as diferenças e com a revisão de valores e posições ideológicas. Por outro lado, entende-se que por “maturidade” os estudantes buscaram também significar a transformação pessoal na forma de perceber o cotidiano vivido:

Pude me aprofundar mais em temas que são bem comuns no nosso cotidiano, e descobrir coisas que jamais se passariam na minha mente, a realidade do mundo. (estudante 5, do 2º semestre do Serviço Social, identificação atribuída aleatoriamente).

O significado de “abrir os olhos” em relação a situações que passavam por nós sem ser percebidas, na maioria das vezes. (estudante 8, do 4º semestre do Serviço Social, identificação atribuída aleatoriamente).

Um dado que deverá ser mais bem analisado é a baixa identificação

dos estudantes com a possibilidade do Projeto Integrador ser significativo para “a crença pessoal em ser um profissional capaz de modificar a realidade”. Algumas possíveis explicações para isto podem ser encontradas no fato de que os projetos integradores são desenvolvidos no começo dos cursos, portanto ainda distante da formação profissional final: mesmo os conhecimentos mais específicos de cada profissão ainda são pouco abordados nos semestres iniciais dos cursos. Ou no fato de que a complexidade dos problemas sociais em nossa realidade não parece possível de ser modificada pela atuação profissional individual. Ou, ainda, que a fase de intervenção, que deveria empuxar uma maior relação entre os projetos integradores e a transformação da realidade, acaba sendo menos explorada, em termos de ações concretas. Isto se deve ao fato dos obstáculos postos a tanto: a falta de apoio material e de interesse, por parte dos setores públicos, em “bancar” tais ações, a falta de tempo dos próprios alunos, pois muitos trabalham durante o dia, o próprio domínio dos conhecimentos específicos da profissão, e de autonomia pessoal, que facilitaria ações mais contundentes, dentre outros. Voltaremos a esse ponto adiante.

Em relação à análise comparativa entre as respostas dos estudantes aos eixos do Modelo de Zona de Conhecimento Gerador – 1. Reflexão; 2. introspecção; 3. Uso crítico do conhecimento; e 4. Voz pessoal – foram encontradas as seguintes correlações:

Tabela 2 - O Projeto Integrador e o modelo de Zona de Conhecimento Gerador

1. Reflexão	4º sem Serviço Social	2º sem Serviço Social
Respostas referentes à problematização de situações do cotidiano social	62%	34%
2. Introspecção		
Respostas referentes à conscientização da necessidade de investigação da realidade	72%	74%
3. Uso crítico do conhecimento		
Respostas referentes à teorização da prática	52%	5%
Respostas referentes ao aproveitamento de conhecimentos teóricos	52%	52%
4. Voz Pessoal		
Respostas referentes à reflexão para a transformação da sociedade (conhecimento gerador)	83%	73%

Fonte: Bissoto (2013), arquivo pessoal.

Como podem ser entendidas as correlações buscadas entre o Projeto Integrador e a proposta teórica da Zona de Conhecimento Gerador?

As respostas associadas ao “passo 01” da Zona de Conhecimento Gerador, a Reflexão, correspondem àquelas explicitadas nos questionários como a percepção de que a participação no Projeto Integrador promove a reflexão e a problematização da realidade. Mediante os dados, considera-se que esse estímulo à reflexão foi bem avaliado pelos alunos do 4º semestre, que já se encaminhavam para a finalização da pesquisa (o estudo sobre a situação dos moradores de rua). A valoração mais baixa desse item pelos alunos do 2º semestre indica um ponto de atenção na abordagem do Projeto com os alunos ingressantes. Uma hipótese explicativa seria a de que a relativamente pouca experiência da maioria desses alunos com um modo de pensar científico, questionador da

realidade, não favoreça a profundidade das problematizações feitas, mesmo com a colaboração do orientador. Isso é o que pode ser percebido pelos alunos como uma continuidade do pensamento senso-comum, das opiniões e crenças já construídas anteriormente à entrada na Universidade.

A expressão de uma problemática de pesquisa que tem por alvo a realidade social exige o mergulhar reflexivo, pessoal, que situa o pesquisador em sua circunstancialidade, mas, ao mesmo tempo, num sentido de estranhamento desta. É essa “consciência metacognitiva”, o reconhecer que penso sobre meus próprios processos de fazer sentido do mundo, percebendo seus paradoxos e incoerências, resignificando-os, num “despertar pessoal”, que Ball (2012) coloca como o cerne do passo “Reflexão”, no contexto da Zona de Conhecimento Gerador.

O segundo passo, a “Introspecção”, é entendido por Ball (2012) como aquele

que exige que os pesquisadores interiorizem as reflexões já feitas, de forma a compreender o papel que assumem enquanto investigadores e agentes de mudança. A análise comparativa desse passo foi feita considerando-se as respostas que fizeram referência à influência do Projeto Integrador na “conscientização da necessidade de investigação da realidade”, item expressivamente valorado pelos estudantes. Acredita-se que essa valoração da importância da pesquisa para ampliar a conscientização pessoal, e a investigação da realidade, engajada com a perspectiva de mudança social, em todos os semestres dos cursos, está também relacionada ao posicionamento motivador e de defesa de uma educação engajada com a transformação social, de alguns dos docentes dos cursos, bem como daqueles responsáveis pelos projetos integradores, aliados à própria filosofia institucional, de atenção à marginalização social. Isso se coaduna com o posicionamento de Ball (2012) de que os docentes, enquanto também produtores de saberes, são importantemente responsáveis por situar-se didaticamente em benefício de transpor a distância entre teoria e prática, gerando um conhecimento baseado em evidências.

O “terceiro passo” da Zona de Conhecimento Gerador se relaciona ao uso crítico do conhecimento e de práticas de pesquisa. Esse passo foi avaliado pelas respostas dos alunos referentes ao potencial do Projeto Integrador de mobilizar o fazer sentido significativo do conhecimento acadêmico-científico,

através da teorização da realidade social. As respostas, pelas suas similaridades, foram divididas em dois critérios: as competências para lidar com o conhecimento teórico, tornando-o significável para os alunos, e a teorização da prática. Em relação ao primeiro quesito, associado com 52% das respostas nos dois semestres investigados, a percepção dos estudantes parece ser a de que eles reconhecem que, através da participação no Projeto Integrador, vêm desenvolvendo as competências para trabalhar com o conhecimento teórico. Esse é um dado importante ao se considerar que o Projeto Integrador tem uma proposta multidisciplinar, objetivando ampliar a vinculação entre as várias disciplinas do curso e a aquelas referentes à formação específica do assistente social. Quanto ao outro quesito, “teorização da prática”, o percentual de respostas dos alunos do 2º semestre, 5%, ficou aquém do que esperávamos, pois esse seria um dos objetivos centrais do Projeto Integrador. Consideramos que esse é um ponto que deve ser mais bem averiguado, pois não parece que para os estudantes ingressantes no curso venha ficando claro que, por meio do processo investigativo em execução por eles, está sendo construído, concomitantemente, um corpo de conhecimentos teóricos. Em relação a esses dois quesitos foram considerados significativos por alguns alunos:

[...] ver que a prática é muito mais complexa, a realidade é muito mais complexa do que vimos na teoria. A questão de

viver o que só vimos nos livros é desafiador [...]. (estudante 7, 4º semestre do Serviço Social, numeração aleatória).

Me fez olhar o mundo e as situações sociais com olhos mais humanos, e ter acesso às informações contidas nos livros contribuiu muito para o meu desenvolvimento. (estudante 10, 2º semestre do Serviço Social, numeração aleatória).

Por fim, o quarto passo, aquele da “voz ativa”, foi relacionado às respostas referentes aos impactos do Projeto Integrador à reflexão que impulsiona a transformação social e as possibilidades de construção de conhecimento gerador. Ter voz, nesse sentido, significa demonstrar a produção de conhecimento representativo de perspectivas particulares de compreensão de mundo. Perspectivas que devem ser produzidas e expressas no âmbito do científico, para que tenham a credibilidade e a confiabilidade necessárias para impulsionar transformações na prática e na geração de novos conhecimentos, sensíveis às especificidades e sutilezas desta. O percentual das respostas associadas a esse item (83% e 73%, respectivamente) indica que os estudantes vêm considerando que a participação no Projeto Integrador tem favorecido a estruturação de reflexões constitutivas de novos olhares, conhecimentos e possibilidades, capazes de nutrir a prática profissional.

Considerações finais

A argumentação deste artigo pretendeu discutir uma proposição humanista para a formação profissional, mais especificamente no Serviço Social. Na perspectiva aqui assumida, essa proposição passa, necessariamente, por conceber a Educação Superior como veículo para a transformação social. Explanou-se uma proposição didático-metodológica, o Projeto Integrador de Pesquisa, fundada num papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem, reflexivo e questionador, e na transposição da distância entre teoria-prática-realidade, bases para a produção do conhecimento capaz de fomentar a equidade e a justiça social.

O Projeto Integrador, como aqui exposto, está em processo de sistematização e necessita ser continuamente avaliado, de forma a aperfeiçoá-lo para alcançar o mais amplamente possível os objetivos pretendidos com ele. No presente artigo, apresentamos uma análise comparativa do referido Projeto com o Modelo de Zona de Conhecimento Gerador, idealizado por Ball (2012). Os resultados decorrentes dessa análise, que teve por base as percepções dos estudantes participantes, indicam que o Projeto Integrador pode constituir-se numa alternativa viável para a criação de uma “zona de conhecimento gerador”, como acima explanada, para formar o profissional capaz de lidar com o conhecimento como instrumento para questionar e melhor compreender a

complexidade das problemáticas sociais e comunitárias, e de pensar em estratégias criativas e teoricamente fundamentadas, para encaminhá-las. Ele se apresenta também como possibilidade para vincular, significativamente, o ensino, a pesquisa e a extensão, que marca a espinha dorsal da Educação Superior no Brasil. Mas, frequentemente, por razões de mercado ou mesmo epistemológicas, tem se mostrado privilegiando partes isoladas do que deveria ser indissociável (CUNHA, 2011).

Assume-se, no âmbito do Projeto, a prerrogativa de se constituir uma Educação Superior centrada no ensino como investigação, tendo seu cerne no

compromisso com construir uma sociedade mais justa.

Como futuras ações para o aprimoramento do Projeto Integrador, entendendo-o dentro de um escopo mais amplo de facilitador para outras possibilidades didáticas e axiológicas para a Educação Superior, deve-se investigar se, para além dos limites da sala de aula e da instituição de ensino, os estudantes vêm se comprometendo com ações de ativismo e de responsabilidade social, para com as suas coletividades. Isso nos permitiria analisar o desenvolvimento da percepção de seu empoderamento, enquanto agentes de transformação da realidade, tão fundamental aos nossos profissionais.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Che cos'è un dispositivo?* Italia: Nottetempo, 2006.
- BALL, Aretha. To know Is Not Enough: Knowledge, Power, and the Zone of Generativity. *Educational Research*, v. 41, n. 08, p. 283-289, nov. 2012.
- COLLIER, David. The Comparative Method. In: FINIFTER, Ada (Ed.). *Political Science: the State of Discipline*. Washington, D.C., EUA: American Political Science Association, 1993.
- CUNHA, Maria Isabel. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. *Perspectiva*, UFSC, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 443-462, jul./dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? *Educar*, Curitiba, PR, n. 37, p. 25-38, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 set. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000200003>.
- LIJPHART, Arend. Comparative Politics and Comparative Method. *The American Political Science Review*, v. 65, n. 03, p. 682-693, sep. 1971. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1955513>>. Acesso em: dez 2013.

ORTEGA Y GASSET, Josè. *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. Espanha: Revista de Occidente, 1965. Colección El Arquero.

TROWLER, Paul. Introduction: Higher Education Policy, Institutional Change. In: _____ (Ed.). *Higher Education Policy, Institutional Change: Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*. Buckingham: SRHE/Open University Press, 2001. p. 1-23.

STAKE, Robert. *The Art of Case Study Research*. [s.l.]: Sage, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YANOW, Dvora. Interpretive Analysis and Comparative Research. In: ENGELI, I.; ROTHMAYR, C. (Ed.). *Comparative policy studies: Conceptual and methodological challenges*. [s.l.]: Palgrave, ECPR, 2014. (Research Methods Series, cap. 07).

Recebido em março de 2015

Aprovado para publicação em setembro de 2015

Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo

A study on the training of the Physical Education teacher in the State of São Paulo

Vilma Lení Nista-Piccolo*

Regina Maria Rovigati Simões**

Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira***

* Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: vilma@nista.com.br

** Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: rovigatisimoes@uol.com.br

*** Doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba. Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Graduada em Educação Física, pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Educação Física da Metrocamp/Campinas. E-mail: alemonteirobr@gmail.com

Resumo

As estruturas curriculares nos cursos de formação docente se apresentam como um aglomerado de disciplinas que não se articulam. Na área da Educação Física não é diferente. Diante dessa constatação analisamos as matrizes curriculares de 176 cursos de Licenciatura em Educação Física, das Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo. Nesse artigo discutimos os dados das instituições públicas. A partir das diretrizes específicas, identificamos as disciplinas das dimensões de Formação Ampliada e Específica, verificando uma predominância de carga horária na dimensão Didático Pedagógica. Há diferença significativa no total de horas de cada dimensão, demonstrando grande diversidade nas estruturas curriculares. Constatamos a necessidade de reformulação na formação inicial do professor, revisitando suas múltiplas relações. É preciso superar antigas propostas, para construir novos currículos, viáveis numa perspectiva de práxis.

Palavras-chave

Educação Física. Formação docente. Prática pedagógica.

Abstract

The curriculum structures in teacher training courses have been developed as a join of disciplines that are not articulated. In the Physical Education area this is no different. Based on this observation,

we analyzed the curriculum matrices of 176 courses of Physical Education. In this paper, we discuss the interpretation of data with the only focus in public institutions. Guided on the specific directives of the area, we identified the disciplines that make up the dimensions of Extended Training and Specific checking a predominance in hours of the Didactic Pedagogical aspect. There is a significant difference in the amount of hours devoted to each dimension that makes up the course, showing great diversity in curriculum structures. We noted the need of a reformulation emerging in the initial training of teachers of Physical Education, revisiting its multiple relations. It is necessary to overcome old proposals, to build viable new curricula in practice perspective.

Key words

Physical Education. Teacher training. Teaching practice.

1 Introdução

As constantes reflexões acerca da formação do professor de Educação Física no Brasil, têm comprovado certo distanciamento entre os dados apontados pelas pesquisas desenvolvidas por estudiosos do assunto no espaço acadêmico, com a realidade dos cursos que licenciam novos professores.

Os cursos de Licenciatura que habilitam profissionais na maioria das áreas do conhecimento, e não só na Educação Física, são estruturados por programas de ensino de diferentes disciplinas, as quais se caracterizam pelo desenvolvimento de estudos teóricos muitas vezes desconectados da realidade que o futuro professor vai atuar. A distância entre os conhecimentos teóricos e a prática aplicada ocorre quase na totalidade das disciplinas que preparam um professor, dificultando assim, a sua pretensa atuação profissional (NISTA-PICCOLO, 2010).

Em sua maioria, os currículos dos cursos de formação docente se constituem um aglomerado de disciplinas que não se articulam e também não explici-

tam a realidade escolar. Podemos afirmar que se tratam de saberes disciplinares e não aplicações teóricas, uma vez que há uma tendência a estarem desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2006).

Esta realidade se ratifica no estado de São Paulo, foco de nosso estudo, pois é possível identificar um quadro confuso entre os inúmeros cursos que preparam o profissional de Educação Física. Isso aparece ao refletirmos sobre as questões que envolvem a formação desse professor, face às indefinições de prioridades existentes, em âmbito geral, nos cursos de Licenciatura em nível nacional.

Investigando com maiores detalhes como são elaboradas as estruturas curriculares que permeiam a graduação que licencia esse professor, deparamo-nos com graves equívocos presentes no desenvolvimento das atividades de prática de ensino ou no cumprimento dos estágios supervisionados, além da ausência de disciplinas que promovam reflexões sobre a aplicação prática dos conhecimentos teóricos estruturados nas diferentes disciplinas dos cursos.

A partir da Resolução CFE nº 03/87 (BRASIL, 1987), a formação em Educação Física foi preconizada em Bacharéis e Licenciados, organizando a estrutura da graduação de acordo com sua habilitação. A determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2002 (BRASIL, 2002) para a formação de educadores no geral, também afetou diretamente a área da Educação Física. As recomendações de elaboração de uma matriz curricular, sem exigências de um currículo mínimo, impactaram no aparecimento de cursos criados sem um eixo condutor do perfil profissiográfico. É possível avaliar que vários cursos de Licenciatura se pautam nos pontos fortes que as instituições têm a oferecer e não atendem a demanda necessária da profissão.

Um novo olhar deve ser proposto à formação do professor de Educação Física, e, independentemente da definição dos conhecimentos integrados nessa formação, é preciso que eles estejam sincronizados, “[...] numa teia de múltiplas relações, gerada por diferentes dimensões, como a social, a política, a ética, a econômica e a humana”, conforme salienta Nista-Piccolo (2011, p. 127).

Para essa autora, a essência de um curso que licencia um professor para dar aulas está nas questões didático-metodológicas, as quais geram caminhos de possibilidades ao ato de ensinar. A maneira como um docente atua está intrinsecamente relacionada à sua compreensão de ser humano e ao conceito que atribui à educação, enquanto sua competência para tratar com diversos

conteúdos está ligada aos conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos em sua formação inicial. Esses são fatores que precisam estar refletidos em um curso de Licenciatura, além de vivenciar diferentes instrumentos de ação pedagógica voltados à prática docente. São cuidados necessários a serem adotados durante essa preparação.

“Formar é dar a forma..., é conceber... e preparar..., é educar... para ser professor, que terá como ação a educação” (NISTA-PICCOLO, 2011, p. 127).

As múltiplas relações que integram essa teia na formação docente precisam estar pautadas em princípios gerais que possam determinar as propostas pedagógicas a serem implementadas no curso, e, que essas vislumbrem o ser humano na sua historicidade e complexidade.

Não basta, portanto, agrupar um corpo de disciplinas desconexas umas das outras, e, principalmente, das questões que permeiam o âmbito em que os futuros professores vão atuar. É preciso estabelecer uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação de professores, eliminando o número excessivo de ementas e desconstruindo a fragmentação (GATTI, 2010).

Essa percepção expressa pela autora coaduna-se com nosso olhar aos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado de São Paulo. Por meio da interpretação de dados levantados em uma pesquisa com todas as Instituições de Ensino Superior (IES) que formam esses professores, foi possível

identificarmos a premente necessidade de se avançar para uma formação mais completa e eficaz. Na busca para traçar o perfil desses professores, o grupo de pesquisa “Potencial”¹, com financiamento aprovado pelo edital nº 001/2008/INEP/CAPES do Observatório da Educação², analisou as matrizes curriculares que pautam a formação dos futuros professores de Educação Física, com foco no estado que apresenta o maior percentual de cursos dessa natureza.

Face à diversidade revelada nas estruturas dos currículos estabelecidos para formar um professor de Educação Física, nas diferentes instituições responsáveis por essa missão, tornou-se impossível declarar um único perfil desse profissional no estado, sem conhecer outros detalhes dessa formação. Por conta disso, nessa análise ultrapassamos os limites subjetivos impostos nas relações cotidianas que ocorrem em um curso, para reconhecer fatores que permeiam a prática pedagógica vivida durante a graduação. E, com a proposta de contribuir com reflexões sobre tais fatores, tratamos nesse artigo das questões que envolvem a formação inicial em Educação Física, voltando nosso olhar apenas para

as Universidades públicas do estado de São Paulo, a fim de delinear com maior propriedade um perfil profissiográfico dos licenciandos dessa área.

Em um recorte de uma pesquisa que durou três anos, identificamos as características que desenham esse perfil, visando revelar possíveis mudanças necessárias. No âmbito das Universidades brasileiras, os responsáveis pela área da Educação Física vêm, ao longo das últimas décadas, desencadeando um intenso processo de mudança nas concepções da área, tanto em nível de preparação, como de intervenção profissional. Mas, claramente, essas ações ainda não são suficientes tanto para diagnosticarmos uma formação mais eficiente quanto para identificarmos uma atuação mais eficaz do professor da Educação Básica, isto é, daquele que irá atuar na escola.

2 Método

A investigação se pauta em uma abordagem qualitativa com caráter documental (RUDIO, 2003), realizada nas Universidades públicas do estado de São Paulo, as quais atenderam aos critérios de inclusão dessa pesquisa. Há em todo o estado, segundo dados atuais do Inep/MEC, 176 cursos de graduação em Educação Física na habilitação da Licenciatura, sendo a maioria oferecida por Universidades particulares.

Em São Paulo há oito Universidades públicas, mas, apenas quatro delas oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física, de forma gratuita e

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa “Potencial”, criado em 2011, é formado por estudiosos das temáticas que permeiam a formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, as quais possam dar subsídios às pesquisas relacionadas à atuação docente nos diversos níveis de ensino.

² Observatório da Educação é um edital da Diretoria de Educação Básica da Capes.

integral, que é um dos critérios de seleção adotados nesse trabalho.

Nas quatro Universidades selecionadas, contemplando todos os seus campi, existem seis cursos nessa área. A análise se deu pelos Projetos Pedagógicos (PP), com destaque para as suas estruturas curriculares, investigando as cargas horárias destinadas às disciplinas, as quais foram separadas em suas grandes dimensões, além das observações desse documento em relação aos estágios e às atividades complementares. Essas informações foram tabuladas e armazenados em uma planilha eletrônica no programa Excel 2007.

Para análise dos dados apoiamonos na Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004) que versa sobre os cursos de graduação, Bacharelado e Licenciatura, em Educação Física. Essa área de conhecimento tem como referência as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 (BRASIL, 2002), as quais deliberam sobre os cursos de formação dos professores da Educação Básica, licenciatura plena, com vista à atuação docente e privilegiando preparar o professor, a partir da “[...] aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, habilidades e valores; conteúdos, como meio de suporte na constituição das competências e avaliação como parte integrante do processo de formação” (BRASIL, 2002, p. 2).

A Resolução CNE/CP 07/2004 (BRASIL, 2004) aponta que a formação nos cursos de graduação em Educação Física deve contemplar duas unidades de

conhecimento: a *Formação Ampliada* e a *Formação Específica*, mostrando que a construção de um corpo de disciplinas no currículo deve tanto priorizar fundamentações do conhecimento educacional quanto dar maior embasamento para a prática profissional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Na primeira unidade, a Formação Ampliada, devem ser abordadas três dimensões básicas do conhecimento: 1. Relação Ser Humano e Sociedade (RSHS); 2. Biológica do Corpo Humano (BCH); 3. Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico (PCCT). A Formação Específica deve ser composta pelos conhecimentos identificadores da Educação Física: 1. Cultura do Movimento Humano (CMH); 2. Técnico Instrumental (TI); 3. Didático Pedagógico (DP).

Correia e Ferraz (2010) demonstram que o licenciado necessita de competências de ensino na sua área de saber, mas, ao mesmo tempo é essencial compreender a realidade em que está inserido, considerando seus valores, representações, histórias e práticas institucionais, com o intuito de perspectivar uma ação crítica e responsável para transformar esta realidade. Sendo assim, o corpo de conhecimento em um curso que prepara o professor para atuar, deve abranger a Formação Ampliada e Específica sem descuidar das questões didático-metodológicas para aplicar esse conhecimento.

A opção pelo uso da Resolução citada nesse estudo se justifica por ser um documento balizador das diretrizes

para os cursos dessa área. Portanto, as dimensões que tratam das unidades de conhecimento ampliado e específico servem de base para a construção curricular dos cursos voltados à Licenciatura.

3 Um primeiro olhar para os cursos de Educação Física das Instituições públicas de São Paulo

As pesquisas que tratam de temas sobre formação do professor fundamentam possíveis interpretações de estudos voltados à atuação docente nas escolas. Pesquisar currículos que determinam a licença para atuar pode subsidiar análises da prática docente no cotidiano escolar. Uma contribuição dada por um panorama da capacitação de professores pode se transformar em diretrizes de novas políticas públicas educacionais. Justifica-se, assim, a pesquisa em questão. Pensamos que a partir de um amplo diagnóstico que desvela o perfil do profissional que se forma nessas IES em São Paulo, importantes apontamentos podem ser analisados, qualitativa e quantitativamente, e, transformados em sugestões de mudanças.

Um exemplo dessas questões é a identificação dos fatores que mais têm influenciado esse perfil na área, tanto pelas tendências pedagógicas expressas nas grades curriculares, como por suas referências bibliográficas recomendadas nas disciplinas dos cursos.

Para Tardif (2002), os saberes docentes se estruturam em um corpo de conhecimentos aprendidos, refletidos

e aplicados a uma prática. Há uma sistematização desses conhecimentos que referenciam a atuação do professor, e, se somam às suas experiências a serem vivenciadas em futuras atuações.

Souza (2007, p. 156) em seus estudos declara que:

É interessante notar que, mesmo autores que não estudam especificamente a Formação Profissional em Educação Física, apontam, em seus artigos e livros, uma preocupação com a falta de vivência prática do egresso destes cursos. Estas inquietações convergem para o fato de que os cursos talvez estejam disseminando um conhecimento que está distante da realidade do contexto escolar, ou melhor, parece haver uma desconexão do que se produz na Universidade em relação à realidade da escola de Ensino Básico.

É na realidade escolar que precisam ser costuradas as experiências práticas com estudos teóricos que as fundamentam, pois, se teoria sem prática é oca, vazia, a prática sem teoria para nada serve. Estudos e pesquisas universitários com foco nas questões que permeiam a formação e a atuação do professor precisam atender demandas que emergem nos pátios escolares, levantar problemas ali existentes e buscar soluções adequadas para eles. Quando a Universidade cumpre esse papel social, auxiliando na interpretação das situações-problema presentes no âmbito escolar, precisa ter

clareza que qualificar, intelectualmente, seus discentes ainda não é suficiente para que futuros professores atuem de forma adequada. O empobrecimento de reflexões no contexto universitário reflete no conhecimento adquirido na formação inicial, assim como na futura aplicação prática do professor.

Uma fragmentação do Ensino Superior transpareceu à toda comunidade acadêmica como solução para formar um profissional, mas, no caso da formação docente isso trouxe uma disseminação de saberes desvinculados da formação humana, sem contribuir para redução dos problemas educacionais. Com isso, uma visão fragmentada e reduzida dos saberes docentes necessários à atuação profissional podem repercutir no conhecimento de novos aprendizes escolares. Reflexões teóricas geram, automaticamente, um enriquecimento nas práticas pedagógicas (PIMENTA; LIMA, 1999).

Dessa forma, podemos ressaltar a relevância que a associação teoria/prática tem para a formação de um professor. Essa integração é até mesmo apontada pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002), que destacam a ação/reflexão/ação como pilares dos cursos de Licenciatura. Nesses cursos, discussões

e vivências de aspectos relacionados às questões pedagógicas transformam-se na base para a prática docente.

Adentrando ao material pesquisado pudemos averiguar que há predominância na dimensão Didático Pedagógica, o que pode se mostrar como um fator positivo. Mas, isso não traduz a essência dos cursos, por apresentar uma lista de disciplinas, contempladas nessa dimensão, com foco no desempenho técnico esportivo, sem ressaltar as abordagens pedagógicas do esporte, principalmente, no que diz respeito à iniciação.

Segundo as próprias diretrizes é fundamental que a formação dos professores se alicerce na prática docente em todo conhecimento construído, além dos Estágios Supervisionados e da Prática de Ensino. Mas, isso não está desvelado nos programas de ensino que contemplam esses currículos.

Outro dado que foi possível verificar, de modo geral, é que a dimensão “Cultura do Movimento Humano” não apresenta um percentual homogêneo. Há alguns cursos com ênfase aos aspectos relativos à Formação Ampliada, em especial, à dimensão Biológica do Corpo Humano, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Carga horária e percentual das dimensões Formação Ampliada e Formação Específica nos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades públicas do estado de São Paulo.

Curso	Formação Ampliada			Formação Específica			TOTAL
	RSHS	BCH	PCCT	CMH	TI	DP	
1	480h (13,5%)	330h (9,3%)	240h (6,8%)	1005h (28,3%)	375h (10,6%)	1125h (31,6%)	3555h
2	330h (10,0%)	525h (16%)	180h (5,5%)	930h (28,3%)	420h (12,8%)	900h (27,4%)	3285h
3	660h (17,9%)	480h (13%)	210h (5,7%)	960h (26,0%)	360h (9,8%)	1020h (27,6%)	3690h
4	720h (22,3%)	675h (21%)	724h (4,0%)	135h (4,2%)	435h (13,5%)	1020h (31,6%)	3225h
5	690h (23,2%)	390h (13%)	150h (5,0%)	570h (19,0%)	480h (16,0%)	705h (23,7%)	2985h
6	420h (14,4%)	420h (14%)	300h (10,3%)	420h (14,4%)	270h (9,3%)	1080h (37,2%)	2910h

Legenda: RSHS. Relação Ser Humano e Sociedade; BCH. Biológica do Corpo Humano; PCCT. Produção Conhecimento Científico e Tecnológico; CMH. Cultura do Movimento Humano; TI. Técnico Instrumental; DP. Didático Pedagógica.

Analisando, detalhadamente, a composição da carga horária dos cursos de Educação Física, observamos que há uma diferença significativa no total de horas destinadas à cada dimensão que compõe o curso, e, na equivalência entre as dimensões em cada curso, conforme destacam as duas formações descritas na tabela acima. Isso pode representar algumas limitações de tempo em determinadas disciplinas causando deficiências relacionadas ao seu conteúdo. Também demonstra certa indefinição em relação ao perfil do profissional que se quer formar. Acreditamos que diferenças na estruturação dos cursos possam sempre existir, mas, altas porcentagens que contrastam as dimensões declaram a ausência de eixos norteadores da profissão em si.

Os cursos apresentam duração de cinco anos no período noturno e quatro anos no período integral. A estrutura curricular, em geral, é formada por uma

média de sessenta a setenta disciplinas, englobando as disciplinas obrigatórias e as optativas.

A organização do currículo nos cursos analisados revela que alguns têm uma grande preocupação com a Formação Específica, enquanto outros mostram, nitidamente, maior concentração de horas em disciplinas com viés biológico. Estudos biodinâmicos são extremamente relevantes para formar profissionais competentes na área da saúde, mas, em cursos de Licenciatura devem prevalecer questões didático-pedagógicas para os fins a que se propõem.

Ainda é possível detectar a separação de horas em disciplinas para conteúdos essencialmente teóricos ou essencialmente práticos, levando-nos a compreender que o conceito de prática, tão desejado no cenário atual, não está contemplado em alguns cursos. Parece-nos que o maior problema nesses cursos está no princípio da superação

da dicotomia teoria/prática, na busca do trato de conhecimentos teóricos desconectados de suas possíveis aplicações práticas. É preciso construir novos currículos, viáveis numa perspectiva da práxis.

Não se pode separar o processo de formação em concepções teóricas e concepções práticas, uma vez que isto dificulta, quando não impossibilita, a formação de um professor reflexivo. Ou seja, essa separação impede a reflexão sobre o fazer pedagógico, para que, contínua e progressivamente, possa ser transformado (PERRENOUD, 2002).

A leitura e análise do ementário das disciplinas existentes nos cursos permitiram identificar um caráter de manutenção de reprodução de técnicas de modalidades esportivas em muitas disciplinas. Este dado é preocupante, pois, a pedagogia não pode ser reduzida a técnicas materiais e/ou específicas, correndo o risco de não contemplar outros aspectos como a transposição didática, a motivação dos alunos, a ética e o respeito às habilidades individualizadas, as novas tecnologias, a relação professor-aluno, a formação continuada (TARDIF, 2002).

Apesar de conseguirmos perceber o oferecimento de disciplinas como Didática Geral e Didática da Educação Física, não encontramos espaços específicos que tratem das questões pertinentes à Prática de Ensino, o que pode comprometer a formação do futuro professor. Há instituições que englobam as práticas de ensino com atividades de

estágio supervisionado, deixando de cumprir as determinações da Resolução CNE/CP 02/2022 (BRASIL, 2002), que estabelecem 400 horas para o cumprimento apenas do Estágio Supervisionado. E, mesmo assim, segundo os Projetos Pedagógicos dessas instituições, não há no desenvolvimento dos estágios uma preocupação com orientações das atividades voltadas, exclusivamente, à prática de ensino.

Devemos ressaltar que a dimensão Didática Pedagógica mostrada nos cursos contempla propostas de conteúdos voltados à formação de professores, oferecendo disciplinas fundamentais para a compreensão de uma futura atuação, como, por exemplo, Didática aplicada na Educação Física nos diferentes níveis de ensino. Mas, em nenhuma dessas disciplinas aparecem cuidados com a prática aplicada dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, com possibilidades de vivências orientadas. Declaram apenas estudos didáticos, sem vinculá-los às futuras atuações profissionais.

Candau (2002), adverte que a formação sem uma prática reflexiva não garante as condições essenciais para a construção de conhecimentos. Ela deve se estruturar numa perspectiva de ir e vir, em que, ao mesmo tempo que há formandos, há também formadores, ou seja, atores e autores de sua prática.

As disciplinas que compõem a dimensão Cultural do Movimento Humano contemplam diferentes manifestações corporais, desde as modalidades esportivas clássicas até as Lutas, como

modalidades não convencionais. Porém, algumas IES não apresentam disciplinas que tratam dos esportes de raquete e das atividades de aventura, temáticas que têm se fortalecido ao longo do tempo em nossa comunidade estudantil. Essa construção pode estar vinculada às especialidades dos docentes que atuam nesses cursos, impedindo que novos conhecimentos esportivos sejam dinamizados nas aulas de graduação. Em apenas uma dessas instituições foi possível diagnosticar experiências esportivas diferenciadas porque são trazidas pelos próprios alunos, de acordo com os seus interesses.

Em relação à Formação Ampliada percebemos também que alguns cursos valorizam disciplinas que compõem a dimensão Relação Ser Humano e Sociedade. No entanto, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), obrigatória desde 2005, pelo decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), não está presente na maioria deles.

Outro ponto que merece destaque na organização do currículo dos cursos, é a atribuição de disciplinas por departamentos, o que sugere um olhar transdisciplinar para as questões que fazem parte do ideário da Educação Física. Como isso não está presente nos cursos oferecidos pela mesma instituição em seus diferentes campi, podemos deduzir que não se trata da adoção de um princípio institucional, mas, de definições de docentes que elaboram o currículo do curso em questão.

Observamos também que a dimensão Didático Pedagógica só se apresenta com um total de carga horária elevada

quando contempla o Estágio Curricular Supervisionado, que corresponde a 400 horas de atividades, carga exigida pelas Diretrizes. Mas, ao isolarmos o Estágio dessa dimensão, que é uma exigência não só nos cursos de Licenciatura, mas, também nos Bacharelados, há considerável diminuição da carga horária total destinada às questões didáticas e metodológicas. Apesar da importância de uma Instituição de Ensino Superior estabelecer uma relação entre o estágio e as práticas de ensino, parece-nos mais interessante quando a IES os oferece separadamente, possibilitando, de fato, que alunos e professores relacionem os conteúdos apreendidos no curso com as situações presenciadas nos estágios. A prática de ensino deve ser vivenciada nas próprias disciplinas específicas da formação docente e, se possível, experienciada antes e durante a participação nos estágios.

O estágio curricular supervisionado oferece ao licenciando um momento profícuo de vivência no espaço pedagógico, uma vez que instaura a experiência docente no território escolar, o que possibilita reflexões e discussões sobre a práxis em tempo real do cotidiano escolar. Não se caracteriza por aplicar uma teoria apreendida longe da realidade, mas, a possibilidade de construir novos métodos de ensino, de analisar procedimentos adequados à faixa etária, principalmente, no mundo contemporâneo em que as práticas profissionais estão cada vez mais mutáveis, consequência das transformações da globalização (FELICIO; OLIVEIRA, 2008).

Ao analisarmos os planos de ensino das disciplinas, percebemos que há um cuidado com o desenvolvimento dos conteúdos relacionados ao tema em questão, em uma diversificação interessante sobre o assunto, sempre respaldados por visões diferenciadas, em várias categorias do conhecimento. Isso pode revelar ao discente como se dá a forte influência de autores às temáticas em discussão apontando para outro olhar aos conteúdos. É possível detectar essa recomendação declarada no Projeto Pedagógico. É importante que os discentes conheçam o pensamento de diferentes autores que estudam a mesma temática, e assim, possam definir suas identificações teóricas que vão fundamentar suas práticas docentes. Mas, conforme já explicitado, o problema que se desvela nos planos de ensino é a relação dos temas escolhidos para o desenvolvimento dos conteúdos em aula, muitas vezes exclusivos ao ensino de técnicas de alto nível das práticas esportivas em detrimento de abordagens pedagógicas.

A composição da matriz curricular nas IES públicas organiza-se em três eixos – horizontal, vertical e transversal, de acordo com que expressa o Projeto Pedagógico da instituição. Isso pode permitir a prática da transdisciplinaridade. Esses eixos são constituídos pelas diferentes disciplinas que compõem cada ano do curso, sugerindo uma articulação entre elas e possibilitando vivências compostas pela Prática como Componente Curricular. Contudo, essa composição não se deflagra nos planos

de ensino, sem que os mesmos descrevam qualquer resquício dessa importante característica, os conhecimentos transdisciplinares.

É importante ressaltar que, apesar de alguns Projetos Pedagógicos das IES enfatizarem a importância da produção da pesquisa, a dimensão Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico está estruturada em apenas três disciplinas, o que talvez seja insuficiente para atingir os objetivos propostos pelos PP dos cursos.

Há, na maioria das IES, horas computadas no Estágio Supervisionado que são diluídas em atividades a serem vivenciadas nas disciplinas de Educação Física em diferentes níveis de ensino, e, em Educação Física para deficientes. Se os alunos realmente vivenciarem horas de experiência em diferentes níveis de ensino, isso se traduz como um aspecto positivo à sua formação.

Outro ponto que chama à atenção em nossa análise é a presença de disciplinas na dimensão Técnico Instrumental que não parecem ter relação com a escola como: Fundamentos Metodológicos do Treinamento Desportivo, Processo de Envelhecimento na Educação Física, além de outras disciplinas específicas de Treinamento Desportivo (Musculação, Preparação Física, por exemplo) e Preparação do Desempenho em modalidades esportivas, abordando técnicas de alto rendimento. Portanto, além de aprender conteúdos voltados à essa finalidade, presentes nos planos de ensino das disciplinas esportivas, o discente também

estuda disciplinas específicas de cursos de outra habilitação profissional.

Esses apontamentos declaram certa confusão na definição do perfil de um profissional dessa área, entre aquele que irá atuar nos campos do bacharelado e o que vai para a Educação Básica. Essas diferenças dos campos de atuação, estão expressas, em geral, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), mas, os planos das disciplinas não revelam essa diversificação, pois, não demonstram a separação na aplicação de conhecimentos a respeito das especificidades dessas profissões. Em nossas vivências com a formação docente é possível observar atuações docentes bem próximas aos planos de ensino analisados do que o que expressam os Projetos Pedagógicos. Isso sugere que a Educação Física escolar esteja alijada com o campo de atuação dos “*personais*”, “*dos preparadores físicos*”, “*dos técnicos esportivos*”, além de programas voltados à estética física.

Uma divergência que se faz notar em uma das IES investigadas é a disciplina específica para o Planejamento e Avaliação em Educação Física, demonstrando preocupação com os processos avaliativos no contexto escolar. Única disciplina, nos cursos analisados, que expressa claramente essa preocupação apontada no plano de ensino. Em outras pesquisas, pudemos constatar a dificuldade dos professores de Educação Física avaliarem a aprendizagem dos seus alunos sem se desvincular de análise de desempenhos de habilidades esportivas, o que nos faz perceber como um grande

equivoco com a finalidade do ambiente escolar (MELO; NISTA-PICCOLO; FERRAZ, 2010).

A bibliografia apresentada em geral está atualizada e mostra-se coerente com os propósitos dos cursos expostos nos planos de ensino e Projetos Pedagógicos.

Entendemos que há necessidade de uma organização lógica das disciplinas, norteando todo o percurso no processo de formação. Na análise realizada, percebemos que a maioria dos cursos apresenta certo equilíbrio na distribuição das disciplinas em semestres, garantindo que tanto a Formação Ampliada quanto a Formação Específica estejam distribuídas ao longo do curso. Uma das exigências presentes nas orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é que disciplinas com foco pedagógico aconteçam desde o primeiro semestre. Isso é cumprido nos títulos de algumas disciplinas na construção do currículo, mas, não são visíveis as abordagens pedagógicas em seus respectivos planos de ensino.

Diante de todos os dados, precisamos refletir “como” esses cursos analisados caminham, qualitativamente, pautando-se nessas estruturas curriculares que descrevem, voltando seus olhares às características do profissional que se pretende formar, no caso o *Professor* de Educação Física. Especializá-lo na docência requer cuidados com os conceitos de homem, sociedade e educação que ele adquire durante sua profissionalização, transformando-os em saberes.

4 Considerações Finais

As resoluções que se propuseram a organizar os cursos de formação de professores e, especificamente, de professores de Educação Física, têm seu eixo norteador fundamentado no conceito de ação/reflexão/ação, proposto por Schön (1992). Nesse sentido, apresentam como fio condutor desse processo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, embora isso não fique expresso nas resoluções. No entanto, percebemos que a própria composição da resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), permite às IES uma estruturação curricular que elimina a disciplina de Prática de Ensino, comprometendo a formação do professor, uma vez que o cerne da Prática é “ensinar a ensinar”, tarefa nem sempre aparece contemplada pelas disciplinas de caráter esportivo.

No entendimento de Nista-Piccolo (2010, p. 118), isso fica enfatizado quando a autora escreve sobre sua análise de todas as IES que licenciam o professor de Educação Física no estado de São Paulo:

Em muitas propostas de formação do professor de Educação Física é possível revelar a falta de um eixo norteador dos princípios que embasam os conteúdos curriculares. Numa análise mais cuidadosa verifica-se a presença de posturas opostas que apontam atitudes dogmáticas simplistas, expressando um pensamento linear. Talvez esteja faltando maior entendimento das propostas

curriculares debruçando o olhar para o dia a dia do professor dessa área, em sua ação na escola. É a partir desse novo olhar que se pode constatar a necessidade de uma reformulação dos caminhos para a formação do professor de Educação Física. Ou seja, repensar a graduação estabelecendo relações múltiplas, mobilizando tanto as dimensões econômicas, sociais e políticas como as questões éticas e humanas. É preciso criar maior aproximação entre os estudos acadêmicos que ocorrem no âmbito universitário com as práticas aplicadas desse conhecimento. Isso pode ser superado com propostas viáveis numa perspectiva da práxis, que ultrapassem a dicotomia teoria/prática.

A realização de pesquisas, inclusive sobre a própria prática docente, é um hábito que se adquire e se aprende na Universidade. Isso se caracteriza como fundamental para a construção dos saberes e competências que permeiam a ação docente, principalmente, no que tange à ação do professor reflexivo. É ele quem deve encontrar, por meio de pesquisas, subsídios para os problemas vivenciados no cotidiano da escola, durante sua intervenção profissional.

Após a leitura e análise dos documentos que nortearam esse trabalho, consideramos necessária e urgente uma revisitação das Universidades públicas do estado de São Paulo aos documentos/

resoluções que orientam os cursos de formação de professores de Educação Física. Os dados analisados apontam aspectos positivos, mas, também revelam incoerências significativas entre o que a formação de professores se propõe a fazer e o que efetivamente faz.

Nesse sentido, é fundamental fomentar a discussão e a reflexão acerca dos cursos de Licenciatura em Educação Física, contribuindo de forma efetiva para mudanças que atinjam tanto o licenciando na Universidade, quanto o professor em seu ambiente de atuação.

Formar professores de Educação Física competentes para exercerem suas profissões exige que a IES tenha um corpo docente capacitado, mas principalmente consciente do perfil do profissional que ele quer formar para atuar no mercado de trabalho, e que reconheça os problemas atuais presentes nas escolas onde os licenciados poderão aplicar seus conhecimentos. Ou seja, docentes formadores precisam refletir sobre suas responsabilidades para com os futuros professores a partir de suas ações no ato de ensinar a ensinar. (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 121).

Nosso pensamento é que elaborar estruturas curriculares bem construídas, atendendo às expectativas esperadas que são traçadas no perfil profissiográfico desenhado nos Projetos Pedagógicos, nem sempre são resultados de reflexões dos docentes que compõem o Núcleo

Docente Estruturante (NDE) da instituição.

Para construir a emaranhada rede de disciplinas obrigatórias e necessárias é preciso que os profissionais responsáveis para essa tarefa se preocupem em conhecer e se aproximar das necessidades básicas que a formação de professores exige atualmente, a partir das transformações do mundo e da educação nos últimos tempos. Precisamos de profissionais que queiram mudar a visão de uma área que ainda não apresenta legitimidade para contribuir na educação de novos indivíduos. (SOBREIRA, 2015, p. 176).

Diante das informações coletadas, transformadas em dados após nossa interpretação, corroboramos as ideias de Sobreira (2015), ratificando que formar professor vai além da elaboração de um bom currículo, ou de docentes titulados, mas, de um novo olhar à educação como um todo.

Não bastam belos discursos de professores titulados e organizações curriculares “perfeitas” em suas construções, atendendo todos os requisitos de avaliação exigidos pelos órgãos fiscalizadores. Precisamos refletir como o currículo oculto tem sido trabalhado em consonância e coerência com as formações de professores. É importante que todos nós,

professores dessa área, saibamos defender indistintamente nossas funções e distinguir os conhecimentos gerados pela área de Educação Física. Apenas ter um bom currículo e vivenciar ambientes de ensino que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos peda-

gógicos do ambiente escolar não são mais suficientes, se professores formadores e em formação não conceberem a ideia e as necessidades da educação e dos processos de ensino-aprendizagem dos contextos de ensino que irão atuar. (SOBREIRA, 2015, p. 176).

Referências

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BRASIL. Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES n. 7*, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002 e *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC, 2002.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 set. 1987.

CANDAUI, V. M. *A didática em questão*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORREIA, R. N. P.; FERRAZ, O. L. Competências do professor de educação física e formação profissional. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281-291, abr./jun. 2010.

FELICIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educ. rev.* [online]. 2008, n. 32, p. 215-232. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sc>>. Acesso em: 30 set. 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 13, n. 131, p. 1355-1379, 2010.

MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O Portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física escolar. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 21, n. 01, p. 97-97, 2010.

NISTA-PICCOLO, V. L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, Cristalina, v. 02, n. 01, p. 111-125, jul. 2010.

_____. A Formação de Professores em Educação Física: desafios e propostas. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T. (Org.). *Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física*. Jundiaí: Editora Fontoura, 2011.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poíesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOBREIRA, V. *Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais*. 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG.

SOUZA, J. P. *Formação do profissional de Educação Física: o caso da Unioeste*. 2007. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Recebido em agosto de 2015

Aprovado para publicação em outubro de 2015

A dor e o sofrimento como preceitos educativos pintados por Giotto di Bondone em *O Massacre dos Inocentes* ***Pain and suffering painted as education precepts by Giotto di Bondone in The Massacre of Inocents***

Terezinha Oliveira*

Meire Aparecida Lôde Nunes**

* Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: teleoliv@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR). E-mail: meirelode@gmail.com

Resumo

O objetivo desse texto é verificar em que medida Giotto (1267-1337) registrou em suas pinturas valores educativos presentes nos séculos XIII- XIV. Adotamos para análise iconográfica *O Massacre dos Inocentes* pintado na *Cappella degli Scrovegni* em Padova, Itália. A hipótese investigada é construída por meio da ideia de que a dor/sofrimento, pertinentes a todos os homens, faz parte do processo que tem por fim o bem. Dessa forma, esses sentimentos podem ser entendidos como elementos educativos para o homem medieval e registrados por Giotto ao pintar a cena em que Herodes manda matar os meninos com idade próxima a de Jesus com o propósito de pôr fim na vida do Messias. Assim, pudemos verificar que Giotto, ao colocar os inocentes mortos ao chão e uma Igreja ao fundo da cena, estaria indicando que o caminho para a construção da Igreja de Jesus (o bem) foi erigido por meio da dor/sofrimento, o que está em conformidade com a hipótese sugerida para este estudo.

Palavras-chave

Educação. Dor/sofrimento. Giotto di Bondone.

Abstract

The aim of this text is to verify in which way Giotto (1267-1337) registered in his paintings the educative values of the XIII-XIV centuries. We adopted for iconographic analysis the painting *The Massacre of Inocents*, in the *Capella degli Scrovegni*, in Padova, Italy. The investigated hypothesis is built on the idea that pain/suffer, present in all human beings, is part of the process which aims at good. In this way, those feelings can be understood as educative elements for the medieval man and registered by Giotto in the painting in which Herodes orders to kill all the boys with age close to Jesus with the purpose to put an end into the Messiah's life. So, we could verify that Giotto, by putting the dead innocents on the floor and the church in the scene background, would be indicating that the way to the construction of the Church of Jesus (the Good) was built through pain/suffer, which complies with the hypothesis suggested for this study.

Key words

Education. Pain/suffering. Giotto di Bondone.

Nosso objetivo, neste texto, é realizar a análise iconográfica dos afrescos pintados por Giotto di Bondone (1267-1337) na *Cappella degli Scrovegni*, especificamente, o *Massacre dos Inocentes*. O estudo é direcionado pela perspectiva da História Social, a qual nos permite olhar para as produções humanas e considerá-las como registros de como os homens pensavam e agiam nos diferentes momentos históricos. Isso nos possibilita considerar os objetos artísticos e, conseqüentemente, a análise iconográfica como procedimento de pesquisa pertinente em História da Educação. Nesse sentido, destacamos a importância das imagens no processo formativo dos homens medievais, especialmente para a memória e o despertar da devoção. As imagens da vida dos santos, Maria e de Cristo representavam sensibilização para a fé, assim contribuindo para a formação moral e religiosa. Essa prática, desenvolvida na Idade Média pelo conteúdo religioso, pode ser aproximada de um exercício reflexivo a respeito da conduta social e, por conseguinte, da formação humana.

Desse modo, nos propomos a analisar a pintura de Giotto, considerado como o precursor de um novo momento na História da Arte, tanto que Giorgio Vasari (2011), em sua obra *Vidas dos Artistas*, afirma que, da mesma forma que os artistas se inspiram na natureza, devem se esmerar e imitar as obras de Giotto. Seu reconhecimento não se restringe ao domínio artístico. Giulio Argan (2003) afirma que Giotto, ao lado de

Dante, constituiu um dos grandes pilares da nova cultura latina por meio de sua habilidade interpretativa da natureza e da vida. Todavia entendemos que essa habilidade é decorrente do momento específico em que o artista viveu: final do século XIII e início do XIV. Esse período corresponde a um momento de muitas mudanças e embates, dos quais podemos destacar o renascimento das cidades e do comércio. Essa especificidade temporal vivida pelo artista torna-se mais peculiar se considerarmos o local, a Itália. Para muitos autores, como Patrick Gilli (2011), a Itália foi um lugar à parte na história da Idade Média Central, pela predominância cidadina e sua influência nas práticas sociais, políticas e culturais. As experiências vividas por Giotto, provavelmente, foram decisivas para suas criações, especificamente nos afrescos da *Cappella degli Scrovegni*, em Padova, na Itália. Giotto, mais que afrescar a capela com cenas da vida de Maria e de Jesus Cristo, registrou a imagem de um novo homem que emergia no *trecento* italiano. A representação humana que decora as paredes da capela expressa a vida cotidiana, na qual os personagens não são imóveis, contrariamente, se movem, choram, sofrem, vivem. Assim, entendemos que, ao analisarmos as figuras humanas pintadas na *Cappella degli Scrovegni*, poderemos nos aproximar do conceito de homem que se principiava a construir, na Itália do século XIII.

Nesse sentido, destacamos como questão reflexiva neste texto a valorização das características humanas

presentes na pintura de Giotto como um elemento que expressa as mudanças presentes no contexto do *trecento* italiano. Ressaltamos, especificamente, a dor/sofrimento, que acomete todos os homens, como princípio educativo necessário para a edificação do bem. Para pensarmos sobre essa questão, iniciamos nossa abordagem nos remetendo ao contexto vivido por Giotto, que se afirma como um momento glorioso na história medieval. Na sequência realizamos a análise do afresco *O Massacre dos Inocentes*.

1 O contexto vivido por Giotto

As biografias de Giotto di Bondone nos informa que, quando ele era um garoto, Cimabue, respeitado pintor florentino, viu seus desenhos e pediu a seus pais para levá-lo para sua oficina, na qual aprenderia o ofício de Giotto. Essa informação, a respeito do início da carreira artística do pintor, se repete em quase todos os relatos sobre sua vida. Possivelmente porque a fonte de informações sobre suas atividades como pintor teria sido a obra de Vasari, *Vidas dos Artistas*. Vasari (2011, p. 92) narra essa história da seguinte forma:

[...] quando Giotto tinha X anos de idade, Bondone o incumbiu da guarda de algumas ovelhas da propriedade, que Giotto apascentava todos os dias ora num lugar, ora noutro, e, já sentindo a inclinação natural pela arte do desenho, continu-

amente, por prazer, desenhava no piso, no chão ou na areia alguma coisa da natureza ou que a fantasia lhe ditasse. E foi assim que um dia Cimabue, pintor celeberrimo, mudando-se por alguma necessidade de Florença, onde era muito apreciado, conheceu Giotto no lugarejo de Vespignano; este, enquanto suas ovelhas pastavam, tomando uma pedra plana e polida do piso, nela copiava a imagem de uma ovelha com um seixo pontiagudo, coisa que ele não tinha aprendido com ninguém, mas apenas com seu instinto natural. Cimabue, detendo-se, extremamente admirado perguntou-lhe se queria morar com ele.

Todavia a veracidade da história dos carneiros não é comprovada. Venturi refere-se a ela como uma graciosa lenda sem suporte histórico. Para o autor, “[...] ela própria uma pequena obra de arte que transforma em comédia humana a impressão de que Giotto conseguiu introduzir nas suas pinturas uma experiência da realidade, com um sentimento popular que faltava a Cimabue” (VENTURI, 1972, p. 22). Wolf concorda com Venturi e menciona que a narrativa sobre Cimabue, Giotto e os carneiros não passa de ficção já desmistificada há tempos. Para Wolf (2007, p. 7), a literatura transformou isso em lenda:

[...] Desde o início, foi proclamado o pai do Baixo Renascimento, o grande revolucionário

que tinha libertado a pintura das suas grilhetas medievais. Este vanguardista viveu numa era em que não era dada demasiada importância aos detalhes da vida de um artista, e muitas passagens importantes da sua biografia permanecem na escuridão. E autoridades posteriores, ou aqueles que a si mesmo se consideravam como tais, divulgaram factos coloridos da sua vida e história sem verificarem os seus verdadeiros fundamentos.

Lenda ou não, o fato é que Giotto viveu em Florença, típica cidade do movimento que se convencionou denominar de renascimento das cidades ou de urbanização da Idade Média. Florença, ao lado de outras cidades do centro e do norte da Itália, foi cenário para o *trecento*, ou pré-renascimento italiano. Nesse período, intelectuais, poetas e artistas fundaram a nova forma de entender o mundo que culminaria no antropocentrismo. Surgiram, assim, grandes nomes, como os de Dante Alighieri (1265-1321), Francesco Petrarca (1304-1374) e Boccaccio (1313-1375), os quais, inclusive, reconheciam a autoridade de Giotto na pintura da época. Referindo-se a ele, Petrarca afirmou que a beleza de sua arte “[...] se capta mais com o intelecto do que com os olhos” (ARGAN, 2003, p. 21), mas foi Dante quem reconheceu sua superioridade sobre os demais artistas, inclusive sobre seu mestre Cimabue. Esse reconhecimento está exposto no

canto XI da *Divina Comédia*¹, no qual o poeta afirma que a glória de Giotto escurece a de Cimabue. Na mesma perspectiva, em sua obra *Decameron*, Boccaccio descreveu Giotto como “[...] um monumento brilhante à glória de Florença, que fez renascer uma arte que estava enterrada há séculos, sob as trevas da Idade Média, ou por outras palavras, sob uma estilização muito afastada da realidade” (WOLF, 2007, p. 9). A admiração dos contemporâneos de Giotto foi constante. As habilidades do artista mantiveram-se respeitadas, como podemos verificar em *Nuovas Cronicas*, obra sobre a história de Florença escrita por Giovanni Villani no século XIV. O autor descreve o artista como: “[...] o mais soberano mestre de pintura que se podia encontrar em seu tempo, e aquele que mais desenhou figuras e atos ao natural; e a ele foi dado salário pela prefeitura para remuneração da sua virtude e bondade”² (VILLANI, s.d.). A exaltação dos admiradores de Giotto fez com que a História da Arte atribuísse à primeira metade do *Trecento* a designação de ‘era de Giotto’.

No entanto, observam-se, na ‘era de Giotto’, crises no âmbito político e

¹ Cimabue cuidou ter na pintura; A liça dominado: mas vencido; Ficou: a glória Giotto fez-lhe escura.

² Traduzido por nós de: “*Giotto nostro cittadino, il più sovrano maestro stato in dipintura che si trovasse al suo tempo, e quegli che più. trasse ogni figura e atti al naturale; e lugli dato salario dal comune per remunerazione della sua virtù e bontà*”.

religioso. A riqueza do comércio chocava-se com os dogmas da igreja, que também sofria pressões políticas que tornavam sua unidade instável. Esses embates constituíram um terreno fértil para o surgimento de um novo contexto social. Presume-se que “[...] tanto a riqueza do comércio como as divisões políticas sejam responsáveis pelo desenvolvimento da *civilização da Renascença na Itália*, mas as condições variavam de cidade para cidade, e as circunstâncias naturalmente se alteravam [...]” (MARTINDALE, 1979, p. 8, grifo do autor).

Nesse contexto citadino de embates, Giotto nasceu, cresceu e se consagrou como um artista revolucionário. De nosso ponto de vista, as mudanças refletidas na arte giottesca são uma síntese de todos esses movimentos sociais que caracterizaram o *duecento* e o *trecento*. Considerando a importância do lócus que gestou o artista, recuperamos algumas informações sobre seu contexto, em especial o processo de desenvolvimento das cidades.

A cidade ressurgiu depois de um longo período de organização social rural, já que, com a queda do Império Romano, grande parte das cidades foram praticamente extintas. O movimento de ressurgimento das cidades começa a ser visualizado no início da dissolução do Império carolíngio quando, em razão da insegurança resultante dos ataques dos povos nômades, disseminou-se a construção de castelos, denominados de burgos. Os burgos eram cercados por muralhas rodeadas por um fosso. Além

dos habitantes, em seu interior residia também a

[...] guarnição de cavalaria. Um torreão serve de habitação do senhor do lugar; uma igreja de cônegos satisfaz as necessidades de culto; enfim, há granjas e celeiros para armazenar os cereais, as carnes defumadas e os tributos de toda espécie que se impunham aos camponeses do senhor (vilão), encarregados de garantir a alimentação da guarnição e das populações que, em casos de perigo, iam refugiar-se na fortaleza com seu gado. (PIRENNE, 1968, p. 47).

O autor explica que, nesse período, já era possível observar um grande movimento de mercadores, o que indicava o início da atividade comercial. Todavia, naquele momento, a profissão de mercador não era tranquila, e a insegurança acompanhava suas atividades. Os mercadores estavam sujeitos a toda natureza de ataques, pois uma parcela da nobreza ainda praticava saques. Essa situação de insegurança contribuiu para que os mercadores se refugiassem nas cidades episcopais, ou burgos. Ao mesmo tempo, com a intensificação das atividades comerciais, eles passaram a ser um obstáculo e tiveram que se fixar nos arredores das cidades, estabelecendo um burgo dos arredores, ou arrabalde. Dessa forma, plantou-se, no solo fértil do século XI, a semente do renascimento das cidades que germinaria nos séculos

seguintes junto com surgimento de novas relações sociais que culminariam no estabelecimento de novos comportamentos sociais.

Os primeiros comerciantes e artesãos que formaram a população urbana viviam à margem de uma sociedade que sobrevivia das terras. Com a diminuição das pestes e, conseqüentemente, a queda da mortalidade, as famílias tornaram-se cada vez mais numerosas, de forma que as terras cultivadas pelo camponês não eram suficientes para que ele pagasse todos os tributos ao senhor e garantisse a sobrevivência de sua família. Essa situação obrigava os filhos mais novos a abandonar suas famílias, engrossando “[...] a massa das pessoas que vagavam pela região e iam de uma abadia a outra receber sua parte das esmolas reservadas aos pobres [...]” (PIRENNE, 1968, p. 52-53). Nesse sentido, a concessão de asilo aos pobres, pelas igrejas, contribuiu para o desenvolvimento das cidades. Além dos filhos dos camponeses e dos vilões que fugiam dos senhores buscando vida melhor, outras pessoas refugiavam-se nas igrejas e nem sempre eram da classe inferior. Segundo Guizot (2005, p. 35):

[...] homens, até então poderosos, que perseguidos por um vizinho mais poderoso, ou pelo próprio rei, abandonavam seus domínios, levando consigo tudo o que podiam levar, e se encerravam em uma cidade, e colocavam-se sob a proteção de uma igreja;

eles tornavam-se burgueses. Os refugiados desta espécie não estiveram alheios, creio, ao progresso das cidades; eles introduziram nelas alguma riqueza e alguns elementos de uma população superior à massa de seus habitantes.

A maioria dos cidadãos era originária das camadas inferiores, mas existiam os que não se conformavam em viver de esmolas e aproveitavam as oportunidades de trabalho oferecidas pelos mercadores de maior posse, sendo que alguns se tornavam muito ricos. Dessa forma, a cidade possibilitou ao homem/servo uma nova condição social: depois de morar algum tempo na cidade, ele poderia se tornar livre, ou seja, tornar-se um burguês, salientando que burguês era o termo que designava o morador do burgo. A burguesia compunha-se de “[...] pequenos mercadores que se retiravam para as cidades após terem feito suas compras e suas vendas; e de proprietários de casa de pequenos domínios que nelas haviam fixado sua residência. Eis a classe burguesa europeia em seus primeiros elementos” (GUIZOT, 2005, p. 41).

A transição do servo para homem livre não era tranquila. Castelnuovo (1989) explica que Lille, em 1200, não aceitava em seus domínios nem bastardos nem foragidos. Em Bolonha e Assis, os homens que não eram livres pagavam taxas mais pesadas do que os demais e “[...] por toda a parte, o senhor dispunha de um ano para recuperar o seu homem

e, num grande número de burgos rurais, as condições pessoais não diferiam muito das da cidade” (CASTELNUOVO, 1989, p. 100). Aqueles que conseguiam permanecer na cidade também encontravam várias dificuldades ao se chocar com os burgueses donos de lojas e oficinas que mantinham, nos primeiros tempos, a estrutura feudal. Nesse ambiente, foram se distinguindo atividades profissionais superiores e inferiores, e também se delineando as desigualdades provenientes da definição de alta burguesia e baixa burguesia. Segundo Guizot (2005, p. 47):

Logo houve, por toda parte, certo número de burgueses ricos e uma população operária mais ou menos numerosa que, malgrado sua inferioridade, tinha grande influência nos negócios da comuna. As comunas encontravam-se, então, divididas em uma alta burguesia e uma população sujeita a todos os erros, a todos os vícios de uma população. A burguesia superior viu-se pressionada entre a prodigiosa dificuldade de governar esta população inferior e as tentativas contínuas do antigo senhor da comuna que se preocupava em retomar seu poder. Esta era a situação, não apenas na França, mas da Europa, até o século XVI.

Dessa forma, pode-se entender que as situações difíceis enfrentadas no campo não deixariam de aparecer na cidade, pelo contrário esse seria um ambiente de muitos conflitos batalhas. Essa

característica torna-se mais evidente no ambiente citadino italiano, resultado de um processo de reorganização da Itália que não foi sereno, mas pleno de contradições, tensões e conflitos; suas raízes podem ser encontradas no desejo de dominar o território por parte de duas entidades: o papado e o império.

No ano em que Giotto nasceu, 1267, meados do século XIII, a Itália já havia passado pelo processo de fragmentação política que transferiu a autoridade da península para as cidades fortificadas, principiando a formação de comunas. O desenvolvimento econômico do século XII favoreceu o estabelecimento de comunas em todo o norte da Itália. Skinner (1996, p. 25) ilustra mencionando que em meados desse século, “[...] o historiador germânico Oto de Freising reconhecia o surgimento de uma forma nova e notável de organização social e política no Norte da Itália. Observava, entre outros aspectos, que a sociedade italiana claramente perdera seu caráter feudal”. Essas cidades eram repúblicas independentes; “[...] cada uma delas era governada *pela vontade de cônsules mais que de príncipes, a quem trocavam [do cargo] quase que anualmente*, a fim de garantir que fosse controlado seu *apetite de poder* e preservada a liberdade popular” (SKINNER, 1996, p. 127, grifos do autor). O surgimento dos cônsules é considerado um identificador do início da era comunal na Itália. Durante o governo consular, apareceram iniciativas de delegar autoridade a apenas uma pessoa. Esse cargo de

podestà, que inicialmente era oferecido ao membro de uma família importante da cidade, surgiu nas cidades italianas na segunda metade do século XII, com o propósito de se implantar um governo mais estável. Posteriormente o cargo foi entregue a um “[...] cidadão de outra cidade, procedimento seguido a fim de garantir que nenhum vínculo ou lealdade local o perturbasse na administração” (SKINNER, 1996, p. 25).

Essas observações sobre o governo do *podestà* são importantes porque, de acordo com Gilli (2011), essa estrutura de governo manteve-se até meados do século XIII, sendo, portanto, esse o regime em que Giotto viveu. Todavia Florença passou por vários reordenamentos em sua forma de governo, na maioria das vezes decorrentes dos embates entre facções internas e das investidas internacionais para dominar a Itália. Os florentinos, conforme o nascimento e posicionamento político, eram divididos em guelfos e gibelinos, nobres e povo, brancos e pretos. Essas facções, responsáveis por alimentar as batalhas entre as cidades italianas e o Império, revezavam-se no governo de Florença de acordo com suas vitórias, ou derrotas nas disputas pelo poder político da cidade.

Foi nesse contexto de disputas que Giotto desenvolveu seus trabalhos. As dores, angústias e tristezas presentes nos períodos de conflitos podem ser entendidos como copartícipes do período e dos homens que viveram o Pré-Renascimento.

2 A dor e o sofrimento na pintura giottesca *O massacre dos Inocentes*

Encontra-se na cidade de Padova, Itália um pequeno edifício religioso conhecido como *Cappella dell’Arena*, ou *Cappella degli Scrovegni*, que é considerada a guardiã de uma das maiores riquezas artísticas do *trecento* italiano: os afrescos da fase madura de Giotto di Bondone.

A história da *Cappella* de Arena tem início em 1300, quando Enrico Scrovegni adquiriu de Manfredo Delesmanini, filho de Guezili de’Dalesmanini – patriarca de uma nobre família decadente – as ruínas da antiga arena romana de Padova. Os detalhes da compra podem ser conferidos no documento³ de compra da propriedade, no qual está registrado o valor de 400 libras. Além dessa informação, pode-se observar, no documento, a descrição da propriedade, sua localização, a vizinhança com os *Erimítani*, posteriormente denominados de Congregação dos Agostinhos. O novo proprietário era um rico banqueiro padovano, nono e último filho de Reginaldo Scrovegni, homem que tinha acumulado um grande capital com atividades comerciais que se estendiam de Veneto a Toscana. Pisani (2011, p. 13, grifo do autor) descreve Reginaldo como “[...] típico representante daquela negligente classe empreendedora e financeira (o dantesco *nova gente de ganhos rápidos*), que, naquele momento, não

³ Documento disponível em Stubblebine (1995).

tinha escrúpulos de emprestar dinheiro a altos juro⁴". Por isso, o poeta Dante lhe teria reservado o sétimo círculo do inferno na *Divina Comédia*, passagem na qual vários autores se baseiam para identificar o banqueiro de Padova como usurário.

A propriedade adquirida por Enrico continha uma pequena igreja que era o destino final da procissão que acontecia no dia 25 de março, na festa da Anunciação de Maria. Basile e Borsella (2013, p. 12) confirmam essa informação de que: "[...] pelo menos desde 1278, havia uma igreja onde a festa da Anunciação era celebrada a cada 25 de março com uma procissão solene e uma peça de teatro milagrosa⁵".

Aproveitando a realização desse tradicional evento em sua propriedade e sob a alegação de que desejava redimir os pecados usurários do pai, Enrico se empenhou na construção da *Cappella* da Arena. Assim, solicitou que o Bispo Ottobono dei Razzi autorizasse a construção, o que foi concedido em 31 de março de 1302. Na época, os *Eremitani* não se opuseram à construção da capela, já que ela não seria aberta a reuniões pú-

blicas, como estava bem claro no documento de concessão: "[...] construir uma pequena igreja, a modo de um oratório, somente para si mesmo, a mulher, a mãe e a família, à qual não pudesse ter acesso o povo"⁶ (PISANI, 2011, p. 17). A capela foi construída em um curto espaço de tempo. Dois anos após o início da construção, ela já estava pronta; foi quando Enrico conseguiu do papa Benedito XI a autorização para transformar a capela privada em pública.

Assim, Enrico tornou pública a capela e exibiu à comunidade padovana a rica decoração que havia sido confiada a dois grandes artistas da época: Giovanni Pisano e Giotto di Bondone. Giovanni Pisano, renomado escultor, ficou encarregado dos ornamentos da abside e Giotto di Bondone, de afrescar as paredes da capela – 21,50 m de comprimento por 8,50 m de largura e 12,80 m de altura. A pequena capela foi dedicada a Santa Maria da Caridade e consagrada ao amor de Deus pela humanidade, sendo esse o tema que Giotto deveria explorar nos afrescos que decorariam suas paredes.

As narrativas pictóricas foram distribuídas regularmente em fileiras pelas paredes da capela. A história narrada por Giotto inicia-se com os acontecimentos que antecederam o nascimento da Virgem Maria, que são protagonizados

⁴ Traduzido por nós "Rinaldo era il tipico rappresentante di quella spregiudicata classe imprenditoriale e finanziaria (la dantesca **gente nuova e' subiti guadagni**), che all'occorrenza non si faceva scrupolo di prestare denaro ad alti interessi".

⁵ Traduzido por nós de: "In the area acquired by Enrico Scrovegni had stood, since at least 1278, a church where the feast day of the Annunciation was celebrated every March 25 with a solemn procession and a miracle play".

⁶ Traduzido por nós de: "[...] edificare una piccola chiesa, a mo' di oratorio, soltanto per sé, la moglie, la madre e la famiglia, cui non potesse accedere il popolo".

por seus pais, São Joaquim e Santa Ana. Após os seis afrescos que contam a história dos pais de Maria, a Virgem passa a ser a personagem principal. Giotto inicia mostrando o nascimento da escolhida por Deus e encerra com a procissão de seu casamento com o carpinteiro José. A partir de então, Jesus assume a centralidade das narrativas que se iniciam com seu nascimento e se encerra com o afresco que representa Pentecostes. Na parede acima do altar, Giotto pintou a Anunciação de Maria e se contrapondo, na parede da porta de entrada da capela, encontra-se a representação do juízo final.

Na parede direita da *Cappella degli Scrovegni* – último afresco da segunda fileira – encontra-se uma das cenas mais trágicas que compõem a história da vida de Jesus, *O Massacre dos Inocentes*. O acontecimento é narrado no evangelho de Mateus (2,1) o qual nos informa que,

em conversa com reis magos do Oriente, que procuravam o recém-nascido rei dos judeus para homenageá-lo, Herodes, rei da Judeia, ficou sabendo a época aproximada do nascimento do menino e mandou matar todos aqueles que tinham menos de dois anos de idade. Jesus foi salvo porque José foi avisado em sonho dos planos do rei e levou a Maria e seu filho para o Egito, onde ficaram seguros até a morte de Herodes.

O infanticídio decorrente da ameaça que o nascimento de Jesus significava a Herodes foi narrado por Giotto com uma realidade que toca o espírito do espectador despertando tristeza e piedade pelo horror da tragédia alimentada pelo ódio, egoísmo e injustiça. A cena é composta pelos soldados de Herodes, pelas mães que lutam pela vida de seus filhos e pelo próprio rei que do alto acompanha o massacre, como podemos observar na figura 1.



Figura 1 – Giotto di Bondone. O massacre dos inocentes. Ciclo da vida de Jesus Cristo (afresco, 185 X 200 cm – parede direita 2ª fileira). *Cappella degli Scrovegni*, Padova/Itália.

Fonte: Giotto di Bondone (s.d.)

O personagem solitário na parte superior (esquerda do espectador) da pintura é o rei Herodes que, da tribuna de seu palácio, acompanha a execução de sua ordem sem demonstrar arrependimento nem comoção. A imponência

do rei acompanhada pelo movimento de seu braço direito que se estende em direção do centro do afresco e ordena a matança expressa a frieza confirmada com um olhar firme, fixo na ação de seus soldados que cumprem seu desejo.



Figura 2 – Giotto di Bondone. O massacre dos inocentes (detalhe). Ciclo da vida de Jesus Cristo (afresco, 185 X 200 cm – parede direita 2ª fileira). *Cappella degli Scrovegni*, Padova/Itália.
Fonte: Giotto di Bondone (s.d.)

Abaixo de Herodes, os crimes são executados por homens que Giotto veste com roupas simples que se confundem com pessoas comuns. Essa observação nos propicia a pensar que os assassinos que concordam em obedecer à ordem do rei não são seus soldados, mas sim mercenários contratados para a execução desse trabalho específico. Como os mercenários trabalham visando apenas ao pagamento sem defender ideias ou

qualquer questão ética, aceitam ser os autores do infanticídio enquanto os próprios soldados romanos – no lado esquerdo da pintura – não concordam com a brutalidade e injustiça ordenada pelo rei.

Podemos notar que três mortes estão prestes a acontecer no momento em que Giotto congela a cena. Na parte direita inferior, encontra-se um assassino de costas segurando uma arma

que atacará a criança que está no colo de sua mãe à sua frente. A mulher que tenta proteger, inutilmente, seu filho o terá morto em seus braços em instantes. A consciência desse fato está na dor expressa em seu rosto, que olha para o filho e chora pela perda e sua impotência diante do inevitável.



Figura 3 – Giotto di Bondone. O massacre dos inocentes (detalhe). Ciclo da vida de Jesus Cristo (afresco, 185 X 200 cm – parede direita 2ª fileira). *Cappella degli Scrovegni*, Padova/Itália.

Fonte: Giotto di Bondone (s.d.)

Outra morte pode ser observada, no segundo plano, na parte central do afresco. O homem encapuzado, lembrando um carrasco, é mencionado por Pisani (2011) como possuidor de acentuadas características lombrosianas⁷, que contribuem para afirmar a crueldade de seu ato. Brutalmente o mercenário puxa pelo braço uma criança que a mãe resiste em entregar segurando-a pela perna. A mão esquerda da mãe move-se em direção ao homem que irá executar seu filho, tentando conter a espada que colocará fim à vida da criança. O homem olha diretamente o desespero da mãe, e parece-nos se manter indiferente. Sua piedade é inferior ao desejo pelo pagamento que receberá, o que o torna obediente a Herodes e à finalização do assassinato.

⁷ Características estudadas por Cesare Lombroso (1834-1909), criminalista italiano que criou a antropologia criminal fundamentada nos estudos científicos de Charles Darwin.



Figura 4 – Giotto di Bondone. O massacre dos inocentes (detalhe). Ciclo da vida de Jesus Cristo (afresco, 185 X 200 cm – parede direita 2ª fileira). *Cappella degli Scrovegni*, Padova/Itália.

Fonte: Giotto di Bondone (s.d.)

A mesma sensação de insensibilidade com a dor das mães parece não ser totalmente compartilhada com seu companheiro que compõe a cena central da pintura giottesca. O homem que arranca a criança, que apavorada busca proteção em sua mãe, está com a cabeça propensa para baixo dando a impressão de um pequeno sinal de dor presente em seu olhar e em sua testa que se franze e a pende para o chão, podendo ser um indício da vergonha de sua ação. Mas confrontando esse sentimento, seu corpo assume uma violenta posição necessária para execução do inocente. Os gritos da mãe, que segura a criança com força contra seu peito, se juntam com os das demais mulheres e invadem a cena atingindo o espírito dos três soldados

que estão do lado esquerdo da cena, embaixo da tribuna de Herodes e se negam a participar da chacina. A reprovação dos soldados é evidenciada não apenas pela desobediência ao rei, mas por compartilharem com as mães suas dores. Isso nos é evidente no soldado de capa vermelha que não consegue olhar a cena, e desvia o olhar para o lado oposto onde está outro soldado que olha tristemente a cena. O terceiro soldado que está mais à frente dos outros, olha, mas, seu corpo repudia o que vê, procurando se afastar. O rosto cabisbaixo, parece chorar assim como as mães, a tragédia que seus olhos lhe mostram. Podemos supor que Giotto, ao representar os soldados romanos compartilhando a tristeza do trágico fim daqueles inocentes, poderia

estar indicando que havia humanidade naqueles homens. Como mostra Pisani⁸, com essa representação da piedade, o artista poderia atentar para a possibilidade ética de afastar o homem do mal, o que representa o início para o bem e a justiça.

A prova da tragédia comandada do alto por Herodes está no chão. Os corpos dos inocentes que se amontoam reluzem o horror da cena que Giotto narra sem omitir a crueldade e injustiça que foram as mandatárias do ocorrido. A tragédia da morte das crianças é o indício do que estava por vir, a mesma injustiça e crueldade se repetiria com Jesus. Mas também propiciaria a edificação da igreja de Cristo, que parece ser sugerida por Giotto ao colocar no chão, na base, as crianças mortas, acima delas as mães que amam incondicionalmente seus filhos e, como continuação delas, um edifício cuja construção nos remete a uma Igreja⁹. Nesse caminho das crianças mortas à Igreja, observamos que, entre as mães, Giotto coloca uma delas, em evidência, vestida com trajes na cor azul, mesma cor com que ele tradicionalmente representa Maria. A criança que

a mulher segura em seus braços contém um discreto sombreamento ao redor de sua cabeça, lembrando uma auréola, símbolo da santidade. Essas observações nos possibilitam reforçar a ideia de que Giotto está mostrando a história da edificação da Igreja, que tem em sua base os primeiros mártires¹⁰ - inocentes que têm o sangue derramado pela injustiça alimentada pelo ódio a Deus – e sua centralidade, o sacrifício do Cordeiro de Deus, Jesus Cristo. Esse percurso é permeado de muita dor e sofrimento, o que nos parece construir o caminho terreno daqueles que optaram por defender o bem e a justiça.

No entanto observamos que os recursos sentimentais propostos por Giotto para expressar essa dor não estão explicitamente visíveis. Não há marcas de sangue nos corpos das crianças que se acumulam no chão. O vermelho que deveria tomar a cena cede lugar a um tom quase branco, que faz com que a palidez do desfalecimento se ressalte diante dos olhos do espectador. Os instrumentos que causam os assassinatos estão pintados timidamente, como podemos observar, principalmente nas figuras 3 e 4. Mesmo na cena do assassinato que ocupa a centralidade da

⁸ “[...] con la loro dissociazione e pietà Giotto pare evidenziare la possibilità etica di rifiutare l'orrore dell'ingiustizia e della brutalità: nei loro gesti c'è in nuce la speranza nell'uomo, perché dissociarsi dal male è già muovere in direzione del bene e del giusto” (PISANI, 2011, p. 70).

⁹ Bellinati (2003) identifica esse edifício como a Basílica da natividade *di Betlemme*. Cecchi (2011) se reporta ao edifício como uma referência à Igreja de São Francisco em Bolonha.

¹⁰ Pisani identifica as crianças mortas como os primeiros mártires da igreja de Cristo, projeto que se inicia com o batismo de Cristo, como podemos verificar em suas palavras: “[...] prime vittime dei nemici della verità e primi martiri di quel mondo nuovo rappresentato dal battesimo salvifico di Cristo” (PISANI, 2011, p. 70).

pintura, na qual a arma está em maior evidência do que nos demais, ela se torna secundária mediante a dramaticidade da criança que se agarra na mãe, a qual tenta, com todas suas forças, segurar o filho. O instrumento que Giotto usa para comover não é a arma exterior ao homem, mas o sofrimento que sai de seu íntimo e toma todo o cenário. Giotto, ao limpar a cena da cor vermelha que poderia simbolizar o sofrimento carnal do homem, nos mostra que o sofrimento interior pode ser superior ao físico. Podemos confirmar nossa suposição por meio da explicação de Tomás de Aquino sobre a dor, mencionando que a externa pode ser acompanhada da interna, o que aumenta sua intensidade. Para ele, a dor

[...] interna é, não só maior que a externa, mas também mais universal. Assim, tudo o repugnante ao corpo pode repugnar ao apetite interno; e tudo o apreendido pelo sentido pode ser apreendido pela imaginação e pela razão; mas não inversamente. E por isso a autoridade aduzida diz expressamente: *a tristeza do coração é uma praga universal*; porque as dores dos flagelos exteriores estão compreendidas na tristeza interna do coração. (TOMÁS DE AQUINO, Suma Teológica, parte I-II, Q. 35, a. 7, sol.).

Assim, podemos supor que o pintor ressalta a tristeza do coração que acometeu aqueles que estavam presen-

tes na cena. As crianças que morreram naquele momento foram afetadas pela dor corpórea, mas o movimento provocado por essa dor atingiu, por exemplo, a alma de suas mães instalando-se na forma de tristeza, entendida por Tomás de Aquino (Suma Teológica, parte I-II, Q. 35, a. 2, sol.) como uma dor espiritual: “[...] é chamada tristeza só aquela dor que é causada pela apreensão interna”. Todavia, podemos entender que a morte trágica dos inocentes desperta uma tristeza maior em função da causa injusta da ação. Como o monge dominicano explica, para todas as ações há o seu contrário, ou seja, para injustiça existe a justiça e, nesse sentido, podemos supor a presença da Igreja ao fundo da cena. Parece-nos que Giotto indica que a resposta ao mal e à tristeza presentes no massacre encontra-se na edificação do bem na imagem da Igreja de Jesus. A dor torna-se tijolos na construção do projeto de Deus ao enviar seu Filho para salvar os homens.

3 Considerações finais

Por meio da realização deste estudo, pudemos observar que Giotto, ao pintar a cena do *Massacre dos Inocentes*, descreveu a narrativa bíblica que expressa o infanticídio comandado pelo rei Herodes, que se sente ameaçado com o nascimento do Messias, e nos apresenta o sofrimento como uma possibilidade de pensar a educação no contexto do final da Idade Média Central e início da Baixa Idade Média. Esse momento, marcado

por profundas mudanças, foi gestado por meio de muitos conflitos que, provavelmente, ocasionaram muita dor, tristeza e sofrimento aos homens daquele momento. Dessa forma, podemos supor que a carga dramática apresentada por Giotto pode ser reflexo desses sentimentos despertados por um elemento exterior, uma dor corpórea, mas que se instalou na alma daqueles homens participando no processo de formação do contexto social que estava por vir.

Ressaltamos que essas inferências evidenciam a potencialidade das imagens em despertar o exercício reflexivo no expectador, favorecendo o estabelecimento de relações que propiciam a construção de um conhecimento sobre um momento do passado. Contudo não nos possibilita afirmações sobre as intenções do artista, as quais não podem ser reconstruídas devido, inclusive, à distância temporal que afasta o pesquisador do objeto estudado.

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte italiana*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- BASILE, Giuseppe; BORSELLA, Serenella. *Giotto the Scrovegni chapel in Padua*. Milão: Skira, 2013.
- BELLINATI, Claudio. *Giotto 1300-1305*: Atlante iconográfico dela Cappella Scrovegni. Treviso: Vianello, 2003.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. 1. ed. 9. reimp. São Paulo: Paulus, 2013.
- BONDONE, Giotto di. *O massacre dos inocentes*. [s/d]. Disponível em: <<http://www.wga.hu/frames-e.html?/html/g/giotto/padova/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- CASTELNUOVO, Enrico. O artista. In: LE GOFF, Jacques. *O homem medieval*. Lisboa: Presença, 1989. p. 145-162.
- CECCHI, Mateo. *Giotto*. Roma: ATS Italia Editrice, 2011.
- GILLI, Patrick. *Cidades e sociedades urbanas na Itália medieval: séculos XII-XIV*. São Paulo: Unicamp; Belo Horizonte: UMFG, 2011.
- GUIZOT, François. Sétima lição. In: OLIVEIRA, T.; MENDES, C. M. M. *Formação do Terceiro Estado as comunas*: coletânea de textos François Guizot, Augustin Thierry, Prosper de Barante. Maringá, PR: EDUEM, 2005.
- MARTINDALE, Andrew. *O mundo da arte: o Renascimento*. [S.l.]: Encyclopedia Britânica do Brasil Publicações, 1979.
- PIRENNE, Henri. *História econômica e social da Idade Média*. São Paulo: Mestre Jou, 1968.
- PISANI, Giuliano. *I volti segreti di Giotto: le rivelazioni dela Cappella degli Scrovegni*. Italy: Rizzoli, 2011.

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

STUBBLEBINE, James H. Giotto. *The Arena Chapel frescoes*. New York / London: W.W. Norton & Company, 1995.

TOMÁS DE AQUINO. *Suma teológica*. Obra completa. [s.d.]. Disponível em: <<http://permanencia.org.br/drupal/node/8>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

VASARI, Giorgio. *Vidas dos artistas*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VENTURI, Lionello. *Para compreender a pintura de Giotto a Chagall*. Lisboa: Estudios Cor, 1972.

VILLANI, Giovanni. *Nuovas Cronicas*. [s.d.], cap. XII. Disponível em: <https://archive.org/stream/bub_gb_CsEI6sTd2gEC/bub_gb_CsEI6sTd2gEC_djvu.txt>. Acesso em: 7 fev. 2015

WOLF, Norbert. *Giotto*. Lisboa: Taschen, 2007.

Recebido em abril de 2015.

Aprovado para publicação em outubro de 2015.

História da educação salesiana em Corumbá, MS: o convênio celebrado entre os salesianos, o estado de Mato Grosso e o estado de Mato Grosso do Sul (1972-1987)¹

History of the Salesian Education in Corumbá-MS: the agreement celebrated between the Salesians and Mato Grosso and Mato Grosso do Sul states (1972-1987)

Celeida Maria Costa de Souza e Silva*

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).
E-mail: celeidams@uol.com.br

Resumo

O objetivo neste artigo é apresentar a história da educação salesiana em Corumbá, MS, no Colégio Salesiano de Santa Teresa, no período em que vigorou um Convênio entre a Missão Salesiana de Mato Grosso, o estado de Mato Grosso e, posteriormente, o estado de Mato Grosso do Sul. Por meio desse Convênio, foi criado o Colégio Estadual Santa Teresa, que funcionou simultaneamente ao Colégio Salesiano de Santa Teresa. É nossa intenção mostrar a organização, o funcionamento dos dois colégios e como a marca salesiana foi amalgamada a uma escola pública.

Palavras-chave

História da educação salesiana. Convênio. Organização pedagógica e funcionamento.

Abstract

The objective in this article is to present the history of the Salesian education in Corumbá, MS, in the Colégio Salesiano de Santa Teresa, in the period that prevailed an agreement between the Missão Salesiana de Mato Grosso, the state of Mato Grosso and, afterwards, the state of Mato Grosso do Sul. The agreement created the State School Santa Teresa that operated simultaneously to the Salesian School of Santa Teresa. It is our intention to show the organization and running of the two schools, and how the Salesian brand was blended to a public school.

Key words

Salesian's Education History. Agreement. Pedagogical organization and operation.

¹ Este artigo foi revisado e ampliado após a apresentação no VII Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), realizado em Cuiabá, MT.

1 Introdução

O objetivo neste artigo é apresentar a história da educação salesiana em Corumbá, MS no Colégio Salesiano de Santa Teresa, em atividades educacionais desde 1899. Considerado um dos mais importantes educandários, da cidade e do estado, por haver formado parcela da elite local e regional, também é reconhecido pelo grande número de alunos que nele estudou, à época em que era conveniado com o estado de Mato Grosso, e depois, com o estado de Mato Grosso do Sul².

Para este estudo, elegemos os anos de 1972 a 1987, anos que correspondem, respectivamente, à data inicial e final do Convênio celebrado entre a Missão Salesiana de Mato Grosso, o estado de Mato Grosso e, posteriormente, o estado de Mato Grosso do Sul³. Cabe ressaltar que um novo Convênio foi firmado em 1987, mantendo as relações entre o Colégio e o Estado até 1996. Entretanto, por estar constituído de aspectos diferentes, não o abordaremos neste artigo.

Utilizamos como fontes de pesquisa os documentos do acervo da escola

² O termo estado está sendo usado para referirmos à subdivisão político-administrativa que constitui as unidades federativas brasileiras e, Estado como conjunto de instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outros) que não formam um bloco único e possibilitam a ação do governo.

³ Mato Grosso do Sul foi criado durante o governo de Ernesto Geisel pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977 e, implantado em 11 de outubro de 1979.

– Regimento Interno (1971, 1987), Calendário Escolar, Livro de Ocorrência, Ofícios (expedidos, recebidos, circulares), Comunicações Internas e Decretos. Utilizamos também, fontes de referências bibliográficas, uma vez que os salesianos já foram estudados por outros autores. Além disso, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com a intenção de esclarecer ou complementar informações que permitissem construir interpretações, explicações e entender a realidade complexa e dinâmica do Colégio.

2 O Colégio Salesiano de Santa Teresa em Corumbá, MS

Em 1894, vindos do Uruguai, os salesianos chegaram ao estado de Mato Grosso. Corumbá foi a primeira cidade visitada pela expedição missionária dirigida por Dom Luiz Lasagna⁴ com o objetivo de implantar um projeto missionário.

Corumbá é um município localizado na planície do Pantanal, na fronteira com a Bolívia e Paraguai. Fundado em 21 de setembro de 1778, como parte da consolidação do domínio luso na região, conta com uma população aproximada de 103.772 habitantes (IBGE, 2010). Desse total, 93.510 habitantes residem na zona urbana, e 10.262, na zona rural.

Corumbá, à época da instalação da obra salesiana, era o principal entreposto comercial do oeste brasileiro. O

⁴ Superior das casas salesianas no Uruguai foi responsável por implantar obras salesianas no Rio de Janeiro, São Paulo e Mato Grosso (AZZI, 2000).

grosso da produção regional destinada ao exterior, e que abastecia todo o norte e parte do sul-mato-grossense, transitava por Corumbá. “A cidade colocou até mesmo Cuiabá na sua órbita de influência” (ALVES, 1985, p. 71). Como escreveu Dom Luiz Carlos D’Amour, bispo de Cuiabá, ao superior da Congregação salesiana, Padre Miguel Rua: “[...] haverá vantagens para a Congregação, pois esta cidade é sede da alfândega estadual, para tudo que se relaciona com o exterior: além de que meus diocesanos precisam de uma obra salesiana”⁵.

Em março de 1899, vindos de Cuiabá, chegaram os primeiros salesianos em Corumbá com o objetivo de implantar uma obra salesiana e “preencher sensível lacuna da educação intelectual e religiosa das crianças corumbaenses”⁶. Fundaram o Colégio Salesiano de Santa Teresa em 4 de abril de 1899, com apoio da aristocracia agrária, da câmara municipal, que doou terreno para a construção do prédio, do Bispo de Cuiabá, que, além do apoio formal, contribuiu com verbas à Congregação para a construção do Colégio e da igreja.

O Colégio Salesiano de Santa Teresa, desde a sua fundação, contemplou o interesse de setores da elite. Portanto os primeiros alunos a se matricu-

larem no Colégio não eram pobres nem abandonados, e sim filhos de famílias de influência na cidade de Corumbá, possuidoras de recursos e desejosas que seus filhos fossem preparados para ocupar funções de liderança e cargos públicos de destaque. Apenas um pequeno número de pessoas de baixa renda conseguia bolsas, meia bolsa, ou um benfeitor, que possibilitasse o ingresso naquele ambiente escolar.

Os processos educacionais no Colégio Salesiano de Santa Teresa tinham como finalidade ministrar a “educação religiosa, intelectual, moral e cívica à juventude, dentro dos planos, leis e normas estabelecidas pelas autoridades federais, estaduais e municipais” e, de acordo com o Sistema Preventivo de Dom Bosco, visto que se tratava de uma escola salesiana confessional católica⁷.

Assim, de acordo com os ensinamentos de Dom Bosco, era preciso educar para fortalecer a vontade e reger o espírito; privilegiar a formação integral para a vida terrena e eterna; num clima familiar, porém exigente, em que a responsabilidade, a promoção por desempenho, a solidariedade, e o civismo deveriam ser cultivados. As práticas educativas em todas as suas dimensões, segundo os ditames do fundador da Congregação, só seriam concretizadas por meio de uma educação evangelizadora, sólida e profunda. É necessário observar que a credibilidade na instituição

⁵ Carta de Dom Carlos D’Amour ao Padre Miguel Rua, Superior Geral da Ordem Salesiana. Arquivo Salesiano de Roma citado por Manfroi (1997).

⁶ Trecho retirado do ofício de 28 de março de 1899, endereçado à Câmara Municipal de Corumbá anunciando a abertura do Colégio Salesiano de Santa Teresa.

⁷ Regimento Interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa, 1971.

passava pela disciplina que era considerada a alma do ensino.

Podemos afirmar que as representações sociais construídas sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa eram de que seus egressos deveriam ser os responsáveis pela gestão pública e privada na cidade, na região, e até mesmo no país, dada a qualidade do processo educacional que frequentaram.

Schneider (1988, p. 58) diz,

[...] seus ex-alunos, hoje pelo mundo afora sobressaem como brilhantes acadêmicos: Direito, Medicina, Engenharia, Agronomia; conceituados profissionais: juristas, advogados, jornalistas e muitos competentíssimos professores e servidores públicos [...] Todos capacitados, honrando sobremaneira o seu Colégio, a sua cidade e o seu belíssimo país.

A citação acima chama atenção para os diferentes sujeitos educados pelo Colégio Santa Teresa e legítima o *status quo* dos egressos e do educandário, permitindo-nos afirmar que o tipo de saber, recebido pelos indivíduos nas instituições tem consequências no seu nível de desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e no *status* que ocupa na sociedade.

Ao tratar do Colégio Santa Teresa, é interessante observar como o currículo foi produzido. Sabemos que é um processo social constituído de conflitos, lutas, interesses, controles, rituais e diferentes concepções sociais.

O currículo é produzido para ter efeito sobre as pessoas, e as instituições educacionais processam diferentes conhecimentos e, ao mesmo tempo, produzem diferentes pessoas. Como diz Goodson (2005, p. 10):

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. [...] o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão* ou a *representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. [...] É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (grifos do autor).

Reportando a Faria Filho (2002, p. 22), temos que reconhecer que a escola produz a sociedade e que a escolarização tem efeito direto ou indireto na vida social como um todo. Portanto, “a escola é tanto produtora como produto da sociedade”.

Por escolarização entendemos o processo de organização administrativa e política das instituições escolares com o objetivo de produzir referências sociais e transmitir conhecimentos em diferentes níveis. De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola ou a *forma escolar* de socialização são as responsáveis por transformações sociais, culturais e

política, tendo papel relevante na produção de sujeitos sociais tanto no interior da escola, como fora dela.

No cenário educacional corumbaense, o Colégio ocupava um papel central em todos os aspectos, era o local privilegiado onde se desenvolviam as práticas educativas, culturais e esportivas. A própria edificação destinada às atividades escolares demonstrava o lugar social destinado àqueles que estivessem dispostos a aceitar as normas, as restrições e as obrigações escolares.

O prédio era amplo, com boas acomodações e benfeitorias adequadas para a época, e estava localizado na parte central da cidade, em frente à Praça Santa Teresa. Como fora construído especialmente para a finalidade educativa, a construção sinalizava que o Colégio havia sido idealizado para durar. Ao lado dele, como em toda obra salesiana, havia uma igreja muito usada nas festas e comemorações religiosas integrantes do calendário escolar, mas também utilizada em outras celebrações da cidade.

É importante considerar que a “arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, [...] mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social” (ESCOLANO; VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33). Dotados de significados, os espaços escolares transmitem estímulos, conteúdos, valores e, ao mesmo tempo, estabelecem normas disciplinares.

3 Antecedentes do Convênio da década de 1970

A partir de 1953, após 54 anos da presença salesiana em Corumbá, os salesianos começaram a fundar obras educacionais e assistenciais que ocupavam o mesmo terreno do Colégio Santa Teresa e tinham por finalidade atender aos setores populares da cidade. O padre Miguel Alagna, diretor por duas gestões, de 1946-1954 e de 1961-1966, foi o responsável por criar tais obras.

Cabe dizer que, até 1953, o Colégio Salesiano de Santa Teresa era destinado aos meninos e não realizava nenhum trabalho pedagógico voltado para os setores populares como preconizava a obra salesiana italiana. O projeto educacional elaborado pelo padre Miguel Alagna, visava ao atendimento dos setores populares, mantendo, porém, o Colégio para os setores da elite.

O Círculo Operário Dom Bosco, destinado aos meninos e meninas dos setores populares e dirigido pela Missão Salesiana de Mato Grosso, foi criado em 1953. Em 1954, pelo Decreto do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 1894, de 15/06/1954, recebeu a denominação de Grupo Escolar do Círculo Operário Dom Bosco e passou a receber matrículas somente para meninas dos setores populares. Esse Grupo Escolar tornou-se misto, conveniado e mantido pelo estado de Mato Grosso a partir de 1955⁸.

⁸ Arquivo do Colégio Salesiano de Santa Teresa.

Na ocasião foi nomeado como diretor o Pe. Miguel Alagna, também diretor do Colégio Salesiano de Santa Teresa.

A realização do primeiro exame de admissão no Grupo Escolar do Círculo Operário Dom Bosco em 1963, desmembrou-o, criando outra obra salesiana: o Ginásio Industrial Domingos Sávio, para receber os alunos do Grupo Escolar aprovados no exame. Então, tanto o Grupo Escolar como o Ginásio Industrial e o Colégio Salesiano de Santa Teresa tinham o mesmo diretor: o padre Miguel Alagna.

Em 1966, por meio do Decreto do MEC nº 61, de 10/06/1966, foi criado o Grupo Escolar da Ação Social Salesiana para atender aos meninos pobres. Administrado pelo mestre Luis Assis França⁹, também funcionava no mesmo terreno do Colégio Salesiano de Santa Teresa. A criação desse Grupo Escolar fez com que o Grupo Escolar do Círculo Operário voltasse a ser novamente exclusivo para as meninas pobres.

O Grupo Escolar do Círculo Operário Dom Bosco (1954), o Ginásio Industrial Domingos Sávio (1963) e o Grupo Escolar da Ação Social Salesiana (1966) surgiram

de um Convênio celebrado entre a Missão Salesiana de Mato Grosso e o estado de Mato Grosso, portanto não eram mantidos exclusivamente com financiamentos da Missão Salesiana, mas havia repasse de verbas do governo do estado de Mato Grosso. Essas escolas administradas pelos salesianos formavam um centro educacional independente do Colégio Santa Teresa. Tinham por finalidade preparar, profissionalmente, os jovens dos setores populares para o trabalho e estiveram em funcionamento até 1971.

Tais obras adjuntas possuíam um caráter diferenciador, legitimavam a estratificação social, à medida que oferecia aos jovens dos setores populares, capacitação técnica e artesanal, num período em que o trabalho manual era estigmatizado, considerado inferior e degradante.

Os espaços adjuntos mostravam a separação existente nos setores sociais, admitia-se que os sujeitos dos setores populares precisavam ser educados, profissionalizados, mas com a clara diferenciação e atendimento segregado. Importava formar indivíduos capazes de exercer uma profissão, disciplinando-os, ajustando-os ao mundo do trabalho, controlando-os e moldando seus hábitos e comportamentos.

As obras educacionais e assistenciais juntas ao Colégio Salesiano de Santa Teresa estiveram em funcionamento de 1953 a 1971. No mesmo ano (1971) que finalizou o Convênio que garantia as verbas para a manutenção e funcionamento das obras educacionais e assistenciais

⁹ Mestre, irmão salesiano ou coadjutor são os religiosos leigos que desenvolvem atividades educativas e evangelizadoras junto aos salesianos sacerdotes na comunidade, a serviço dos jovens, coordenam ou dirigem escolas, albergues, institutos técnicos, centros de promoção agrícola, centros de desenvolvimento social, centros editoriais, dentre outras atividades da missão salesiana e de acordo com Dom Bosco são fundamentais para a sobrevivência da Congregação.

adjuntas, foi firmado outro Convênio, que entrou em vigor no ano seguinte (1972) e que deu origem a Escola Estadual Santa Teresa. Diante disso, os alunos oriundos do Grupo Escolar do Círculo Operário, do Ginásio Industrial Domingos Sávio e do Grupo Escolar da Ação Social Salesiana, ou seja, das obras educacionais antes conveniadas com o estado de Mato Grosso e administradas pelos salesianos, tiveram suas matrículas efetivadas na escola pública que havia surgido. Podemos afirmar que a gênese do Convênio estabelecido em 1971, e em vigor a partir de 1972, está na relação política entre a Missão Salesiana de Mato Grosso e o governo do estado de Mato Grosso na década de 1950 e 1960.

4 O Colégio Salesiano e a Escola Estadual Santa Teresa à época do Convênio celebrado entre os salesianos, o estado de Mato Grosso e o estado de Mato Grosso do Sul (1972-1987)

A Missão Salesiana de Mato Grosso, a mantenedora da instituição, contando com espaço ocioso no prédio do Colégio Salesiano de Santa Teresa, devido ao pequeno número de estudantes (356) pagantes matriculados e precisando de recursos, firmou um Convênio com o estado de Mato Grosso, e o prédio passou a abrigar também a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Santa Teresa¹⁰.

¹⁰ A denominação Escola Estadual de 1º e 2º Graus Santa Teresa se deu através do Decreto nº 2318, de 28/11/1974.

O diretor do Colégio Salesiano de Santa Teresa responsável pelo Convênio foi o Pe. Firmino Cazzolato.

O Convênio que entre si celebram o Governo do Estado de MT, através de sua Secretaria de Educação e Cultura e a Missão Salesiana de Mato Grosso, para que se use em benefício da educação e cultura, as dependências do Colégio Salesiano Santa Teresa, da cidade de Corumbá. O presente Convênio estará em vigor a partir de 1º de fevereiro de 1972. O Colégio Salesiano Santa Teresa, da cidade de Corumbá, em consequência do ajuste do Convênio será denominado Colégio Estadual Santa Teresa. Ass. Joaquim A. Vianna, Secretário de Educação e Cultura, MT. (COLÉGIO..., s.d.).

O Convênio pressupunha que o Colégio Salesiano de Santa Teresa continuaria a existir até que fossem formadas as últimas turmas privadas. Por isso a mudança de denominação só ocorreu de fato, para a totalidade dos alunos, a partir de 1982.

Uma particularidade do período foi o fato de o Colégio Santa Teresa tornar-se estadual no 2º e 3º andares. O primeiro andar continuou particular até 1981, ficando, assim, 10 (dez) salas de aula para os filhos de famílias de influência da cidade, com direção e coordenação específicas. Isso para satisfazer a elite local que ficou descontente com o Convênio.

Então, no primeiro andar, funcionavam as turmas de 5ª a 8ª séries (1º grau), e também do 1º ao 3º ano do curso Colegial (2º grau)¹¹ privado. Havia professores contratados pela Missão Salesiana de Mato Grosso para ministrar aulas aos alunos do Colégio Salesiano de Santa Teresa. Isso porque a elite corumbaense achava-se no direito de reivindicar ou exigir prioridade na matrícula de seus filhos, e os professores para seus filhos, pois fora a responsável por criar condições junto às autoridades eclesiais para a instalação do Colégio Salesiano.

Assim, no período em que o Convênio vigorou, havia duas categorias de professores e funcionários, os contratados e pagos pela Missão Salesiana de Mato Grosso, e outros remunerados pelo Estado e lotados na Escola Estadual Santa Teresa. O estado de Mato Grosso, e, posteriormente, o estado de Mato Grosso do Sul, pagava todas as despesas da escola, cabendo aos salesianos a cessão do prédio com todo o material de que dispunha e recebimento da matrícula dos alunos da escola pública. Além disso, o estado remunerava os funcionários administrativos, os auxiliares de serviços diversos e os professores indicados ou concursados.

O quadro de professores do Colégio público ou privado era composto em sua maioria por ex-alunos do Colégio Salesiano de Santa Teresa ou ex-alunos

do Ginásio Normal Imaculada Conceição (GENIC), conhecido também como Colégio das Irmãs.

Uma das exigências para tornar-se professor ou professora da Escola Estadual Santa Teresa era a afinidade com os princípios educativos de Dom Bosco, a competência profissional e a vivência do Sistema Preventivo, o que causava uma identidade pedagógica e religiosa nas duas escolas.

Em depoimento, a professora “A” quando questionada se havia professores específicos para o Colégio Salesiano de Santa Teresa e para a Escola Estadual Santa Teresa, nos diz que:

Havia professores só do particular: professor Djalma, professor Rachid que no início eram só do particular. Daí, depois com a história de fazer a lotação porque o Estado não tinha ainda todo mundo efetivo para atender os três turnos, e a escola estadual tinha bastantes alunos em 1972, então, alguns professores trabalhavam só no particular, alguns salesianos, inclusive que davam aula, como Padre Teodoro dava aula de matemática mas era só no particular¹².

A Missão Salesiana fazia a seleção do corpo docente e encaminhava

¹¹ Com a Lei nº 9394/96 em vigor, ao referir a essas etapas da Educação Básica a nomenclatura é Ensino Fundamental – de 1º ao 9º ano – e Ensino Médio.

¹² Ex-aluna do Ginásio e Escola Normal Imaculada Conceição (GENIC), ex-professora da Escola Estadual Santa Teresa (1972-1976), a partir de 1977 até 1988 atuou como coordenadora pedagógica na mesma escola. Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa, em 27 de abril de 2007.

a relação com o nome e a disciplina a ministrar pelo docente à Secretaria Estadual de Educação. E esta, responsabilizava-se por fazer a lotação ou contratar os profissionais indicados para trabalhar no Colégio Estadual Santa Teresa.

O Estado influenciava na parte legal, havia coordenadores, ou supervisores escolares, lotados no Colégio Estadual Santa Teresa, e estes eram responsáveis por organizar a grade curricular, a lotação de professores, a documentação escolar, as atas com notas dos alunos. A direção do Colégio e a coordenação geral eram de responsabilidade da Missão Salesiana.

Na verdade, com o Convênio, mesmo mantendo a direção e coordenação geral, o Colégio perdeu a autonomia porque tinha que acatar as determinações do governo do estado de Mato Grosso. Isso fez com que até mesmo a filosofia salesiana fosse aos poucos se diluindo. Sobre a atuação dos salesianos à época da escola conveniada, o perfil dos alunos e professores, as opiniões dos entrevistados foram divergentes.

No que diz respeito à interferência do Estado na organização e funcionamento escolar, um dos colaboradores que está há mais tempo junto aos salesianos e vivenciou as várias fases do Colégio, inclusive esteve junto ao Padre Firmino em Cuiabá, MT na assinatura do Convênio em 1971, comenta que:

[...] pedagogicamente não podia sair muito porque senão não recebia autorização. Então, tinha que dar aquele conteúdo que vinha de cima para baixo

[...] Até 81 a secretaria fiscalizava as classes, conteúdo, tudinho. Liberdade entre aspas na organização interna e pedagogicamente não tinha liberdade nenhuma. (professor “B”)¹³.

Na opinião da professora A:

[...] a direção e a coordenação geral do Colégio era da Missão Salesiana, então o Estado não interferia de forma nenhuma na indicação de diretores e coordenadores geral, na verdade a única interferência do Estado era em relação ao quantitativo de professores para ocupar os cargos. [...] Apesar de ser a escola estadual, ela seguia realmente a filosofia salesiana. [...] Em todo o período que houve o Convênio tinha coordenador, na época nós falávamos supervisor escolar, esse pessoal atuava na parte da grade escolar, acompanhamento de professor, de nota e de desenvolvimento¹⁴.

Fica claro que, na indicação dos administradores, não havia interferência do Estado, mas no plano pedagógico é evidente a sua presença.

¹³ Há 40 anos junto aos salesianos, vivenciou as várias fases do Colégio, exercendo diferentes funções foi: professor, secretário, coordenador e diretor adjunto. Parte da entrevista concedida sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa à pesquisadora no dia 27 de abril de 2007.

¹⁴ Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa à pesquisadora no dia 27 de abril de 2007.

Apesar da intenção dos padres em indicar docentes e funcionários afinados com o Sistema Preventivo, na condição de escola conveniada nem sempre era possível. O desafio para a Missão Salesiana era de imprimir uma linha de trabalho que respeitasse às decisões do governo, mas também possibilitasse manter a qualidade, o cunho religioso e o Sistema Preventivo.

Por mais que houvesse indicação para lotação e contratação de professores, nem todos os profissionais postos à disposição dos salesianos se identificavam com a filosofia salesiana, e os salesianos tinham que aceitar o capital humano disponível. O fato de o Colégio ter se tornado conveniado com o Estado não significava perda na qualidade do ensino, mas gerava fator de diferenciação entre os sujeitos que passaram a ter acesso à escolarização naquele ambiente escolar, que, até 1981 tinha duas escolas em um mesmo prédio. O depoimento da professora “C” mostra como era a clientela que passou a fazer parte do Colégio Santa Teresa público, em funcionamento simultaneamente com o privado.

Naquela época a gente via a necessidade de atender crianças da maior diversidade de classe social, [...] *nós tínhamos desde filhos de doutores até filhos de serventes da própria escola, então, era um mix de crianças pobres com crianças de classe média*, crianças até que chegavam descalças e a gente arrumava chinelo, isso

era muito bom porque uma via a realidade diferente e aprendia umas com as outras, algumas viam assim uma situação social, monetária diferente da outra, achavam estranho uma criança chegar aqui sem chinelinho, sem nada, a gente arrumava camiseta, arrumava calça, enfim era uma realidade diferente, mas era prazeroso trabalhar¹⁵. (Grifos nossos).

O conflito de identidade do Colégio marca o depoimento transcrito. Uma escola privada com alunos filhos de doutores e uma escola pública com crianças pobres. O Colégio separava e unia os grupos, provocando estranhamento, mas também conformação.

No imaginário coletivo permaneceu a ideia de que os padres salesianos mesmo sendo conveniados com o Estado conseguiram comandar, manter a ordem, o cunho religioso. De acordo com o depoimento do professor “B”, os que ali trabalhavam eram considerados “educadores, não são só professores ou uma escola qualquer. Educam para a vida. Isso é o mais importante!” É uníssona nas falas dos entrevistados a

¹⁵ Há 35 anos no Colégio. Ex-aluna do Colégio Salesiano de Santa Teresa e, ao mesmo tempo, professora contratada e cedida pelo Estado para o Colégio Estadual Santa Teresa, depois se tornou professora efetiva do Estado e coordenadora pedagógica. Terminado o Convênio, continua no Colégio e está na coordenação geral da Educação Infantil. Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa. 26 de abril de 2007.

importância atribuída à educação salesiana na cidade, por seguirem o lema de Dom Bosco que era de formar o bom cristão e o honesto cidadão. Na sequência o mesmo entrevistado diz: “Claro que você não atinge o ideal, mas [...] pelo que você vê de ex-aluno, eu acho que quem soube aproveitar, achou o seu lugar na sociedade de maneira decente, basta olhar a sociedade corumbaense”¹⁶.

Assim, com o Convênio (1971), no prédio em que funcionava o Colégio particular passou a funcionar também a escola pública estadual, oferecendo vagas na Educação Pré-Escolar, na 1ª a 4ª série, na 5ª a 8ª série e também no segundo grau¹⁷.

Nos primeiros anos de funcionamento do Colégio privado/público conveniado ocorreram problemas por parte dos responsáveis pelos alunos do privado que não aceitavam o Convênio e desejavam exclusividade. No entanto a solução para os problemas financeiros do Colégio - devido ao número reduzido de alunos que faziam parte do particular - estava justamente no Convênio. Este representava um negócio interessante tanto para o Estado, que precisava de salas de aula, como para os salesianos, que tinham as salas ociosas e precisavam de verbas para cobrir as despesas.

Certamente o montante de recursos financeiros recebido pelos

salesianos, no período do Convênio e por causa dele, era grande. Além disso, havia também os recursos arrecadados com as festividades e com a caixa escolar por aluno matriculado. Era uma taxa considerada irrisória por parte dos dirigentes da escola, e o valor pago era espontâneo, sem valor mínimo pré-fixado e estipulado pelo pai ou responsável do aluno no ato da matrícula¹⁸.

O Decreto-Lei nº 57, de 19 de março de 1979, do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul estabelecia que cada unidade escolar tivesse uma comissão da caixa escolar constituída pelo diretor, por um professor indicado pelo conselho de professores e por um representante indicado pela Associação de Pais e Mestres (APM). De acordo com o Decreto-Lei, a utilização dos recursos da caixa escolar só poderia ser feito mediante um plano de aplicação elaborado pela comissão da instituição escolar, aprovado pela diretoria da APM em ata, cuja cópia deveria

¹⁶ Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa, em 27 de abril de 2007.

¹⁷ Nomenclaturas usadas no período e alteradas com a Lei nº 9394/96.

¹⁸ Lei 3681, de 28 de novembro de 1975, do Governador do Estado de Mato Grosso estabelece a nova estrutura da administração estadual e dá outras providências. “Artigo 22 - Fica o Poder Executivo autorizado a reorganizar o Fundo Estadual de Educação, de que trata a Lei 3138 A, de 31 de dezembro de 1971, e a Lei n. 3473, de 11 de dezembro de 1973, a cujo crédito se levarão todos os recursos orçamentários e extraorçamentários, inclusive os de receita provenientes da arrecadação da Caixa Escolar e Anuidade, Exames Supletivos e Salário Educação – Ensino Supletivo”. Lei nº 3681, de 28 de novembro de 1975. Disponível em: <<http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/Aplicativos/>>. Acesso em: 07 set. 2009.

ser encaminhada à Agência Regional de Educação. A gerência administrativa e financeira da Fundação de Educação de Mato Grosso do Sul (FE-MS) era a responsável por orientar as unidades escolares na elaboração do plano de aplicação de recursos.

No ato da matrícula era feito um cadastro com o perfil socioeconômico da família. Por meio desse cadastro, dependendo do número de filhos matriculados no Colégio Estadual Santa Teresa e da condição socioeconômica da família, ocorria de alguns dos filhos ficarem isentos do pagamento da caixa escolar. O Estado determinava que os recursos da caixa escolar fossem aplicados integralmente na própria escola em benefício dos alunos, na melhoria do ensino, nas atividades educacionais, culturais e desportivas.

Sobre a caixa escolar, a professora A nos diz:

Na época a gente fazia um trabalho junto com as famílias, a gente fazia uma caixa escolar. Essa caixa escolar era uma doação que a família pudesse oferecer, mas não tinha nada estipulado, a gente usava esse dinheiro para comprar material escolar para fazer provas e todo material de classe que a gente precisasse.

Complementando as informações sobre a contribuição escolar, o professor

B afirma que “no primeiro Convênio era o seguinte: ele [o Estado] pagava o aluguel, dava manutenção e pagava os professores. O aluno pagava uma taxa simbólica só de ajuda”.

Iniciado o Convênio, gradativamente as classes do Colégio Salesiano de Santa Teresa foram se extinguindo, e o último ano das duas escolas no mesmo prédio foi em 1981. Assim, o Convênio só foi cumprido plenamente, a partir do ano de 1982 e ficou em vigor nos moldes como fora assinado inicialmente até 1987.

A desativação gradativa das turmas do Colégio Salesiano de Santa Teresa levou a migração de alguns alunos do Colégio privado para o público, enquanto outros se transferiram para outras escolas particulares da cidade. Para os salesianos era interessante assegurar a matrícula dos discentes tanto no privado, como no público. A seguir, o quadro com número de alunos matriculados no Colégio e na Escola Estadual Santa Teresa no período de 1972-1987.

Os dados apresentados no quadro 1 foram organizados pela coordenadora do Colégio Salesiano de Santa Teresa em julho de 2009. Apesar de, nos anos de 1972 a 1981, coexistirem duas escolas (uma pública e outra privada) em funcionamento no mesmo prédio, o número de alunos matriculados nas duas escolas administradas pelos salesianos foram computados conjuntamente.

Quadro 1 – Colégio Salesiano de Santa Teresa e Escola Estadual: número de alunos matriculados (1972-1987).

Série	Ensino Fundamental															
	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
El	216	266	108	194	154	144	147	150	132	110	120	110	122	118	110	118
1ª	296	295	366	361	273	223	239	219	225	211	264	273	264	289	234	259
2ª	225	226	280	317	347	279	220	225	243	208	234	245	245	251	222	205
3ª	292	304	302	289	328	288	272	243	241	243	232	224	260	253	275	273
4ª	242	305	306	337	245	251	272	263	264	242	241	254	229	236	249	269
5ª	613	810	841	998	517	394	346	426	523	476	400	470	459	482	441	427
6ª	320	511	499	628	596	480	258	332	392	416	369	318	350	352	353	401
7ª	188	296	409	462	451	533	390	327	325	302	340	333	285	373	290	308
8ª	123	181	291	352	377	384	389	339	379	341	226	300	344	334	329	256
Total	2.515	3.194	3.402	3.938	3.288	2.976	2.633	2.527	2.724	2.549	2.426	2.527	2.558	2.688	2.503	2.516
Ensino Médio																
Série	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
1ª	263	276	377	476	614	566	563	530	607	562	592	625	550	572	527	548
2ª	35	150	178	232	302	380	329	387	343	301	268	331	307	267	344	326
3ª	22	35	115	128	109	190	236	161	256	260	200	198	231	216	194	170
Total	320	461	670	836	1.025	1.136	1.128	1.078	1.206	1.123	1.060	1.154	1.088	1.055	1.065	1.044
Total Geral	2.835	3.655	4.072	4.774	4.313	4.112	3.761	3.602	3.930	3.672	3.486	3.681	3.646	3.743	3.568	3.560

El – Educação Infantil.

Fonte: Colégio Salesiano de Santa Teresa, 2009.

É significativo apontar que, em 1971, o Colégio Salesiano de Santa Teresa (privado) tinha 356 alunos matriculados e, a partir de 1972, início do Convênio, havia 82 (oitenta e duas) turmas, totalizando 2835 alunos matriculados nos períodos matutino, vespertino e noturno. De acordo com os dados do arquivo do Colégio, o número de alunos matriculados, ao iniciar o Convênio, aumentou quase 8 (oito) vezes e continuou aumentando ao longo dos anos.

Observando o número de alunos que ingressaram na Educação Infantil em 1972 e acompanhando ano a ano a trajetória do grupo, podemos inferir que houve regularidade no número de matrículas, havendo aumento na 5ª série do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio. Desse modo, provavelmente, em Corumbá não havia vagas suficientes nas escolas públicas que atendessem às demandas dessas etapas escolares.

As opiniões dos entrevistados apresentam algumas divergências desse período em que o Colégio separava e misturava os alunos. Vejamos três opiniões de pessoas que trabalharam à época no Colégio. O entrevistado “B” nos diz que:

Foi um período que por parte dos alunos nós conseguíamos controlar bem a situação. Padre Afonso era muito rígido e conseguiu assegurar bem as duas partes. [...] A secretaria era separada a do estadual e a do particular. [...] Era difícil lidar

com essa situação duas realidades dentro de um espaço só.¹⁹

Na condição de Colégio conveniado, tornou-se aberto a todos. A realização do Convênio com o Estado permitiu o ingresso de alunos de outros setores da sociedade nas instalações do Colégio e colaborou muito para que o Colégio particular se mantivesse até o ano de 1981, mesmo com número de alunos reduzindo ano a ano. A entrevistada “C” nos diz:

Hoje eu tenho condição de fazer um paralelo entre o que a gente fala de criança de periferia que vinha para o Santa Teresa. Para elas era uma conquista muito grande conseguir uma vaga no Santa Teresa, em um prédio bonito, limpo, porque a filosofia da casa era a filosofia salesiana, a regra da casa era a salesiana. Essa era a diferença de uma escola estadual comum para uma escola conveniada com salesianos. [...] E essa história do particular, realmente a elite corumbaense queria usufruir mais do prédio. Eu ouvia umas histórias que esse prédio não tinha sido feito para ser escola para pobre. Eu já tinha escutado essas histórias. Mas entrava em contradição porque a filosofia de D. Bosco é a de atender principalmente as camadas menos favorecidas.

¹⁹ Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa, em 27 de abril de 2007.

Então, o que aconteceu na época, o inspetor da época falou ‘podemos até fazer um andar para aqueles que queiram ter aula com grade diferenciada’ e aí, a turma do particular até a grade deles era maior²⁰.

A opinião a seguir, difere das duas primeiras, pois a entrevistada “A” assevera que não havia diferença entre os alunos do Colégio Particular e do Colégio Público.

A escola não era conveniada antes. Ela tinha um número reduzido de sala de aulas e de professores. É lógico que tem professor e professor. A maioria era comprometida. [...] Junto no começo funcionava o Colégio Salesiano de Santa Teresa que era particular com o estadual porque ainda quando houve o Convênio havia alunos matriculados, então precisava gradativamente ir se extinguindo. Não havia diferença de currículo. Tanto é que quando começou havia uma seriedade, um compromisso de todos em fazer que valesse a pena, que concorresse com qualquer outra escola particular. [...] A entrega de nota às vezes se fazia no mesmo período. Não tinha essa diferença, eles – alunos do particular – não conseguiam ser destaque naquela multidão

por serem alunos do particular, destacavam sim por uniforme diferente²¹.

Podemos afirmar que a realização do Convênio entre o Estado e a Missão Salesiana gerava um conflito de identidade entre os docentes, os funcionários e os discentes, pois desenvolviam suas atividades num mesmo espaço escolar com sistemas diferentes – público/privado – nem sempre visíveis pelos envolvidos no processo educativo.

O jornal Diário da Manhã, em matéria intitulada “Colégio Santa Tereza será desativado em 81”, trouxe informações à comunidade local sobre o fim das atividades educativas da parte privada. Utilizando das explicações dadas pelo diretor Pe. Jorge Parovel, a imprensa registrou:

Os motivos que levaram a direção do educandário a tomar tal decisão, são as dificuldades, diminuição de número de alunos e também a interferência do Colégio Estadual que funciona no mesmo prédio, dificultando assim, os salesianos a darem um melhor atendimento a esses alunos, por isso, optou-se para a desativação da escola particular, simplificando também a administração do Colégio Salesiano Santa Teresa (COLÉGIO..., 1980).

Sabemos que a seção particular gerava ônus para os salesianos pelo fato

²⁰ Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa, em 26 de abril de 2007.

²¹ Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa, em 27 de abril de 2007.

de serem poucas matrículas e exigirem tratamento diferenciado. Na verdade, o Colégio como um todo estava sendo mantido com os recursos do repasse feito pelo governo estadual. Assim, a decisão de encerrar as atividades na parte privada traria benefícios à Missão à medida que disponibilizaria mais vagas para a escola estadual, os funcionários e os professores contratados pela Missão passariam à condição de convocados pelo Estado, e ainda havia a possibilidade de os alunos vinculados ao Colégio privado se transferirem para a escola estadual Santa Teresa.

Quando o assunto é o Convênio, as opiniões ainda hoje, são bastante divergentes, principalmente quanto ao nível e perfil dos alunos e dos professores. A escola precisa ser entendida na sua historicidade, para isso precisamos conhecer o significado da educação escolar no período, os anseios depositados na escola como possibilidade de melhoria de vida, como oportunidade de participação política, social, econômica e cultural.

5 Considerações finais

Reportando a Mogarro (2005), lembramos que “[...] as escolas são estruturas complexas, universos específicos, [...] e, “apresentam uma identidade própria carregada de historicidade”. No caso específico do Colégio Salesiano e da Escola Estadual Santa Teresa, podemos inferir que é pela forma de funcionamento das duas escolas que se constrói a concepção de que elas foram uma

única escola. E, por meio da organização do trabalho pedagógico que a marca salesiana foi sendo amalgamada a uma escola pública.

A existência do Convênio foi benéfica para Corumbá por ter expandido o número de vagas para o ensino público, possibilitando o acesso à educação para muitos, já que, no período, a cidade não dispunha de vagas suficientes para absorver toda a clientela escolar. E para a Missão Salesiana foi vantajoso à medida que ocupou os espaços ociosos, recebeu subsídios do Estado por número de alunos matriculados, que aumentou substancialmente, passando de 356 alunos (1971) para mais de 4000 alunos, nos anos em que foi mantido o acordo (observe o quadro1).

O Convênio firmado inicialmente com o estado de Mato Grosso e posteriormente, – devido à divisão do estado – com estado de Mato Grosso do Sul foi mantido até 31 de dezembro de 1987. A partir daí, a instituição educacional voltou a ser particular, e o governo do estado de Mato Grosso do Sul cedia alguns professores, e a contrapartida da Missão Salesiana eram algumas bolsas. Daí em diante, passou a ser feita uma pesquisa socioeconômica junto à família do aluno a fim de saber a renda familiar para estipular a mensalidade a ser paga. Até 1996, o governo continuou responsabilizando-se somente por professores. Depois de 1996, o Colégio passou a ser estritamente particular, resultando em um déficit na educação escolar em Corumbá.

Referências

- ALVES, G. L. A trajetória histórica do grande comerciante dos portos em Corumbá: 1857-1929. In: CORRÊA, V. B. et al. *Casario do Porto de Corumbá*. Campo Grande: Fundação de Cultura; Brasília: Gráfica do Senado, 1985.
- AZZI, R. *A obra de Dom Bosco no Brasil: cem anos de História*. Barbacena: Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, 2000. v. 1.
- COLÉGIO Santa Teresa será desativado em 81. *Diário da Manhã*, Corumbá, 2 dez. 1980, Ano II, n. 459.
- COLÉGIO SALESIANO DE SANTA TERESA. Arquivo do Colégio Salesiano de Santa Teresa. Corumbá, MS, [s.d.].
- _____. Arquivo do Colégio Salesiano de Santa Teresa. Corumbá, MS, 2009.
- _____. *Regimento interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa*. Arquivo do Colégio Salesiano de Santa Teresa Corumbá, 1987. (mimeo).
- _____. *Regimento interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa*. Arquivo do Colégio Salesiano de Santa Teresa. Corumbá, MS, 1971. (mimeo).
- ESCOLANO, A.; VIÑAO FRAGO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 2. ed. Rio de Janeiro: A. DP&A, 2001.
- FARIA FILHO, L. M. de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-35.
- GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Senso 2010*. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_mato_grosso_do_sul.pdf>. Acesso em: 1º out. 2015.
- MANFROI, J. *A missão salesiana e a educação em Corumbá: 1899-1996*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS.
- MATO GROSSO. *Lei n. 3681*, de 28 de novembro de 1975. Estabelece a nova estrutura da administração estadual e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/Aplicativos/>>. Acesso em: 7 set. 2009.
- MATO GROSSO DO SUL. *Decreto-Lei n. 57*, de 19 de março de 1979. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/c19b1c307bc93729042571070059deab/f6cbfabbb82cdc1c704256e8b006e693d?OpenDocument&Highlight=2,57>>. Acesso em: 7 set. 2009.

MOGARRO, M. J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 103-116, jan./abr. 2005.

SCHENEIDER, J. L. Obra de Dom Bosco em Corumbá. In: BÁEZ, Renato (Org.). *O profeta do Pantanal*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1988. p. 57-61.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

Recebido em junho de 2015

Aprovado para publicação em outubro de 2015

Caracterização da clientela do Grupo Escolar “Padre Anchieta”: um olhar sobre as práticas escolares (1934-1976)

Clientele the characterization of the School Group “Padre Anchieta”: a look at the school practices (1934-1976)

Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira*

Wilson Sandano**

* Doutora pela Univesidade de Sorocaba (UNISO).

E-mail: xx.dri@bol.com.br

** Doutor pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). nivesidade de Sorocaba (UNISO).

E-mail: wilson.sandano@prof.uniso.br

Resumo

Este trabalho apresenta a caracterização do corpo discente do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, enfatizando a faixa etária, nacionalidade, gênero e a que segmentos sociais pertenciam. Busca compreender as mudanças nas práticas que compõem as “culturas escolares”, após o ingresso dos alunos japoneses, no período de 1934, ano de início de funcionamento do grupo escolar, a 1976, ano da última turma matriculada, antes da reorganização das escolas, devido à Lei de Diretrizes e Bases 5692/1971. Foram utilizadas diversas fontes, escritas, orais e iconográficas. A análise evidenciou a reorganização das práticas escolares, norteadas por noções morais, cívicas e patrióticas, tendo em vista a intenção nacionalizadora e homogeneizadora junto ao estrangeiro.

Palavras-chave

Grupo escolar. Cultura escolar. Pilar do Sul.

Abstrat

This work presents the characterization of the student body of the School Group “Padre Anchieta”, emphasizing the age, nationality, gender and social groups to which they belonged. Seeks to understand the changes in practice that make up the “school culture” after the entry of Japanese students in the 1934 period, year-on operation of the school group in 1976, the last registered group, before the reorganization of schools, because Law of Directives and Bases 5692/1971. Used were several sources, written, oral and iconographic. The analysis revealed the reorganization of school practices, guided by moral, civic and patriotic ideas, with a view to nationalizing and homogenizing intention by the foreigner.

Key words

School group. School culture. Pilar do Sul.

1 Introdução

Pilar do Sul é uma pequena cidade do interior de São Paulo, com a economia baseada na produção e comercialização agrícola. Sua origem e o início do seu processo de desenvolvimento foi marcado pelo transitar dos tropeiros, mineiros e a presença da imigração japonesa.

Os imigrantes japoneses chegaram a Pilar do Sul em 1945, vindos de outras regiões do Estado, com interesse em comprar suas próprias terras, depois de anos de economia no orçamento doméstico. Compraram vastas extensões de terra, constituindo em Pilar do Sul as colônias “Sertão”, “Barra”, “Bandeirantes”, “Sul Brasil” e “Tozan”. Introduziram na região o cultivo de novos produtos agrícolas, como o tomate, a uva Itália e novas formas de produção e comercialização por meio das cooperativas agrícolas, o que contribuiu para o crescimento econômico da cidade.

A presença dos imigrantes japoneses em Pilar do Sul trouxe novos modos de viver e pensar que foram recebidos ora com euforia, ora com estranhamento, resistência e até revolta. Esses conflitos modificaram o campo social, pois alteraram as relações, as práticas e o cotidiano da cidade como um todo.

Para analisar esses conflitos e mudanças, é necessário compreender que os campos são espaços de lutas e conflitos, mantendo ou modificando interesses que lhes são constitutivos. Não são espaços rígidos, mas espaços que se relacionam e se sobrepõem, sem perde-

rem sua autonomia. Segundo Bourdieu (2002, p. 129), o campo é delimitado pelos valores e formas de capital que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Os campos são produto da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam.

O campo escolar dessa cidade em meados da década de 50 era composto por quatro modelos de escolas: isoladas rurais, grupo escolar, ginásio estadual e escola de língua japonesa e internato.

Este trabalho é parte da pesquisa desenvolvida no doutorado e apresenta a caracterização do corpo discente do Grupo Escolar “Padre Anchieta”. Busca compreender as mudanças nas práticas que compõem as “culturas escolares”, após o ingresso dos alunos japoneses e descendentes no Grupo Escolar “Padre Anchieta”, no período de 1934, ano do início de funcionamento do grupo escolar, a 1976, ano da última turma matriculada, antes da reorganização das escolas, devido à Lei de Diretrizes e Bases 5692/1971.

No interior de cada escola, existe uma cultura que pode ser considerada peculiar a elas, mas não lhes é restrita, uma vez que essa cultura se relaciona com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. Daí afirmar que a sociedade produz a escola e é também por ela produzida, ou seja, os saberes da sociedade perpassam a escola e vice-versa. Entendemos a noção de cultura

escolar de acordo com Dominique Julia:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p. 10).

Viñao Frago (1995, p. 70) também contribui para o entendimento e análise da cultura escolar na medida em que assegura que essa cultura diz respeito às formas de organização, valores, saberes, estratégias e diferentes práticas estabelecidas e compartilhadas no interior das escolas por todos os sujeitos envolvidos nas atividades específicas de natureza escolar, sejam elas realizadas por alunos, professores, outros profissionais da escola, ou até mesmo pela comunidade. O autor considera que as acepções para o termo são diversas, assim como são as instituições de ensino.

Para caracterizar o corpo discente e apresentar as mudanças das práticas escolar do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, com o ingresso dos alunos japoneses e descendentes, utilizamos, fontes iconográficas, fontes orais e documentos escritos.

Consideramos que a imagem pode ser uma ferramenta analítica capaz de expressar valores, além de ser um material cultural de uma determinada sociedade.

Essa característica faz com que seu mero aspecto ilustrativo seja ultrapassado, o que permite pensar em suas configurações históricas e sociais de produção. Segundo considerações de Barros,

[...] a imagem é sempre um monumento, produzida por subjetividade que lhe dá a veste de real e que, para ser trabalhada enquanto linguagem, com a especificidade de um discurso: de que a imagem é sempre produzida socialmente, articulando sua dimensão físico-química (hoje também computadorizada) com a produção de idéias e valores, de uma estética e de uma ética [...]. (BARROS, 1992, p. 81).

O entrelaçamento das diversas fontes orais com as imagens permitiu a interpretação das memórias e suas imagens. Segundo, por si mesmas, interpretar seus significados, atribuir-lhe valor estético, compreender suas representações sociais, descrever seus espaços de sociabilidades comportamentos subjacentes, identificar seus personagens, tudo isso obriga aos estudiosos das imagens do passado o recurso a outras fontes de informação. Dentre estas, o relato oral, quando possível, é o que mais se acomoda às tramas da memória (MAUAD, 2004 p. 21).

Os depoimentos foram recolhidos em forma de narrativa de vida e história social de diversas pessoas, dentre elas: moradores locais, professores, ex-alunos e funcionários das escolas. A escolha

desses sujeitos está ligada ao fato de trazerem, para a pesquisa, experiências profissionais e memórias vinculadas à escola e ao contexto sócio-político-econômico e cultural de Pilar do Sul no período histórico selecionado.

Procuramos um número grande de pessoas para recolher os depoimentos. Muitas, porém, não aceitaram e, dentre as que aceitaram, algumas não nos receberam, devido a outros compromissos ou à dificuldade de comunicação pela inabilidade em falar e compreender o português. Conseguimos, contudo, recolher vinte e nove depoimentos.

Tendo em vista o cotejamento de informações entre as fontes, utilizamos a fotografia entrelaçada, principalmente, com fontes orais, sem a exclusão das demais, é importante destacar os livros de atas de reuniões pedagógicas e os livros de matrículas.

Quando analisamos as atas das reuniões pedagógicas, temos a clareza de que estamos lidando com o que Faria Filho (2005, p. 52) denomina como “práticas de prescrição de práticas, ou seja [...] lidando com culturas escolares prescritas do que culturas escolares praticadas no interior das escolas”. Consideramos esse documento importante para poder compreender a dinâmica da política do Estado e como ela é prescrita na escola.

Não encontramos os livros de matrículas de todos os anos referentes ao período investigado. Trabalhamos com dezessete livros (1934 a 1941; 1951 a 1976). Os livros do período entre 1942 e 1950 não foram encontrados. Os livros

de matrícula eram divididos por gênero. Havia um livro que registrava a matrícula das meninas, e outro, a dos meninos. Encontramos informações sobre ano, série, idade, nacionalidade e residência do aluno e a nacionalidade do pai. A partir de 1966, foi possível conhecer também a nacionalidade da mãe. A profissão da mãe só era declarada quando o pai era desconhecido ou falecido.

Não restringimos a análise às matrículas do primeiro ano, mas contemplamos as matrículas de 1ª a 4ª série, pois consideramos que o aluno poderia frequentar alguns anos em uma das escolas isoladas e depois ingressar no grupo escolar.

A partir da análise das fontes, apresentamos neste trabalho algumas facetas da fundação do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, a caracterização do corpo discente, destacando as mudanças com o ingresso dos alunos japoneses ou descendentes.

2 O Grupo Escolar Padre Anchieta

O Grupo Escolar “Padre Anchieta” era a única escola primária na cidade. Sua gênese está na reunião de três escolas antes isoladas – as escolas dos professores Isaura da Costa e Silva, Rita Julia D’Oliveira e Eloy Lacerda. Essas escolas isoladas foram reunidas em 1922 (Dec. 15 de abril de 1922)¹.

¹ As escolas isoladas, quando se tornavam escolas reunidas, passavam a funcionar em um mesmo espaço objetivando a racionalidade das atividades e a divisão do trabalho dos professores.

Na década de 1910 e 1920, o número de escolas reunidas cresceu em todo o Estado de São Paulo, pois eram de baixo custo e possibilitavam a um número maior de crianças em idade escolar terem acesso à escola.

Em 1934 e 1935, Luis Motta Mercier, Diretor do Departamento de Educação, buscou eliminar as escolas reunidas do sistema escolar paulista. Segundo Souza (2009), das 48 escolas reunidas existentes, 42 foram convertidas em grupos, e as restantes foram extintas. Assim, as escolas reunidas de Pilar do Sul tornaram-se Grupo Escolar de Pilar do Sul em 1934 (Dec. de 16 de janeiro de 1934), com 223 alunos matriculados.

Para o Departamento de Educação, a conversão das escolas reunidas em grupo escolar foi apenas uma forma de facilitar as pesquisas estatísticas. Porém, para uma parcela da população local, a conquista de um grupo escolar na cidade tinha uma representação simbólica que significava não só a melhoria do ensino, mas também a chegada do progresso para a cidade. A instalação do grupo escolar era considerada importante principalmente pela elite pilarense, já que para a maioria da população local o grupo escolar não tinha muito apelo; o que interessava à maior parte das pessoas era, em primeiro lugar, o trabalho. Se os filhos aprendessem a ler, escrever, contar e calcular já estava de bom tamanho.

Em 1940, o Grupo Escolar de Pilar do Sul passou a ser denominado de Grupo Escolar “Padre José de Anchieta”

e contava, então, com 134 alunos matriculados.

O prédio do Grupo Escolar “Padre Anchieta” foi construído em um período em que a imponência da arquitetura escolar das instituições públicas começava a sucumbir pela falta de recursos. Fundamentada nos princípios da racionalidade financeira e técnica, as políticas de construções de prédio previam o máximo de aproveitamento do espaço, o que resultava frequentemente em construções econômicas de traçados simples e sem muita imponência. No final do século XIX e começo do XX, os grupos escolares começaram a ser implantados no Estado de São Paulo no bojo do projeto republicano e representavam inovações na organização administrativa, pedagógica e arquitetônica, concebidas na “racionalidade científica” e na “divisão do trabalho”. Segundo Souza,

Esta modalidade de escola primária foi implantada, pela primeira vez no Brasil, no estado de São Paulo em 1893 e correspondeu, na época, a um novo modelo de organização administrativo-pedagógico da escola primária com base na graduação escolar – classificação dos alunos por grau de adiantamento – no estabelecimento de programas de ensino e da jornada de aula em um mesmo edifício-escola para atender a um número de crianças, na divisão do trabalho e em critérios de racionalização, uniformidade

e padronização do ensino. (SOUZA, 1998, p. 104).

Com a implantação gradual dos Grupos Escolares, iniciou-se a construção de edifícios próprios para o funcionamento de escolas públicas em substituição às escolas isoladas.

Nesse período, os edifícios escolares possuíam uma arquitetura monumental e majestosa, com a finalidade de enaltecer a ação do poder público

e conseqüentemente o novo regime, a República.

O edifício do Grupo Escolar de “Padre Anchieta” possuía linhas mais modestas e uma arquitetura pautada no máximo aproveitamento do espaço e higiene, com formas singelas e poucas salas se comparado com prédios escolares de outros lugares e tempos, porém, para a cidade de Pilar do Sul, ele representou o progresso e a grandeza do povo pilarense.



Figura 1 – Prédio do Grupo Escolar “Padre Anchieta” na década de 50.

Fonte: Arquivo da E. E. “Padre Anchieta”.

Uma característica desse prédio era a simetria dos espaços que demarcavam a separação entre os gêneros. Salas para meninas e entrada pelo lado esquerdo e sala para os meninos e entrada pelo lado direito. Com exceção do pátio que era comum, no qual havia uma divisão imaginária que meninos e

meninas não se atreviam a ultrapassar. Esse era um requisito de natureza moral e social que condicionou a disposição arquitetônica e as práticas escolares.

3 Corpo discente

Analisando as Atas das Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar “Padre

Anchieta”² podemos destacar evidências da organização pedagógica, dos espaços e do tempo do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, e como essa organização era utilizada para a disciplina dos alunos, tendo em vista uma formação com princípios morais, cívicos e patrióticos considerados ideais.

Segundo orientações feitas aos professores encontradas nas Atas das Reuniões Pedagógicas, o tempo era administrado com regras rígidas. Os alunos, ao soar do primeiro sinal, deveriam se organizar por tamanho (do menor para o maior) em filas no pátio da escola e esperar pelo professor em silêncio; ao soar do segundo sinal, o professor conduzia o grupo de alunos para o culto à bandeira ou para a sala de aula. O culto à bandeira, conforme ordens do diretor, acontecia diariamente ou apenas aos sábados. Os alunos que chegassem atrasados eram impedidos de entrar. Ao final das aulas, após a Oração à Bandeira, eram conduzidos, em filas, até o portão de saída.

O culto à bandeira era um momento no início da aula em que os alunos cantavam o Hino Nacional, entre outros hinos, como da Independência e da Bandeira, dependendo do diretor. Quando o culto à bandeira acontecia aos sábados, nos outros dias, no início das aulas, os

alunos em suas salas aprendiam cantos e poesias diversas.

Quanto à entrada dos alunos, estes formarão a fila no pátio onde recitarão a Oração à Pátria e cantarão em conjunto os hinos. Quanto a saída, cada professor em sua classe fará juntamente com os alunos a Oração a Bandeira, para consolidação e aumento do amor e respeito à Pátria. (ESCOLA..., 1957, p. 3).

Segundo depoimento de Eunice Mendes³, ex-aluna do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, as diferentes turmas eram organizadas em filas e conduzidas pela professora ao pátio da escola para entoar o Hino Nacional, da Independência, da Bandeira entre outros. Apesar da seriedade do momento e rigidez das regras, as alunas sempre encontravam alguma forma de fazer algumas brincadeiras, tais como cantar o hino errado, cutucar o colega, paquerar os meninos, entre outras brincadeiras, e por isso sempre sofriam represálias.

Notando indisciplina nas filas, pediu a Sra diretora aos professores que fizessem recomendações aos alunos para comportarem na formação das mesmas e recomendar ainda o bom comportamento das crianças na rua. Deverá cada

² Livro Ata das Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar “Padre Anchieta” dos seguintes anos: 1939 a 1942; 1943 a 1947; 1951 a 1953; 1952 a 1953; 1956 a 1958; 1963; 1966 a 1969; 1969 a 1972.

³ Eunice Loureiro Mendes, nascida em Pilar do Sul, foi aluna do Grupo Escolar “Padre Anchieta”. Depoimento concedido em janeiro de 2012.

professor organizar um quadro de honra com nome dos alunos que destacarem pelo bom comportamento, aplicação e assiduidade, que colocará em lugar bem visível na classe (ESCOLA..., 1958, p. 10).

Outra forma de disciplinamento era o uniforme escolar que, de acordo com a Ata da Reunião Pedagógica de 1953 e 1957, junto com depoimentos recolhidos de ex-alunos, era verificado todos os dias. Verificava-se se os alunos estavam com o uniforme completo e limpo; caso estivesse faltando alguma peça do uniforme, os pais eram comunicados e, se o caso se repetisse, o aluno era impedido de frequentar as aulas naquele dia.

Os professores devem ter o máximo cuidado com os uniformes dos alunos, verificando, se possível todos os dias, se não se apresentam sujos, rasgados, sem botões etc. (ESCOLA..., 1953, p. 36).

Em 1957, o uniforme era composto de saia azul marinho com pregas, para as meninas, ou calça para os meninos, blusa branca com bolso bordado com as iniciais do grupo e a lista correspondente aos anos de adiantamento em azul, sapatos pretos e meias brancas. Podemos observar o uniforme feminino na foto a seguir:



Figura 2 – Menina vestida com uniforme do Grupo Escolar “Padre Anchieta”.

Fonte: Arquivo pessoal família Takahashi

A maioria dos alunos do Grupo Escolar “Padre Anchieta” era constituída de brasileiros, porém o total de descendentes de outra nacionalidade chegou a 10% em 1941 (as nacionalidades contempladas foram a húngara, portuguesa, italiana, espanhola, alemã, russa, síria, tcheca, inglesa e austríaca), enquanto que descendentes de japoneses são registrados pela primeira vez em 1951 e chegam a 20% em 1963, mantendo a média até o final do período estudado. Em todo período investigado, 89% dos pais eram 9,9% japoneses e 0,8% de diferentes nacionalidades. Consideramos importante destacar que, apesar de a figura 3 registrar a presença dos descendentes de japonês a partir de 1951, segundo

o depoimento do ex-aluno Nagahama, desde 1945 seus irmãos frequentavam o Grupo Escolar “Padre Anchieta”. Con-

tudo, como registramos anteriormente, não encontramos os livros de matrícula do período entre 1942 e 1950.

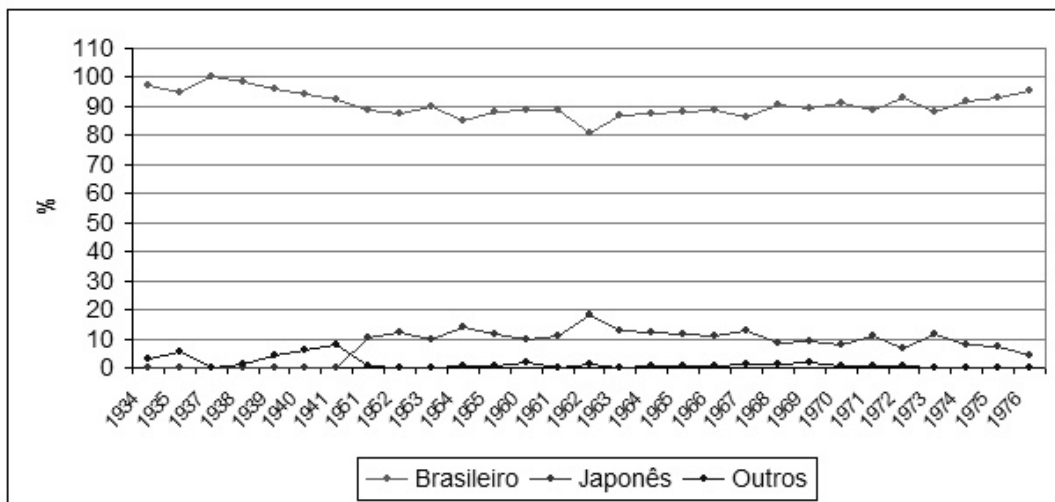


Figura 3 – Nacionalidade dos pais dos alunos do Grupo Escolar “Padre Anchieta” (1934-1976).

Fonte: Elaboração própria baseada nos registros dos Livros de Matrículas do Grupo Escolar “Padre Anchieta”

Observamos na figura 4 que os alunos matriculados no grupo escolar entre 1934 e 1951 declaravam que moravam em Pilar do Sul, sem definir a região ou o endereço na cidade, o que foi identificado na figura como indefinido. A partir de 1952, a maioria dos alunos, um total de 60%, residia no centro da cidade, enquanto que o número de moradores do subúrbio (bairros Campo Grande, Peixinho e Santa Cecília) come-

çou a crescer, chegando a 39% em 1975. Podemos observar que a média em todo período é de 22% de moradores na zona rural; destacamos também que os alunos moraram no internato a partir de 1962. No período investigado, 10% declaravam como moradia “Pilar do Sul” (que classificamos como “indefinido”), metade da população morava no centro, 22% no subúrbio, 19,4% na zona rural e 0,9% no internato japonês.

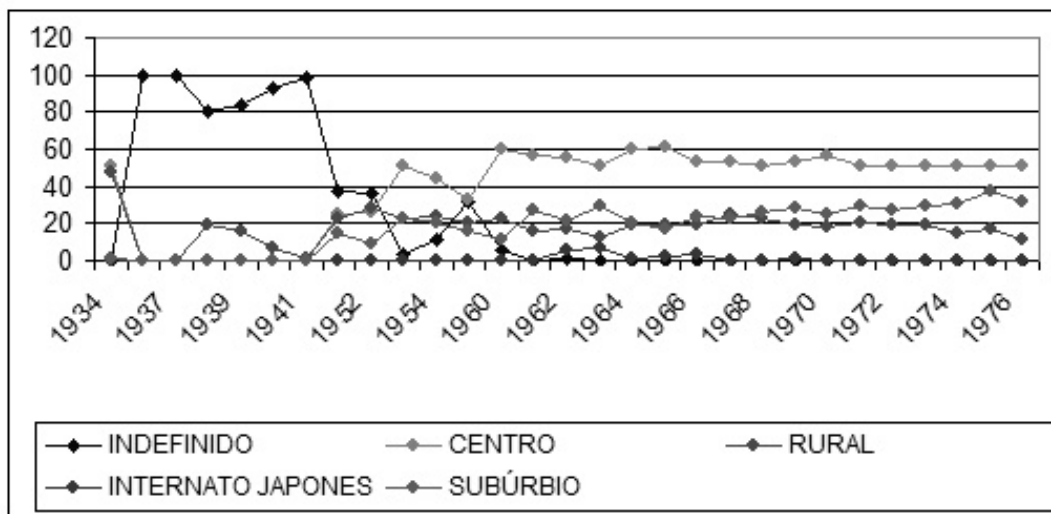


Figura 4 – Percentual de alunos do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, por local de residência (1934-1976).

Fonte: Elaboração própria baseada nos registros dos Livros de Matrículas do Grupo Escolar “Padre Anchieta”

Cerca de 72% dos pais moravam na cidade (centro e subúrbio), e a maioria trabalhava principalmente como lavrador, 48%, mas havia também comerciantes, 9,6% e os demais prestadores de serviços. Os pais que se declararam operários, 5,4%, trabalhavam na Usina Batista, na Usina Jorda Flor e nas serralherias da cidade. As profissões

que apareceram menos de cinco vezes foram denominadas como “outros”. Enfatizamos informações do pai, uma vez que nos livros de matrícula só havia informações da profissão da mãe quando o pai era desconhecido ou falecido. A partir de 1966, houve alguns registros de informações sobre a profissão do pai e da mãe.

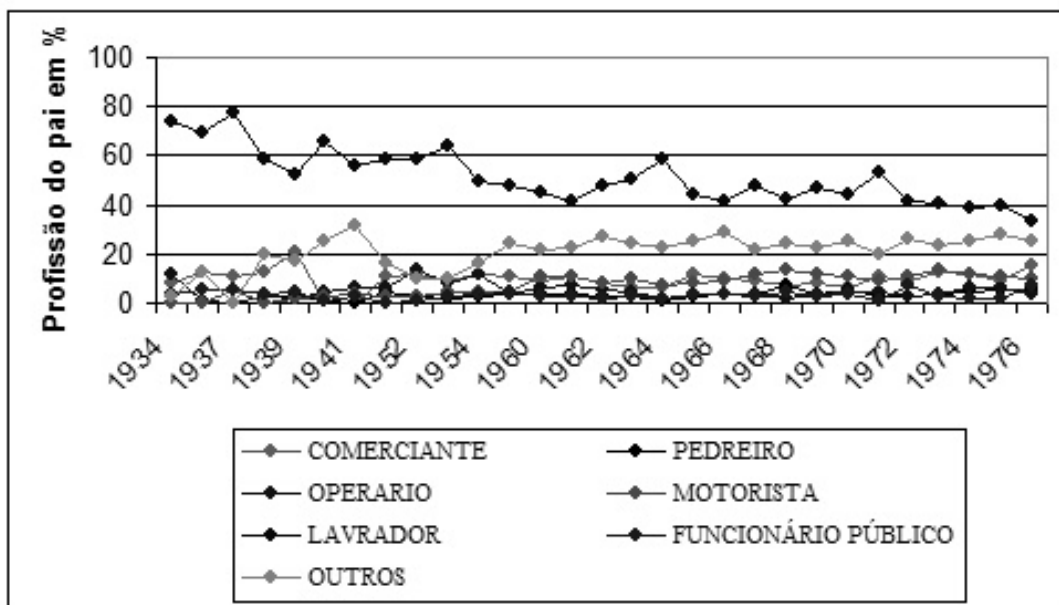


Figura 5 – Profissão dos pais dos alunos

Fonte: Elaboração própria baseada nos registros dos Livros de Matrículas do Grupo Escolar “Padre Anchieta”

Analisando os Livros de Matrículas, podemos considerar que os alunos do Grupo Escolar “Padre Anchieta” eram, em sua maior parte, brasileiros e, quando descendentes de outra nacionalidade, a maioria era japonês. A maior parte morava na cidade, o que facilitava a frequência ao grupo escolar, e a maioria dos pais trabalhava na lavoura.

No conjunto de fontes reunidas, encontramos algumas fotografias de classes escolares. As fotografias escolares, como adverte Souza (2001), foram muito difundidas a partir do início do século XX. A esse gênero fotográfico “vincula-se a disseminação do valor social da escola na sociedade brasileira

[...] por meio da qual, a turma de alunos corresponde à classe, à série, cujo encerramento do ano letivo compreende um momento digno de ser registrado e recordado” (SOUZA, 2001, p. 79).

O conjunto de fotografias de classes escolares aqui analisado se refere às décadas de 1950 e 1960 e pertencem ao arquivo pessoal da professora Eloisa Cruz Proença⁴. Elas trazem flagrantes da história de vida da professora Eloisa como aluna, professora e diretora do Grupo Escolar “Padre Anchieta”.

⁴ Eloisa Cruz Proença, ex-aluna, foi professora e diretora do Grupo Escolar “Padre Anchieta – documentos e depoimentos concedidos 2012.

Todas as fotografias foram tiradas ao ar livre, em frente do prédio escolar, com exceção da figura 06, em que não identificamos o cenário de fundo. São fotografias pousadas. Para possibilitar o enquadramento, os alunos são organizados em fileiras, acompanhados do professor e, às vezes, do diretor.

Segundo Souza (2001, p. 88), as fotografias de classes expressam a ordem escolar, a estrutura dos grupos escolares, a hierarquia e a racionalidade da divisão das escolas. O conjunto de fotografias a

seguir revela o movimento da ordem escolar no Grupo Escolar “Padre Anchieta”, e como a ordem escolar foi se modificando durante a década de 1950 e 1960.

As fotografias da década de 50 sugerem serenidade, disciplina e obediência. As crianças estão sérias, poucas emitem um sorriso discreto, as pernas estão juntas e os braços próximos ao tronco, demonstrando o disciplinamento dos movimentos e a seriedade, comportamentos aprendidos diariamente na escola.



Figura 6 – Turma de alunos do Grupo Escolar “Padre Anchieta” juntamente com professor e diretor, década de 1950

Fonte: Arquivo pessoal professora Eloisa Cruz Proença

As fotografias do final da década de 60 revelam o início de mudanças na ordem escolar, demonstrando um pouco mais a espontaneidade da infância. Apesar da disciplina e da ordem imposta, os sorrisos são espontâneos e a alegria da infância se revela. Outra evidência do início de mudança na ordem escolar está

no uniforme registrado nas fotografias. Há meninas de calça comprida, o que, de acordo com as Atas das Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e depoimentos de ex-alunos era proibido, uma vez que o uniforme das meninas era composto por saia e camisa.



Figura 7 – Turma de alunos do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, junto com a professora, final da década de 1960

Fonte: Arquivo pessoal professora Eloisa Cruz Proença



Figura 8 – Turma de alunos do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, juntamente com a professora, final de década de 1960

Fonte: Arquivo pessoal professora Eloisa Cruz Proença

As fotografias de classe expressam o comportamento permitido na escola, ou seja, o comportamento desejável. As fotografias revelam a presença dos japoneses ou descendentes nas classes do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, submetidos, portanto, aos mesmos padrões morais, normas e regras de comportamento dos alunos brasileiros.

4 Os alunos japoneses e descendentes no Grupo Escolar “Padre Anchieta”

As crianças japonesas ou descendentes que moravam mais próximas

da cidade começaram a frequentar o Grupo Escolar “Padre Anchieta” a partir de 1946. A matrícula dos japoneses nisseis e sanseis⁵⁵ aumentou a partir de 1962, com a fundação da Escola de Língua Japonesa e Internato, que permitiu às crianças que moravam nas colônias mais distantes frequentar o grupo escolar desde o primeiro ano ou apenas o quarto ano, pois, nas escolas isoladas, os

⁵⁵ Descendentes nascidos no Brasil. Usa-se “nissei” para designar o(a) filho(a) do imigrante (2ª geração no Brasil) e “sansei” para se referir a netos do imigrante (3ª geração no Brasil).

estudos progrediam até o terceiro ano primário. Podemos observar na figura

9 o aumento de matrícula dos alunos descendentes de japonês em 1962.

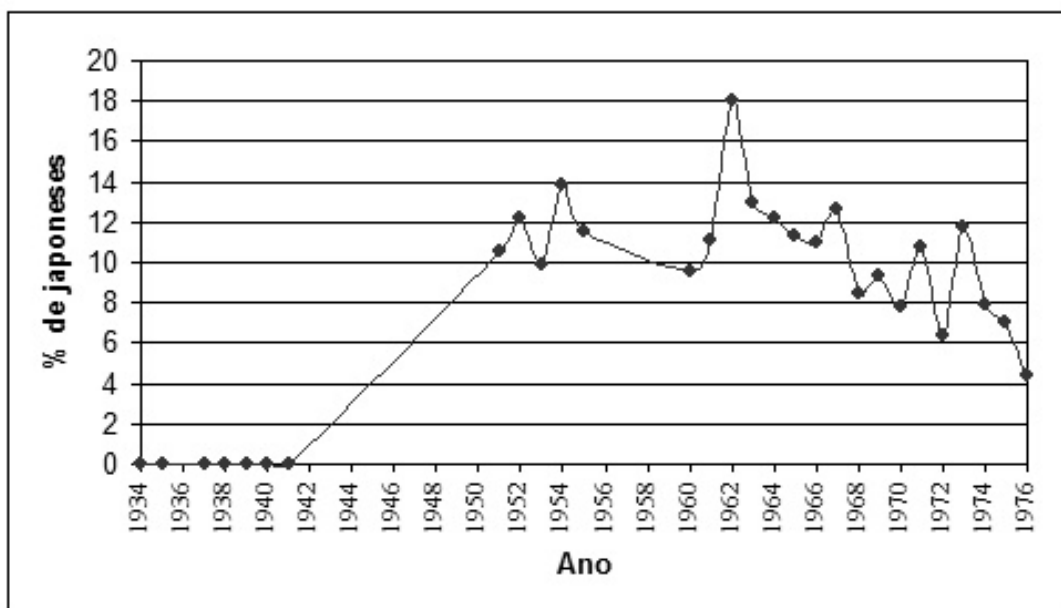


Figura 9 – Percentual de matrícula de alunos japoneses ou descendentes no Grupo Escolar “Padre Anchieta”

Fonte: Elaboração própria baseada nos registros dos Livros de Matrículas do Grupo Escolar “Padre Anchieta”

As famílias japonesas ou de descendentes valorizavam a educação e se preocupavam com a educação dos filhos. Era uma preocupação trazida por aqueles que viveram a Era Meiji, que dava prioridade à educação. Essas famílias priorizavam o modelo japonês, mas consideravam importante que as crianças frequentassem as escolas nacionais, já que estavam vivendo no Brasil.

Como a prioridade era a educação nos moldes japoneses, a criança aprendia primeiro a língua japonesa.

Assim como os alunos japoneses das escolas isoladas, os do Grupo Escolar tinham um vocabulário muito restrito em português, o que dificultava a aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa e principalmente o processo de alfabetização. Essa situação gerava preocupação nos professores, pois todo aluno deveria concluir o 1º ano primário alfabetizado.

Os professores se utilizavam de castigos físicos para corrigir os erros dos alunos, fossem eles de conduta, moral,

ou aprendizagem. Os alunos japoneses ou descendentes eram chamados pelos professores de “olhos puxados”, “cara chata”, o que acabava incentivando as brincadeiras e xingamentos entre as crianças.

Os alunos japoneses e descendentes sofriam com a repressão dos professores e com as brincadeiras dos demais alunos, que não era reprimida pelos professores. A ex-aluna Helena Silva, do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, descreveu em seu depoimento uma situação na qual os alunos debochavam de um aluno descendente de japoneses:

Quando eu estudava, no grupo escolar tinha dois irmãos, Jorge Kaque e Mario Kaque. O Mario Kaque estudava na minha sala e sempre falavam para ele Mario cagado, Kague, cagado (DEPOIMENTO SILVA, 2011).

Esse trecho do depoimento de Silva revela uma das brincadeiras que os alunos faziam. As brincadeiras em forma de deboche com os alunos japoneses ou descendentes eram frequentes. Os ex-alunos japoneses ou descendentes declararam que não gostavam das brincadeiras, que sofriam com os castigos impostos pelos professores e, por isso, preferiam frequentar as atividades da escola japonesa, a frequentar as atividades do grupo escolar.

Eu não gostava de ir na escola, apanhava muito da professora. Eu não sabia falar, até hoje não sei direito. Apanhava dos professores porque não sabia ler e

porque às vezes brigava com os outros alunos que ficavam me xingando de cara chata (DEPOIMENTO YAMASAKI, 2011).

A escola primária, desde o início da República, era revestida de um caráter nacionalista, valorizando a formação moral e cívica e tendo em vista o disciplinamento e a formação do cidadão. O Grupo Escolar “Padre Anchieta” e as escolas isoladas rurais de Pilar do Sul tinham sua organização e suas práticas norteadas por essa política nacionalista, uma vez que eram consideradas como um espaço da cultura, capaz de ser um agente transformador de moralização e civismo.

Com o ingresso dos alunos japoneses e descendentes, as ideias de moralização dos costumes, hábitos de higiene e principalmente de civismo e amor à pátria são assumidas como fundamentais pela organização pedagógica, norteadas pelas práticas das escolas primárias. Os imigrantes japoneses eram vistos como uma ameaça e eram os principais alvos no ensino da educação moral e cívica, pois eram estrangeiros com costumes e tradições peculiares que enalteciam o Japão.

Tendo em vista as peculiaridades das colônias que faziam questão de manter as tradições japonesas, o preconceito contra os japoneses e o caráter nacionalista que norteara as práticas das escolas primárias, do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e das escolas isoladas, houve uma reorganização dessas instituições com o objetivo de nacionalizar as colônias.

No conjunto de Atas das Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e das escolas isoladas rurais, observamos a organização dos tempos, dos espaços e das práticas tendo em vista a moralização, o civismo e o patriotismo, com o objetivo de formar o cidadão e principalmente homogeneizar os imigrantes japoneses na sociedade brasileira.

Essa missão de homogeneizar os imigrantes japoneses era realizada durante as lições da língua pátria, pois as atividades de linguagem oral e escrita se constituíam em uma ação que moldava o comportamento. Falar com “moderação no tom de voz e velocidade de razoável pronúncia”, escrever com correção e letra legível demonstravam uma cultura erudita. As dificuldades dos imigrantes japoneses em falar o português impuseram aos professores novas práticas, principalmente no processo de alfabetização, pois o aprendizado do oral era fundamental para que alfabetização acontecesse. Nas Atas das Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar e Escolas Isoladas, o diretor e professores escrevem sobre a metodologia do ensino da língua pátria, “que está ligada ao ambiente da criança, daí a necessidade do entrelaçamento entre Escola e Família nas reuniões mensais da Associação de Pais e Mestres; que a metodologia da Língua Pátria estava dividida em áreas: Leitura, Linguagem oral e Escrita” (ESCOLA..., 1964, p. 16). O ensino de geografia e história do Brasil, engrandecendo as riquezas, os personagens históricos,

conhecendo a cultura, as tradições por meio das festas cívicas e rituais.

A formação do espírito cívico patriótico era o eixo central das práticas do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, permeando todas as disciplinas do programa que, em 1941, era composto pelas seguintes disciplinas: Linguagem oral e escrita, Aritmética, Geometria, Geografia e Cartografia, História, Instrução Moral e Cívica, Ciências, Trabalhos Manuais, Música e Ginástica e Desenho.

5 Algumas práticas escolares

O que ensinar e como ensinar em cada matéria são orientações presentes nas atas das reuniões pedagógicas. Os exercícios eram um dos componentes importantes na metodologia de ensino.

No horário das disciplinas, a Linguagem e a Aritmética ganham um espaço prioritário, com uma carga horária maior e especificações:

Circular nº 5 de 1941 sobre o horário: segundas, quartas e sextas-feiras a primeira hora que é consagrada ao ensino de Linguagem, o professor seguirá somente, a hora pedagógica a qual deve ser preenchida com Leitura, Linguagem oral e escrita. Nas terças e quintas-feiras nessa mesma primeira hora os alunos farão leitura em livro classe, seguida de crítica e correção. Na segunda hora destina a Aritmética e Geografia, o professor deve fazer um trabalho de coordenação, exercício com

assunto tratado na Linguagem anterior. Ensino da Aritmética deve ser todo de coordenado com as demais matérias como Geografia, História, Ciências que devem ser objetivas e ilustradas (ESCOLA..., 1941, p. 16-17).

Nas Atas das Reuniões Pedagógicas e nos depoimentos de ex-alunos e professores, podemos observar a preocupação com a aprendizagem da língua pátria, devido à forma como a população local falava e principalmente devido à presença da imigração japonesa, que tem muita dificuldade de falar o português e, traz, inevitavelmente, estrangeirismos para o idioma. As atividades de linguagem oral e escrita se constituíam em uma ação que moldava o comportamento. Falar com “moderação no tom de voz, velocidade de razoável pronúncia”, escrever com correção e letra legível são demonstrações de uma cultura erudita, e o grau de cobrança aumentava conforme a criança avançava nos estudos.

Metodologia da Língua Pátria, foi objeto de um curso de férias freqüentado pelo senhor diretor, iniciando sua exposição, disse o senhor diretor: que a língua pátria está ligada ao ambiente da criança daí a necessidade do entrelaçamento entre Escola e Família nas reuniões mensais da Associação de Pais e Mestres; que a metodologia da Língua Pátria estava dividida em áreas: Leitura, Linguagem oral e Escrita. Quanto à leitura

disse que ler é pensar é compreender é reagir é integrar-se que a leitura silenciosa é a mais importante, mais usada, mais proveitosa, mais rápida e mais compreensiva; que a leitura tem duas espécies: Básica e Funcional; na Leitura Básica a criança aprende a ler e na leitura Funcional ela se informa estuda e é recreativa. O objetivo principal da leitura é a compreensão do que se lê e o professor deve dar independência e capacidade ao leitor para empreender o que lê; consciência ao leitor para compreender o que lê; formar o leitor crítico que avaliar a leitura formar bons hábitos de um bom leitor. A seguir explicou os fatores que interferem na leitura normal; as habilidades para compreensão de leitura: 1) selecionar e compreender as idéias principais; 2º observar a sequência dos fatos; 3º guardar os pormenores importantes; 4º avaliar o que foi lido e 5º antecipar as idéias da leitura. Deu a seguir uma sugestão para um plano semanal de aulas de leitura: 1º motivação e vocabulário; 2º leitura silenciosa e comentário, 3º leitura oral; 4º atividades relacionadas; 5º atividades de enriquecimento; 6º aplicação. Continuando disse que o livro de leitura deve ficar em classe, as lições devem ser interessantes e oportunas, bem preparadas; e o plano

de aulas semanais é flexível. Quando a Linguagem oral disse que é um processo de socialização da criança de ajustamento da criança na casa, na escola e na sociedade; é fator importante na leitura, na ortografia e na composição. Seu objetivo é habituar a criança a falar com clareza, simplicidade e espontaneidade e usar bons hábitos sociais de conversação. Seu conteúdo deve ser o ambiente próprio da criança no lar, na escola e na sociedade. Seu desenvolvimento deve ser através de atividades de audição de conversação de discussão de telefonemas, estórias, de histórias, de pantominas, de dramatizações, de poesias e de côro falado, seguindo-se o programa oficial do curso primário (ESCOLA..., 1964, p.16).

Assim como escrever, ler e falar eram habilidades importantes, a letra legível também o era, por ser uma forma de demonstração de cultura erudita. Por isso, no Grupo Escolar “Padre Anchieta” havia uma atenção especial ao ensino de caligrafia.

o ensino da caligrafia nos diversos graus. Devem ser traçadas as linhas no quadro-negro e dar parceladamente a sentença, depois as palavras e finalmente as letras de modo que a criança observe os movimentos executados e reproduza o que observa. As letras dobradas devem bater na linha de cima e as de

hastes não. Conselhos relativos ao assunto foram lembrados, como o traçado da palavra de uma só vez, sem tirar o lápis, a pena ou o giz (ESCOLA..., 1959, p.14).

A aprendizagem da língua e a alfabetização eram tarefas primordiais da escola e as linguagens oral e escrita deveriam ser cuidadosamente ensinadas dentro dos princípios do método analítico-sintético da Escola Moderna, isto é, do todo para as partes, da sentença às palavras e sílabas, com aulas interessantes, para que as crianças se concentrassem na leitura e na escrita. As instruções sobre como ensinar eram prescritas com detalhes:

Primeiro ano: Na linguagem escrita deve ter a criança principalmente, com o auxílio da linguagem oral, a seqüência lógica das idéias, tendo sempre em vista o pensamento claro. Fazemos isto por meio de exercícios, jogos tendentes à aquisição escrita e oral. Das letras não usamos os exercícios ritmos cantando, no quadro negro e no papel. Entretanto nos exercícios gráficos que visem as formas das letras não se deve ter a preocupação da forma perfeita. Para a correção da pronúncia nunca deixar passar a oportunidade de corrigir as palavras erradas próprias da criança. Devemos dar exercícios para a correção da escrita vencendo as dificuldades de

certas letras ou grupos consonantais. Esses exercícios deverão ser feitos em pauta de pauta dupla. Para alfabetização da criança usamos o as sentenças e das sentenças tira as palavras, as sílabas e finalmente a letras. Esse método é analítico-sintético da Escola Moderna. Como exercícios, usamos cópia de palavras, de sentenças, ordenar; formar e completar sentenças e ditado. Convém notar que para a correção do ditado ser eficiente deve-se fazer na lousa, aluno por aluno, e corrigir momentaneamente. Depois, fazer o ditado na folha de papel, corrigido pela professora. Por último, passado a limpo pelo aluno. Segundo ano: Considerando que a criança no segundo ano inicia-se propriamente dito, na linguagem escrita, o professor deverá ter como objetivo principal a orientação, da criança. Assim sendo, todo trabalho escrito deverá ser muito bem preparado para depois ser executado. Para isso, nada mais prático e objetivo que o sumário. Desenvolver bem a observação da criança fator principal para os trabalhos de reprodução, descrição, narração, formação de sentenças à vista de gravuras. Fazer a criança compreender a necessidade do capricho, da ordem, da limpeza e da caligrafia. Terceiro ano: Levar em consideração o

ambiente e a maturidade do aluno, devemos não esquecer dos fatos em relevância como motivação. Deve-se aproveitar todas as matérias globalizando as atividades. Como fazer os trabalhos escritos: a) não devem ser extensos; b) instruir a classe para que verifiquem os trabalhos estimulando a auto-correção dos mesmos; c) dosagem da matéria a ser ensinada, d) observar execução e ter a cooperação da classe na correção geral, e) seguir três fases: preparo, execução e correção. Quarto ano: O professor deve fazer um apanhado geral do trabalho e deixar o aluno à vontade para desenvolver seu trabalho que assim será uma criação sua. Na correção o próprio aluno recorrerá ao professor. A forma certa deverá ser copiada na lousa e no caderno do aluno (ESCOLA..., 1963, p. 49).

As atividades de leitura eram feitas de palavras, sentenças escritas pelos professores na lousa, evoluindo para os livros de leitura ou para as cartilhas. Era enviada pelo Estado uma lista de livros e cartilhas para que os professores escolhessem no início do ano letivo quais iriam adotar. Deveriam ser escolhidos bons livros que preenchessem todos os quesitos de uma pedagogia moderna de “fácil manuseio e interessante”. Os livros mais utilizados pelos professores no período referente a 1959 e 1963 eram *Caderno de*

Alfabetização, de A. Fagundes, *Primeiras Lições Úteis*, de Abreu Sodré, *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, *Tesouro das Crianças*, de Antonio D'Avila, *Meu Segundo Livro*, de Aracy Hildebrand, *Seleta Escolar*, de Maximo Moura Santos, as Coleções Sodré, de Abreu Sodré, e *Brasília*, de Daisy Brescia.

No Grupo Escolar “Padre Anchieta”, a matemática era a segunda disciplina no horário escolar, e os alunos deveriam aprender os rudimentos das primeiras operações por meio do concreto. A tabuada era considerada um instrumento fundamental, e, no momento de abstração, as situações-problema, partindo do real, eram ideais para crianças do primário desencadarem o raciocínio. Todas as atividades deveriam ser “objetivas e ilustrativas”.

A metodologia em Aritmética partia do mais simples para o mais complexo. O grau de dificuldade iria aumentando conforme os alunos avançavam o conteúdo e a série. Os professores deveriam explicar os conceitos e os exercícios em etapas. O ensino partia do oral, concreto, memorização para abstração e pretendia desenvolver o raciocínio lógico. As situações-problema deveriam ser práticas e atuais, procurando dinamizar o ensino de Aritmética. Para a memorização da tabuada eram utilizados jogos: cartões relâmpagos, relógio (multiplicar e dividir) e escadinha.

Os objetivos do ensino do cálculo no curso primário deveriam obedecer a sete etapas ou fases:

Na primeira fase trata-se da observação, tendo-se a noção de tamanho, peso e quantidade. Na segunda fase inicia-se contagem, mecânica, de memorização. Na terceira fase inicia-se o estudo dos números, composição e decomposição, ou seja, soma e subtração sempre concretizando o ensino. No mês de março o aluno terá, então, a noção da unidade e sua representação gráfica. Na quarta fase já se pode dar noção de dezena, números, pares, ímpares. Na quinta fase pode se dar números ordinais até dez. Na sexta fase ensina-se a numeração romana, horas no relógio e alguns problemas. Na sétima fase tem-se o início da tabuada contando em grupo 2-4-6-8 etc.1-3-5-7-9 etc. (ESCOLA..., 1963, p. 10).

Considerando o programa vigente no período de 1925 a 1949, o ensino de ciências visava ao desenvolvimento intelectual dos alunos, e introduzido o conhecimento como útil derivado da observação da natureza e dos objetos. O ensino de ciências estava associado aos objetos e à constituição de coleções e museus escolares.

Devido à precariedade de materiais do Grupo Escolar “Padre Anchieta”, o ensino de Ciências aproveitava a matéria prima da localidade: o meio natural e social em que a escola estava inserida.

Os hábitos de higiene eram cobrados diariamente no Grupo Escolar

“Padre Anchieta” e estimulados para ser multiplicados entre os familiares, por meio das campanhas.

As campanhas tinham como objetivo moldar o comportamento, promovendo uma aprendizagem de mudança de hábitos, estimulando os cuidados com o corpo, tendo em vista um padrão considerado ideal de comportamento e conduta. Elas eram organizadas com frequência durante o ano letivo e promovidas por meio de produções de textos, desenhos e confecção de cartazes. Na semana da criança, as campanhas recebiam um formato mais lúdico, com jogos esportivos, concursos, recitais e peças teatrais. Os temas eram escolhidos de acordo com as observações diárias ou ocorrências na escola ou na cidade e poderiam ser desde “Das mãos limpas”, “Do uso do lenço”, “Da limpeza dos dentes”, “Da cabeça limpa e penteada” até “Contra doenças infantis” ou “Contra a promiscuidade com animais” e “A horta escolar”. O diretor do Grupo Escolar “Padre Anchieta” destacava a importância da horta escolar e que essa deveria ser uma aprendizagem a ser levada para as casas. Ele considerava a “horta de grande necessidade e as suas vantagens, as frutas ótimos alimentos servindo também para refrescar que devem substituir a aguardente”.

As campanhas e demais práticas que tinham como enfoque a saúde vinculavam-se a condutas morais e ao disciplinamento do corpo, tendo em vista um padrão que era considerado aceitável socialmente.

Inseridas nessas práticas de disciplinamento do corpo e de condutas, estavam as aulas de Educação Física. As ideias de construção da nação perpassaram as finalidades atribuídas a matérias como educação física e trabalhos manuais, entre outras.

Na escola primária, as aulas de educação física tinham a finalidade de formação do caráter do educando através dos jogos que deviam ser usados como prêmio ou castigo, no caso dos alunos considerados “desajustados”. O programa da disciplina, em 1963, baseado na psicologia e medicina modernas, constava de quatro itens:

a) ginástica, b) pequenos jogos, c) rodas cantadas e d) correção de atitudes, englobadas num só sistema esportivo generalizado que subdivide-se em 4 etapas: 1) aquecimento, 2) flexibilidade, 3) cran e 4) iniciativa esportiva; que o Aquecimento o nome indica há aquecimento, uma preparação das atividades através de marchas ou danças; que na Flexibilidade, também chamada de Equilíbrio desenvolve-se a dignidade inerente no aluno através de exercícios de flexão; que no Cran desenvolve-se o comportamento individual, a coragem (classe ou caráter) nas competições sem finalidade de disputa e que na Iniciação Esportiva, desenvolve o comportamento social nos jogos coletivos, que cada etapa deve constar de

duas atividades. Continuando o senhor diretor explicou que não se deve dar jogos de futebol às crianças porque o chute atrofia as hepáfises dos ossos do pé; que os jogos devem ser coletivos nunca um aluno contra outro; que não devem dar saltos em profundidade para as meninas, que não se deve fazer exercícios respiratórios pois a respiração deve ser normal; que os jogos e danças são libertação de impulsos que deve ser disciplinada; que a criança que joga educa-se socialmente, educa-se o espírito, combate-se o egoísmo, forma-se o caráter individual e social, forma-se uma sociedade evoluída, que nos jogos, sem falar diretamente à criança errada, corrigir atitudes, físicas, sociais e morais do aluno através de exercícios e conselhos especiais resolvendo-se problemas de pés chatos, andadura, posições em pé ou sentadas na cadeira, desvios de espinha dorsal na cifose, lordose, costas chatas. (ESCOLA..., 1963, p. 5).

O ensino de Geografia tinha como principal objetivo levar a criança à observação e conhecimento do ambiente ao seu redor e da influência do meio sobre a vida do homem, bem como de todos os fatos cósmicos e biológicos que influenciam na vida humana, tais como o solo, o clima, o relevo, as formas de vida vegetal e animal, questões políticas e sociais do país. O ensino não deveria

ser somente um catálogo de fatos; os alunos deveriam estudar as causas que produzem os fenômenos e os fatos geográficos.

O conhecimento do ambiente ao redor acontecia em etapas, começando pelo espaço imediato, carteira, sala de aula, escola, localização geográfica da escola, nome das ruas, descrição do caminho da casa a escola e, gradativamente, a cidade, o Estado e o país.

A Geografia e a História também eram disciplinas que deveriam desenvolver nas crianças os sentimentos de patriotismo e nacionalismo.

O ensino de História se iniciava pelas palestras sobre fatos e atos que despertassem o sentimento de patriotismo e civismo nos alunos. O estudo de biografia de brasileiros considerados ilustres, que fizeram parte de acontecimentos importantes para o país era considerado importante para valorizar os personagens da história e despertar o patriotismo nos alunos. Havia um calendário com datas cívicas, que possibilitavam o conhecimento do fato histórico e das personalidades envolvidas por meio de exercícios, trabalhos, festas e atividades cívicas que eram obrigatórias pelo regulamento da escola primária.

As festas cívicas envolviam os alunos e as famílias, e eram uma forma de inculcar o espírito nacionalista nas crianças e na comunidade local.

As festas e rituais no cotidiano escolar eram práticas que elevavam o caráter da criança, moralizando os costumes e disciplinando as ações. A organização

pedagógica dessas escolas era norteadada pela finalidade atribuída a elas como disseminadoras de sentimentos de amor à pátria; visava-se a um espaço alfabetizador e nacionalizador do imigrante e do trabalhador rural.

6 Considerações finais

A análise evidenciou que a maioria dos alunos morava no centro da cidade, que os pais eram lavradores e que 80% dos alunos eram brasileiros, os alunos japoneses e descendentes chegaram a 20%, após 1962. O aumento de alunos japoneses e descendentes nesse ano é devido à abertura do internato e à legalização da Escola de Língua Japonesa, que facilitava a frequência no Grupo Escolar “Padre Anchieta”, pois 55% dos alunos japoneses ou descendentes residiam na zona rural e, para frequentar o grupo escolar e a escola de língua japonesa, ficavam no internato.

Os pais dos alunos japoneses e descendentes valorizam a frequência das crianças na escola japonesa, para

perpetuar a cultura e consideravam necessária a frequência no grupo escolar para poder viver no Brasil.

O Grupo Escolar “Padre Anchieta” tem sua cultura escolar influenciada pela política de nacionalização empreendida pelo Governo Federal. As escolas assumem finalidades sociopolíticas e culturais durante todo o período estudado: educação integral, formação do cidadão, a moralização e disciplinamento do povo.

Com o ingresso dos alunos japoneses e descendentes, essas finalidades sociopolíticas e culturais tomaram uma dimensão maior, pois a presença do estrangeiro forçou a reorganização escolar, tendo em vista a intenção nacionalizadora e homogeneizadora junto ao estrangeiro, assumindo a finalidade de nacionalizar os grupos de imigrantes japoneses que tinham se instalado em Pilar do Sul, por meio de normas, regras disciplinares, transmissão de saberes, práticas essas norteadas por noções morais, cívicas e patrióticas.

Referência

BARROS, A. M. O tempo da fotografia no espaço da história: poesia, monumento ou documento? In: NUNES, C. (Org.). *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL e MÉDIO “JOSÉ PADRE ANCHIETA”. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1941*. p. 16-17.

_____. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1953*. p. 3.

_____. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1957*. p. 36.

_____. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1958*. p. 10.

_____. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1959*. p. 14.

_____. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1963*. p. 5.

_____. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1963*. p. 10.

_____. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1963*. p. 59.

_____. Arquivo escolar. *Ata da reunião pedagógica do Grupo Escolar “Padre Anchieta” e escolas isoladas de 1964*. p.16.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES I. A. História das culturas e das práticas escolares: perspectiva e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 01, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história: possibilidades de análise. In: CIAVATA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). *A leitura de imagens na pesquisa social*. História, comunicação e educação. São Paulo: Cortes, 2004. p. 19-36.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998

_____. *Alicerces da Pátria: história da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n. 18, p. 75-101, 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

Recebido em setembro de 2015.

Aprovado para publicação em outubro de 2015.

Resenha

Matemática e Literatura

Mathematics and Literature

Enio Freire de Paula*

* Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela UEL. Mestre em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática pela UEM. Licenciado em Matemática pela FCT/UNESP. Especialista em Ensino de Ciências pela UTFPR e em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, Campus de Presidente Epitácio (IFSP/PEP).

APROSIO, Alessio Palmero. *Pinóquio no país dos paradoxos: uma viagem pelos grandes problemas da lógica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

Nos últimos anos, grandes editoras brasileiras têm se dedicado a publicar traduções de obras de divulgação científica relacionadas, em especial, à história das ciências e também de personalidades científicas. E, dentre as obras publicadas, o número de livros que abordam a Matemática é expressivo, talvez, impulsionadas por sucessos já consagrados anteriormente no mercado editorial brasileiro como *O último teorema de Fermat* de Simon Singh, lançado pela editora Record em 1998, ou *O Teorema do Papagaio* de Dennis Guedj, publicado pela Companhia das Letras em 1999, os lançamentos nessa área são constantes.

A obra que ora resenhamos, *Pinóquio no país dos paradoxos: uma viagem pelos grandes problemas da lógica*, livro de estreia do jovem matemático italiano Alessio Palmero Aprosio, é um exemplo

desse movimento. A tradução brasileira, do original italiano, editado em 2012, é responsabilidade de Isabella Marcatti, com supervisão técnica de Thomás A.S. Haddad, professor de História das Ciências da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo e editor da Revista Brasileira de História da Ciência.

O livro está, mais precisamente, entre as obras que vinculam a história de alguns personagens da literatura como plano de fundo para conduzir o leitor a uma aventura matemática. Nesse universo, encontramos outros autores que utilizaram desse argumento para a redação de suas obras de divulgação da matemática. Entre eles, Raymond M. Smullyan, autor de *“Alice no país dos enigmas”* e *“O enigma de Sherazade”*. No primeiro, Smullyan vale-se dos

personagens das obras *Alice no país das maravilhas* e sua continuação *Através do espelho*, escritos por Lewis Carroll, (pseudônimo do matemático Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898), para criar desafios das mais variadas áreas da Matemática. No segundo, o plano de fundo é a história *As mil e uma noites*, clássico da literatura mundial: no livro de Smullyan, a personagem Sherazade apresenta problemas matemáticos, também de natureza diversificada, para o Sultão. Assim, ambos os livros se tornam uma coletânea de problemas matemáticos, cujas soluções são apresentadas ao leitor, apenas ao final de cada livro.

Porém, a versão matemática da história de Pinóquio, embora também seja uma aventura fantástica proposta por Aprosio com os personagens da história original de Carlo Collodi (1826-1890), apresenta pontos bem distintos das obras que até então foram publicadas por essa editora. Embora, ainda na capa dessa versão matemática da história de Pinóquio, a editora indique a leitura de outros cinco livros que discutem a Matemática por meio da literatura, eles não têm uma estrutura parecida.

Enquanto as obras de Smullyan (que citamos acima e figuram entre as indicações) apresentam problemas matemáticos variados, a obra de Aprosio é literalmente recheada de matemática, ou melhor, de paradoxos da lógica Matemática. Isso porque no livro, ao final de cada um dos dezenove pequenos capítulos (em média de cinco páginas), o autor apresenta um “entreato”, denominado

O canto do grilo falante em que discute o paradoxo matemático que teve como plano de fundo o episódio envolvendo as aventuras de Pinóquio no referido capítulo.

Aliás, falando em paradoxos, é necessário pontuarmos algumas observações. Em primeiro lugar, é preciso apresentarmos esse conceito. Paradoxo é uma declaração que, embora possa ser considerada inicialmente verdadeira, nos conduz a uma contradição lógica, ou a uma ideia/resultado que contraria a intuição, o senso comum. Em segundo lugar, é necessário qualificar o trabalho do autor na escolha dos paradoxos discutidos no livro. A seleção de Aprosio e os links com as aventuras de Pinóquio no decorrer do texto, além de serem bem amarrados, têm o cuidado de apresentar ao público leitor, uma breve discussão a respeito do paradoxo em questão. O cuidado em discutir o assunto sem a preocupação de esgotá-lo e a percepção de escrever uma obra não direcionada apenas a um público específico, os especialistas em matemática, são características que trazem ao texto de Aprosio, características essencialmente presentes na tarefa de divulgação científica, tarefa essa que, por si mesma, necessita de atenção, conforme defende Sánchez Mora (2003)

O problema da divulgação da ciência é de grande complexidade. Enfrentá-lo é tão difícil quanto visar um alvo em movimento. A divulgação é uma tarefa que não admite apenas uma definição; além disso, ela

varia segundo o lugar e a época. Para alguns, divulgar continua sendo traduzir. Para outros, ensinar de forma amena ou informar de modo acessível. Fala-se, também, que divulgar é tentar reintegrar a ciência na cultura. Optemos por uma definição operativa: divulgar é recriar, de alguma maneira, o conhecimento científico. (SÁNCHEZ MORA, 2003, p. 9).

Mediante a afirmação de Sánchez Mora (2003), concebemos que esse foi o papel do autor ao discutir a Matemática e a Literatura: divulgar os paradoxos matemáticos por meio de uma releitura, uma recriação da conhecida história de Pinóquio.

Outra observação relevante decorrente de nossa análise crítica da obra, e também intimamente ligada à escolha dos problemas, refere-se à temporalidade e às inter-relações destes com a sociedade, evidenciados no espaço “*O canto do grilo falante*”. Entre os paradoxos escolhidos, Aprosio trouxe à discussão, além de clássicos como os paradoxos do barbeiro (proposto pelo lógico inglês Bertrand Russell (1872-1970), da corrida entre o lendário Aquiles e a tartaruga (elaborado por filósofo grego Zenão

de Eleia) e do Hotel Infinito de Hilbert (proposto por David Hilbert (1862-1943), paradoxos mais atuais de áreas da matemática, como o paradoxo dos graus de separação, envolvendo reflexões sobre probabilidade. Nas discussões dos paradoxos, diversos outros personagens e assuntos, não diretamente envolvidos com a Matemática, também surgem. São reflexões a respeito da obra *O jardim dos caminhos que se bifurcam*, de Jorge Luís Borges (1899-1986), sobre o livro *A máquina do tempo* de H.G. Wells (1866-1946) e discussões sobre filmes, como *De volta para o futuro*, ou a rede social *Facebook*.

Pinóquio no país dos paradoxos é um livro de leitura rápida, curiosa e instigante. Uma espécie de literatura matemática bem construída, que conduzirá o leitor atento aos detalhes, a encontrar, assim como aconteceu conosco, muitas referências para continuar a viagem pelos grandes problemas da lógica como planejou o autor. Segue como uma interessante leitura para todos, sejam professores ou estudantes, amantes da Matemática ou não. *Pinóquio no país dos paradoxos* é, ao mesmo tempo, um aperitivo para os iniciantes e um deleite para os experientes em Matemática.

Referências

GUEDJ, Dennis. *O teorema do papagaio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SÁNCHEZ MORA, A. M. *A divulgação da ciência como literatura*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência; Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Editora UFRJ, 2003.

SINGH, Simon. *O último teorema de Fermat*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SMULLYAN, Raymond M. *O enigma de Sherazade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Alice no país dos enigmas: incríveis problemas lógicos no país das maravilhas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

Recebido em junho de 2015

Aprovado para publicação em setembro de 2015

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

1. A Revista Série-Estudos aceita para publicação artigos inéditos de autores que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões polêmicas.
2. Os trabalhos podem ser encaminhados em português ou em espanhol.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial, ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico metodológica.
4. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
5. Os artigos devem ter, no mínimo, 40 mil e, no máximo, 70 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com Ferramentas do processador de textos Word).
6. A Revista Série-Estudos também publica documentos, resenhas, entrevistas e notas de leitura.
 - Na seção *Documentos*, serão divulgados leis, pareceres, normas, emanados de órgãos governamentais e que abordem questões de interesse para a área educacional.
 - As *Resenhas* não devem ultrapassar a 10 mil caracteres com espaços, e as *Notas de leitura*, 5 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
 - Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção *Ponto de Vista*. Neste caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos. Os artigos representam o ponto de vista de seus autores, e não a posição oficial da Série-Estudos ou da Universidade Católica Dom Bosco.

- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Série-Estudos e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - *Entrevistas* com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
7. Os originais, para serem submetidos à aprovação, devem ser enviados para o editor da revista, através do sistema de submissão online: www.serie-estudos.ucdb.br
 8. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em Word for Windows. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
 9. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (BITTAR, 1989) ou (SILVA, 1989, p. 95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (GARCIA, 1995a), (GARCIA, 1995b) etc.
 10. As Referências devem conter, exclusivamente, os autores e textos citados no trabalho e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT, NBR 6023. Matérias que não contenham as referências, ou que as apresentem de forma incorreta, não serão consideradas para exame e publicação. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.
 11. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: Referências/Inserir notas de rodapé).
 12. Todos os artigos devem conter título, indicação de três palavras-chave e resumo (em português e inglês), que não ultrapassem 1.000 caracteres cada um.
 13. Ao final do texto, o autor deve também registrar dados relativos à sua maior titulação, instituição, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço completo para correspondência.
 14. Eventuais ilustrações, com respectivas legendas, devem ser apresentadas separadamente, em formato JPG, TIF, WMF ou EPS, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico e ilustrações deverão ser em preto e branco.
 15. Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.

Orientação para a formatação dos textos

1. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar em negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas para o título principal e os subtítulos das seções.

3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar Enter apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções do texto com um duplo Enter.
5. Para as citações longas, usar a fonte Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo Enter e recuo de 4 cm da margem esquerda.
6. Os artigos que não obedecerem rigorosamente às normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.

Orientações para a aplicação das Normas da ABNT nas referências

Exemplos:

Livros com um autor

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 3. ed. Rev. Ijuí: Inijuí, 2011.

Livros com dois autores

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Livros com mais de três autores

VIGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Artigos

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Coletâneas

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

Teses

BARREIRA, L. *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. 1995. 220f. Tese (Doutorado em História da Educação) - UNICAMP, Campinas, 1995.

Trabalhos apresentados em congressos

MALDONADO FILHO, E. A transformação de valores em preço de produção e o fenômeno da absorção e liberação de capital produtivo. In: ENCONTRO

NACIONAL DE ECONOMIA, 15., 1975, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPEC, dez. 1975. p. 157-75.

Trabalhos em meio eletrônico

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413--24782009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2011.