

REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

42

Julho / Dezembro
2015

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Direitos reservados

Caderno de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Educacional da Universidade Federal do Espírito Santo.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Cadernos de Pesquisa em Educação / Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 19,
n. 42 (jul./dez. 2015) – Vitória: PPGE, 1995.
170 p. ; 23,0 cm.

Semestral
ISSN Impresso: 1519-4507

1. Educação - periódicos. I. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU 37(05)

Tiragem: 200 exemplares

Indexada em

Nacionais

DIADORIM

EDUBASE (UNICAMP)

PORTAL IBICT

PORTAL PERIÓDICOS CAPES

Portal de periódicos UFES (<http://periodicos.ufes.br>)

Educa - base de dados UFMG

Internacionais

Directory of Open Access Journal (DOAJ, Suíça)

LATINDEX (México)

Endereço para correspondência

Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário de Goiabeiras

Vitória, Espírito Santo, Brasil / CEP 29070-910

Telefone: +55 27 4009-2895

URL: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao>

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

REVISTA

Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE-UFES

a. 12 - v. 19 - n. 42 - julho / dezembro 2015
Vitória-ES

ISSN Impresso: 1519-4507

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Centro de Educação - CE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Reitor

Reinaldo Centoducatte

Diretora do Centro de Educação

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Cleonara Maria Schwartz

Comissão Editorial

- Prof^a. Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Cleonara Maria Schwartz (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Janete Magalhães Carvalho (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Regina Helena Silva Simões (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Sonia Lopes Victor (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Vânia Carvalho de Araújo (UFES)

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Bernd Fichtmer (Universität Siegen - Alemanha)
- Prof^a. Dr.^a Célia Linhares (UFF)
- Prof^a. Dr.^a Circe Mary Silva da Silva Dynnikov (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus (UFES)
- Prof^a. Dr.^a Diana Gonçalves Vidal (USP)
- Prof^a. Dr.^a Ester Buffa (UFSCar)
- Prof. Dr. Joaquim Garcia Carrasco (Universidade de Salamanca)
- Prof. Dr. Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira (Universidade do Minho)
- Prof^a. Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)
- Prof^a. Dr.^a Marisa Bittar (UFSCar)
- Prof^a. Dr.^a Myriam Southwell (Universidad Nacional de La Plata)
- Prof^a. Dr.^a Nilma Lino Gomes (UFMG)
- Prof. Dr. Paolo Nosella (UFSCar)
- Prof^a. Dr.^a Vani Kenski (USP)
- Prof^a. Dr.^a Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC)
- Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto (UNIUBE)

Editora

Prof^a. Dr^a. Regina Helena Silva Simões

Editora Executiva

Prof^a. Dr^a. Vânia Carvalho de Araújo

Secretária Executiva

Quézia Tosta Ribeiro

Correção ortográfica

Wilberth Claython Ferreira Salgueiro

Capa

Artista Plástico: Valter Natal Valim Carlos

Projeto Gráfico

Edson Maltez Heringer

27 98113-1826 - edsonmaltez@gmail.com

Impressão

Universidade Federal do Espírito Santo

Informações sobre assinaturas, permutas e distribuição

E-mails: revistacpeufes@gmail.com, educaçãoperiodicos.ufes.br

Fones: +55 (27) 4009-2895, 4009-2549

Sumário

APRESENTAÇÃO 9-10

DOSSIÊ - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: QUESTÕES

Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública?13-28

FULL TIME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PUBLIC VIRTUE?

Vania Carvalho de Araújo (Ufes)

Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça29-44

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN FULL TIME EDUCATION AND WELLNESS OF THE CHILD AS A PRINCIPLE OF JUSTICE

Manuel Jacinto Sarmento (Universidade do Minho - Portugal)

Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola45-68

INTEGRAL EDUCATION AND THE INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD: WHAT CHILDREN SAY ABOUT / IN SCHOOL.

Levindo Diniz Carvalho (UFSJ)

O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos?69-90

A LOOK AT FULL TIME EDUCATION: WHAT HAS CHANGED IN 10 YEARS?

Lúcia Velloso Maurício (UERJ)

Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência 91-105

INCLUSIVE SCHOOL: A STUDY ON SCHOOL INFRASTRUCTURE AND INTERACTION BETWEEN STUDENTS WITH AND WITHOUT DISABILITIES

Jéssica Fernanda Lopes (Unesp - Bauru)

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (Unesp - Bauru)

Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto: pensamento e educação em Campina Grande / PB (1919-1942)106-126

ALFREDO DANTAS AND MANOEL ALMEIDA BARRETO: THOUGHT AND EDUCATION IN CAMPINA GRANDE / PB (1919-1942)

Vivian Galdino de Andrade (UFPB)

“Vocês voltarão na escola?” - Análise dos quadros sociais de uma pesquisa em saúde na escola e suas potencialidades para educação em saúde127-145

“YOU WILL RETURN AT SCHOOL?” - FRAME ANALYSIS OF A HEALTH RESEARCH IN SCHOOL AND ITS POTENTIAL FOR HEALTH EDUCATION

Fernanda Roberta Daniel da Silva Portronieri (UFRJ)

Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca (UFRJ)

Apropriações docentes acerca da disciplina história: cenário conciso 1970-2000146-163

APPROPRIATIONS TEACHERS ABOUT THE HISTORY DISCIPLINE: CONCISE SCENARIO 1970-2000

Eliane Mimesse Prado (PUC - SP)

Juliana Miranda Filgueiras (PUC - SP)

Orientações aos colaboradores 165-168

Ficha para assinantes 169

Apresentação

A educação em tempo integral tem se colocado como um grande desafio à educação básica. De acordo com o novo Plano Nacional de Educação (2014/2024), municípios e estados deverão “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Se tal proposição refere-se diretamente à ampliação e oferta de vagas em um cenário que ainda expõe uma baixa cobertura de atendimento educacional, sobretudo no âmbito da educação infantil e do ensino médio - o que por si só exige a consolidação de políticas ainda não contempladas -, outras questões devem ser consideradas na demanda por oferta e ampliação da educação em tempo integral nos diferentes níveis de ensino.

Os artigos aqui dispostos, não obstante as singularidades das questões levantadas, chamam a atenção para alguns paradoxos e possibilidades da jornada ampliada que leve em conta as culturas infantis, os processos formativos dos profissionais, a educação como qualidade socialmente referenciada, a democratização do direito à educação, o bem-estar social e cultural das crianças, bem como, os possíveis engendramentos produzidos por tais políticas e iniciativas, o que nos remete a uma análise atenta dos processos que as constituem e das necessidades e condições objetivas para a sua implementação.

As reflexões não pretendem exaurir a complexa discussão que cerca esta temática, mas estimular estudos e debates sobre uma experiência que exige muito mais do que a extensão de uma obrigatoriedade prevista em lei, pois, num terreno onde qualquer caminho se apresenta como um campo privilegiado de ação, tudo pode se tornar indistinto e especulativo. Colocar em cena algumas preocupações, reflexões e possibilidades aos objetivos de ampliar o tempo de permanência das crianças e adolescentes nas instituições educativas torna-se indispensável, sobretudo em um contexto onde a exigência por oferta e ampliação da educação em tempo integral

tem sido atravessada por um forte apelo político e social, conjugado com as demandas de afirmação do direito à educação em sua integralidade.

Analisar as políticas públicas que respaldam a educação em tempo integral, indagando seus possíveis paradoxos, possibilidades e desafios nos evocam a refletir sobre a natureza mesma dessa experiência que, para além das garantias formais do direito, necessita ser problematizada como exigência de educação e de cidadania.

Vânia Carvalho Araújo
Regina Helena Silva Simões
Editoras

DOSSIÊ

**EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL: QUESTÕES**

Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública?

FULL TIME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PUBLIC VIRTUE?

Vania Carvalho de Araújo
UFES | vania_araujo@terra.com.br

RESUMO

Tomando por referência alguns resultados da pesquisa “Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo” (2014), este artigo tem por objetivo desvelar os contornos que a oferta e ampliação do tempo integral vem assumindo na educação infantil quando os critérios de acesso adotados evocam a vulnerabilidade social e a pobreza como elementos credenciadores e privilegiados de matrícula. Nossas reflexões chamam a atenção sobre os significados que as proposições constantes na Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) podem assumir, sobretudo em um contexto onde a garantia e a oferta do tempo integral na educação infantil ainda aparecem como uma “virtude pública” inquestionável e como uma imagem benemérita de proteção à pequena infância.

Palavras-chave: Educação infantil em tempo integral. Educação em tempo integral e direitos. Jornada ampliada na educação infantil.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the shapes the extended education’s offer increase has been taking in early children’s education, while the access criteria evoke social vulnerability and poverty as accrediting and privileged elements for enrollment, based on some results from the research project called “Extended school day in early children’s education: a concepts and practices’ study in Espírito Santo State” (2014). Our considerations draw attention to the meanings the statements part of Goal 6 of the National Education Plan (2014-2024) can take, especially in a context in which both the access guarantee and the extended early childhood education offer still seem to be considered an unquestioning “public virtue” and a laudable image of early childhood protection.

Keywords: Early children’s education on full time education. Rights and full time education. Extended school day in early child.

Dada a extensão que a oferta da jornada em tempo integral vem assumindo na educação infantil em contextos rurais e urbanos, principalmente com a parcela de responsabilidade a ser assumida a partir das novas proposições do Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), conforme expresso em sua Meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014)¹, questionamos as motivações instauradas em torno de tais iniciativas nos diferentes municípios brasileiros, uma vez que a incorporação de crianças em instituições com atendimento em tempo integral tem em sua matriz cultural e histórica uma especial atenção à assistência da infância pobre e abandonada, utilizada como estratégia importante para a consolidação de uma nova ordem social e econômica.

Consideradas as diferentes interpelações que cercam esta temática, o presente artigo se propõe a refletir sobre as possíveis permanências e rupturas que se inscrevem nos sentidos atribuídos à oferta e ampliação da jornada em tempo integral na educação infantil, quando a garantia de direitos formulados no ângulo das desigualdades sociais continua a publicizar uma imagem virtuosa de suas ações, ao mesmo tempo em que repõe uma espécie de cidadania inconclusa pela lógica que se processa em torno da vulnerabilidade social como critério prioritário de credenciamento à educação infantil em tempo integral.

Assistência e trabalho: elementos catalisadores de educação e de proteção social à infância socialmente desvalida.

Por diferentes épocas, as crianças foram utilizadas como estratégias para a consolidação de um projeto de sociedade. Contudo, foram as condições de vida das crianças socialmente desvalidas que se constituíram em uma questão central nos discursos médico-higienistas e juristas. Fato este, mobilizador de variados esforços para a criação de instituições,

¹ O Plano anterior (2001-2010), Lei nº 10.179/2001, previa “Adotar progressivamente o tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”.

tais como Casas de Expostos, Seminários de Educandos, Institutos Disciplinares, Casas de Correção, Asilos infantis, creches, etc., cujo objetivo era combater o aumento da desagregação social, a propagação da criminalidade infantil e, assim, proteger e assistir as crianças pobres, órfãs e abandonadas.

Os problemas para com a infância pobre e abandonada no Brasil estiveram fortemente assentados em um sentimento caritativo e filantrópico público e privado que, articulados a uma nova ordem social vigente, influenciada, principalmente, pelo complexo fenômeno social surgido com a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado e o expressivo crescimento demográfico nos centros urbanos, desdobraram-se em estratégias de assistência e educação às crianças desvalidas. Associado a uma “educação assistencialista”, o trabalho às crianças das camadas populares adquire centralidade como recurso à disciplina, à educação moral e à prevenção da delinquência e da marginalidade.

A incorporação de crianças órfãs e abandonadas no aprendizado de algum ofício assumiu relevância já nas primeiras décadas do Império. Sobre as diferentes iniciativas adotadas, o aprendizado de ofícios não parece constituir-se, *a priori*, uma relação direta com as demandas das indústrias nascentes. Em se tratando de uma época fortemente marcada pelo aumento do número de menores nas ruas, pela incidência da criminalidade e da mendicância infantil, pela escassez de instituições destinadas à infância desvalida, o trabalho assume uma importância mais moral do que produtiva (ARAÚJO, 2011). No entanto, não se pode deixar de considerar a presença de menores órfãos, abandonados e crianças pobres na formação do trabalho livre no Brasil que, segundo Hardman (1988, p. 90-91), “[...] estiveram na abertura das primeiras ferrovias, no alargamento dos portos, nos primeiros ofícios manufatureiros”.

Esta noção de trabalho vai assumindo contornos diferenciados ao longo dos tempos. A expansão do setor industrial, a preocupação com a manutenção da ordem e dos bons costumes, a utilização da mão-de-obra do imigrante foram alguns dos fatores que concorreram com a elaboração de uma nova noção do trabalho como instrumento de civilidade, ordem e de progresso. Os menores desvalidos, até então vistos pelo lado exclusivo da caridade, da filantropia ou da repressão policial, serão definidos também segundo a sua capacidade econômica e produtiva, uma força de trabalho indispensável às demandas do mercado em expansão.

A vasta utilização de crianças nas indústrias têxteis, por exemplo, era uma forma de assegurar o desenvolvimento industrial compatibilizado com a difusão da imagem dos proprietários como “benfeitores e filantropos” (STEIN, 1979). Numa época em que a carência de trabalhadores especializados e a inexistência de uma legislação trabalhista concorriam para a exploração da mão-de-obra por meio de regimes ininterruptos de trabalho a baixos salários, crianças de várias idades eram coagidas a trabalhar cumprindo funções próprias de trabalhadores adultos.

Com a República, um novo quadro econômico e social se forjava no País. O inevitável desenvolvimento das relações sociais capitalistas assinalava um modo distinto de perceber a infância socialmente desvalida. Discursos, leis, instituições, práticas se adequavam à nova ordem política e social inaugurada com a República.

Gondra (2002) referindo-se ao 1º Congresso de Proteção à Infância realizado em 1922 destaca a ênfase dada a favor da higienização da infância como suporte à manutenção da força de trabalho.

Uma flexão observável nesse momento articula os argumentos médico-religiosos ao econômico. Com esse deslocamento, o cuidado com a infância passa a ser representado como **investimento**, tendo em vista gerar/produzir sujeitos que pudessem ser integrados produtivamente ao mundo do trabalho. Nesse movimento, a proteção à infância encontrava outro motor (GONDRA, 2002, p. 113).

Em que pese os diferentes enunciados em torno da infância como uma questão antes dominada pela caridade religiosa e pela filantropia, um novo discurso em torno da assistência e proteção à infância alimentará as preocupações com o futuro da nação. Esse movimento traduzido por Rizzini (2011), como “o problema da criança era o problema do Estado”, expressa os contornos das preocupações políticas subjacentes. “Era sobre a criança, filha da pobreza, reprodutora do vício e da imoralidade, que a ação pública concentraria seus esforços. Por isso se dizia ser saneadora e civilizadora a reforma de que o Brasil necessitava” (p. 107). Decorrente desse processo de concretização de um projeto civilizatório, assistência e trabalho parecem constituir-se os pilares de uma ação pedagógica empreendida pelo Estado. Contudo, é no assistencialismo à infância moralmente abandonada

que a tutela do Estado sobre a infância desvalida parece encontrar formas variadas de intervenção.

Por meio do assistencialismo, procurava-se demonstrar a piedosa ação do governo em direção às classes desprivilegiadas. A condição da criança pobre, nesse caso, representa um argumento catalisador da benevolência estatal acionada pela imagem perturbadora da carência, da desproteção e da dependência do olhar piedoso e filantrópico do governo sobre os mais necessitados (ARAÚJO, 2011, p. 197).

Se tais empreendimentos tinham por base a corporificação de uma sociedade que se queria moderna e civilizada, a exigência por uma intervenção reformadora incluía na ação de proteção e assistência à infância a criação de asilos infantis, creches, escolas maternais e jardins de infância em um contexto de crescente urbanização e desenvolvimento industrial. A esse respeito, muitos discursos deixavam transparecer uma imagem benemérita de proteção às crianças.

Triste e desolador o espetáculo que presenciamos diariamente nesta capital. Não há quem não veja pelas ruas e praças da cidade infelizes mulheres na mais extrema miséria, tendo nos braços pobres creancinhas, cujo semblante nos causa compaixão e dó. Outras creanças maiores vagueiam desamparadas pelas ruas recorrendo à caridade pública. É necessário que o generoso povo paulista saiba concorrer para a fundação das projetadas ‘creches’ para estes entesinhos que o destino fez pobres de nascença e a sociedade culta tem o dever de fazer ricos pelo conforto de sua generosidade (NOGUEIRA, 1902, apud KISHIMOTO, 1986, p. 38).

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), as estratégias configuradas em torno da assistência à infância no final do século XIX, no Brasil, representam uma conjunção de interesses “jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, consideradas três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (p. 81). Embora tais interesses

ampliassem seu raio de propagação a diferentes classes sociais, a criação de creches e escolas maternas encontrava larga guarida no auxílio e amparo às crianças pobres e às famílias cujas mães buscavam trabalho fora do lar, sobretudo, como trabalhadoras domésticas.

Considerada uma novidade para o conturbado contexto de demandas sociais e a escassez de iniciativas que pudessem auxiliar as famílias pobres e trabalhadoras, as creches conseguiram catalisar um amplo espectro de iniciativas políticas e sociais que delegaram a ela um papel importante no projeto de assistência à infância em curso. Contudo, Kuhlmann Jr. (1998) chama a atenção para os paradoxos contidos nos vários contornos dados à implantação das creches, pois ao mesmo tempo em que se constituíam uma salvaguarda aos “problemas” da infância desvalida, suas práticas contrapunham-se aos discursos sobre as responsabilidades maternas na educação dos filhos, já que as crianças passavam a maior parte do tempo nas instituições sob a tutela privada, sustentadas, em sua grande maioria, com subsídios públicos.

Os (des) caminhos do tempo integral na educação infantil

A questão social colocada em torno das creches ganha relevância no decorrer dos anos e adquire novas conotações ao serem incorporadas como um direito do trabalhador e dever do Estado. Fruto de reivindicação de ampla parcela da sociedade, é, nos efeitos da divisão do trabalho no interior da família, que sua aspiração parece mobilizar interesses e instituir novos enunciados em torno da proteção e da provisão das crianças das camadas populares. A tardia incorporação ao campo da educação e seu reconhecimento como um direito público de todas as crianças são percebidos como uma conquista, uma experiência mobilizadora de educação e de reconhecimento social.

Se tal dinâmica traduz o impacto das lutas sociais que ensejaram demandas por creches e, posteriormente, por pré-escolas, constituindo-se, assim, os pilares do direito à educação infantil como primeira etapa da educação básica, uma conotação assistencialista parece ainda cindir as representações sobre as creches, quando seu aparecimento público denota uma imagem virtuosa da ação pública, mesmo que isso subverta as equivalências possíveis entre o cuidar e o educar e desvirtue os

princípios pedagógicos da educação infantil. Aqui está em questão alguns dos paradoxos de como as creches foram adquirindo virtualidade, formuladas como anteparo às mazelas sociais e evocadas como um bem inquestionável à infância socialmente desvalida, imputando às crianças um “[...] *status especial que lhes permita coexistir na comunidade*, mas com a privação de certos direitos e da participação em certas atividades sociais” (CASTEL, 2000, p. 39).

O fato de as creches representarem, no decorrer dos tempos, um espaço de “guarda” das crianças, cujo atendimento correspondia às horas de trabalho das mães - configurando-se em uma estratégia importante de assistência e de proteção -, o tempo de permanência das crianças instaurou-se como um grande aliado da sociedade, ancorado nas contingências inescapáveis de vulnerabilidade das famílias e dos estigmas endereçados às condições das crianças socialmente desprivilegiadas.

Quando a face moderna das demandas sociais suscita novas estratégias de assistência às crianças e às suas famílias, a permanência das crianças pequenas nas instituições em tempo integral parece evocar velhas fórmulas ao encontrar guarida na própria formulação dada aos critérios de matrículas adotados. Neste caso, o condicionante da vulnerabilidade social se estabelece como medida de justiça e de equidade social, colocando em xeque o tipo de vínculo estabelecido entre Estado e sociedade, entre direito e cidadania. Aqui recorreremos às reflexões de Qvortrup (2015, p. 13) ao colocar em questão se “o verdadeiro objetivo da proteção é a sociedade adulta, ou, mais especificamente, o grande negócio do tecido social”, já que o pretexto de proteger as crianças tem se configurado, conforme reproduz de Donzelot, “em um progressivo ‘complexo tutelar’ imposto sobre as crianças”.

Em pesquisa realizada em dez municípios capixabas (ARAÚJO, 2015), a prerrogativa da vulnerabilidade social das crianças constituiu-se como uma referência significativa na formulação dos critérios de seleção das crianças para o atendimento em tempo integral nas creches e nas pré-escolas, ainda que tal vulnerabilidade tenha relação direta com os interesses ou a própria vulnerabilidade das famílias. Tal constatação tem ocupado no imaginário social uma legitimidade inquestionável, principalmente em um contexto onde as discriminações positivas têm se revelado como conquista e não formuladas nos termos da universalização da lei, dos direitos e da efetiva cidadania. Daí porque “[...] não

podemos lidar com a questão do ‘tempo não-protégido’ sem discutir o tempo protegido” (QVORTRUP, 2015, p. 20).

As Metas do atual Plano Nacional de Educação - PNE/2014-2024, que tratam da oferta de educação em tempo integral aos alunos da educação básica, parecem legitimar o que já vem ocorrendo há tempos no contexto da educação infantil, quando a prioridade da vulnerabilidade social tem sido tratada como uma “prioridade” frente à incapacidade de universalização do acesso e permanência e à titularidade do direito à educação conforme disposto na Constituição Federal de 1988. De acordo com a estratégia 6.2 do PNE, lê-se: “[...] instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”.

Algumas reflexões devem ser consideradas. A “construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para atendimento em tempo integral” não é uma prerrogativa exclusiva para as instituições em tempo integral, mas para todas as escolas, uma vez que a qualidade dos projetos educativos deve levar em conta os padrões estéticos, sustentáveis e inclusivos das edificações escolares. Contudo, vale destacar que a garantia de um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, também para as crianças inseridas no tempo integral, é um avanço importante para o desenvolvimento do projeto de educação infantil em tempo integral.

O atendimento prioritário “em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” restringe o sentido de escola republicana quando a universalização de acesso é convertida por fórmulas tipificadas de atendimento. Nesse caso, o acesso ao tempo integral se constitui como um anteparo às mazelas sociais e seus critérios, ao condicionarem direitos iguais à comprovação da situação estigmatizadora da carência e da necessidade, excluem outras possibilidades de convívio entre crianças com situações sócio-econômicas diferentes, subvertendo, assim, o sentido da escola pública como “escola para todos”. Nesse caso, exige-se uma “[...] cultura institucional de caráter republicano, isto é, centrada nos direitos, no processo democrático entre Estado e Sociedade, no reconhecimento do bem público, do espaço público e da cidadania” (SPOSATI, 2007, p. 444), e não uma cultura que esteja deslocada das formas mais democráticas e igualitárias de ação.

Na oferta e ampliação do tempo integral na educação infantil, é preciso considerar que nem todas as famílias pobres optam por matricular seus filhos em tempo integral, já que tal escolha é facultativa e outros fatores concorrem para tal decisão, como por exemplo, os significados atribuídos com a ruptura da criança com os vínculos familiares em função de sua permanência prolongada na instituição.

Priorizar ou não o atendimento a comunidades pobres ou para crianças em situação de vulnerabilidade social torna-se uma questão complexa num quadro de precarização de direitos e naturalização das condições de vida das crianças que necessitam de uma atenção mais direta do Estado como garantia do seu bem-estar social, de modo a bloquear determinadas vivências que os impedem de experimentar a infância na sua integralidade. Daí porque a jurisprudência se consolidou no sentido de que há direito líquido e certo à matrícula em tempo integral nas creches e/ou nas pré-escolas a quem dela demandar. Mas isso não deve significar a utilização da educação infantil como o principal recurso de garantias de benefícios sociais, nem mesmo

[...] neutralizar a questão da igualdade (**do direito e da justiça**, grifo nosso) numa lógica perversa em que as desigualdades são transfiguradas no registro de diferenças sacramentadas pela distribuição diferenciada dos benefícios, invisibilizando a matriz real das exclusões (TELLES, p. 94).

A responsabilidade pública da oferta e ampliação do tempo integral na educação infantil diz respeito a uma permanente problematização dessas questões, de modo a fortalecer-se como uma política pública de direitos e não uma política pública que se dá no registro da estigmatização da pobreza e nem de uma versão atualizada do assistencialismo na educação infantil.

Destacamos ainda em nossas reflexões duas estratégias previstas na Meta 6 do Plano Nacional de Educação. A estratégia 6.4 propõe “fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”.

A garantia e a ampliação do tempo integral na educação infantil têm sido tematizadas por diferentes atores sociais, mas é no discurso político, principalmente em períodos de campanhas eleitorais, que sua demanda tem

adquirido notoriedade e alcançado uma importância peculiar como ação preventiva e protetiva diante do complexo cenário das questões sociais que atravessam a sociedade brasileira. Nesse caso, o atendimento em tempo integral tem se transformado em uma espécie de estratégia discursiva e recursiva de combate à violência, à marginalidade, à pobreza, à desproteção assistencial, etc. Contudo, poucas são suas referências como parte integrante de um trabalho pedagógico e de um contexto educativo mais amplo. Isso explica muito os reducionismos conceituais e metodológicos que se criam em torno da oferta do tempo integral quando sua figuração pública é desvinculada de um projeto político-pedagógico mais consistente e em consonância com as conquistas históricas consolidadas no campo da educação infantil.

A participação das crianças em diferentes espaços educativos, sociais, culturais, etc., conforme previsto na estratégia 6.4, acima referenciada, pressupõe um aparato institucional adequado para a sua efetivação, além de fazer emergir uma cultura curricular mobilizadora de conhecimentos e vivências nos diferentes espaços da cidade. Portanto, os discursos acerca da oferta e a ampliação da educação em tempo integral não devem desvincular-se da natureza mesma da qualidade da educação infantil e daquelas condições necessárias à construção de novas sociabilidades entre crianças e adultos, entre a instituição de educação infantil e o contexto social mais amplo. Além disso, a garantia de novos investimentos, associados ao estabelecimento de políticas públicas articuladas, são fundamentais para a efetivação, com qualidade, dessas e demais estratégias.

Na estratégia 6.7 e 6.8, propõe-se, respectivamente: “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base na consulta prévia e informada, considerando as peculiaridades locais” e “garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas”.

Em ambas as estratégias, a inclusão de escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência é um avanço sem precedentes, pois poucas têm sido as oportunidades de oferta da educação em tempo integral em outros contextos étnicos e culturais, incluindo-se aí as

crianças com deficiência, já que os pobres, ressalta Telles (1999), têm sido considerados “figuras clássicas da destituição”.

Conforme destacado, um novo compromisso passa a ser colocado à educação em tempo integral nos diferentes níveis na educação básica, compreendendo: estrutura física adequada, formação continuada de professores para atuação na educação em tempo integral, garantia de condições de trabalho com qualidade, desenvolvimento das atividades em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição e, no caso das creches e das pré-escolas, com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, além de uma perspectiva de trabalho que promova permanente articulação da instituição com os diferentes espaços culturais, sociais e esportivos da cidade.

Ainda que suas proposições contemplem aspectos importantes para o atendimento em tempo integral na educação infantil com qualidade socialmente referenciada, alguns paradoxos ainda são perceptíveis. Assim, acompanhar os desdobramentos das estratégias da educação infantil em tempo integral, sobretudo em um contexto onde as políticas educacionais contemporânea catalisam a atenção de vários atores sociais e políticos pode nos ajudar a observar melhor a direção que tal experiência irá tomar.

Como bem afirmara Campos (2003) sobre os diferentes interesses historicamente capitalizados pelos empresários, filantropos, organizações não-governamentais no campo da educação, alguns de seus desdobramentos resultaram em uma confusão da política com os bons sentimentos. “Os bons sentimentos se manifestam aqui e ali, geralmente focados em crianças e jovens pobres, mas as políticas resultantes costumam ser erráticas, segmentadas e de baixa cobertura” (CAMPOS, 2003, p. 2).

A apropriação indevida das políticas educacionais e o desvirtuamento da oferta do tempo integral na educação infantil como uma virtude pública inquestionável parecem se apresentar como a grande ameaça a um projeto de educação infantil em tempo integral emancipatório. Começamos a pensar em que medida os critérios da vulnerabilidade social das crianças ou de renda mensal das famílias têm sido justos para a garantia de um direito constitucional quando o princípio universalista da escola pública e da cidadania exige outra formulação programática e pragmática. “Os bons sentimentos” podem estar subvertendo a sua efetivação como reconhecimento público e um direito a ser universalizado.

Por seu turno, quando as instituições de educação infantil buscam adequar o seu atendimento às demandas de trabalho das mães ou dos responsáveis pelas crianças, a centralidade do trabalho reativa, a exemplo do que ocorria nos fins do século XIX e início do século XX, no Brasil, a lógica inescapável do mercado, cuja ação de guarda e proteção às crianças concorrem com relações sociais e supostos direitos, regulados pela racionalidade econômica. Por sua vez, a aplicação de critérios com base nas demandas das mães trabalhadoras sem dúvida se apresenta como uma estratégia indutora para a entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho e sua profissionalização, mas isso não significa colocar em segundo plano uma cultura pública onde as crianças devem constituir-se alvos primeiros na garantia de direitos no contexto da educação infantil em tempo integral.

De acordo com o novo PNE, o tempo de permanência dos alunos(as) deve ser “igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo”. Grande parte das mães, cujos filhos são matriculados na educação infantil, tem uma jornada de oito horas diárias de trabalho efetivo, sem contar a exigência legal de intervalo de uma hora de descanso, prerrogativa esta recentemente estendida aos trabalhadores domésticos. Quando os sistemas municipais de ensino optam pela ampliação da jornada em tempo integral por um período de sete horas, não há correspondência com a carga horária de trabalho das mães, deixando transparecer formas disparatadas na relação entre a escola e as condições reais de trabalho dos pais. Nesse caso, alguns conflitos interpelam outras formas de experiências mais articuladas com a comunidade.

Em se tratando de uma jornada de trabalho em tempo integral de sete ou oito horas, a instituição encerra suas atividades, geralmente, entre 14h30min e 15h30min, considerando o horário de início das atividades às 7h30min. Isso coloca em cena outros enunciados em torno da carga horária de trabalho nas instituições, seja pelos seus desdobramentos na relação entre a escola e a família, e nos vínculos a serem garantidos entre as mães e seus filhos, já que um maior tempo de convivência com os filhos implica, por um lado, um reconhecimento ao direito da criança e, por outro lado, retirá-los antecipadamente da instituição cria um descompasso com o tempo institucionalmente previsto, pelo conturbado processo que se cria na carga horária, remuneração e regime de trabalho dos professores e demais profissionais da instituição.

A oferta em tempo integral não é um tema simples de abordar, mas, ao assumir uma importância na formação da pequena infância, a institucionalização dessa experiência deve concorrer para um horizonte ético, estético, político e pedagógico que encare os conflitos e os desafios como possibilidades concretas de afirmação de direitos e de cidadania para as crianças, para suas famílias e profissionais da educação infantil. Portanto, não há modelos a copiar, mas formas de pensar um projeto educativo que se comprometa com a educação infantil em tempo integral como espaço da infância, da cidadania ativa e do conhecimento.

Tempo integral na educação infantil: qual virtude pública? Ou à guisa de conclusão

Na tentativa de superar algumas generalizações e senso comum sobre a oferta e ampliação da educação infantil em tempo integral como algo passível de exortação moral e social, uma necessária reconfiguração dessa experiência precisa ser colocada em questão. A instituição educativa não é uma instituição que promove, necessariamente, uma educação integral, mesmo porque isso não é uma prerrogativa exclusiva da escola e nem reposta para todos os direitos das crianças, mas pode ser um espaço importante para a superação de uma situação social e cultural constrangedora vivida por milhares de crianças, desde que o “tempo protegido” não exponha as crianças às restrições dos não-direitos.

Para sua efetivação, um conjunto de ações como expressão de uma autêntica virtude pública se faz necessário, e não de um discurso subordinado à ordem econômica e a uma tradição conservadora da educação e da assistência social de caráter liberal ou neoliberal. Para Sposati (2007, p. 437),

Os projetos de fundamentação liberal-social ou economicista [...] negam o reconhecimento do direito de cidadania extensivo e consideram a atenção social compatível somente a grupos focais caracterizados pelo grau de indigência estabelecido sob alta seletividade. Nesse caso o acesso social depende do prévio enquadramento do cidadão à condição de necessitado, sem direito a requerer atenção a sua necessidade social.

A educação é um dever do Estado e direito do cidadão. Esse preceito legal contém em si múltiplas implicações e, no caso da oferta da educação infantil em tempo integral, ela é subsidiária de um projeto educativo mobilizador de conhecimentos, direitos e cidadania, situando-a como uma experiência pública compartilhada, uma educação cuja significação humana devemos partilhar com as crianças.

Para os gregos, a amizade e a hospitalidade eram uma das virtudes públicas, *par excellence*. Com Homero, a hospitalidade assume uma centralidade em seu código de conduta moral, uma prova de civilidade, um valor cujo objetivo é o desenvolvimento humano e a integridade social da comunidade. “A hospitalidade [...] promove disposições de caráter amigáveis de respeito e boa vontade para com outros e, em particular, com aqueles que se apresentam em situações difíceis ou desvantajosas” (FREITAS, 2007, p. 108). Tais virtudes contemplavam uma realidade, possibilitando a construção de um bem comum e uma atenção aos destinos comuns, de modo a experimentar novas formas de sociabilidade (ORTEGA, 2000).

Consideramos urgente recuperar tal espírito empreendido por Homero em seus poemas *Iliada* e *Odisseia*, de modo que a experiência do/ no tempo integral possa configurar-se em um tempo de confraternização cidadã e espaço da hospitalidade, como contraponto ao “mérito da necessidade” (SPOSATI, 1988) ou a uma cidadania condicionada, que se realiza sob certas condições de precarização e não proteção, tais como pobreza, vulnerabilidade, risco social, subnutrição, etc. Essas premissas se colocam diametralmente opostas às formas utilizadas de colonização dos mundos de vida das crianças (FERREIRA, SARMENTO, 2008), já que um amplo interesse pelo seu confinamento a espaços que as colocam sob atenta vigilância e proteção acaba afastando as crianças de outras possibilidades de interação com outros grupos geracionais e modos distintos de promoção de sua infância.

Todavia, outra questão se coloca em nossas análises. O empreendimento em torno da ampliação da jornada escolar provoca um efeito paradoxal na vida das crianças quando uma perspectiva econômico-utilitarista do tempo integral faz sobressair o desconcerto de uma sociedade, onde as regras adultas se sobrepõem aos direitos das crianças, fazendo valer uma imagem estereotipada da necessidade com a criação de dispositivos institucionais de proteção. Outro aspecto articulado a esse está na desconfiguração de outros processos de socialização, limitando às crianças desfrutar de outros espaços

de convivência devido a um “progressivo ‘complexo tutelar’ imposto sobre as crianças”, conforme destacado por Qvortrup (2015).

Tudo isso nos chama a atenção sobre os perigos que a oferta do tempo integral na educação infantil pode assumir, quando os direitos e a ação protetora às crianças se dá exclusivamente pela via da regulamentação estatal, prescindindo de outras práticas eticamente comprometidas com o bem-estar social e cultural das crianças.

Se temos a enfrentar os resquícios de uma matriz cultural que evoca a vulnerabilidade social e a pobreza como elementos legitimadores de reconhecimento público, a complexidade da oferta e ampliação da educação infantil em tempo integral exige responsabilidades públicas, cuja aplicabilidade convida-nos a pôr em ação outras ordens valorativas acerca da criança e de sua infância e uma reconfiguração ética e estética dos processos educativos para que sejam mais do que uma mixórdia de tempos, discursos e boas intenções.

Referências

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. de (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória/ES: Edufes, 2015.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, L. M. de.; ARAÚJO, V. C. de (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Ed. extra. Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 e dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Rio de Janeiro set. / dez. 2003.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 2000.

FREITAS, Mônica S. de. **Sobre a ética em Homero**. 2007. ...f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GONDRA, José Gonçalves. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

HARDMAN, Francisco F. **Trem fantasma: a modernidade na selva**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940)**. 1986. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

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

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan. / abr. 2015.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, M. e SARMENTO, M. J. - Subjectividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação São Carlos, SP: UFSCar**, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SPOSATI, Aldaíza. **Vida urbana e gestão da pobreza**. São Paulo: Cortez, 1988.

SPOSATI, Aldaíza. Assistência social: de ação individual a direito social. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, São Paulo, n. 10, p. 435-458, jul./dez. 2007.

STEIN, Stanley J. **Origens e evolução da indústria têxtil no Brasil - 1850/1950**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

TELLES, Vera. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN FULL TIME EDUCATION AND WELLNESS OF THE CHILD AS A PRINCIPLE OF JUSTICE

Manuel Jacinto Sarmento

Universidade do Minho (Portugal) | sarmento@ie.uminho.pt

RESUMO

A educação infantil em tempo integral tem diversas justificações, correspondentes a distintas visões do mundo, concepções de criança, ideários pedagógicos e orientações políticas. Considerando o pressuposto da justificação múltipla para a educação da infância, procuram-se descortinar os eixos justificativos dos princípios de justiça mais influentes na sociedade contemporânea - o princípio da performatividade e o princípio da compensação social - para estabelecer a respectiva crítica e fundamentar um princípio alternativo para a educação da infância em tempo integral; o do sentido cívico do bem-estar infantil, onde se filia a lógica de ação dos direitos da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. Direitos da criança. Bem-estar infantil. Lógicas de ação.

ABSTRACT

Early child on full time education has several justifications, corresponding to different world views, children's conceptions, pedagogical ideals and political orientations. Considering the assumption of multiple justification for the education of children, we are seeking to uncover the supporting axes of the most influential justice principles in contemporary society - the principle of performativity and the principle of social compensation - to establish the respective critics and justify an alternative principle for early child on full-time education; the civic sense of child welfare and well being, that supports a children's rights logic of action.

Keywords: Early children's education. Children's rights. Child welfare. Logics of action.

Introdução

Tudo em educação é suscetível de debate e controvérsia. Não é estranho que assim seja. A educação define-se por relação com distintas visões do mundo e da condição humana, com opções políticas, com interesses individuais e coletivos e com valores sociais. Deste modo, todas as orientações educacionais, medidas de política educativa, opções pedagógicas são objeto de discussão que incide sobre a respectiva pertinência, adequação, relevância, utilidade e sentido. O que se encontra em causa, nessa discussão, é, em última instância, o alcance da ação educacional para a construção da condição humana, a governação da infância e da juventude e a estruturação das relações sociais.

A educação da infância em tempo integral não poderia deixar de participar nessa controvérsia. Ao contrário do que acontece com a educação escolar básica, legalmente regulada e instituída publicamente a partir da segunda metade do século XVIII e declarada universal e obrigatória desde o século XIX, a educação da infância não detém o estatuto de obrigatoriedade em grande parte dos países do mundo (é o caso de Portugal). É, por consequência, facultativa, sendo a frequência dependente da vontade dos pais. A legitimidade deste nível educacional encontra-se, de certa forma, limitada por esse seu caráter facultativo: de algum modo, se o Estado não reconhece a indispensabilidade da sua frequência pelas crianças dos 0 aos 6 anos é porque considera que a educação familiar tem capacidade substitutiva das modalidades formais da educação da infância. Referimo-nos, está claro, à legitimidade jurídica.

Outra coisa é a legitimidade pedagógica e social da frequência da escola infantil ou jardim-de-infância. A literatura internacional há muito que consensualizou a relevância da educação da infância na promoção do desenvolvimento das crianças e na sua inserção social (cf. Education International ECE Task Force, 2010; UNESCO, 2006). Questão diferente ocorre, porém, com as modalidades de funcionamento, as formas organizacionais, as orientações pedagógicas e os conteúdos da educação de infância. Todos estes aspectos são colocados sob elevada controvérsia.

A natureza do tempo integral na educação da infância é um motivo mais de controvérsia política e pedagógica. Apesar de, no conjunto dos países que dispõem de um subsistema público de educação de infância, a frequência durante a jornada de trabalho a tempo integral ser largamente

maioritária, não há um consenso generalizado sobre a relevância desta modalidade de organização temporal.

Existem fundadas razões para discutir, em cada momento concreto, a oportunidade da medida política de generalização da educação infantil a tempo integral, bem como as formas que ela adota e as consequências que isso comporta para o trabalho docente, as políticas de inclusão, as prioridades de investimento público em educação, as condições de vida das famílias e das crianças. Por vezes, em torno do mesmo polo de discussão (a favor ou contra a implementação da educação infantil a tempo integral) alinham-se argumentos contraditórios, nomeadamente quando eles estão veiculados a posições específicas na cadeia de comando das políticas educacionais ou a grupos socioprofissionais ou ainda a diferentes pertenças sociais de pais, professores ou outros membros da comunidade. Por exemplo, a pesquisa realizada no estado do Espírito Santo acerca da implantação da educação infantil em tempo integral demonstrou que as lógicas fundamentadoras da medida variam expressivamente conforme os interlocutores sejam decisores políticos, gestores, professores, famílias ou mesmo crianças (Araújo, 2015). Não entraremos nos aspetos contextuais do debate sobre a pertinência e a oportunidade das políticas concretas de implementação da educação da infância, que dependem das especificidades de cada país, região ou mesmo município e das próprias tradições específicas e das contingências da luta pela educação pública de qualidade. Interessa-nos, outrossim, debater os fundamentos teóricos e educacionais da educação da infância a tempo integral, a partir da análise de princípios de justiça que presidem às lógicas de ação educativa.

Princípios de justiça

A escola entrou na era da justificação múltipla: esta constatação, apresentada sob múltiplas formas pelo sociólogo francês Jean Louis Derouet (1992), indica menos a ideia do exacerbamento do debate de políticas educativas diferenciadas como postula a tese da emergência contemporânea de uma disputa generalizada sobre os fundamentos da educação, com repercussão em políticas conflitantes.

A criação e expansão da escola pública correspondeu a uma fase de gênese e consolidação do Estado-Nação moderno, subordinando a educação das jovens gerações a finalidades instrucionais, socializadoras e produtivas,

cuja definição competia ao Estado. Assim, na fase ascendente das sociedades capitalistas, a educação pública, contrapondo-se à formação eclesiástica, correspondeu à visão então progressista de expansão de uma sociedade da razão, da igualdade formal de oportunidades e de progresso econômico. O projeto republicano, desencadeado na maior parte dos países do mundo a partir da revolução francesa, fez expandir a escola pública e as suas bases comuns de legitimação: educar os mais jovens cidadãos, sem distinção de classe, para a participação social e econômica na sociedade, a partir de um conjunto de valores e de saberes comuns, codificados e disseminados pelas elites políticas e culturais. A ideia da igualdade de oportunidades era então o principal princípio de justiça fundante das medidas de política educativa.

Apesar das permanentes controvérsias políticas e pedagógicas sobre os caminhos e as modalidades da escolarização, a verdade é que a justificação da educação encontrou sempre um grande consenso em torno dos eixos do serviço público, da transmissão da cultura e da preparação para o trabalho. Não é porém o que acontece na fase do capitalismo tardio ou financeiro. A evidência de que a escola não contribuiu historicamente para a igualdade social (pelo contrário, os títulos escolares numa sociedade meritocrática contribuíram para reordenar as fileiras de acesso às elites e potenciaram novas desigualdades), a diversificação das bases culturais dos alunos numa sociedade multicultural, com conseqüente impossibilidade de consagração aproblemática de uma base cultural comum na escola e, sobretudo, o desajustamentoda finalidade produtiva da escola às formas de recrutamento e mobilização do capital cultural pelas empresas instauraram um processo de turbulência na educação escolar, promovendo o “declínio da instituição escolar” (Dubet, 2004) e abrindo o espaço para a controvérsia sobre as bases legitimadoras da escola.

Na educação da infância, cujo processo de asseguramento pelo Estado, é muito mais tardio e zigzagueante do que aconteceu com a escolaridade básica (em Portugal, por exemplo, a educação de infância pública é criada pela República em 1910 e privatizada pelo Estado Novo, a partir de 1926, sendo retomada pela Democracia dois anos após a revolução dos cravos, a partir de 1976), os consensos fundadores nunca se verificaram. Na verdade, a gênese dual (cf. Plaisance, 2004; Haddad, 2007) da educação da infância contrapôs finalidades definidas prioritariamente pela guarda das crianças a finalidades sobretudo definidas pela promoção do desenvolvimento da

criança, que só tardiamente vieram a ser sintetizadas na orientação comum de cuidar-educar. O processo de legitimação desenvolveu-se menos por princípios políticos justificativos da educação da infância do que pela procura de sentidos exógenos ou, no mínimo, tangenciais ao sentido da educação da infância. Assim, vão-se afirmando múltiplas razões fundamentadoras da educação da infância: o interesse dos pais (sobretudo das mães) na guarda dos filhos; a resposta às necessidades de libertação de mão-de-obra assalariada do espaço doméstico; a visão idealizada da infância promovida pela classe média que se configura no “ofício de criança” (Chamboredon e Prévot, 1982); a intenção compensatória face aos “handicaps culturais”, etc. Com o risco de algum reducionismo, por não fazer justiça a contributos mais ou menos esparsos de pedagogos como Froebel, Montessori, Stanley Hall, entre outros, podemos afirmar, de algum modo, que este nível educativo sempre se ressentiu de alguma carência de resposta à seguinte questão: que princípio de justiça preside à educação de infância? Ou, por outras palavras, quais são os fundamentos políticos e sociais que *justificam* a educação da infância?

Princípios de justiça e lógicas de ação na educação da infância

Princípios de justiça são os fundamentos da ação coletiva que se corporizam nas razões explicativas, implícitas ou explícitas, das decisões tomadas perante várias possibilidades. De acordo com Boltansky e Thevenot (1991), os princípios de justiça são gerados perante a necessidade de organizar a vida em comum a partir de compromissos que justificam o bem comum. Esses compromissos enraízam-se em diferentes pontos de ancoragem legitimadora (ou “mundos”) que os autores referenciam como da inspiração (ou de valores íntimos), do mercado, cívico, industrial, doméstico e da opinião. Cada um desses mundos possui a sua ordem legítima, onde se definem relações entre pessoas, benefícios, satisfações, recusas, disponibilidades, etc. Os princípios de justiça especificam-se em lógicas de ação, isto é, em proposições fundamentadoras da ação coletiva.

No campo educativo, o estudo das lógicas de ação (cf. Sarmiento, 2000) tem-se revelado especialmente pertinente para articular os fundamentos políticos da ação educativa com as representações e disposições dos atores sociais na organização do espaço-tempo e na gestão do quotidiano escolar.

Procuraremos sinalizar três princípios de justiça que se exprimem em outras tantas lógicas de ação educativa: o princípio da performatividade, que se exprime na lógica de mercado, o princípio da compensação que se exprime na lógica de ação comunitária e o princípio cívico do bem-estar que se exprime na lógica de ação dos direitos da criança. Deter-nos-emos especialmente neste último. Sinalizaremos primeiro, no entanto, os outros dois para o campo da educação da infância.

O princípio da performatividade corresponde à lógica hegemônica na regulação dos serviços públicos na contemporaneidade, especialmente nos países do capitalismo avançado: o seu funcionamento como se fossem mercados, espaços competitivos de trocas (venda e compra) de bens simbólicos. Os aspectos centrais desta lógica articulam-se em torno de três pilares: a intrusão de serviços e empresas privadas no campo educacional público; a adoção de princípios empresariais de administração e gestão nas organizações educativas e noutras organizações públicas (“new public management”); a afirmação da concorrência e da competitividade (entre escolas, entre professores e entre alunos) como principal dispositivo implementativo do que se considera a qualidade do serviço educativo, a sua eficiência e eficácia.

Na educação da infância, o entendimento das escolas infantis e jardins-de-infância como mercados é especialmente absurda (por definição, as crianças pequenas estão fora do espaço de troca comercial e de consumo), mas não deixa de ser muito influente. Peter Moss (2015) considera que esta é mesmo a lógica dominante na educação da infância em todo o mundo, especialmente nos países anglo-saxônicos. O autor inglês coloca a introdução do princípio de performatividade e da lógica do mercado no quadro da despolitização da educação e da “tecnologização” do mundo social, própria das sociedades neoliberais do capitalismo avançado. A transformação das instituições educativas em máquinas performantes e a indução de tecnologias de “governo da alma” das crianças caracterizam este princípio. Afirma o autor:

Nos anos recentes, essas tecnologias tornaram-se mais invasivas e eficazes [...]. Pelo menos no mundo anglo-saxônico, [o campo da educação da infância] está atualmente cheio de conceitos, conhecimento e vocabulário sobre desenvolvimento infantil; objetivos

de desenvolvimento e aprendizagem; currícula para os primeiros anos; programas pedagógicos e outros orientados para uma prática apropriada ao desenvolvimento; a autoridade de vários grupos de especialistas; competências para o desenvolvimento dos professores; técnicas de observação de crianças e métodos normativos de avaliação; regimes de supervisão e de inspeção; construções particulares de imagens (sobre a criança, os pais, os educadores); investigação específica. Nenhuma destas tecnologias, por si só, pode ser particularmente eficaz; porém, conectando-as num conjunto tornam-se numa máquina poderosa. [...] Não apenas as crianças e os jovens estão expostos a mais e mais poderosas tecnologias. Eles estão expostos por mais tempo. O tempo gasto em educação obrigatória e pós-obrigatória cresceu, acompanhado por uma extensão de serviços formais para crianças, para além da idade escolar obrigatória, sob o chapéu de “cuidados para a criança”, ou “educação”. Apesar do recurso a uma retórica ocasional de participação e “voz da criança”, a educação atualmente está a ser conduzida pela urgência do governo da criança. Apresenta uma forte racionalidade instrumental, onde as escolas assumem a crescente identidade de ‘fábricas de exames’ (Coffield & Williamson, 2011), dedicadas ao desempenho de resultados predeterminados e sujeitas a constantes monitorizações nacionais e internacionais da sua performance. A educação tornou-se, antes de tudo o mais, uma prática técnica, expressa pela questão técnica suprema ‘o que funciona?’, com a recusa das questões políticas sobre os propósitos e significado da educação, substituídas pelo alinhamento em favor de um foco implacável sobre os meios eficazes. (Moss, 2015)

Reconhecemos nesta extensa transcrição situações que hoje marcam poderosamente a vida das instituições educativas nos nossos países: o domínio das empresas portadoras das últimas novidades das neurociências ou das ciências PSI para a educação infantil; os manuais, apostilas, livros de ajuda aos professores, materiais tecnológicos e digitais para a rotinização

das práticas educativas; os dispositivos de controle, avaliação e regulação exógena; os “modelos” pedagógicos apresentados como doutrinas “cientificamente construídas”, descontextualizadas dos seus pressupostos epistemológicos, políticos e ideológicos; a terceirização de serviços, em nome da sua eficácia; as práticas administrativas consequentes. Tudo isto ao serviço de uma concepção ideológica da criança como embrião do “homo economicus”, preparado para a produtividade e a competitividade dos mercados.

Nesta lógica, o tempo integral na educação de infância tenderá a ser pensado como mais uma oportunidade para o negócio da “expertise” pedagógica empresarial e um prolongamento da eficácia da construção de uma infância conformada a uma concepção de ser em devir para a sociedade de mercado.

Num outro patamar de fundamentação, sem menos impressividade e pregnância, mas com influência também, o princípio compensatório estabelece-se como mais uma linha de justificação da ação educativa. Este princípio assenta na ideia da superioridade cultural da cultura científica e das elites culturais a que as crianças, especialmente dos meios populares, não conseguem aceder, a menos que a educação, quanto mais precocemente melhor, permita resgatá-las dos ambientes familiares e comunitárias da sua socialização primária. A hierarquização cultural funciona assim como um eixo da definição deste princípio de justiça e é em nome dele que se definem as finalidades da educação infantil: promover o acesso à cultura de todas as crianças, especialmente as de meio popular; prevenir o insucesso escolar e educativo; divulgar a cultura científica entre crianças e, através delas, chegar às suas comunidades de origem; criar hábitos salutarres, de higiene e uma disciplina corporal e mental adequada ao prosseguimento de estudos e à vida em comunidade. É também com estes fundamentos que encontramos a defesa da educação da infância em tempo integral no interior deste princípio de justiça: para dar tempo à ampliação da formação cultural que as crianças não têm em contexto familiar e comunitário.

O princípio compensatório compatibiliza-se com orientações políticas que são de sinal contrário e, apesar de conflituantes, assumem o mesmo pressuposto comum da superioridade da cultura científica e das elites culturais e inspira uma lógica de ação de intervenção comunitária.

Uma dessas orientações tem uma genuína preocupação com as desigualdades sociais e procura fazer da educação da infância o dispositivo

para a sua atenuação e transformação, seja através da formação cultural das crianças, seja através do apoio às mães trabalhadoras, pela defesa do cuidado dos seus filhos, ou ainda a sustentação das potencialidades de interface das instituições educativas para a infância nas comunidades, com a promoção de formas de educação parental, programas de educação para adultos, etc. O viés desta orientação é o descentramento da criança e a instrumentalização da educação infantil, sobre a qual, de resto, se depositam exageradas esperanças de transformação social que, no entanto, só serão possíveis dentro de uma ação emancipatória mais vasta.

A outra orientação, porventura mais presente, é a que se exprime nos programas compensatórios, amiúde defendidos por organizações internacionais, e que tem por alvo os chamados “handicaps sócio-culturais”, através da adoção de dispositivos de intervenção sobre a comunidade.

A crítica a este princípio compensatório encontra-se bem fundamentado e desenvolvido (Penn, 2000), pese embora a recorrência dos seus principais argumentos na definição de políticas públicas para a infância.

Numa perspetiva completamente diferente, encontramos o princípio de justiça do bem público, que se exprime numa lógica de ação educativa assente nos direitos da criança (Sarmiento, 2000 e 2015). Os direitos da criança correspondem ao máximo denominador comum sobre as condições de inclusão social e bem-estar das crianças. Apesar de a definição normativa dos direitos de criança ser imperfeita e incompleta, os direitos da criança consagrados na convenção da ONU de 1989 constituem uma base de ação válida para a construção do bem-estar das crianças (Freeman, 2009), designadamente pelo fato de essa convenção corresponder ao documento normativo mais universalizado do direito internacional.

Tomar os direitos da criança como referencial para a educação de infância não significa a adoção de uma atitude acrítica face à Convenção sobre os Direitos da Criança nem admite a ilusão de que os direitos possam constituir a base suficiente para um programa de emancipação social. Mas podem fundamentar politicamente a educação de infância e estabelecer as bases de uma ação pedagógica contextualizada, socialmente atenta aos fatores de desigualdade, culturalmente respeitadora da diversidade e verdadeiramente centrada nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros (Sarmiento, 2013). A educação da infância perspectivada sob esta luz assume uma dimensão holística. Nada do que é próprio da criança é alheio à sua educação. A ação

educativa parte da concretude da condição humana e social da criança para se estruturar e intencionalizar, sendo que a participação da criança não é secundária, instrumental ou indireta, mas central no respeito da cidadania infantil. Como é óbvio, a garantia universal dos direitos da criança implica a universalização do acesso das crianças às atividades educativas, excluindo qualquer tipo de exclusão, com origem na classe social, na raça ou etnia, no gênero, na fato de a criança ser portadora de deficiência, na cultura ou pertença religiosa das famílias, no local de residência, no subgrupo etário ou em qualquer outro fator. Isso exige que o Estado seja o garante da universalização sem discriminação.

Apresentamos, noutros textos (Sarmiento 2013 e 2015), os eixos do que definimos como uma lógica de ação centrada nos direitos da criança. Sintetizamos-los nos seguintes pontos:

1. Organizar a Educação da Infância como um campo de possibilidades. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica: eis o princípio da ação.
2. Pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas. As instituições educativas são o lugar onde as culturas se interceptam, na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. Esse é também o espaço de afirmação das culturas infantis.
3. A escola infantil ou jardim-de-infância é um mundo social de vida das crianças. As instituições educativas devem promover, enquanto elos da política social e em parceria com outros serviços públicos e a comunidade, a realização de direitos de proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico; o direito à natureza e ao ambiente, ao contato e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; o direito ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio; o direito ao jogo e à brincadeira; o direito ao reconhecimento de si própria face às outras crianças; o direito à informação e as múltiplas formas de expressão; o direito à participação.
4. Organizar a escola como uma *polis*. As instituições educativas devem ser o lugar onde se realiza a plena cidadania da infância: cidadania social pelo reconhecimento e garantia dos direitos sociais; cidadania cognitiva, pelo reconhecimento da alteridade; cidadania

institucional, pela adoção de decisões coletivas participadas por crianças e adultos; cidadania “íntima”, pela ética de respeito de cada criança como indivíduo e salvaguarda face às formas de violência psicológica, emocional ou simbólica.

5. A educação infantil é uma educação na cidade. As instituições educativas abrem-se à promoção de aprendizagens formais e não formais no museu, no centro cultural, no jardim, no parque infantil, no centro de educação em ciência, nos parques urbanos, nos recintos e quadras desportivas, na oficina dos artesãos, na biblioteca ou na livraria, na agremiação cultural, na banda de música, na sala da orquestra, no passeio, na praça e na rua.

Uma lógica de ação da educação da infância assente nos direitos da criança concretiza o espaço educativo como lugar de aplicação do princípio de justiça do bem-estar infantil.

O bem-estar infantil

Uma definição correntemente assumida de bem-estar infantil é a seguinte:

Realização dos direitos das crianças e preenchimento das oportunidades para que cada criança possa ser o que ele ou ela tem potencial de ser, à luz das competências, capacidades e destrezas infantis. (Bardshaw et. al., 2007)

Esta definição centra na criança como indivíduo a concretização das condições de bem-estar. Mas ela supõe isso mesmo, condições, e estas têm uma natureza eminentemente social. O conceito de bem-estar adquire, deste modo, uma dupla dimensão: concretiza-se no indivíduo mas é realizado no espaço social. A língua inglesa possui duas palavras diferentes para designar esta dupla dimensão do conceito: “*well being*” significa equilíbrio biopsicológico, por satisfação das necessidades fundamentais de sobrevivência e de equilíbrio nas relações do sujeito consigo próprio e com o ambiente social e natural; “*welfare*” corresponde ao sentido mais lato de “bem-estar social”, compreendendo uma dimensão macrossocial, que envolve aspectos de natureza econômica, designadamente o acesso a bens

de primeira necessidade, de natureza social com a justiça redistributiva dos rendimentos, de acesso a bens públicos de saúde, educação e de proteção social, numa perspectiva de inclusão e igualdade de oportunidades). O primeiro conceito é usualmente mobilizado nas ciências da saúde e na psicologia e o segundo conceito tem uma dimensão predominantemente política e sociológica.

Apesar das perspetivas individualistas contemporâneas tenderem a enfatizar a versão do bem-estar centradas no indivíduo, a verdade é que não é possível considerar o bem-estar individual, numa visão universalista, sem considerar seriamente as condições do bem-estar coletivo e, portanto, do preenchimento das condições sociais, políticas e econômicas que permitem garantir a cada um e a cada uma condições de vida dignas e a realização de todo o seu potencial como seres humanos, cultural e socialmente incluídos.

No caso do bem-estar infantil, o preenchimento dessas condições sociais é especialmente importante, se considerarmos que a situação de dependência e vulnerabilidade das crianças face aos adultos torna particularmente críticas as exigências de preenchimento pelos poderes públicos das condições de conforto individual e de inclusão social que nem sempre a família está em condições, por si só, de assegurar.

Um esforço de detalhamento das condições que preenchem a possibilidade do bem-estar infantil, numa perspetiva multidimensional, é apresentado no estudo de Martorano et. al. (2013), cujo objetivo primordial consiste em encontrar as variáveis que permitam a medição do seu estado de realização num conjunto de países. Os autores consideram, a partir de uma revisão de estudos semelhantes realizados por organizações internacionais e especialmente pela UNICEF, as seguintes dimensões e respectivas componentes¹:

- i. Bem-estar material: não privação econômica; não privação material.
- ii. Saúde infantil; saúde materno-infantil; baixa mortalidade infantil; serviços de saúde preventiva.
- iii. Educação: sucesso educativo; participação.

¹ Os autores apresentam a sua matriz de uma forma “neutra”. Na transcrição que fizemos, adaptamos algumas componentes referenciando-as pelo seu lado de concretização como indicador de bem-estar. Assim, por exemplo, onde os autores referem simplesmente “habitação”, inscrevemos “habitação digna”.

- iv. Comportamentos e Riscos: proteção face à violência; comportamento saudável; proteção face ao comportamento de risco.
- v. Habitação e ambiente: ambiente urbano não sobrelotado; ambiente saudável; habitação digna. (Martorano et al, 2013: 9)

Uma visão multidimensional do bem-estar infantil impede que se assumam uma perspectiva meramente individualista, assistencialista ou clínica da realização das respectivas condições. Pelo contrário, torna implícito que o bem-estar social não é de modo nenhum independente das condições de desenvolvimento humano e das dimensões estruturais da sociedade, isto é, a regras e recursos que incluem relações de produção económica, formas e dimensões da distribuição da riqueza, instituições cívicas e políticas e modos de exercício do poder e da participação dos cidadãos, grau de acesso a bens culturais, à informação e às tecnologias, garantias de respeito pela diversidade cultural e pelas minorias etc.

Por outro lado, a construção do bem-estar infantil não é um processo meramente proclamatório. Não é suficiente, com efeito, decretar o bem-estar de crianças e de adultos para que a sociedade imediatamente se harmonize no sentido do respeito pelos direitos da criança e pelos direitos humanos. Pelo contrário, é uma construção sócio-histórica, marcada por avanços e por recuos, e que encontra especiais dificuldades num quadro social definido pela dominação social dos interesses financeiros, próprios do capitalismo avançado, muito pouco respeitadores das condições de bem-estar, especialmente das crianças pobres, dos países do Grande Sul e das populações migrantes ou das minorias étnicas. O bem-estar infantil é um desígnio da luta dos povos contra as desigualdades, a injustiça e a dominação do capitalismo financeiro.

Acresce, ainda, que a definição das dimensões e indicadores do bem-estar infantil, sendo um processo cientificamente necessário e socialmente relevante, não pode dispensar a participação das crianças e dos adultos que intervêm nos mundos sociais e culturais das crianças. Essa participação é duplamente importante. Por um lado, porque garante a possibilidade da construção participada de uma reflexividade que é inerente ao processo de diagnóstico e de definição dos desígnios de uma vida em comum, concebida como espaço interacional fundada numa decisão coletiva. Por outro lado, porque a diversidade social e cultural não é compatível com a uniformidade e estandartização de indicadores, sendo indispensável

considerar as especificidades das relações familiares e os valores e hábitos culturais em que estão imersas as crianças, sem prejuízo do valor comum da maximização do potencial humano (cognitivo, relacional, emocional, psicomotor) de cada criança.

Finalmente, o bem-estar infantil, dizendo prioritariamente respeito às crianças, é algo que mobiliza fundamentalmente os adultos e o conjunto da sociedade. No entanto, reconhecemos aí uma situação paradoxal. Como assinala J. Qvortrup (2014), a proteção das crianças é usualmente assumida pelos pais e pelos decisores políticos, nomeadamente em nome do futuro da própria sociedade; no entanto, existe uma “indiferença estrutural” (Kaufmann cit. por Qvortrup, 2014), que empurra os interesses das crianças para uma prioridade secundária. Isto tem sido especialmente visível em situações de crise ou de empobrecimento coletivo, sendo as crianças não apenas os membros da sociedade que são mais penalizados, como acabam por sermesmo redefinidas as condições institucionais em que os seus direitos são considerados (Sarmiento et al. 2015).

Como afirma J. Qvortrup:

O desenvolvimento econômico e político tem acontecido, em larga medida, sob as nossas costas sem que tenha sido dada às crianças e à infância suficiente consideração. Mesmo quando deliberadamente as políticas têm por alvo as crianças e a infância, a influência muito mais dominante sobre as vidas das crianças, sugiro, vem de ações não orientadas nem intencionalizadas. É indispensável ter as crianças como alvo direto da ação política, mas deveríamos talvez ser muito mais atentos a todas as influências sobre as crianças que não foram planeadas e sobre as quais permanecemos largamente desatentos. (Qvortrup, 2014: 699).

O bem-estar infantil carece de ser perspectivado numa visão global que considere os fatores estruturais e institucionais que o promovem e que despiste tudo aquilo que obstaculiza, faz divergir ou camufla os direitos das crianças, nos seus contextos concretos de existência. Esta visão é, por suposto, aquela que compreende, sob o mesmo olhar, as condições individuais e as realidades coletivas, cada criança como ser singular e irrepetível e a infância como condição estrutural da sociedade, configurada

em cada momento pelo jogo de relações que estabelece a posição relativa de cada geração.

Só assim a educação da infância em tempo integral considerada sob a perspectiva do bem-estar infantil poderá posicionar-se, como um tempo integral de acesso das crianças a bens essenciais e a condições de usufruto do espaço-tempo promotores de equilíbrio, conforto e desenvolvimento: alimento, água potável, um ambiente saudável; condições de acolhimento, afeto e satisfação pessoal; espaços de lazer e de fruição livre; proteção contra todo o tipo de negligências ou maus-tratos; acesso à informação e atendimento da sua opinião; conhecimento, experiência, promoção das capacidades expressivas; relações includentes e prazerosas.

Referências

- ARAÚJO, Vânia Carvalho (coord.). *Educação em tempo integral na educação infantil: um estudo das concepções e práticas no estado do Espírito Santo*. Relatório de Pesquisa. Vitória/ES: UFES/ME (mimeo), 2015.
- BOLTANSKI, Luc; THEVENOT, Laurent. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.
- BRADSHAW, Jonathan; HOELSCHER, P.& RICHARDSON, D. *Comparing child well-being in OECD countries: concepts and methods*. Innocenti Working Papers. UNICEF Innocenti Research Centre, 2007.
- CHAMBOREDON, J.C. e PRÉVOT, J. O Ofício de Criança. GRÁCIO, S.; STOER, S. (orgs.). *Sociologia da Educação II. Antologia - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 51-77.
- DEROUET, Jean-Louis. *Ecole et Justice. De l'Egalité des Chances aux Compromis Locaux?* Paris : Métailié, 1992.
- DUBET, François. *Le Déclin de L'Institution*. Paris: Seuil, 2002.
- EDUCATION INTERNATIONAL ECE TASK FORCE. *Early Childhood Education: A Global Scenario*. Brussels: Education International, 2010.
- FREEMAN, Michael. Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills/New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- HADDAD, Lenira. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. XAVIER, M. E. S. P. (org.). *Questões de educação escolar*. Campinas: Alínea, 2007. p. 119-136.

MARTORANO, Bruno; NATALI, Luisa; DE NEUBOURG, Chris; BRADSHAW, Jonathan. *Child Well-Being in Advanced economies in the late 2000s* Unicef Office of research: Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2013. (Innocenti Working paper 2013-01).

MOSS, Peter. Childhood, Education and Society at a time of deepening multiple crises. *Investigar em Educação*, 2015, 2º série, nº5 (no prelo).

PENN, Helen. *Early childhood services: theory, policy and practice*. Bucks: Open University Press, 2000.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da Pequena infância. *Educação e Sociedade*, 2004, vol. 25, nº86: 221-241.

QVORTRUP, Jens. Sociology: societal structure, development of childhood and the Well-being of children. Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J.E. (Eds.). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Netherlands: Springer, 2014. p. 663-707.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança*. M.A. SALMAZE & O. A. ALMEIDA (orgs.). *Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Campo Grande: Editora Oeste/OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. ARAÚJO, V. C. (org.). *Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: EDUFES, 2015. p. 59-89.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. DIOGO, F. (org.). *Pobreza e exclusão social em Portugal: contextos, transformações e estudos*. Ribeirão: Húmus, 2015.

UNESCO. *Strong Foundations. Early Child Care and Education*. Paris: UNESCO Publishing, 2006.

Educação integral e institucionalização da infância: o que as crianças dizem da/na escola¹

INTEGRAL EDUCATION AND THE INSTITUTIONALIZATION OF CHILDHOOD:
WHAT CHILDREN SAY ABOUT / IN SCHOOL

Levindo Diniz Carvalho
UFSJ | levindodinizc@ufsj.edu.br

RESUMO

A recente tendência de ampliação da jornada escolar no Brasil na perspectiva da Educação Integral aponta para novos modelos e concepções de institucionalização da infância. Com base nessa perspectiva esse texto tem por objetivo analisar experiências vividas por crianças de 6 a 8 anos de idade que frequentam uma escola pública de Belo Horizonte por nove horas diárias. A partir de episódios etnográficos procura-se discutir os desafios de uma Educação Integral que leve em conta as diferentes dimensões de formação das crianças e suas linguagens. Tendo como base o referencial teórico dos *Estudos da Infância* nas ciências sociais reflete-se acerca da *agência* das crianças na escola, de suas relações com o tempo e de sua pertença a um território de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Educação Integral. Crianças. Escola.

ABSTRACT

As integral education is concerned, the recent trend towards extending the school day in Brazil points to new models and concepts of childhood institutionalization. Based on this perspective this essay aims to analyze experiences of children from six to eight years old who attend a public school in Belo Horizonte for nine hours a day. Focusing on several ethnographic episodes, we will discuss the challenges that integral education faces when taking into account

¹ Uma versão resumida deste texto foi apresentada na 37ª reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, no ano de 2015.

the different dimensions of children formation and their languages. Based on the theoretical framework of Childhood Studies in the Social Sciences this work aims to reflect on the agency of children in school, their relation with time and their belonging to a territory of social vulnerability.

Key words: Integral Education. Children. School.

Introdução

A notícia veio de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que me realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno, deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar as pessoas grandes com perguntas.

Graciliano Ramos

O presente trabalho tem como objetivo central apreender processos infantis de inserção e participação na cena social, a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial a educação (em tempo) integral², examinando como crianças de 6 a 8 anos de idade que frequentam uma escola pública por nove horas diárias vivem e interpretam essa experiência. E, ainda, analisar a partir de episódios etnográficos os desafios de uma Educação Integral que leve em conta as diferentes dimensões de formação das crianças.

Os dados aqui apresentados são frutos de um estudo de caso realizado com crianças de seis a oito anos de idade³, em uma escola pública de Belo

² Considerando a especificidade desse debate e as diferentes perspectivas de interpretação do termo Educação Integral, sobretudo incluindo, ou não, a dimensão do tempo, neste trabalho, optou-se por utilizar a expressão “Educação (em tempo) Integral”, entendendo que, assim, se abarca tanto a ideia da integralidade da formação dos sujeitos quanto o tempo integral na escola, ambos aspectos de interesse nesse texto.

³ Desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de doutorado em Educação, a investigação obedeceu procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

Horizonte, a qual oferece o Programa Escola Integrada⁴ (PEI). Esse programa amplia a jornada escolar das crianças, oferecendo atividades de esporte, arte, cultura e acompanhamento pedagógico e estabelecendo parcerias com os espaços comunitários e culturais.

Com base nos *Estudos da Infância* nas ciências sociais problematiza-se, aqui, em que medida essa ampliação do tempo da jornada escolar conforma as experiências de infância. Reflete-se ainda acerca da *agência* das crianças na escola, de suas relações com o tempo e de sua pertença a um território de vulnerabilidade social.

Estudos da infância

Os estudos sobre a infância, ou *Childhood Studies* (CORSARO; HONIG; QVORTRUP, 2009), trazem importantes debates a respeito do lugar da criança na sociedade contemporânea e das contradições presentes nos processos de sua administração simbólica⁵.

A infância interroga as ciências sociais. Como categoria geracional, ela é marcada pelas transformações da contemporaneidade, as quais influenciam seu estatuto social. Por outro lado, as crianças também modificam-se e interpretam essas mudanças posicionando-se perante elas.

Dessa forma se evidenciam na contemporaneidade os paradoxos entre as práticas sociais relacionadas com as crianças e o discurso social e político sobre a infância. E, simultaneamente, cresce também a consciência pública acerca dos direitos da criança, presenciando-se a valorização da infância e tomando-se a criança como um investimento de toda ordem (econômico, afetivo e demográfico).

No bojo dessas contradições e na compreensão da infância como um ciclo da vida atravessado pela diversidade, os estudos sobre a infância, antes, predominantemente, cingidos pela psicologia, foram, nos últimos anos, ampliados para outros campos disciplinares, o que resultou no surgimento de áreas como: história da infância, antropologia da infância,

⁴ Criado em 2006 o programa estava, em 2013, implementado em 133 escolas e atendia 32.000 crianças da cidade de Belo Horizonte. Dados os limites desse texto, não serão detalhados o histórico nem a dinâmica do atendimento no programa.

⁵ Segundo Sarmiento (2009), a administração simbólica da infância define-se por um conjunto de procedimentos, normas, atitudes e prescrições que permeiam a vida das crianças na sociedade, por exemplo: 1) a frequência ou não a certos lugares e o tipo de alimentação; 2) a definição da área de reserva para os adultos; ou 3) a configuração de um “ofício de criança” ligado à escola.

filosofia da infância, sociologia da infância. Esses estudos apontam para a ideia de uma necessária transdisciplinaridade, a qual se dá, inclusive, pela percepção da condição plural e polissêmica das infâncias contemporâneas. Rompe-se, assim, com as concepções tradicionais dominantes a respeito da infância, que definiam as crianças como meros receptáculos de uma ação de socialização.

A legislação internacional⁶, em consonância com os desenvolvimentos científicos, consigna à criança o estatuto de cidadã de plenos direitos. Trata-se, efetivamente, de conferir à criança um estatuto conceitual e cívico em plano de igualdade com os outros grupos ou categorias geracionais⁷, no quadro da sua especificidade.

As abordagens de cunho sociológico afirmam ainda que a infância, enquanto grupo geracional, mantém-se independentemente dos sujeitos concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças como indivíduos). Nesse sentido, Qvortrup (2005) propõe um modelo estrutural de estudo da infância. Assim a sociedade, tal como é atravessada por clivagens de classes sociais, dicotomias de gênero, identidades étnicas, etc., assenta-se também em uma ordem geracional, em que coexistem adultos e crianças, “adultez” e infância, opondo-se, porque são categorias binárias dessa ordem.

Desse modo, Qvortrup (1994) quer dar visibilidade às crianças, considerando-as a parte dominada e subalterna dessa ordem geracional, mostrando que elas não têm os mesmos direitos de cidadania dos adultos e que estão também privadas dos acessos aos recursos econômicos.

Entretanto, a criança não está passivamente submetida a essa estrutura; como sujeito social ativo, ela exerce uma “agência” (*agency*) nas relações sociais⁸. Nesse sentido como afirma Homing (2009) a infância é uma ordem simbólica de conhecimento, e a criança um ator social.

Compreendendo a criança como um sujeito que constrói e que apreende o mundo de forma singular e relevante, podemos pensar a infância na relação com a cultura e investigar os processos dos quais a criança lança

⁶ Em especial: a “Declaração Universal dos Direitos da Criança”; e, no Brasil, o “Estatuto da Criança e do Adolescente”.

⁷ As crianças, hoje, assumem uma distinção em relação às experiências do adulto, no entanto, tal distinção não é absoluta. Os processos de construção social e produção cultural da criança se dão na relação com o adulto.

⁸ Ver: Dunlop, A.-W. Bridging early educational transitions in learning through children’s agency. *European Early Childhood Education Research Journal . Themed Monograph Series*, 1, 67-86, 2003.

mão para atribuir significado ao mundo e reproduzir interpretativamente (Corsaro, 2011) a vida social.

Na esteira desses pressupostos pretende-se aqui refletir acerca da *agência* das crianças em uma experiência de educação (em tempo) integral.

Institucionalização da Infância e Educação (em tempo) Integral

A construção social da infância⁹ foi alicerçada pela criação de um conjunto de saberes sobre a criança, especialmente a partir da psicologia, psiquiatria e pedagogia, o qual definiu os padrões do desenvolvimento infantil. Esses padrões exprimem a adoção de saberes homogeneizados que resultaram em exigências e deveres de aprendizagem e de construção de disciplina.

Nesse processo, a escola foi definida como o principal lugar da criança, assim como foi definido que o estudo seria o principal “ofício de criança”. Ocorre, assim, a institucionalização da infância, entendida, aqui, como a legitimação do espaço-tempo na instituição escolar para a educação da criança¹⁰. Em outras palavras:

O processo sócio-histórico da localização das crianças em contextos diferenciados da família que, na sua forma e função social de provisão e proteção, se apresentam segregados, estruturados e organizados de modo compartimentado, segundo determinados critérios classificatórios de idade e capacidade, e sob supervisão hierárquica de profissionais, designa-se por institucionalização. (NÄSMAN¹¹ *apud* FERREIRA, 2006, p. 32).

No atual cenário de ampliação do tempo de atendimento educacional à criança, a institucionalização da infância, que ocorreu no início da

⁹ Ver: Ariès (1973), *História social da criança e da família*, e De Mause (1991), *A evolução da infância*.

¹⁰ Para Rizzini (2004), a institucionalização de crianças no Brasil está também ligada ao atendimento a crianças e adolescentes em medidas de abrigo, no caso de crianças em condição de vulnerabilidade, ou privação de liberdade, no caso de adolescentes em conflito com a lei.

¹¹ NÄSMAN, E. (1994). Individualization and institutionalization of childhood in today's europe. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics* (p. 165-188). Aldershot: Avebury.

modernidade (SARMENTO, 2003), reconfigura-se por fatores comuns aos que provocaram uma primeira expansão da educação, tais como: as mudanças nos arranjos e dinâmicas familiares, a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a apropriação de saberes científicos sobre a infância e a demanda da educabilidade e proteção das crianças.

Para Almeida (2009), a massificação escolar ocorrida nas últimas décadas ampliou o movimento de centração ansiosa do olhar do adulto sobre a criança. Pelos quantitativos que mobiliza, pelos espaços que a demarcam, ou “ainda pela “perigosidade” que se lhe associa (pois se pode constituir em terreno turbulento de afirmação da cultura infanto-juvenil), a “escola impõe a condição da infância aos olhos, ao mundo dos adultos” (p. 20).

Contudo aquelas que foram as promessas da modernidade, relativas à educação e a seus benefícios, não se revelaram profícuas. Portanto, as expectativas relativas à ideia de que o processo de escolarização reverteria na melhora da qualidade de vida e na formação da sociedade apresentaram muitos contrapontos ligados ao insucesso, ao abandono e à precarização da escola.

Embora a escola contemporânea tenha assumido demandas da desigualdade social e da diversidade cultural em muitos casos, ela revela-se como um contexto que reproduz desigualdade e insucesso. A escola, que, desde sua criação, estabelece um pilar da socialização pública das crianças, vive o paradoxo da expansão e da entrada em crise, e é nesse contexto que se constitui a extensão da institucionalização da infância.

Na última década experiências de ampliação do tempo da jornada escolar têm sido desenvolvidas no Brasil¹² e assumem destaque no contexto das políticas educacionais¹³. Essa ampliação por meio de políticas de educação (em tempo) integral pode ser entendida como uma “reinstitutionalização” da infância, que está ligada ao direito à educação a todas as crianças, mas que coloca também em causa um enquadramento que tanto dá conta das

¹² O tema da Educação (em tempo) integral esteve, no Brasil, frequentemente associado à experiência da Escola-Parque de Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 2007) e aos Centros Integrados de Educação Pública, os “CIEPs” de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1986). Com contornos próprios, tais experiências, já à sua época, apontavam para uma educação pública de qualidade, configurada a partir de uma educação integral em tempo integral, constituída, dentre outros aspectos, como direito fundante da cidadania e estratégia para a promoção de justiça social.

¹³ Destaca-se em âmbito legal a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN-9364/96), que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar diária dos estudantes do Ensino Fundamental (a critério dos estabelecimentos de ensino); E também as Leis: 10.172/01, que instituiu o PNE (Plano Nacional de Educação) e 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que apontam para a educação integral como um direito.

relações das famílias com o mercado de trabalho, quanto busca combater a situação de risco das crianças.

A “reinstucionalização” pode ser um reforço? O que se assiste é uma intensificação das relações de espaço e tempo. Esse “re” enquadra-se nessa visão e reflete-se na triangulação família-escola-criança, sendo uma aceleração dos processos de institucionalização da infância, que toma formas diferentes em cada contexto.

A análise das causas e conseqüências dessa ampliação do tempo de institucionalização da infância¹⁴ não está dissociada da compreensão de um quadro mais amplo das condições de vida das crianças na contemporaneidade. Assim, a compreensão desse fenômeno envolve a ampliação do olhar para múltiplos aspectos que conformam a experiência da infância, que vão desde a regulação institucional (familiar ou escolar) à garantia de direitos, às influências da cultura de massa na vida das crianças, até as formas de sociabilidade e produção cultural infantis.

Acrescentam-se também a essas atuais transformações o agravamento de problemas, como o da violência, e uma intensificação dos movimentos sociais de defesa dos direitos da criança e do adolescente. No Brasil, muitas ações, projetos ou programas de atendimento no contraturno escolar surgiram por iniciativa da sociedade civil, na busca da garantia dos direitos às crianças em condição de vulnerabilidade social ou privação de direitos. A infância é o ciclo da vida mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade social. É nesse sentido que emerge o desafio de compreendermos uma Política Pública de Educação Integral voltada para as crianças das classes populares.

Para Qvortrup, é justamente o desconforto paradoxal entre “o que queremos para nossas crianças”, a nível de expectativas individuais, e as desfavorecidas “condições em que algumas vivem”, a nível estrutural, que constitui o maior incentivo ao seu conhecimento sociológico. (ALMEIDA, 2009, p. 19).

¹⁴ Um aspecto central da reinstucionalização da infância na 2ª modernidade, proposto por Sarmiento (2003), é a reentrada da infância na esfera econômica. Com certeza, isso nunca deixou de existir, mas, com a modernidade, a escola legitimou-se como a instituição de proteção às crianças e acabou escondendo as atividades de trabalho, que sempre estiveram presentes. Sarmiento (2003, p. 5) trata da participação das crianças na economia a partir de dois eixos: 1) a produção, com o incremento do trabalho infantil; 2) o marketing, que se evidencia na utilização das crianças para a promoção e publicidade de produtos para outras crianças.

Frente a múltiplas experiências e realidades das infâncias contemporâneas, a ampliação gradativa do tempo da educação formal (mesmo que com diferentes modelos e dinâmicas) é uma forte tendência¹⁵ no Brasil. No entanto, ela pode se configurar com base em diferentes concepções, oferecendo, conseqüentemente, oportunidades distintas aos grupos infantis.

Problematiza-se aqui em que medida a escola consigna à criança um estatuto e um lugar social e como, nesse atendimento, são vividas as sociabilidades e oportunizadas as produções culturais infantis circunscritas por mais tempo a um universo institucional.

As premissas mais comuns verificadas em projetos de ampliação do atendimento à infância apontam para a ideia de que esse aumento de tempo contribui para que as crianças possam se desenvolver integralmente, e isso envolve algumas dimensões, tais como: a formação humana, a valorização de suas identidades, o exercício de suas autonomias, a convivência familiar. Muitos desses projetos ainda ressaltam a intenção de oferecer uma educação menos autoritária, rígida ou disciplinadora, ou seja, uma educação que dê mais voz às crianças e que as coloque “no centro” de uma relação pedagógica.

Esses pressupostos corroboram com um ideário de educação integral, pois envolvem educação e cidadania, e, além disso, consignam à criança a função de protagonista do seu processo de formação. Assim sendo, é focalizado aqui esse “novo ofício de aluno” – cidadão e parceiro da relação educativa –, interrogando-se se as crianças percebem a si próprias como tal. Entretanto, é fundamental ressaltar que a educação da infância ocorre em distintas instâncias de socialização e que as famílias também têm funções sociais fundamentais de proteção, mediação e formação social de seus membros.

Paradoxalmente, se, por um lado, de alguma maneira, constituiu-se uma ideologia da familiarização (em torno do papel da família na educação e na guarda das crianças), por outro lado, percebeu-se que a família, como um “ninho” que salvaguarda as crianças, também revelou-se frágil¹⁶

¹⁵ Nos últimos sete anos destaca-se no Brasil o Programa Mais Educação, que constitui a mais relevante iniciativa, em âmbito nacional, para “indução” de políticas de educação integral. Em 2014 o programa estava presente em 86,7% dos municípios do país.

¹⁶ Na chamada segunda modernidade, é posta em causa a ideologia da familiarização na medida em que a família, por via da sua relação com o mercado de emprego, vê-se incapacitada para cumprir as suas funções de guarda e educação das crianças. Por outro lado, a família (para além dessa referida incapacidade) sofreu um conjunto de reestruturações/reconfigurações que colocaram as questões da infância de um outro modo, o qual não é mais o que era no passado.

na medida em que muitos casos de negligência e maus tratos à criança ocorrem precisamente dentro dela.

Em contextos culturais e comunitários variados, as famílias apresentam diferentes modelos, arranjos e formas de organização e, em sua diversidade, possibilitam o desenvolvimento e a socialização de suas crianças. A ampliação da jornada escolar surge em meio a mudanças sociais tanto no seio da família quanto no âmbito dos processos escolares. Essas mudanças podem provocar transformações.

Portanto, se a criança é um dos elementos fulcrais da família contemporânea, torna-se necessário refletir mais apuradamente acerca da relação família-escola-criança que se coloca a partir da ampliação da institucionalização da infância, levando-se em conta que a escola e a família influenciam os modelos de educação e socialização infantil.

No caso das famílias de classes sociais menos favorecidas, o “sentimento de infância”, muitas vezes, é paradoxal e marcado pela instabilidade, pela falta de acesso a bens culturais legítimos e por poucas oportunidades. O papel atribuído à criança oscila entre diversos modelos: desde o acolhimento e a proteção até os maus tratos e a exploração do trabalho. É, sobretudo, destas famílias que emergem as crianças que constituem o objeto de estudo deste trabalho.

Assim, ganha força a ideia da escola e da comunidade como pertencentes a uma rede de proteção social da infância. No entanto, há que se investigar o risco de uma hiperescolarização ou mesmo da privação dos tempos de socialização com o grupo familiar. Contudo, muitas das crianças do grupo aqui investigado não estão sob os cuidados ou a atenção de suas famílias nos horários de contraturno da escola ou ainda estão expostas às situações de violência e exploração.

Um dos modelos comuns nas propostas da Educação Integral tem sido a ampliação do tempo de atendimento escolar por meio da utilização de outros equipamentos sociais (públicos ou não) externos à escola, tais como: centros sociais, bibliotecas comunitárias, parques e clubes. Ao circularem por seus bairros, as crianças apropriam-se desses espaços, vivenciam a experiência de um pertencimento social e comunitário. Na perspectiva da sociologia da infância, pode-se pensar em como as crianças reconfiguram e reconstróem esse território e de que forma a apropriação de novos espaços oportuniza a experiência de apropriação e produção de conhecimentos.

Cada criança indivíduo transporta e gere, numa ou em várias combinações, as várias infâncias que lhe foram sendo transmitidas e que são atualizadas no vaivém cotidiano entres espaços e redes de coexistência. Não basta por isso um olhar estático e em profundidade sobre as crianças isoladas em um certo lugar, em uma certa instituição de pertença ou de socialização. Para inovar, é preciso reconstituir e compreender o fabrico sempre renovado do repertório de disposições plurais, atualizado em experiências de contextos plurais. (ALMEIDA, 2009, p. 64).

Ganha relevância, desse modo, considerar que o contexto é um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específico. É um elo entre categorias analíticas dos acontecimentos macrossociais e microssociais.

Propõe-se neste texto analisar como uma recente política de Educação Integral vem oportunizando às crianças de classes sociais menos favorecidas suas experiências de infância e como elas lidam com essa “nova escola”, colocando em evidência as ambiguidades desse processo que ao reivindicar direitos desdobra-se em institucionalização da infância.

Assim, a aproximação de uma experiência de educação (em tempo) integral provoca-nos a pensar quem são essas crianças e como elas fazem uso desses espaços e tempos, que são quase sempre regulados pelos adultos. Além disso, é possível refletir como o universo adulto acolhe ou desautoriza, participa ou ignora a criança nas práticas culturais dela.

Nos próximos itens pretende-se problematizar esses elementos no diálogo com os dados do estudo de caso.

Crianças e infâncias na Educação (em tempo) Integral

Os tempos na escola são construtos sociais, vividos pelos sujeitos que deles usufruem de diferentes maneiras. Embora a escola proponha uma lógica de organização do tempo para suas atividades, as crianças, sujeitos-alvos desse marco regulador, também operam em tempos próprios, atribuindo-lhes múltiplos sentidos.

Para algumas crianças, a rotina da escola era bastante cansativa.

As crianças falaram em diversos momentos sobre seu cansaço e sobre sua vontade de ficar em casa, como se vê no diálogo abaixo:

Leila: *Sexta é legal, né professor!?*

Pesquisador: *Você acha?*

Leila: *Acho!*

Pesquisador: *Por quê?*

Leila: *Porque dá para descansar!*

Pesquisador: *Mas nos outros dias não dá para descansar?*

Pesquisador: *Mas é melhor, porque no outro dia não vai ter aula!*

Pesquisador: *Ah! entendi.*

Leila: *É que não tem que vim na escola! Nem quando a gente acorda!*

(Registro do Caderno de Campo, novembro de 2010).

No diálogo acima, fica evidente o desejo de Leila de não precisar ir à escola tantas vezes. Ao enfatizar que não precisava ir à escola quando acordava, quando não havia aula, ela provavelmente estava se referindo às atividades do Programa Escola Integrada que ocorrem no período da manhã. Leila tinha seis anos de idade e, no ano anterior, frequentava a Educação Infantil apenas no período da tarde. A ampliação da jornada diária de atividades escolares é também sentida e manifestada por ela e por outras crianças:

Estava sentado no canto da sala, observando o quanto Lucas estava inquieto nas atividades da Oficina de Matemática. A estagiária chamou sua atenção várias vezes, para ficar atento à atividade, mas ele parecia muito disperso. Olhou pela janela várias vezes, parecia deixar os seus objetos caírem no chão só para ter de levantar e pegar. Em um dos momentos em que levantou, ele veio até mim e iniciou o diálogo abaixo:

Lucas: *Você não vai dar aula não?*

Pesquisador: *Não, estou apenas escrevendo algumas coisas sobre a aula.*

Lucas: *Aí quando você escrever muito vai saber dar aula?*

Pesquisador: *É! Mais ou menos isso.*

Lucas: *Você podia dar aula aqui.*

Pesquisador: *Acha? Aula de quê?*

Lucas: *De ir embora!*

Pesquisador: *E como é essa aula?*

Lucas: *É assim, você abre o portão e deixa eu ir embora.*

Pesquisador: *Por que você que ir embora?*

Lucas: *Porque eu tenho um coelho, e ele está me esperando.*

(Registros do Caderno de Campo, outubro de 2010).

O diálogo do pesquisador com Lucas traz à tona um importante elemento sobre a dinâmica das atividades da Escola Integrada. A Oficina de Matemática, que, em grande medida, apenas reproduzia uma “tradicional” aula de matemática, não despertou o interesse de Lucas. No diálogo, ele evidencia seu desejo de estar em casa, com seu animal de estimação, atividade que lhe parecia mais interessante.

Outro aspecto interessante é o reconhecimento de que as percepções do tempo pelas crianças ultrapassam o aspecto cronológico, como está evidenciado no diálogo abaixo:

Pesquisador: *Sua casa é longe?*

Júlio: *Não, minha casa é pertinho. (pausa) Minha casa só demora quando meu avô passa no açougue de carne, aí minha casa demora.*

(Registro do Caderno de Campo, maio de 2011).

A percepção de Júlio sobre o tempo/espaço também desafia as práticas educativas com crianças que buscam dar centralidade às suas vozes. As dimensões subjetivas presentes na percepção do tempo pelas crianças impõem à escola pensar em práticas que se relacionem com as diferentes leituras infantis sobre o mundo social. Assim, o dizer que “a casa demora” e a percepção de tempo/espaço para as crianças estão intrinsecamente ligados aos sentidos que elas atribuem a determinadas ações.

Nessa perspectiva, o passado (também como dimensão de tempo) é refletido no depoimento abaixo, em que Carla evidencia sua opinião sobre a Escola de Educação Infantil que frequentou:

Carla: *Lá era bom demais! Eu era da sala do elefante! Eu era da sala da Edna, minha professora, eu fico com saudade dela quando eu tô aqui na Escola, eu mando beijo para ela. Nós era pequena, nós ficava lá brincando, brincando de joguinho. Ela contava história, fazia bingo, e quem ganhava, ela dava ovo da páscoa. Um dia, no bingo, ela falou treze, aí eu tinha treze, aí ganhei no bingo!*

Pesquisador: *É mesmo?*

Carla: *Ela me deu um ovo da páscoa da Rapunzel! Ela dava... Quando nós sobe lá para cima para tomar café, lá tem um pátio lá, lá tem um trem assim... (mostra com a mão) você sabe?*

Pesquisador: *Um Brinquedo redondo, né?!*

Carla: *É, e lá também tem escorregador, uma casinha, que tem assim... (faz gesto com a mão, explicando o formato do telhado da casinha) que lá tem um escorregador do lado, que quando nós desce, é uma bolinha! Quando nós desce, nós cai assim na água. [...] O jacaré de lá é diferente, o jacaré de lá dirige! Ele tem roda assim de carro (faz gesto de volante), ele dirige. Também lá tem um trem, um quadrado, de montar, de subir, quem sobe até lá em cima ganha.*

Pesquisador: *Nossa, que legal!*

Carla: *Quando era de lá, lá tinha escorregador, lá é grandão! Lá é um prédio! Tem árvore!*

Pesquisador: *E os professores de lá? São...*

Carla: *São muito mais legais... Lá tem sala da girafa, do elefante, do golfinho, sala do jacaré. Eu era da sala do Elefante!*

Pesquisador: *E aqui na Escola, como chama sua sala?*

Carla: *Escola Municipal (cita nome e sobrenome), sala 2!*

(Registro do Caderno de Campo, setembro de 2010).

Ao evocar a Escola de Educação Infantil, Carla partilha uma série de elementos que, do seu ponto de vista, eram mais interessantes e adequados a uma escola. Ela marca as características do espaço físico da escola, o tamanho, as características ligadas ao universo infantil e os brinquedos aos quais tinha acesso. Carla desafia a escola a acolher as crianças nas suas singularidades, ao falar da saudade da Educação Infantil, ao reportar-se, com nostalgia, à escola que já frequentou, assim como ao afeto e à dimensão lúdica.

Em seu depoimento, Carla também “produz” lembranças, comunicando-as, constituindo compreensões próprias sobre o tempo e resignificando o passado no presente. Uma outra característica da relação de Carla com o tempo passado está no fato de ela enunciar uma lembrança sem data. Assim, ela marca os elementos da escola de Educação Infantil que considerava positivos, que se entrelaçavam e se inter-relacionavam com sua atual experiência na escola. Ressaltando esse passado, Carla inscreve-o na memória e, ao mesmo tempo, compreende o presente (MEDEIROS, 2010).

Se de um lado, em algumas situações percebidas na escola, as crianças parecem afirmar que não têm seus interesses e desejos reconhecidos, de outro, a coordenadora do PEI demonstra ter uma atenção especial às crianças, e, ao mesmo tempo, lhes atribui menos competência:

*Tenho essa preocupação, a programação é bem mais fechadinha mesmo pelo tamanho dos meninos, eles são pequenos, não precisam escolher. (...) Agora, com os grandes, tem que ir no nível do desejo deles, porque eles são muito resistentes. (Grifo meu)
(Entrevista com Professora Comunitária, dezembro de 2010).*

Aqui, é negado a elas o direito à participação. Com base também nas conversas informais com a equipe da escola, fica clara a ideia de que lidar com as crianças pequenas é mais fácil¹⁷, exatamente porque elas contestam menos e acatam mais facilmente as imposições dos adultos. Essa posição, contudo, é antagônica à ideia de cidadania na infância, a qual, para Prout (2004), está diretamente ligada à participação ativa da criança.

Por um lado, essa visão - que marca as crianças pelo que elas ainda não são, não podem ou não conseguem - pode restringir as oportunidades de elas serem protagonistas de seus processos educativos. Por outro, a dimensão do cuidado, também permeia as práticas no PEI, por exemplo: as crianças são estimuladas a realizarem atividades de higiene e existe uma grande atenção em relação à sua segurança.

Assim a participação das crianças de 6 a 8 anos nesta escola exemplifica como, a despeito de toda reflexão acerca das especificidades da infância no campo acadêmico, as relações intergeracionais assumem sentidos difusos e estão mais alargadamente jogadas entre a horizontalidade de um respeito atento às diferenças e a assimetria de poderes de participação e decisão coletiva (SARMENTO, 2009).

Esse enquadramento da criança a papéis prescritos assume, nesta escola, um modelo de “institucionalização da infância”, que evidencia um controle sobre as crianças maior que o exercício da sua autonomia.

¹⁷ Nessa perspectiva, a criação de instituições escolares definiu o fator etário, como sendo um dos critérios para a admissão das crianças na escola, e a própria organização escolar. O recorte de idades, que é construído social e culturalmente, é legitimado no interior das instituições, com a criação de grupos/turmas. Por essa via, a idade tornou-se um critério que especifica as infâncias dentro da infância e cria grupos de crianças dentro da infância. Ainda que compostos por crianças de idades similares, os chamados “grupos de pares” não são homogêneos.

Para Sacristán (2005) “inventa-se” o aluno na medida em que a escola se configura como um espaço/tempo para acolher, assistir, moralizar, controlar e ensinar em grupos as crianças¹⁸. A escola, tendo sido criada para a criança, prescreveu para esta um “ofício de aluno”¹⁹, ao pensarmos as representações do que é ser aluno e/ou ser criança na escola somos desafiados a compreender as representações sociais destes sujeitos - crianças -, os quais se encontram subsumidos na condição de aluno.

Pesquisador: *Eu vejo as crianças aproveitando qualquer intervalinho pra brincar.*

Gestora: *Eles são reprimidos.*

Pesquisador: *Brincam na mesinha escondidos, brincam na fila, brincam na escada...*

Gestora: *Pois é, eu sou doida pra saber. Por que a criança do primeiro ano não pode brincar? (...) a pressão pela alfabetização é muito grande. (Grifos meus)*

(Entrevista com Gestora do “Turno Regular”, novembro de 2010).

O depoimento acima evidencia um paradoxo das políticas públicas em educação para a infância: busca-se, ao mesmo tempo, uma ênfase na criança como sujeito social, mas a brincadeira, atividade típica e essencial no processo de apreensão do mundo pela criança, não é considerada uma atividade legítima.

Ainda assim, o processo que institui o papel da escola e do trabalho pedagógico, que “institucionalizou” a infância e criou o “aluno”, não é absoluto. As instituições são também transformadas pela presença e ação das crianças.

Muitas situações observadas na pesquisa exemplificam como as condições de criança e de aluno se contrapõem. No relato abaixo, destaca-se a forma como as crianças assumem um ritual instituído pelos adultos, mas, ao mesmo tempo, extrapolando-o por meio da linguagem da brincadeira:

¹⁸ Para Narodowski (2001), citado por Marchi (2010, p. 198), se a infância, para a pedagogia, é um fato dado ou um pressuposto indiscutível a partir do qual se constrói, teórica e praticamente, o aluno, as escolas são instituições especializadas em produzir adultos.

¹⁹ Para Sirota (2001, p. 4), “A emergência atual de uma sociologia da infância poderia ser simbolizada mediante a aparição da noção de ‘ofício de criança’ [*métier d’enfant*]. Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de ‘ofício de criança’, pois representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação [...]”.

Todos os dias, as crianças retornam a escola às 11:30, para o almoço. Assim que passam pelo portão, elas assentam-se no chão, ao longo do muro, até que chegue sua vez de ir para a cantina. Nesse tempo, elas retiram a camiseta do “programa” e colocam a camiseta do uniforme da escola. Elas estão bem familiarizadas com esse combinado e parecem fazer isso de maneira bem automática. (Registro do Caderno de Campo, maio de 2011).

“João: *É assim, de manhã é projeto e a tarde é escola, aí a gente muda o uniforme.*” (Registro do Caderno de Campo, dezembro de 2010).

Ao trocarem de uniforme, Carla e Maria criam uma brincadeira. Como estão com uma camiseta por baixo da outra, elas tiram e colocam a camiseta da Escola Integrada várias vezes e instituem um jogo entre elas: cada vez que colocam a camiseta do programa “transformam-se” em um personagem diferente. A cada troca, elas riem muito, fazem gestos e imitam os personagens na brincadeira:

Carla: *Agora eu sou a Carla (tirando a camisa do programa), agora eu sou a Rapunzel (coloca a camisa do programa), agora eu sou Carla, agora eu sou Ivete Sangalo, agora eu sou Carla [...]* (Registros do Caderno de Campo, maio de 2011).

É interessante perceber, nesse episódio, como a própria condição de aluno também é elaborada pelas crianças. Em que medida ser “eu mesmo”, com o uniforme da escola, e tornar-me “personagem”, com o uniforme do programa, podem significar uma forma de elaborar as duas condições ali vividas? As atividades do programa oferecem um tempo maior para a convivência espontânea e, conseqüentemente, mais tempo para brincar. Nesse caso específico, a brincadeira, pouco percebida pelos adultos ali presentes, foi também uma forma de aproveitar o tempo de espera na fila, um ritual repetitivo e pouco interessante para as crianças, que foi aqui resignificado por elas. Essa “transgressão” da norma e da disciplina adulta por meio do brincar ocorreu em inúmeros momentos nos espaços/ tempos de deslocamento e espera.

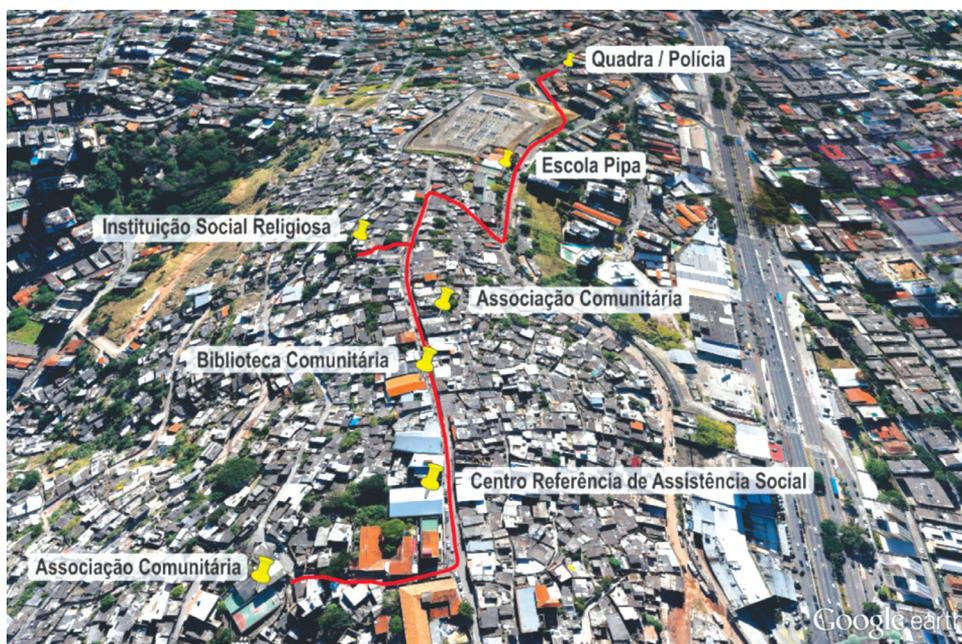
Esse exemplo também ilustra a crítica feita ao conceito de socialização tradicional, no sentido de que a reprodução social das ordens instituídas não ocorre exclusivamente na relação geracional de adultos e crianças (relação hierárquica). A socialização pressupõe também as relações que

ocorrem entre as crianças na medida em que elas estão quase permanentemente em interação, sobretudo em contextos institucionais.

Em outro nível de análise cabe destacar o fato de que, com a implantação do PEI, a escola investigada também assume novas dinâmicas que atribuem às crianças uma condição protagonista. Ao ser concebido como um projeto de educação para a infância, que atende, em sua maioria, crianças pobres, o PEI amplia oportunidades educativas a esses sujeitos, criando articulações intersetoriais e colocando-se o desafio de convergir para a escola pública as demais políticas para infância.

Na imagem abaixo, estão identificados os espaços da comunidade onde ocorrem as atividades do PEI. São seis espaços externos à escola, que são utilizados para diferentes atividades.

Figura 1 - Percurso realizado a pé pelas crianças da turma observada



Fonte: Elaborado pelo autor (Foto tirada do site: <<https://maps.google.com.br/>>)

Esse conjunto de equipamentos sociais compõe um arranjo educativo próprio constituído a partir do potencial dos equipamentos sociais no entorno da escola. As crianças transitam diariamente por esses espaços, interagem com os moradores, familiares, etc.

Em um contexto de violência e vulnerabilidade, “colocar a escola nas ruas” é também disputar espaços nesses territórios, os quais, em alguma medida, são hostis à presença das crianças.

(...) o que se está fazendo, na verdade, é um pouco o poder público disputando esse território com outros atores que estão nele, como o “dono da boca”. (Entrevista com Gestora do PEI na SMED, março de 2011).

Como parte das ações do programa, é realizado um trabalho de intervenção artística na comunidade para transformar os espaços da vila, por onde as crianças circulam. As imagens abaixo são parte desse trabalho realizado nesses circuitos.

Figura 2 - Imagem fonte de inspiração para a realização da Oficina de Intervenção Urbana



Fonte: Foto de Jorge Quintão

Figura 3 - Imagem do resultado da Oficina de Intervenção Urbana



Fonte: Foto de Jorge Quintão.

Assim, é interessante destacar que o PEI instaura uma dinâmica de institucionalização que não promove, necessariamente, a invisibilidade das crianças. O trabalho da Oficina de Fotografia do PEI também ilustra essa dimensão, como se pode ver nas imagens abaixo:

Figura 4 - Sequência de fotos com os resultados da Oficina de Fotografia



Fotos: Acervo Imaginário Coletivo: imaginariocoletivo.org

Ao pensar a intervenção nos espaços da comunidade e ao optar pela linguagem da arte, o PEI não se ancora apenas na necessidade de formação das crianças mas também na constituição de um projeto educativo ampliado que compreende as crianças, seu contexto social e sua cidadania.

Tendo em vista o desafio de compreensão das realidades sociais de seu público pela escola, pode-se dizer também que a circulação da equipe do PEI pela comunidade contribui para a construção de novos olhares sobre as crianças e sobre a realidade em que vivem.

Acho que para a escola isso é muito bom, tira um pouco da ingenuidade porque a condição de vida das crianças, é muito dura a vida, elas passam por coisas muito difíceis. Por outro lado, é muito mais difícil se colocar no território, porque aí você se posiciona, você entra nas redes de disputa de poder local, você demanda o apoio de outras instituições, mas também é chamado a apoiar.
(Entrevista com Gestor do PEI na SMED, março de 2011).

Levanta-se também a hipótese de que essa experiência contribui para que as crianças exercitem e compreendam seus direitos sobre os espaços públicos da cidade.

A turma caminhava em direção à quadra de futebol. No caminho havia lixo, entulho. Um homem havia colocado no passeio de sua casa, em uma parte da rua, uma “montanha” de latinhas e estava trabalhando naquele espaço. As crianças foram obrigadas a atravessar e caminhar em um trecho da rua onde não havia passeio. Do final da fila, acompanhei o seguinte diálogo:

Lucas: *O que ele vai fazer com essas latinhas?*

André: *Ele vai amassar para vender. Mas ele não pode deixar isso na rua, a rua é da prefeitura, é para gente passar.*

Lucas: *Em que bairro fica a prefeitura?*

André: *Não sei.* (Registros do Caderno de Campo, setembro de 2010).

Ao interrogar onde ficava a prefeitura, Lucas parece revelar uma curiosidade sobre a cidade. O diálogo das crianças aponta ainda para a preocupação com a organização da própria comunidade e com o fato de a “prefeitura” significar algum tipo de controle e cuidado com o lugar onde vivem. Outro elemento a ser destacado é que Lucas, embora não soubesse onde ficava a prefeitura, sabia que ela não ficava na comunidade.

São inúmeras as brincadeiras que as crianças criam nos obstáculos do passeio, na observação de vitrines, na interação com os cachorros. Tudo chama a atenção: o ônibus, as placas, o corre-corre de gente. [...] As pessoas do comércio local também interagem com as crianças, perguntam, dão conselhos, etc.

(Registro do Caderno de Campo, março de 2011).

Ao propiciar essa aproximação com a comunidade o PEI traz elementos fundamentais para o reconhecimento das infâncias neste território e para circulação e expressão das crianças nos espaços da cidade.

Em uma perspectiva estrutural pode-se apontar ainda que, dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as diferentes crianças não têm acesso aos mesmos direitos. O que se levanta é a desproporcionalidade do impacto dos problemas sociais sobre as crianças mais e menos favorecidas.

Em recente pesquisa (CENPEC, 2011)²⁰ evidenciou-se que, apesar de as metrópoles concentrarem a riqueza econômica, elas apresentam também um fator de segregação territorial com significativos efeitos negativos no direito à Educação. No Brasil, a persistência das fortes desigualdades sociais faz das crianças o grupo etário mais afetado pela pobreza e pela violência geradas por essas desigualdades. No quadro dos problemas sociais urbanos, é fundamental destacar que a cidade é fragmentada e desigual, e essa fratura social, na cidade, cria condições sociais e de vulnerabilidade ainda maiores para as crianças pobres.

Grande parte das experiências recentes que promovem ampliação do tempo da oferta pública de atividades educativas para a infância pobre ocorre no bojo das discussões sobre a garantia do direito à educação, o qual, porém, não significa apenas direito à escolarização. Nesse caminho, a análise do PEI sugere que o tema educação passe a ser pauta dos vários setores da gestão da vida pública, avançando na compreensão de que as políticas de educação podem contribuir para equacionar as grandes contradições e os problemas da nossa sociedade, que tem intensos reflexos sob as crianças.

²⁰ A pesquisa investigou como a vulnerabilidade social do território em que as escolas se localizam e a vulnerabilidade social das famílias dos alunos influenciam na vida escolar e na qualidade da educação escolar. Em linhas gerais, a pesquisa revelou que há um efeito da vulnerabilidade do território onde se localiza a escola sobre a qualidade do ensino e sobre as oportunidades educativas oferecidas aos alunos.

Considerações finais

Buscou-se aqui, com contornos preliminares, articular os significados das experiências vividas pelas crianças no Programa Escola Integrada, com a reflexão sobre a construção de um projeto de educação (em tempo) integral para a infância.

O projeto Escola Integrada, na medida em que amplia o tempo de permanência das crianças na escola, responsabiliza-se por atividades e tempos da infância que tradicionalmente não eram escolares, como, por exemplo, a experiência do brincar espontâneo, autônomo e intergeracional. Há, assim, uma contração dessa institucionalização da escola, que passa a assumir, mesmo que involuntariamente, essas experiências e dinâmicas infantis.

Coloca-se aqui o desafio de a Educação (em tempo) Integral construir um movimento de aproximação com as culturas infantis. Essa aproximação poderia contribuir para se questionar a uniformidade de um “modelo escolar”, para reconhecer a criança em suas especificidades e linguagens e ainda para acolher as diferenças, promovendo a igualdade.

Chama atenção, por exemplo, o fato de as brincadeiras aqui relatadas não serem parte do repertório de atividades oferecido pela escola. Entretanto, embora o planejamento da Escola Integrada preveja poucos espaços/tempos de convivência espontânea entre as crianças, no exercício de sua “agência”, elas encontram estratégias para exercer a linguagem brincadeira, mesmo que seja em espaços/tempos de transgressão ou resignificação dos rituais escolares, como no caso do brincar na fila. Nessa teia de relações, quer entre adultos e crianças, quer entre as crianças, os adultos implementam determinadas decisões e orientações e as crianças, simultaneamente, apropriam-se delas e as reconstróem.

Na Escola investigada, o brincar assumiu, muitas vezes, um lugar subalterno e não de atividade legítima. As experiências aqui analisadas oferecem pistas para pensarmos em mudanças na própria concepção da educação para a infância. No ciclo da vida investigado, de seis a oito anos de idade, o brincar é uma experiência essencial na formação integral da criança. Assim, lidar, de maneira sensível, com essa experiência e ampliar o repertório de jogos, brinquedos e brincadeiras, levando-se em conta os interesses e necessidades das crianças em consonância com um projeto de educação para a infância, são desafios para as políticas de Educação Integral.

No bojo dessas reflexões, a experiência da Educação (em tempo) Integral, aqui entendida como a reinstitucionalização da infância, pode fomentar mudanças no que entendemos ser o “ofício de criança” e o “ofício de aluno”. Os episódios descritos revelam que as crianças exercem uma participação periférica e, ao mesmo tempo, transgridem as imposições da forma escolar atuando como agentes de cultura e reconfigurando o “ofício de aluno”.

Ao se pensar a formação integral das crianças, é necessário criar espaços dialógicos e reflexivos. A ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral pode criar oportunidades de formação em dimensões vivenciais, cognitivas, afetivas emocionais, contribuindo, em amplitude.

O fato de fazermos observações e análises focadas em práticas de brincadeiras não inferioriza ou romantiza as condições de vida do grupo observado. Ao contrário, compreender, nessas condições, as precariedades e vulnerabilidades a que essas crianças estão sujeitas intensifica a defesa por uma melhor qualidade de vida e um maior acesso às oportunidades, para cada uma delas.

No amálgama dessas questões, a análise da realidade do PEI não pode ser homogênea e traz elementos que, ao mesmo tempo, contribuem e desafiam as políticas de educação (em tempo) integral para a infância.

A complexidade das infâncias contemporâneas, marcadas pela exclusão social, confirma a necessidade de uma educação (em tempo) integral inscrita no amplo campo das políticas sociais, relacionada ao compromisso democrático e republicano de uma escola para todos, *lócus* de enfrentamento de desigualdades sociais (Moll, 2010, p. 2).

Referências

- ALMEIDA, Ana Nunes de. *Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares, Pistas para Investigação*. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- CENPEC. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. Relatório de pesquisa. São Paulo. CENPEC. 2011.
- CORSARO, W.; HONIG, M.; QVORTRUP, J. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, May 2009.

DE MAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia*. Madri: Alianza Universid, 1991.

FERREIRA, Maria Manuela. “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Revista Interações*. 2006, n. 2, p. 27-58.

MARCHI, Rita de Cássia. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Rev. Portuguesa de Educação*, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. *Cad. CEDES [online]*. 2010, v. 30, n. 82, p. 325-338.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QVORTRUP, J.; et al. (Eds.) *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot, 1994.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIZZINI, I. & RIZZINI, I. *A institucionalização de crianças no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Trad. Daisy Vaz deMoraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2003.

_____. Criança, Aluno, Cidadão: a (re)constituição do “Ofício de Criança”. (*Conferência*) - 6º Seminário Internacional da OMEP/BRASIL. Culturas da Infância: Criança, Educação e Práticas Sociais. Cuiabá, 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

O olhar sobre a educação em tempo integral: o que mudou em 10 anos?

A LOOK AT FULL TIME EDUCATION: WHAT HAS CHANGED IN 10 YEARS?

Lúcia Velloso Maurício

UERJ | luciavelloso.uerj@gmail.com

RESUMO

Minha mobilização para escrever este artigo decorreu da constatação de uma mudança de visão do jornal *O Globo* em relação à escola de tempo integral, materializada na experiência educacional dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro, em reportagens publicadas em 2015 e em 2006. O artigo, com base na concepção de educação em tempo integral de Darcy Ribeiro, é dividido em três seções: a primeira descreve a mudança de posicionamento visível nas publicações do jornal; a segunda apresenta a análise realizada por Cavaliere e Coelho sobre o desenvolvimento dos CIEPs com 15 anos de implantação, com base no depoimento de gestoras, e com 25 anos de implantação, com base nos resultados do IDEB 2009. Na terceira seção, discuto que elementos mudaram no cenário educacional brasileiro para que o jornal alterasse seu posicionamento a respeito de escola de tempo integral de forma tão incisiva. A conclusão indica que a tendência à terceirização do ensino público para instituições privadas a partir do PDE 2007 contribuiu para um olhar favorável para a escola de tempo integral, pela forte presença do Movimento Todos pela Educação, tendo em vista que a ampliação da jornada escolar possibilita constituição de nicho de mercado educacional.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Relação público / privado. Todos pela Educação.

ABSTRACT

My impulse to write this article was due to the changing of the point of view by the newspaper *O Globo* in relation to full-time school, materialized in the educational experience of CIEPs, in the state of Rio de Janeiro. The articles were published in 2015 and 2006. The article, based on full-time education design by Darcy Ribeiro, is divided into three sections: the first describes the changing of point of view from one publication to the other; the second presents the analysis

performed by Cavaliere and Coelho on the development of CIEPs with 15 years of implementation, based on management's testimony, and with 25 years of implementation, based on the results of IDEB 2009. The third section discusses what elements moved in the Brazilian educational setting for the newspaper to alter its position on full time school so incisively. The finding indicates that the trend towards outsourcing of public education to private institutions from PDE 2007 on contributed to a favorable look to full-timeschool, considering that the expansion of activities of the school day makes it possible to establish an educational niche market.

Keywords: Full time school. Relation private / public. Everyone for Education.

Introdução

Minha mobilização para escrever este artigo decorreu da constatação de uma mudança de visão do jornal *O Globo* em relação à escola de tempo integral, no caso, materializada na experiência educacional dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no estado do Rio de Janeiro. Em maio de 2015, o jornal publicou, pela passagem dos 30 anos dos CIEPs, uma matéria de página inteira indicando que o *Projeto de Darcy Ribeiro ajuda a refletir sobre o ensino integral, ainda hoje um desafio*. Este subtítulo prestigia Darcy Ribeiro ao afirmar que o projeto dele ajudou a refletir sobre a educação integral; e atualiza o tema, considerando que ele ainda é um desafio. Há nove anos, o mesmo jornal publicou, pelos 21 anos dos CIEPs, uma série de reportagens, durante uma semana. A manchete inaugural, *CIEPs fazem 21 anos de expectativas e fracassos*, é elucidativa da mensagem veiculada a cada página durante 7 dias, com foto de primeira página e editorial. Como pesquisadora do tema, não pude evitar: o que mudou? Por que o tom das reportagens de 2006 difere tanto da publicação de 2015? Nosso objetivo é discutir se as reportagens do jornal *O Globo* são reveladoras de uma mudança de posicionamento da sociedade.

Organizei este artigo em três seções. Na primeira, comento as reportagens do jornal *O Globo*: começo pela matéria mais recente e depois recorro a artigo que publiquei sobre as reportagens de 2006, mostrando a intenção de desqualificar a proposta educacional de tempo integral.

Na segunda seção, apresento dois artigos escritos com intervalo de 10 anos, por duas pesquisadoras do tema: o primeiro identifica que sinais se mantinham da proposta original dos CIEPs após 15 anos de sua implantação; o segundo discute o resultado dos CIEPs no IDEB de 2009, passados 25 anos do funcionamento destas escolas. Na terceira seção, discuto que elementos mudaram no cenário educacional brasileiro para que o jornal alterasse seu posicionamento a respeito de escola de tempo integral de forma tão incisiva.

Atualmente, no Brasil, desenvolvem-se dois modelos básicos de ampliação da jornada: um centrado na escola, que propõe sua reorganização para funcionamento ao longo do dia, fundamentado em Anísio Teixeira e em Darcy Ribeiro. O outro modelo, de que temos como exemplo o Programa Mais Educação, se propõe a ampliar o leque de experiências escolares através da articulação com outras instituições, para que os alunos desenvolvam atividades diversas no contraturno. Esta proposta tem fundamentação na concepção de Cidade Educadora, cujos princípios orientadores estão reunidos na Carta de Barcelona, entre os quais que a educação não deve ser vista como responsabilidade apenas da comunidade escolar.

Escola de tempo integral: a visão do jornal *O Globo*

A reportagem *CIEPS - 30 anos depois: refazendo a lição de casa* foi publicada pelo jornal *O Globo* pela passagem dos 30 anos da inauguração do primeiro CIEP no Rio de Janeiro. Apesar de certas incorreções que a consulta à literatura sobre o tema da escola de tempo integral solucionaria, o que chama atenção nesta reportagem é o tom como ele é tratado.

Foi meu único emprego. Foi aqui que minha filha estudou e minha neta estuda. É este colégio que mudou a vida da minha família. Até hoje trabalho aqui e evito pensar como vai ser quando sair. (Teresinha de Souza, inspetora)¹

¹ Depoimentos extraídos da reportagem de Raphael Kapa - *CIEPS - 30 anos depois: refazendo a lição de casa*, publicada em *O GLOBO*, em 30 de maio de 2015, p. 32.

Percebe-se logo como o autor da proposta dos CIEPs é tratado de forma inédita - *Projeto de Darcy Ribeiro ajuda a refletir sobre o ensino integral, ainda hoje um desafio*. Suponho que o jornalista não tenha lido as reportagens publicadas pelo *O Globo* quando o CIEP Tancredo Neves, ao qual o depoimento acima se refere, completou 21 anos. Se tivesse lido, provavelmente teria se perguntado: por que o jornal pautou este tema? Ou, então, perguntaria o mesmo que eu: o que mudou?

Outro aspecto que encanta na reportagem, para quem é encantado com o tema, é que o jornalista, ao selecionar os profissionais a serem entrevistados, deparou-se com uma concentração de técnicos trabalhando nas secretarias de educação, estadual ou municipal, que foram professores e diretores de CIEPs.

A gente vivia um momento de universalização do ensino. O projeto do CIEP era uma grande inovação nesse sentido. Hoje, a reflexão histórica que se faz é que podíamos ter investido mais. (Antonio José Vieira de Paiva Neto, atual secretário estadual de educação RJ e ex-professor de CIEP)

Existia um olhar diferente dos professores da rede regular com o projeto. Eles não tiveram o treinamento e a sensibilização para entenderem o que aquilo significava. (Tania Barbosa, atual assessora da Secretaria Estadual de Educação RJ e ex-professora de CIEP)

Eles transmitem a pertinência do debate sobre a educação em tempo integral, explicam as dificuldades enfrentadas pelos CIEPs e indicam adequações ao cenário atual, tendo em vista o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que propõe o oferecimento de educação em tempo integral em 50 % das escolas públicas, abrangendo 25% das matrículas de educação básica até o final da vigência do plano em 2023. Há um reconhecimento de que o CIEP foi desativado propositalmente:

Sem dinheiro, começou a faltar professor, serviço, estrutura... Sucatearam até acabar e aí ficou o estigma que era um colégio que não funcionava (Mônica Melo, coordenadora de educação integral na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e ex-professora e ex-diretora de CIEP)

A reportagem revela a discordância entre a atual secretária de educação do município do Rio de Janeiro, Helena Bomeny, que acompanha com bons olhos a proposta do atual prefeito de universalizar a educação em tempo integral até 2020, e a ex-secretária de educação do município, na gestão de Cesar Maia, Regina de Assis, que considera uma irresponsabilidade viabilizar a proposta. O número de escolas a ser oferecido - 331 -, segundo a reportagem, seria três vezes maior do que as 101 unidades implantadas por Leonel Brizola. Na verdade, Leonel Brizola deixou 506 unidades de tempo integral funcionando em todo o estado do Rio de Janeiro, em 1994, das quais 101 sob responsabilidade do município do Rio de Janeiro. A proposta do atual prefeito deve ser vista com cautela, pois o ex-prefeito Luis Paulo Conde, sucessor de Cesar Maia, também já propusera a universalização do tempo integral para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, promessa que não cumpriu.

Em maio de 2006, o jornal *O Globo* publicou, durante uma semana, uma série de reportagens sobre os CIEPs, que completava 21 anos. A série exibiu a avaliação do jornal desde a sua manchete na primeira página - *CIEPs fazem 21 anos de expectativas e fracassos*. As reportagens atualizavam os argumentos usados pelos críticos da política educacional de Leonel Brizola, que legitimaram a condenação do projeto de escola pública de tempo integral ao abandono: era caro, num momento em que o ensino fundamental ainda não era universalizado; não garantia eficiência e desviava a escola de sua função precípua, que é ensinar, atribuindo a ela funções assistenciais; seu objetivo de fato era a visibilidade necessária - projeto de Oscar Niemeyer em beira de estrada - para favorecer a campanha de Brizola à presidência da república.

Publiquei um artigo sobre estas reportagens (MAURÍCIO, 2009, p. 248) em que rebati a visão veiculada pelo jornal:

Este trabalho, através da análise da forma e do conteúdo destas reportagens, teve por objetivo desnudar os mecanismos de construção de representações sobre a escola pública de horário integral, que invertem a responsabilidade pelo seu suposto fracasso, atribuindo-o ora aos alunos, apresentados como testemunhos do desastre deste projeto de escola, da qual deixaram de se beneficiar; ora atribuindo-o à própria escola, que deixou de oferecer horário integral por falta de

condições objetivas para sua manutenção, isentando as autoridades de responsabilidade pela decisão política de inviabilizar o projeto e abandonar o patrimônio público.

O artigo revela, com clareza, a intenção do jornal de enfatizar uma interpretação negativa desta escola, através das fontes - típicas de tragédia - usadas para as manchetes, das fotos selecionadas, suas legendas, a ordem de apresentação das histórias de vida de cada aluno da primeira turma do CIEP entre outros recursos como a ironia construída na relação entre fotos, manchetes e legendas. A expressiva foto que ilustrou a primeira reportagem, ocupando 40% da página, retratava um menino negro de 8 anos, em um pátio identificável de CIEP abandonado, com a legenda: “apesar de morar dentro de escola, ele não estuda”. As reportagens indicavam o número baixo de matrículas, mas não se atribui este fato à organização daquela escola no momento, como se o projeto de 21 anos atrás, que não era mais aplicado, fosse o eterno responsável por todas as mazelas. A relação *desempenho semelhante, custo maior* não distingue o desempenho de quem estudou na escola 1 ou 4 anos. Feitas as contas, quem permaneceu mais tempo no CIEP teve trajetória escolar mais longa. Não há qualquer referência a estudos feitos sobre desempenho ou custo de CIEP. Entretanto houve grande empenho em rastrear a vida dos 21 alunos iniciais para indicar quantos se envolveram com o crime. Entre as reportagens, um editorial repetiu os mesmos argumentos já publicados, entretanto trouxe uma novidade, revelando a estratégia considerada mais adequada do que o projeto dos CIEPs:

A influência do projeto dos CIEPs nesse processo (de melhoria) não é perceptível. Como seguramente teria sido, e em grande escala, se o foco fosse outro: as milhares de pequenas escolas públicas, modestas e tão carentes, espalhadas por todo o estado (*O Globo*, 30 de maio de 2006, p. 6).

Além de afirmar que a distribuição dos recursos dos CIEPs por todas as pequenas escolas carentes não redundaria em resultados, indiquei a compreensão que faltava às reportagens: os CIEPs projetavam o futuro. E acrescentei sobre as cartas de leitores que foram publicadas:

É este sentimento de confiança na possibilidade da escola de horário integral que transparece nas cartas de leitor ao lado do editorial. Das sete, três foram escritas por professores que trabalham ou trabalharam nos CIEPs. Uma, inclusive, foi ex-aluna. Estes profissionais revelam compromisso com o projeto e crença na sua viabilidade. As explicações que atribuem ao estado atual dos CIEPs são a falta de vontade política e a insensibilidade dos governantes. Adjetivos como *lamentável*, *urgente*, *inacreditável* perpassam os textos. (MAURÍCIO, 2009, p. 257)

Seria muito bom se pudéssemos concluir que o objetivo destas reportagens fosse levar os governantes a se preocuparem com esta escola. Os jornalistas, ao entrevistarem autoridades do Estado sobre a intenção de passar de 37 para 113 o número de escolas em horário integral, deixaram de perguntar por que este projeto no último ano de governo ou de onde viriam os recursos e os professores. Não houve intenção de discutir soluções nem por parte dos governantes nem por parte dos jornalistas.

Os argumentos utilizados pelos jornalistas reforçaram o estigma de escola de pobre. De 17 crianças, só quatro permaneceram no CIEP até a 4ª série, que era a etapa oferecida nesta unidade escolar. Destas, três terminaram o Ensino Médio e uma o Ensino Fundamental. Das sete que cursaram apenas a 1ª série, só duas terminaram o Ensino Médio. Os resultados favorecem a permanecer mais tempo no CIEP, mas os jornalistas não chegaram a esta conclusão. E por que tantas crianças saíram da escola? Sete após um ano e seis após três anos? Pode ter sido porque o estigma que acompanha o *Brizolão* como escola para pobre colaborou para a evasão. Também pode ser, como indicou a tese de Perissé (1994), que tenha havido um desencanto com esta escola por descumprimento do projeto original.

Por que foram feitas estas reportagens? Porque estávamos no meio de uma campanha eleitoral que podia trazer de novo a proposta de escola de tempo integral? De fato, dois candidatos ao governo do estado incluíram este projeto em suas plataformas de campanha. Pesquisas (Alves-Mazzotti, 1994; Pato, 1992) mostram que é senso comum, entre professores em particular, e na classe média em geral, a compreensão de que a culpado fracasso escolar é do aluno ou da sua família, que é pobre. Estas reportagens omitiram dados e manipularam imagens, para reforçar o consenso

fácil de que os pobres não conseguem bons resultados na escola, mesmo que seja de qualidade. Nestas reportagens, o argumento do fracasso não está centrado no aluno ou sua família: ganhou nova roupagem sem mudar de eixo. A escola produz fracasso, exatamente aquela projetada para o pobre. *O Globo*, enquanto vende jornais, reforça a mensagem - para que gastar recursos coma educação popular?

A escola de tempo integral: a visão de pesquisadoras

Passados 15 anos da implantação dos CIEPs, Cavaliere e Coelho (2003), duas estudiosas do tema, publicaram um artigo com objetivo de analisar as tendências que se revelavam no trabalho pedagógico ou em fenômenos decorrentes do funcionamento em tempo integral. Alertaram para as dificuldades que enfrentaram: precariedade de dados e estatísticas oficiais; forte conteúdo político partidário que envolvia essas escolas; diversidade de caminhos entre os CIEPs da rede estadual e os que foram municipalizados, além de outras diferenças dentro de cada rede. Mas indicaram a permanência de alguns traços do programa original, apesar de ter sido altamente centralizado e uniformizador.

Segundo as autoras, a maioria das escolas de tempo integral da rede estadual, em particular do Grande Rio, tornaram-se, nos dois períodos de desmonte do Programa², escolas problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema. Abandonadas pelo poder público, foram tragadas pelas difíceis condições sociais das localidades, tornando-se exemplares do “fracasso” da escola de tempo integral para os CIEPs. Destacaram também que a disseminação destas escolas como inoperantes foi agravada pela coincidência entre o fim do Programa Especial, que as apoiava, e a criação do bloco único³. A população associou a ausência de reprovação aos CIEPs, reforçando a representação de escolas “fracas” ou desorganizadas, apesar do bloco único atingir toda a rede. Apontaram ainda que o encaminhamento equivocado dado por alguns setores do próprio governo quando do

² Ambos os governos de Leonel Brizola não fizeram sucessor do mesmo partido, levando ao desmonte das recém-inauguradas escolas: em 1986, por Moreira Franco; e, em 1995, por Marcelo Alencar.

³ O bloco único era composto de cinco anos de escolarização, da classe de alfabetização à 4ª série, sem reprovação. Ao final do bloco, os alunos que necessitassem teriam um ano de estudos complementares.

lançamento do Programa em 1984 fortaleceu a associação entre escola de tempo integral e reformatório, estigmatizando os CIEPs como escolas para crianças semimarginalizadas.

Sobre a gestão desta escola, chamou atenção das autoras o pequeno número de diretores com experiência, fato explicado pela instabilidade crônica em que vivíamos CIEPs da rede estadual, gerando receio entre os professores de trabalharem neles e mais ainda de assumirem sua direção. O sentimento comum às diretoras era de estar trabalhando em condições muito precárias. Uma escola de tempo integral adiciona, aos problemas de gestão de qualquer escola, responsabilidades ampliadas pela permanência prolongada de alunos e professores no ambiente escolar e pela falta de conhecimento acumulado de uma rotina diferente, que necessita diversidade de atividades. Em muitos CIEPs, era difícil encontrar profissionais dispostos a enfrentar uma realidade sempre imprevisível e algo conturbada: os problemas no regime de tempo integral são mais complexos e, quando não inviabilizam a proposta, transformam essas escolas em instituições muito complicadas, embora muito mobilizadas na busca de soluções.

A trajetória instável dos CIEPs, com períodos de abandono, levou a um recuo no oferecimento do tempo integral após 1994, quando terminou o 2º PEE: em 2001, dos 359 CIEPs da rede estadual, apenas 197 mantinham turmas em tempo integral. Devido a estas políticas intermitentes, criou-se um senso comum de que os CIEPs estavam esvaziados, fato que não correspondia à realidade da maioria deles, segundo as autoras. Os CIEPs mais cheios estavam situados em municípios da Baixada Fluminense, mais populosos e de baixa renda. Na época, as autoras afirmaram que “os casos de esvaziamento inequívoco (menos de 300 alunos) são poucos”, e atribuíam à localização em municípios de baixa densidade demográfica e/ou à já citada estigmatização dessas escolas, especialmente as de regiões populosas e pouco assistidas pelo poder público. Nos municípios periféricos, para enfrentar o estigma, as autoras propunham a recuperação dos prédios, apoio aos profissionais que lá trabalhavam e um projeto político-pedagógico que levasse em conta a realidade local e uma concepção ampliada de educação escolar.

O artigo abordou também o espaço físico do CIEP, considerada uma escola de porte médio, abrigando 600 alunos em turno único. As áreas externas, amplas e vulneráveis, requerem a existência de atividades recreativas ou culturais permanentes e uma manutenção contínua.

As autoras indicavam a necessidade de participação, ou pelo menos algum tipo de acordo, com a população residente em torno da escola. Quando isto não ocorria, transformavam-se em matagais abandonados, pastagens de animais, alvo de vandalismos e acúmulo de lixo. Em muitos casos, a área externa era ocupada pela população local sem consulta à direção, em fins de semana e à noite, cumprindo o papel de espaço público, como a praça ou o campo de futebol em geral inexistente na periferia. Muitas vezes, parcela transgressora da juventude local lidera essa utilização, com grande tensão para a escola e gestores.

Concluindo, as autoras na época consideravam que a ideia de escola de tempo integral vingou e que parecia atender a uma demanda por escola com funções ampliadas, que permitisse um processo educacional inovador e rico. Reconheciam que essa escola ainda não existia, mas estava esboçada como possível. Havia escolas que apenas dobravam, precariamente, o tempo de permanência dos alunos. Outras, que mantiveram recursos e práticas do programa original pela qualidade do trabalho da equipe pedagógica, estavam próximas de uma escola em que permanecer o dia inteiro redundava em viver e aprender mais e melhor. Reconheceram a atribuição de funções assistenciais à escola de tempo integral, mas indicaram a importância de refletir sobre o conceito de assistencialismo, para não confundi-lo com ações de cuidado que são desenvolvidas em qualquer escola. Podem ser classificadas como assistencialistas, se não contam com um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las entre ações informativas, educacionais e culturais.

É de lamentar a perda de identidade dos CIEPs da rede estadual. Nela, a instabilidade vivida gerou um clima geral de muito descrédito. Entretanto, foram essas mesmas escolas que viveram, ainda que por pouco tempo, no período final do 2º PEE (1993/94) a situação mais próxima da concepção pedagógica original do programa dos CIEPs. (...) Um processo de municipalização gradual, liderado pelo estado, com a participação efetiva dos municípios interessados, conforme preconiza o já citado art. 10 da LDB, associado à recuperação ou, quando for o caso, à reformulação da concepção político-pedagógica dessas escolas, seria o caminho (p. 173).

Passados dez anos, Cavaliere e Coelho (2013) voltaram a se perguntar se os resultados escolares dos CIEPs revelavam algo específico 25 anos depois, se seu funcionamento ainda mantinha traços da concepção originalmente traçada. Para isto adotaram um instrumento que não existia anteriormente: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Alertam que a utilização do IDEB levava em conta seus limites e a necessidade de associá-lo a outras formas de avaliação. Entretanto consideravam que, em escala quantitativa, ele poderia retratar um momento das escolas brasileiras, inclusive dimensionar o trabalho educacional que estaria sendo desenvolvido nos CIEPs fluminenses em relação a outras escolas.

O artigo relata que a listagem do IDEB/2009 do estado do Rio de Janeiro incluía pouquíssimos CIEPs entre as escolas públicas do estado com os maiores índices. Em oposição, entre os menores índices, essas escolas apareciam de forma significativa. O que estaria acontecendo para que grande parte dos CIEPs apresentasse resultados inferiores às médias estadual e nacional do 5º ano do Ensino Fundamental público? Haveria alguma relação entre esse fato e o processo de municipalização do Ensino Fundamental no estado? Por que a ideia de escola de tempo integral continuaria a se afirmar no Rio de Janeiro mesmo com muitos desses CIEPs funcionando sem tempo integral e com resultados pouco satisfatórios?

As autoras lembraram que a condição de programa especial com que o projeto dos CIEPs foi implementado, no estado do Rio de Janeiro, por duas vezes, contribuiu para o estabelecimento de um estigma - horário integral é para aluno sem assistência familiar. A característica “especial” relacionou a natureza do espaço escolar de tempo integral às condições sociais de seus usuários - pobres. O termo especial deixava entrever um aspecto que, à época, era levantado por estudos acadêmicos críticos ao Programa, e que hoje está em pauta: políticas focais e compensatórias versus políticas universalistas. Lembraram que, à época em que os Programas Especiais de Educação foram implementados, a ideia de um projeto político-pedagógico que representasse os objetivos de cada unidade escolar apenas começava no Brasil.

O Programa previa participação de diversos setores envolvidos e um novo tipo de relação com a comunidade, com as figuras da diretora comunitária e do animador cultural e uma lógica de organização escolar diferente da que orientava a maioria das escolas públicas. Esses fatores apontavam para um espaço escolar com atividades diferentes das regulares, integradas

ao longo do dia, trabalhadas por professores de 40 horas, concursados para a realização dessa proposta, mas também por sujeitos da comunidade, que precisavam estar na escola, atuando junto com os conhecimentos escolares. Para materializar essa proposta, cada unidade contava com quadra polivalente, biblioteca, sala para vídeoeducação, salas para estudo dirigido, grande pátio coberto e refeitório, proporcionando ampliação quantitativa e tempo integral em sentido significativo. Olhando para o panorama estadual do IDEB/2009 dos CIEPs, tudo indicava que grande parte deles “submergiu à imagem que deles se fez e também às condições sociais de seu entorno” (Idem, p. 233).

O estudo evidenciou a dificuldade pela qual passou esse conjunto de escolas ao longo das duas últimas décadas; os resultados do IDEB analisados revelaram que os objetivos do programa, relacionados à qualidade, não foram atingidos. Revelaram também “que a permanência de elementos do projeto original, a localização sócio-geográfica e a diferenciação das esferas administrativas a que se ligaram essas unidades escolares tiveram um papel importante na diferenciação dos resultados do IDEB” (Idem, p. 237). Mas as autoras indicaram aspectos positivos: o pioneirismo da proposta pedagógica, apresentada durante a redemocratização do país; a construção de 500 prédios escolares de qualidade, com impacto na rede pública; a constituição de um coletivo pedagógico na escola, com coordenadores e equipes das áreas de conhecimento, com horários garantidos para reuniões pedagógicas. Enfatizaram que o Programa pautou, no debate educacional brasileiro, a ampliação das funções e responsabilidades educacionais da escola e como decorrência a necessidade de ampliação da jornada escolar.

As autoras indicaram a ironia do uso do espaço dos CIEPs, após terem tido seu projeto pedagógico abandonado e suas instalações subutilizadas, por outra concepção de ampliação do tempo escolar, com outras atribuições para seus espaços e outras perspectivas educacionais. Elas se perguntaram se a proposta político-pedagógica dos CIEPs teria sido ousada demais para a sua época, tanto pelos recursos que exigia como pela disposição da sociedade para a sua execução. Segundo elas (Idem, p. 238):

Na prática, a concepção de escola de tempo integral, típica dos CIEPs, que implicava uma instituição escolar organizada em função do horário integral para todos os alunos, foi enfraquecida ao longo dos anos e, hoje,

seus espaços tendem a ser usados com outro modelo de ampliação do horário escolar, que podemos identificar como de aluno em tempo integral (CAVALIERE, 2009). Esse modelo não implica uma mudança na estrutura de turnos da escola. Consiste na oferta da jornada integral para grupos de alunos, considerados mais carentes, em ambientes diversos como praças, clubes, igrejas, associações ou mesmo outras escolas que ofereçam espaços (como os CIEPs, por exemplo). Também caracteriza esse modelo a participação de outros agentes educacionais, que não professores, como oficinairos e estudantes universitários.

Concluíram que a ideia da escola de tempo integral se manteve viva e permaneceu relacionada, no Rio de Janeiro, aos CIEPs, devido principalmente à adesão que, apesar das críticas, tiveram dos professores que ali trabalharam. Grande parte desses professores encontra-se, ainda, atuando nos sistemas de ensino do estado e cultiva memória positiva da experiência, como pudemos constatar nos depoimentos citados no início deste artigo. Muitos, em atividades de gestão, expressam referências assentadas naquela experiência e buscam contribuir com as propostas de ampliação da jornada escolar. O fato de esta proposta ter sido retomada com a criação do programa Mais Educação, de âmbito federal, revela disposição da sociedade para continuar na busca pela ampliação da jornada escolar.

Fica a indagação, dada a característica do modelo que hoje se difunde de ampliação do tempo escolar, e que não passa necessariamente pelo fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, se este pode trazer resultados melhores do que aqueles que os CIEPs e suas circunstâncias históricas conseguiram obter. (Idem, p. 239)

A escola de tempo integral: o que mudou entre 2006 e 2014?

A presença da proposta de ampliação da jornada escolar na legislação brasileira vem se consolidando, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que introduziu a perspectiva

de ampliação do tempo escolar diário nos artigos 34 e 87. O Plano Nacional de Educação - PNE - (Lei 10.172/01) indicou, entre seus objetivos, o tempo integral para crianças das camadas mais necessitadas; esta restrição já não constava nos objetivos específicos do PNE para o Ensino Fundamental. Em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6.094/07) propôs ampliação do atendimento escolar, assentando as bases para o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial 17/2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010. Apesar de não contarmos ainda com pesquisa empírica específica, atribui-se ao FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), que prevê repasse de recursos acrescido de 25% por matrícula de alunos do Ensino Fundamental da rede pública em regime de tempo integral, entendido como 7 horas por dia ou mais, durante toda a semana letiva, estímulo importante para o crescimento de matrículas em jornada escolar ampliada. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, propôs educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos alunos da educação básica até o final do próximo PNE. Esta meta foi incorporada ao Plano Nacional de Educação 2014-2023, homologado pela Lei 13.005/2014. A CONAE 2014 manteve esta orientação.

Ao longo da incorporação desta sequência de instrumentos legais, registrou-se o crescimento de matrículas públicas em tempo integral, em todos os estados brasileiros, com presença significativa na maior parte dos municípios do país. Até o final de 2013, segundo o Resumo Técnico do INEP, a rede pública já ultrapassara 3 milhões de matrículas em tempo integral, cerca de 2/3 delas atribuídas ao Programa Federal Mais Educação. Acompanhando este crescimento, realizaram-se pesquisas de âmbito nacional, que tinham por objetivo registrar os diversos formatos das experiências de ampliação da jornada escolar. Ressalte-se que as pesquisas não foram realizadas somente pelo poder público; as duas últimas, realizadas por instituições privadas, indicam que o interesse pela ampliação da jornada escolar vem se enraizando na sociedade civil. Uma delas fez a ressalva (CENPEC, 2011) de que o poder público sozinho não é capaz de arcar com os recursos necessários para universalizar a educação integral. Chamo atenção também para a sequência de datas, pois as pesquisas começaram no ano seguinte à promulgação do FUNDEB e ao lançamento do Programa Mais Educação, evidenciando o estímulo que propiciaram ao extravasamento da temática para a sociedade.

Esta concentração de medidas, a partir de 2007, nos leva a crer que aqui devemos procurar os primeiros indícios que levaram a uma mudança de olhar para a implementação do tempo integral escolar. Concordando com Cavaliere (2014), a escola de tempo integral no Brasil permanece dúbia, pois se afasta da condição de direito universal, quando é tratada como um dispositivo só para alguns alunos e não para todos, configurada como educação compensatória, focada nos mais necessitados; e se aproxima da condição de direito universal, quando considera que, na vida contemporânea, para todos os grupos sociais de qualquer região ou faixa etária, há expectativa de maior responsabilidade educacional da escola.

A Portaria Interministerial 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação, estabelece que o programa poderá ser implementado em escolas e outros espaços socioculturais, no contraturno escolar. Esta proposta, que prevê as atividades de ampliação no contraturno, adianta que o Programa não será para todos os alunos, caso contrário, poderiam ser encontradas soluções no próprio turno estendido, dentro ou fora do espaço escolar, para a organização das atividades de ampliação. Destaque-se que, se o programa de ampliação da jornada não é para todos os alunos, a proposta não traz em si a perspectiva de repensar as funções da escola, em termos de tempo/ espaço/ currículo, limita-se a organizar o horário escolar de alguns alunos, adequando a escola a esta proposta, conforme o modelo que Cavaliere (2009) nomeou, *aluno em tempo integral*. Segundo a autora, a ampliação da jornada escolar no contraturno

na verdade não constrói uma escola de tempo integral nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos ‘mais necessitados’ (...) não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais (CAVALIERE, 2014, p. 1212)

Adiante, entre os objetivos da Portaria, aparece a prevenção e o combate ao trabalho infantil, à exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens. Ninguém discorda que as crianças devam ser protegidas, entretanto este é um objetivo que está fora da esfera educacional, e se caracteriza como um programa assistencial de

abrangência focalizada. Além disso, o programa poderá contar com ações de instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes. A seguir, aparece a possibilidade de participação da sociedade civil e de organizações não-governamentais (ONG) sem qualquer restrição.

Estas possibilidades da Portaria estão de acordo com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que propõe “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” através de “parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”. Acrescenta o caráter voluntário com que “entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas “possam colaborar para a melhoria da qualidade da educação básica. Partilho com Cavaliere (2014, p. 1210) a compreensão de que a parceria neste sentido muda substancialmente a “concepção até então vigente de educação em tempo integral”.

Em 2014, o novo PNE mantém o caráter de política compensatória que constava do PNE 2001, entretanto introduz a meta indicada anteriormente - alcançar 25% de matrículas em 50% de escolas públicas de educação básica em tempo integral até o final do Plano - que, segundo Cavaliere (2014), aproxima a escola de tempo integral de um caráter universal. Entretanto mantém as parcerias público-privadas. Que parcerias estão se configurando? Segundo a mesma autora, “As parcerias que predominam são empresas de porte que vendem ou disponibilizam serviços educacionais com formulações e material didático próprios, além dos processos de avaliação” (p. 1212).

São inúmeras as parceiras privadas de grande porte que vão de tal forma encontrando soluções especiais para a ausência do estado, como suporte financeiro, técnico e político, que muitas escolas, abandonadas e desassistidas, em contato com estas grandes parceiras, se sentem impotentes para diagnosticar seus problemas e fortalecidas por poder contar com o apoio que contratam a estas empresas. Entre muitas, de atuação nacional, temos a Fundação Ayrton Senna, por exemplo. Mas quero apresentar ações daquela que tomou para si a educação integral - Fundação Itaú Social / Centro de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária (CENPEC).

A Fundação Itaú Social⁴ entende a educação integral como estratégica para a melhoria da qualidade da educação e para a promoção da equidade. Empenha-se em duas ações para a universalização da educação integral no país: formação de organizações não governamentais para a composição de modalidades de educação integral em parceria com a escola, por meio de programas com atividades no **contraturno** escolar, em diferentes espaços educativos; assessoria para formulação, implantação e acompanhamento de políticas públicas de educação integral, inclusive para elaboração de planos de educação integral de estados e municípios.

Esta aproximação da Fundação Itaú Social com a educação integral se desenvolveu a partir da instituição do Prêmio Itaú-Unicef, criado em 1995. A cada edição do Programa, há uma premiação no primeiro ano e um processo de formação, no segundo. O objetivo é estimular e dar visibilidade ao trabalho de parceria entre organizações da sociedade civil (OSCs) e escolas públicas, para a educação integral de crianças e adolescentes em vulnerabilidade socioeconômica, e oferecer formação para agentes públicos em metodologias de avaliação. Nos anos ímpares, o Programa analisa, seleciona e avalia projetos desenvolvidos por organizações em parceria com escolas públicas, desde as inscrições até a premiação. Durante os anos pares, as ações se voltam para a formação de educadores e gestores das organizações e de escolas públicas participantes do Prêmio, com ações presenciais e a distância.

Embora a Fundação afirme a relação entre a educação integral e o prêmio desde a sua instituição, se acompanhamos as premiações no seu sítio, esta expressão só vai aparecer anos mais tarde. Na 5ª edição do prêmio, em 2003, são introduzidas mudanças: priorizar ações complementares à escola, agora denominadas ações socioeducativas. Com o tema *Muitos Lugares para Aprender*, o objetivo era destacar a importância dessas ações para o direito ao **desenvolvimento** integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A outra inovação foi a regionalização do processo de seleção: foram envolvidos agentes públicos das áreas da educação e assistência social, indicados pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pelo Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e pelo Canal Futura.

⁴ Todas as informações relativas a esta parte foram tiradas do sítio da Fundação Itaú Social no endereço <http://www.fundacaoitausocial.org.br/temas-de-atuacao/educacao-integral/>. Acesso em: 29 set. 2015.

O objetivo da 6ª edição, em 2005, com o tema *Tecendo Redes*, foi sensibilizar a sociedade para a cooperação concreta entre agentes de naturezas distintas - educação e proteção social - tendo em vista projetos que investem na potencialidade de crianças e adolescentes com base na concepção de **educação** integral, primeira vez que esta expressão é empregada. A premiação priorizou projetos desenvolvidos por organizações articuladas com outras instituições, comunidades e famílias, buscando favorecer o crescimento pessoal e social de crianças e adolescentes.

A 7ª edição do Prêmio Itaú-Unicef, em 2007, adotou o tema *Todos pela Educação*, revelando sua identidade absoluta com o **Movimento Todos pela Educação**⁵. Este movimento, que se intitula apartidário e plural, congregando representantes de diferentes setores da sociedade, tem como mantenedores grandes empresas e bancos e como parceiros empresas de comunicação social, entre as quais as Organizações Globo. Segundo o sítio, duas inovações foram introduzidas neste ano: a atribuição dos prêmios segundo categorização do porte orçamentário das organizações sociais em micro, pequeno, médio e grande portes; e a avaliação dos projetos com base nos indicadores das ações socioeducativas, que não foram detalhados. Pela primeira vez, foi informado o processo de formação efetivado: em 2008, foram realizados nove encontros regionais, nove cursos a distância e foi criada uma Comunidade Virtual.

O tema da 8ª Edição, em 2009, *Tempos e Espaços para Aprender*, indica a pertinência de diferentes ambientes para aprender - a escola, os projetos sociais, as bibliotecas, as quadras de esporte, os centros culturais, a família, a **cidade** - incorporando o conceito de cidade educadora, adotado pelo Programa Federal Mais Educação. Nesta edição são abertas duas categorias de inscrição: para Organizações Não-Governamentais (ONGs), com projetos socioeducativos articulados com a escola pública; para diferentes organizações, com ações voltadas para a Educação Integral de crianças e adolescentes em determinado **território**.

⁵ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Em fevereiro de 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). (Em <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>, acesso em: 4 out. 15). No sítio, constam como mantenedores: DPaschoal; Fundação Bradesco; Fundação Itaú Social; Fundação Telefônica; Gerdau; Instituto Unibanco; Santander; Fundação Lemann, entre outros. Como parceiros, TV Globo; Instituto Ayrton Senna; Fundação Victor Civita; Fundação Antilhana, entre outros.

A 9ª edição do Prêmio, em 2011, *Educação Integral: Experiências que Transformam*, estampa, pela primeira vez, a expressão **educação integral** no seu título e reafirma o que já estava explicitado na edição anterior: diversos atores, conteúdos e lugares como premissa para garantir educação integral para crianças e adolescentes. Em 2012, as ações de formação contaram com um seminário nacional, cinco encontros regionais e cursos a distância para os representantes de organizações que inscreveram seus projetos nesta edição.

A 10ª Edição do prêmio, com o tema *Educação Integral: Crer e Fazer*, segundo seus organizadores, evidencia a capilaridade das Organizações da Sociedade Civil comprometidas com o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Sobre a formação em 2014, foi introduzida uma nova ação: assessoria às 32 Organizações Finalistas e Escolas Parceiras.

Encontros presenciais e ações à distância, visitas técnicas e monitoramento de planos de ação conjunta entre a organização e a escola pública parceira fizeram parte da iniciativa. Foram realizados cursos para os representantes das organizações inscritas na premiação de 2013, sobre os temas Formação de Parcerias; Educação e Proteção Social; ONGs e Escolas pelo Direito ao Desenvolvimento Integral; e Captação de Parceiros.

Indícios sobre possíveis relações

Depois de rever a evolução dos documentos legais que tornaram cada vez mais visíveis metas e projetos relacionados à educação em tempo integral, podemos observar o desvio da expressão tempo integral para educação integral. É necessário frisar que, do nosso ponto de vista, nas condições brasileiras de educação pública, só alcançaremos educação integral para todos se todos puderem **optar** por educação em tempo integral. E isto demanda um planejamento de, no mínimo, médio prazo, como, por exemplo, a coerência entre os planos de educação que se sucedam. Todos os documentos públicos se referiam a tempo integral. A partir de 2007, com o Plano de Metas (PDE), que materializa uma parceria público-privada com o Movimento Todos pela Educação, a referência migra para educação integral.

Do PDE em diante, acompanhando desde seus objetivos até o desenvolvimento das temáticas do Prêmio Itaú Social / UNICEF, vemos como vão sendo alicerçadas as condições para que a parceria público-privada assuma

o protagonismo das ações voltadas para a **educação** integral, no contraturno escolar, de crianças em situação de vulnerabilidade social, através de organizações não governamentais, nos moldes como ela foi sendo implementada pelo Programa Mais Educação. A partir da 5ª edição do prêmio, passamos de ações complementares à escola para ações socioeducativas em muitos lugares para o desenvolvimento integral; na edição seguinte, são tecidas redes para a cooperação entre educação e proteção social em prol da educação integral; a seguir, coincidindo com o decreto que viabiliza o PDE, a educação é dissolvida entre todos, com protagonismo de empresários e banqueiros, tendo em vista os mantenedores e parceiros do Movimento Todos pela Educação; o processo de dissolução da educação continua na edição seguinte, entre diversos tempos e espaços para aprender, em que escola, projetos sociais, bibliotecas, quadras, centros culturais, a própria família e a cidade como um todo se igualam para atender aos mais vulneráveis; na 9ª edição, a diversificação de atores, espaços e conteúdos torna-se condição para desenvolver a educação integral; na sua última edição, fica evidenciada a capilaridade das ONGs, necessária para a abrangência, em nível nacional, da proposta de educação integral. Em síntese, as ONGs vendem assessoria, para desempenhar função de estado, na formulação e acompanhamento de políticas públicas para a educação, dissolvida em ações socioeducativas, com foco nas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Em troca de educação para todos, faz-se uma reserva de mercado para ONGs venderem “educação integral” para alguns.

Para finalizar, alinhavamos a resposta de por que o jornal *O Globo* mudou seu posicionamento de 2006 para 2015. Até 2006, o processo de migração da educação em tempo integral para a educação integral, paralelo à constituição da rede de parceria público-privada que está destinada a implementá-la, ainda não estava em andamento. A partir de 2007, com a consolidação do Movimento Todos pela Educação, que fomentou o Plano de Metas (PDE) Compromisso Todos pela Educação, a representação do que seja educação integral começa a mudar, como também começa a ser vislumbrada a oportunidade de mercado que a ampliação da jornada pode gerar através de organizações não governamentais. No mesmo ano de 2007, começa a ser implementado o Programa Mais Educação, que crescerá em abrangência até 2014, ultrapassando 3 milhões de matrículas, tendo por base a proposta de cidade educadora que se coaduna perfeitamente bem com diversos agentes, diversos conteúdos, diversos espaços.

Como é notório, as diversas Organizações Globo partilham sempre dos mesmos pontos de vista de grandes empresas e de poderosos bancos, como é o caso de diversos mantenedores do Movimento Todos pela Educação, entre eles o Banco Itaú, o Bradesco e o Santander. Foi mencionada a parceria do Canal Futura, que pertence às Organizações Globo, como integrante do prêmio Itaú Social / Unicef, inclusive como participante dos parceiros responsáveis pela seleção dos premiados. A própria Rede Globo aparece como parceira do Movimento Todos pela Educação, ao lado de outras grandes redes de comunicação social. Assim é natural que, com uma nova visão do que possa ser educação integral, o Globo participe ativamente, desempenhando sua função de formador de opinião.

As pesquisadoras citadas (CAVALIERE; COELHO 2003, 2014), em ambos os artigos sobre o tema, consideraram que a ideia de escola de tempo integral estava viva e que ela parecia atender a uma demanda por escola com funções ampliadas; no estado do Rio de Janeiro, relacionada aos CIEPs. Apesar do abandono pelo poder público, a adesão dos professores que ali trabalharam, apesar das críticas, foi o principal fator pela permanência da proposta de tempo integral escolar. A criação do Programa Mais Educação, embora em perspectiva diversa, pode ser lida como disposição da sociedade para continuar a busca pela ampliação da jornada escolar. Cavaliere lembra:

São os municípios e estados que, na prática, irão desenvolver seja uma concepção de escola de tempo integral que se limite a ser mais um dispositivo de atendimento às crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social ou educacional, seja uma concepção de escola que ofereça uma educação ampliada, multidimensional e democrática, com ou sem o rótulo de “educação Integral”. (2014, p. 1219)

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em **Aberto**, Brasília, INEP, v. 14, n. 61, p.60-78, 1994.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24 abr. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 25 abril 2007.

BRASIL. Decreto 7.083 de 27 jan. 2010. **DOU**, Brasília, DF, 27 jan. 2010, E.extra
_____. Lei nº 9.394, 20 dez 1996. **DOU**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, 09 jan. 2001. **DOU**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº. 11.494, 20 jun. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 22 jun. 2007.

_____. Lei no. 13.005, 25 jun. 2014. **DOU**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, E. Extra. _____.
Portaria Normativa Interministerial nº 17, 24 abr. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 26 abr.
2007.

CAVALIERE, A.M. e COELHO, L.M.C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise
após 15 anos, **Cadernos de Pesquisa**, v.119, São Paulo, 2003.

_____. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configura-
ções, **Educação em foco**, v. 18, n. 2, Juiz de Fora, 2014.

CAVALIERE, A.M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política
de estado? **Educação e Sociedade**, v. 35, nº. 129, Campinas: 2014.

CONAE. **Documento Final 2010**, Brasília: [http://conae.mec.gov.br/images /
stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: 18 jun. 2015.

FUND. ITAÚ SOCIAL/CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo:
CENPEC, 2011.

INEP. Ensino Regular - Matrículas no Ensino Fundamental por Dependência Ad-
ministrativa segundo a Duração do Turno de Escolarização - Brasil - 2010-2013.
Censo Escolar da Educação Básica 2013 Resumo Técnico. P. 19.

KAPA, R. CIEPS - 30 anos depois: refazendo a lição de casa, **O GLOBO**, Rio de
Janeiro, 30 de maio de 2015, p. 32.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola Pública de Horário Integral: representações do
jornal *O Globo*, **Educação e Realidade**, 2009.

PATTO, M. Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um
desencontro. São Paulo: **Psicologia USP**, vol.3, n. 1-2, p.107-121, 1992.

PERISSÉ, Vanda Lúcia S. **Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo
segmento do Primeiro Grau para escolas de horário parcial**. Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro,
1994, Dissertação de mestrado.

Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência

INCLUSIVE SCHOOL: A STUDY ON SCHOOL INFRASTRUCTURE AND INTERACTION BETWEEN STUDENTS WITH AND WITHOUT DISABILITIES

Jéssica Fernanda Lopes

Unesp (Bauru) | jessica.lyz@hotmail.com

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Unesp (Bauru) | vlmfcapellini@gmail.com

RESUMO

Considerando a importância da Educação Inclusiva, pretendeu-se com essa pesquisa verificar quais adaptações físicas são necessárias a uma escola e mapear as relações entre os estudantes com deficiência e os demais membros da equipe escolar. Participaram 460 alunos, sendo 26 deles com deficiência e 31 membros da equipe escolar. Para coleta de dados utilizaram-se filmagens e formulários de observação cujo enfoque foi qualitativo. Dentre os resultados, tem-se que a infraestrutura da escola ainda não é adequada, há espaços e objetos que precisam ser adaptados. Existe considerável interação entre os alunos, inclusive em ambientes externos à sala de aula. O planejamento das aulas e a escolha de estratégias que permitam a participação de todos os alunos são imprescindíveis para a constituição de uma cultura inclusiva, portanto, o papel do professor é fundamental. Concluiu-se que condições para a construção de uma cultura de respeito às diferenças devem ser criadas nessa escola.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Acessibilidade. Relações escolares.

ABSTRACT

Considering the importance of inclusive education, the aim of this research was to verify which physical adaptations are necessary in a school and map the relations between students with disabilities and other members of the school staff. 460 students participated, 26 of them with disabilities and 31 members of school staff. For data collection we used footage and observation forms, whose

focus was qualitative. Among the results, it follows that the school infrastructure is not yet suitable for spaces and objects that need to be adjusted. There is considerable interaction between the students, even in environments outside the classroom. The lesson planning and the choice of strategies to enable the participation of all students is essential for the formation of an inclusive culture, so the teacher's role is crucial. We conclude that conditions for building a culture of respect for differences should be created at the school.

Keywords: Educational Inclusion. Accessibility. Relations.

Introdução

A cultura relacionada à exclusão das pessoas que não se enquadravam a um padrão de normalidade, imposto socialmente, perpetuou-se e consolidou-se, historicamente. Tais pessoas eram marginalizadas e não tinham acesso aos espaços sociais gerais. Nesse contexto, a sociedade organizou-se para atender somente a uma parcela da população, ou seja, àquela considerada normal.

Após o período de exclusão, outros momentos se fizeram presentes no que se refere ao reconhecimento das pessoas com deficiência na sociedade. Dentre eles, encontraram-se a segregação, a institucionalização, a integração e a inclusão, respectivamente.

Um dos princípios fundamentais da inclusão é a reorganização da sociedade, objetivando acolher todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais, de modo que suas necessidades fundamentais sejam atendidas.

A inclusão educacional, por sua vez, é um processo em construção e envolve vários segmentos da sociedade, começando pelas políticas públicas de valorização docente e de melhor formação. A formação inicial e continuada de toda a equipe escolar é fundamental para que se possa caminhar em direção a uma escola inclusiva, assim como devem ser asseguradas condições dignas de trabalho a todos.

Grande parte das escolas, hoje, precisa se reorganizar, objetivando a gestão democrática, o trabalho colaborativo entre os membros da equipe escolar, a cultura de estudos e busca pelo conhecimento e a atenção aos novos paradigmas que permeiam o campo educacional para que práticas excludentes não sejam perpetuadas.

A acessibilidade física é um elemento essencial para a legitimação da inclusão educacional, uma vez que sua natureza é garantir o acesso de todos os alunos, nos mais diversos espaços, com facilidade, autonomia e segurança, sendo um facilitador para a participação de todos nas atividades escolares.

A acessibilidade física consiste na remoção de barreiras de um determinado espaço para que todos tenham acesso a ele. As condições de acessibilidade física nas escolas são precárias, principalmente, quanto à presença de barreiras arquitetônicas, visto que muitas construções são antigas, construídas quando o paradigma da inclusão ainda não existia. Além disso, não se considerava a presença dos alunos com deficiência, em classes regulares.

Atualmente, no Brasil, há um quadro de leis que determina a acessibilidade física na escola, no entanto, somente a lei não é suficiente para garantir ambientes acessíveis.

A preocupação com a acessibilidade física das escolas está sendo demonstrada com as pesquisas desenvolvidas, recentemente, em todo o Brasil. Nesse sentido, utilizaram-se como referencial os estudos de Audi; Manzini (2006), Corrêa; Manzini (2010), Dischinger (2004). Em relação aos princípios da inclusão educacional e formação docente destacaram-se os estudos de Ferreira (2006), Glat, Santos, Sousa e Xavier (2006) e Stainback; Stainback (1999). Utilizou-se, também, como referencial teórico a Constituição Federal do Brasil (1988), a Declaração de Salamanca (1994), além das leis e decretos nacionais relacionados à acessibilidade.

A avaliação é um elemento importante no campo da acessibilidade, uma vez que possibilita ao profissional da educação realizar um planejamento do ambiente escolar para identificar quais as barreiras arquitetônicas que interferem na execução das atividades educacionais. Mesmo que com a avaliação e planejamento a equipe escolar tenha dificuldade para a adaptação dos espaços, ela pode, estrategicamente, adequar a utilização dos mesmos. No entanto, para que esse processo seja realizado é necessário que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre essa área do conhecimento e suas respectivas implicações.

Em decorrência do contexto histórico pelo qual a sociedade passou quanto às práticas sociais, as barreiras físicas nas escolas são históricas. Com o passar dos anos, a legislação e as políticas públicas avançaram. A Lei federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, determina que as escolas

necessitam tornar seus ambientes acessíveis a todos.

A acessibilidade física possui também um caráter de auxílio às condições de aprendizagem, não só para alunos com deficiência, mas para toda a comunidade.

Com base nessa concepção estabeleceram-se como objetivos:

- a) verificar se e quais adaptações físicas são importantes à unidade escolar a fim de atender às necessidades de todos os alunos.
- b) mapear as relações estabelecidas entre os estudantes com deficiência e deles com os demais membros da instituição.

Entende-se que o tema seja de relevância científica e social em função dos objetivos enunciados, principalmente, por trazer à luz o mapeamento das relações estabelecidas no ambiente escolar entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais membros da escola, assim como verificar quais adaptações são necessárias à escola a fim de atender a todo o alunado.

Assim, estrutura-se esse texto em quatro partes: *introdução, fundamentação teórico-metodológica, resultados (com discussão fundamentada) e considerações finais*. Ressalta-se que os resultados estão subdivididos em tópicos - com as respectivas indicações das questões de coleta - para melhor elucidar a análise/discussão do tema problema.

Caminhos percorridos até a almejada Escola Inclusiva

A partir das pressões internacionais vindas de associações de defesa à pessoa com deficiência, de agências econômicas e políticas internacionais, a Constituição Federal de 1988, assim como a LDB/1996, sofreram influências e trazem em seus textos a necessidade de incluir a pessoa com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 3º, determina ainda a promoção do bem-estar de todas as pessoas, independentemente, de origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outra forma que remeta à discriminação. Nesse sentido no art. 208 fica determinado que é dever do Estado ofertar atendimento educacional, preferencialmente, na rede regular de ensino. A educação passa a ser direito de todos (art. 205). A igualdade de condições de acesso e permanência na escola é garantida no art. 206.

A Constituição Brasileira (1988) legitima o direito de todos à educação, portanto, o atendimento educacional às pessoas com deficiência deve ser

oferecido. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o Estado deve assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

Ainda segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas precisam se empenhar em buscar formas de educar as crianças com deficiência. A ideia proferida na Declaração, de que as pessoas com deficiência devem ser incluídas no campo educacional como todas as outras, fez com que, posteriormente, surgisse o conceito de escola inclusiva.

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (BRASIL, 1994).

A LDB/96 passou a ser caracterizada pela flexibilidade e alguns avanços e inovações no campo educacional. Por exemplo, o Capítulo V é destinado à Educação Especial, o que assegura, legalmente, o direito das pessoas com deficiência. Esse capítulo é dividido em três artigos. A LDB/96 passa a aproximar a Educação Especial da Educação Geral.

O professor por sua vez, com esse novo quadro, precisa estar preparado para trabalhar, pedagogicamente, com as necessidades e diferenças dos alunos. Nesse sentido, emerge o princípio de que os professores devem trabalhar em equipe e não sozinhos. Equipe esta que se caracteriza pela colaboração e cooperação, além da busca por um objetivo comum atrelado ao oferecimento de uma educação de qualidade para todos os alunos.

A inclusão educacional implica o surgimento de uma escola reorganizada, bem como práticas pedagógicas flexíveis, inovadoras e voltadas para a diversidade e necessidades individuais dos alunos. Portanto, a inclusão de modo geral se pauta em alguns princípios e fundamentos. “O primeiro e talvez o principal passo para a criação de uma escola inclusiva de qualidade é estabelecer uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos

e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 70).

A escola deve ter o ambiente acessível e fazer com que todos os estudantes participem ativamente de todas as atividades escolares, além de promover um local propício à celebração da diversidade. É preciso oferecer todos os suportes de que os alunos necessitam. A parceria entre os pais e a escola deve ser consistente, assim como a promoção de atividades colaborativas. O currículo e métodos devem ser elaborados e escolhidos de acordo com a necessidade local.

As práticas inclusivas não se pautam em adaptações para beneficiar uma minoria, mas, sim, proporcionar uma educação diferenciada para todos os alunos.

A acessibilidade é requisito indispensável, através dela é possível garantir o acesso de todos os alunos na escola, assim como a circulação dos mesmos pelos diversos espaços escolares. De acordo com o Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004 a acessibilidade é definida como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004, p. 45-46).

Nesse sentido, é necessário que os espaços sejam constituídos por uma infraestrutura adequada que garanta a locomoção de todos. A acessibilidade permite que os membros da equipe escolar e alunos circulem pelos ambientes da escola com facilidade, conforto e segurança.

Não há um modelo único que possa se empregado em todas as escolas para torná-las acessíveis, uma vez que cada unidade possui suas particularidades e atende a um alunado diferente. É necessário, portanto, um olhar sensível para com a escola e seus sujeitos, levando sempre em consideração as necessidades das pessoas que ali se encontram.

Esse é um processo que requer a mobilização da gestão, dos professores, dos alunos, da comunidade escolar, da secretaria de obras, da secretaria de educação, assim como o estabelecimento de outras parcerias, objetivando cada vez mais o aprimoramento dos espaços escolares.

Método

Para atingir os objetivos já enunciados, optou-se pela pesquisa empírica descritiva.

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Bauru, cidade do interior do estado de São Paulo, durante oito meses, nos anos de 2011 e 2012.

Essa Unidade Escolar oferece o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em dois períodos, nos períodos da manhã e tarde. Atende a 460 (quatrocentos e sessenta alunos), tem 23 (vinte e três) professores em seu quadro, além de três membros da equipe gestora e cinco funcionários.

Participantes

Participaram das filmagens e observações 460 alunos, regularmente, matriculados no Ensino Fundamental (I ciclo). A idade das crianças variou entre seis e dez anos.

Também participaram 31 membros da equipe escolar, dentre eles professores, gestores e funcionários. A coleta compreendeu todas as salas e os dois períodos de funcionamento da escola: manhã e tarde.

Procedimentos de coleta dos dados

Para a coleta de dados foram empregados dois instrumentos: a) filmagens de diferentes ambientes e situações na escola; b) formulários de observação, contendo itens para a descrição do cotidiano escolar, tal como infraestrutura e interação entre os alunos com deficiência e os demais membros da equipe escolar.

As *filmagens* sobre o que se passava no cotidiano escolar foram realizadas na quadra e no pátio, sem aviso prévio aos participantes.

As *observações* ocorreram no espaço escolar - empregando-se dois protocolos com itens previamente elencados - para verificar: estrutura física; rotina dos alunos na escola; relação entre alunos com deficiência e deles com os outros estudantes e demais membros da equipe escolar.

Tratamento dos resultados

Escolheu-se a abordagem qualitativa, pois permite melhor descrição e aprofundamento do estudo.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, à riqueza interpretativa, à contextualização do ambiente, aos detalhes e às experiências únicas. Também oferece um ponto de vista ‘recente, natural e holístico’ dos fenômenos, assim como flexibilidade. (COLLADO; LUCIO; SAMPIERI, 2006, p. 15).

Na descrição, análise e discussão de todos os dados, foram considerados os registros dos formulários de observação e filmagens, agrupando-se os resultados em categorias de acordo com similaridade ou recorrência, pertinência e relevância para exame.

Resultados e Discussões

Todas as filmagens e observações foram realizadas sem aviso prévio em ambientes e horários diversificados, no ambiente escolar.

Fundamentadas, então, nos autores estudados, podem ser tecidas inferências sobre cada um dos resultados.

Filmagens de Intercorrências na escola

De acordo com o já enunciado nos objetivos, as *filmagens* realizaram-se na quadra e no pátio, sem aviso prévio aos alunos.

Tabela 1 - Uso da quadra

Itens Observados	Ocorrem?
Participação dos alunos sem deficiência	Sim
Participação dos alunos com deficiência	Sim
Planejamento das aulas/conteúdos de Educação Física de acordo com os anos/séries	Sim

Fonte: As autoras.

Participação dos alunos com e sem deficiência

Durante as aulas de Educação Física, o professor não permitia que as atividades fossem livres, ou seja, havia direcionamento. Os alunos, desde os mais tímidos até os mais agitados, apreciavam muito essas aulas. Todos os alunos, inclusive os com deficiência, puderam participar das atividades de alguma forma.

As interações dos alunos, durante essas aulas, foram intensas.

Exemplificando: um aluno com Deficiência Múltipla, nas aulas de Educação Física, saía da cadeira de rodas e ficava no chão. Ele se movia, arrastava-se, gostava da bola e se movia para pegá-la. Quando estava fora da cadeira de rodas, as crianças se aproximavam para brincar, assim como esse aluno, em alguns momentos, também se aproximava das outras crianças para interagir. Quando ele estava na cadeira de rodas, as crianças, às vezes, até brigavam para ver quem iria empurrar a cadeira. Os alunos com Deficiência Intelectual participavam, normalmente, das aulas de Educação Física, da mesma forma que os alunos com dificuldades motoras, baixa visão e aqueles com síndromes.

Por meio das filmagens e observações, infere-se que o professor sempre buscava meios para incluir todos os alunos em suas aulas e sentia-se responsável pela educação e desenvolvimento dos mesmos. Oliveira (2002), no entanto, destaca que um grande número de professores não se sente responsável pelo insucesso escolar dos alunos, culpabiliza o meio socioeconômico e cultural, afirmando que a incapacidade encontra-se no próprio aluno.

Planejamento das aulas/conteúdos de acordo com os anos/séries

Foram realizadas filmagens durante as aulas de Educação Física, em dias alternados e em diferentes anos-séries. Notou-se que, para cada ano, o professor trazia brincadeiras, esportes e atividades diversas, de modo estratégico, ou seja, adequados ao ano e a idade. Nesse caso, o professor planejava suas aulas, antecipadamente, pois sabia quais atividades e métodos ele iria utilizar, assim como os materiais necessários.

Ferreira (2006) corrobora o que se filmou: o professor de escola inclusiva precisa trabalhar, colaborativamente, além de ser capaz de refletir sobre sua prática, criar novas estratégias quando necessário, avaliar seu desempenho e, quando for preciso, readequar a prática de acordo com as necessidades peculiares a cada caso de deficiência.

Tabela 2 - Interação entre os alunos

Itens Observados	Ocorrem?
Conversas entre os alunos com e sem deficiência	Sim
As crianças sentam-se juntas para comer e brincar no intervalo?	Sim
Realizam juntas as atividades no intervalo?	Sim

Fonte: As autoras.

Conversas entre os alunos com e sem deficiência

As observações e as filmagens revelaram que os alunos conversavam entre eles, rotineiramente. Stainback e Stainback (1999) afirmam que, em uma escola inclusiva, não é preciso somente se garantir acesso a espaços, mas, sim, se fortalecer a valorização à diversidade humana, a aceitação das diferenças, promover uma convivência harmônica, em que a cooperação prevaleça e todas as pessoas contribuam de alguma forma, cada um a sua maneira.

Nesse contexto, todas as crianças, inclusive as com deficiência, têm direito à educação regular de qualidade, assim como o direito de atingir o sucesso escolar.

As crianças sentam-se juntas para comer e brincar no intervalo

As filmagens dos períodos de intervalo revelaram que as crianças com deficiência sentavam-se juntamente com os demais alunos durante o lanche, realizavam suas refeições juntas, conversavam entre elas e, quando havia intervalo dirigido com brincadeiras, também participavam. Apenas três alunos, em alguns momentos, permaneceram mais isolados: dois com Síndrome de Asperger e um com Deficiência Múltipla. No entanto, todas as crianças, de modo geral, sempre buscavam interagir entre si.

Os dois alunos com Síndrome de Asperger não eram isolados pelos colegas, mas eles se isolavam, em alguns momentos, dos demais. É como se vivessem em um mundo particular. Exemplificando, todos os dias depois que um deles acabava de comer, o mesmo pegava um livro e ficava sozinho lendo, ou folheando o livro até acabar o intervalo; caso percebesse a aproximação de muitas pessoas, mudava de lugar e sentava-se em outro local.

Já a aluna com Deficiência Múltipla utilizava cadeira de rodas e não conseguia movimentar-se sozinha. Dessa forma, a professora de Educação Especial ficava com ela em todos os momentos. Essa aluna participava do

intervalo com o restante dos colegas, mas, geralmente, ficava em um canto com a professora. No entanto, logo as crianças se aproximavam e pediam para que a professora deixasse levá-la para passear no pátio.

Percebeu-se que as crianças apreciavam bastante o fato de empurrar a cadeira de rodas; então, a professora permitia, porém, sempre, acompanhando tudo de perto. As crianças, de modo geral, sempre buscavam interagir com a menina.

Em diálogo com os estudos de Stainback; Stainback (1999), para que a escola seja para todos é necessária a valorização da diversidade humana, igual importância das minorias, direito de pertencer, qualidade de vida, dentre outros. É fundamental que todas as pessoas possam ter oportunidades iguais na sociedade e na escola, assim como o acesso a todos os serviços oferecidos. A escola deve compreender que precisa se reorganizar para atender às necessidades de todos os seus membros. Portanto, mudanças são necessárias a todo o momento, mudanças essas que podem ser pequenas ou grandes, físicas ou atitudinais.

Realizam juntas as atividades nos intervalos

Há interação entre os alunos nos ambientes externos à sala de aula: comem juntos, brincam juntos e conversam.

Nesse sentido, Glat, Santos, Sousa e Xavier (2006) defendem que um professor também deve estar atento aos aspectos ligados à socialização, à participação e à afetividade dos estudantes. Não se pode ignorar características voltadas para a empatia, para o relacionamento individual, pois todos somos indivíduos carregados de emoções que são afloradas durante a troca de saberes, na sala de aula e fora dela.

No próximo tópico, descrevem-se e discutem-se as observações realizadas no tocante à infraestrutura física da escola.

Análise da infraestrutura física da escola

O protocolo de observação foi organizado com itens previamente elencados, baseando-se na legislação e em autores consagrados na área, sobre como deve ser o espaço físico adequado para que a inclusão se viabilize. Os resultados das observações encontram-se demonstrados no quadro a seguir.

Tabela 3- Infraestrutura da Escola

Itens Observados	Há?	Adequado	Inadequado
Rampas	Sim		X
Corrimão	Sim		X
Banheiro	Sim		X
Bebedouro	Sim		X
Palco	Sim		X
Arquibancada	Sim		X
Parque	Sim		X
Portas	Sim	X	

Fonte: As autoras.

Embora haja rampa em toda a escola, ainda há espaços e objetos (torneiras, bebedouros, inclinação da rampa, corrimão, brinquedos do parque, arquibancadas e palco) que necessitam de adequações para se constituírem acessíveis.

A acessibilidade, nos espaços escolares, é avaliada de acordo com elementos arquitetônicos que se relacionam e organizam-se em rotas de acesso por meio dos quais os alunos se conduzem, durante as atividades escolares (AUDI; MANZINI, 2006).

As rampas, apesar de apresentarem largura adequada, possuem inclinação inadequada: um aluno que utiliza cadeira de rodas e precisa mover-se sozinho, dificilmente, conseguirá circular por todas as rampas de que a escola dispõe.

Os corrimãos presentes nas rampas são inadequados por não se encontrarem em todas as laterais e por não possuírem dupla altura. A dupla altura é essencial, visto que essa escola atende a alunos de diferentes idades e estaturas.

Apesar de ter na escola um banheiro feminino e um masculino destinados a alunos que fazem uso de cadeira de rodas, a distância das barras em relação ao vaso sanitário não atende a todos eles: somente oferece segurança aos alunos maiores.

Para utilizar os bebedouros implica que o aluno não tenha nenhuma dificuldade motora, uma vez que a utilização destes exige que os alunos tenham controle nas mãos e força para apertar o botão ou até mesmo girar a torneira. É necessário que haja, pelo menos, uma torneira que funcione por meio de sensor, já que há estudantes com dificuldades motoras.

O palco e as arquibancadas presentes na escola e na quadra não possuem rampas, o que restringe o acesso dos alunos que utilizam cadeira de rodas, dificultando sua participação em algumas atividades. Portanto, é emergencial que rampas de acesso sejam construídas nesses espaços.

O parque é muito pequeno e encontra-se inadequado para todas as crianças por não apresentar bom estado de conservação, além de necessitar de adaptações. Os balanços e bancos, por exemplo, não possuem apoio para as costas. Em muitos espaços, não há local para os alunos se apoiarem. Alunos com dificuldades motoras mais graves e que fazem uso da cadeira de rodas não conseguem utilizar o parque.

Já a largura das portas é adequada: alunos que fazem uso de cadeira de rodas conseguem circular pelas salas, sem grandes dificuldades.

Corrêa e Manzini (2010) corroboram esses dados, afirmando que as escolas por eles analisadas em seus estudos apresentavam certas características de acessibilidade física para receber alunos que utilizavam cadeira de rodas, tais como: corredores amplos, portões e portas adequadas. Alguns espaços e objetos, no entanto, ainda necessitavam de melhor projeção para atender às diferentes características e necessidades de todos os alunos. Exemplificando, banheiros e bebedouros adaptados, remoção de degraus, cuidado com pisos lisos, dentre outros. Nesse trabalho, infere-se que o diagnóstico das condições de acessibilidade não acontece por falta de conhecimento dos agentes escolares.

Dischinger (2004) confirma esses dados em seu estudo ao propor que, para a inclusão se legitimar enquanto prática, são necessárias mudanças físico-espaciais que assegurem o acesso e o significativo desempenho das atividades humanas por meio de um desenho adequado, tanto de equipamentos, quanto de espaços e ambientes construídos.

De acordo com os resultados encontrados, nem sempre a organização do ambiente escolar é favorável às aprendizagens entre os pares, considerando-se as diferenças individuais. Glat, Santos, Sousa e Xavier (2006) revelam que essas diferenças precisam ser vistas como meio para as transformações e não como obstáculos. Segundo eles, é preciso planejar a escola para atender às diversas modalidades de vida e aprendizagem.

Com base nesses resultados, pode-se inferir, também, que, quanto à cultura inclusiva nessa escola, ainda há muitos fatores para se desenvolver, a começar pela infraestrutura física.

Considerações finais

A Escola, atualmente, matricula obrigatoriamente todos os alunos de mesma idade, segundo a série/ano indicados. No entanto, para que a escola de fato possa se tornar para todos, são necessários, entre outros aspectos, estrutura física adequada e boa interação, não somente entre todas as crianças com e sem deficiência, como também, delas para com os funcionários da escola.

Assim, observando o modo como se instituem as relações nessa escola, em seus múltiplos aspectos, e mapeando espaços e objetos que precisam se constituir acessíveis a fim de atender a todos os alunos, desse modo pôde se perceber como melhorá-la.

Nesse sentido, acredita-se que os objetivos propostos foram alcançados: a) verificar se e quais adaptações são importantes à unidade escolar, a fim de atender às necessidades de todos os alunos; b) mapear as relações estabelecidas entre os próprios estudantes, deles com demais membros da instituição.

Sistematizam-se, então, os principais resultados encontrados:

a) Há relevante interação entre os alunos com e sem deficiência.

b) Quanto à infraestrutura física, ainda há espaços e objetos que devem se constituir acessíveis a fim de atender às necessidades de todos os alunos.

c) As interações dos alunos com deficiência foram intensas com os demais alunos, durante as aulas de Educação Física e no pátio da escola.

d) O professor de Educação Física planejava suas aulas, antecipadamente e buscava meios para incluir todos os alunos durante suas aulas, assim como se sentia responsável pela educação dos mesmos.

e) A interação entre os alunos nos ambientes externos à sala de aula é mais intensa se comparada com as relações estabelecidas com os demais membros da equipe escolar e no interior das salas de aula.

Esse estudo evidenciou a realidade da escola em que a pesquisa de campo foi realizada, portanto, não se pretende fazer generalizações, mas, sim, fomentar discussões acerca dessa problemática. Considera-se que os resultados encontrados acrescentaram informações significativas sobre o tema em pauta. Em função dos resultados obtidos, almeja-se contribuir para a transformação do cotidiano escolar, visando sempre à melhoria da escola e educação para todos.

Referências

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do Ensino Fundamental: um guia para gestores e educadores**. Marília: ABPEE, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. **Decreto N° 5.296, 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis N° 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 22 maio 2012.

_____. **Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B.; SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. **Avaliação da acessibilidade em escolas do ensino fundamental usando a tecnologia digital**. 2010. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 23 out. 2011.

DISCHINGER, M. **Desenho Universal nas escolas: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo, 2004.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GLAT, R. et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusiva-pesq-uerj.pro.br/livros_artigos/artigos.asp?page=5>. Acesso em: 23 out. 2011.

OLIVEIRA, G. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto: pensamento e educação em Campina Grande / PB (1919-1942)

ALFREDO DANTAS AND MANOEL ALMEIDA BARRETO: THOUGHT AND EDUCATION IN CAMPINA GRANDE / PB (1919-1942)

Vivian Galdino de Andrade

Universidade Federal da Paraíba / UFPB | vivetica@hotmail.com

RESUMO

Este artigo busca discutir a participação de Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto na elaboração de uma finalidade educacional para as escolas campinenses durante as décadas de 1920 a 1940. Estes educadores/intelectuais eram professores do Instituto Pedagógico, escola precursora de uma educação profissional na cidade de Campina Grande/PB. Como protagonistas na produção de um esboço de educação para Campina Grande, eles são aqui pensados como partícipes de uma “*intelligentsia* campinense”. Orientados pelos pressupostos da História dos Intelectuais e também pela Nova História Cultural foi que utilizamos as fontes de autoria jornalística para pensar os sentidos compartilhados no interior dos discursos, tentando associar o tema da educação como partícipe de um processo de modernização da cidade de Campina Grande, associada à construção de uma sociedade ordenada, asseada e laboriosa.

Palavras-chave: *Intelligentsia* campinense. Educação. Impressos pedagógicos.

ABSTRACT

This article discusses the participation of Alfredo Dantas and Manoel Almeida Barreto in developing an educational purpose for campinenses schools during 1920 and 1940. These educators were teachers of the Pedagogical Institute, the precursor of a vocational education school in the city of Campina Grande / PB. As protagonists in the production of an educational for Campina Grande, here they are thought of as participants of a “*intelligentsia campinense*”. Guided by assumptions History of Intellectuals and also by the New Cultural History was to use the sources of journalistic authorship to think about the shared

meanings within the discourse, trying to link the issue of education as a participant in a process of modernization of the city of Campina Grande, associated with an ordered construction company, neat and laborious.

Keywords: *Intelligentsia* campinense. Education. Educational printed matter.

Este artigo é parte integrante de minha tese de doutoramento¹ no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Ele visa discutir a participação de Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto na elaboração de uma finalidade educacional para as escolas campinenses durante as décadas de 1920 a 1940. Professores do Instituto Pedagógico, escola que funcionou na cidade de Campina Grande² durante os anos de 1919 a 1942, estes pensadores produziram um esboço de educação para a cidade, sendo interpretados por nós, neste artigo, como intelectuais, elaboradores de ideias que estavam voltadas para o engrandecimento da pátria a partir da formação de cidadãos locais.

Fundado pelo Tenente Alfredo Dantas Correia de Góes, em 17 de fevereiro de 1919, o Instituto Pedagógico funcionou de início na Rua Barão do Abiaí, sendo transferido nos anos de 1930 para a Rua Marquês do Herval, no prédio municipal cedido pelo presidente João Pessoa. Antiga sede do Grêmio de Instrução Campinense, amplia suas instalações físicas e funda as chamadas “Escolas Anexas”, nas quais passou a funcionar a Escola de Instrução Militar General Pamplona (incorporada ao Tiro de Guerra Nacional), mais conhecida como Escola de Tiro 243, o Curso Comercial Propedêutico e Peritos Contadores e a Escola Normal João Pessoa, tornando-se o primeiro estabelecimento secundário que conferiu títulos técnicos profissionais no interior da Paraíba.

Tanto a instituição, como a cidade de Campina Grande, tiveram sua imagem construída pelos diversos veículos jornalísticos, tanto os de livre circulação estadual como aqueles que eram produzidos pela própria escola,

¹ A tese denominada “Alfabetizando os *filhos da Rainha* para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande (1919-1942)” foi orientada pela Dra. Cláudia Engler Cury, e defendida em agosto de 2014.

² Conhecida como Rainha da Borborema, é a segunda maior cidade da Paraíba. Concebida como entreposto comercial, ela se localiza no agreste paraibano, entre a capital do estado e o sertão.

tais como a *Revista Evolução*, o *Evolução Jornal* e o jornal *Comercio de Campina*. Tais impressos possuíam intenso trânsito e traziam discussões sobre a cooperação dos pais na educação infantil, a cobrança de mensalidades, conselhos higiênicos, perfil das normalistas e as festividades escolares. Destas produções, apenas a *Revista Evolução* e o *Jornal Comercio de Campina* serão nossas fontes para este artigo, tendo em vista que apenas estes dois gêneros³ eram liderados e editados por Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto.

Instrumentos de normatização de condutas, essa imprensa educacional tinha um repertório diversificado, tratando desde as questões políticas e pedagógicas às sociais e culturais, assuntos que ultrapassavam o campo educacional. Partidaristas, levantavam em suas matérias inúmeros conteúdos e notícias que apoiavam o governo de Getúlio Vargas⁴. Forte também era a presença do presidente paraibano morto - João Pessoa - que aparecia como mártir e exemplo enaltecido aos leitores/as.

A *Revista Evolução*⁵ era um *magazine* produzido pelos próprios/as professores/as e alunos/as do Instituto Pedagógico, editado para ser um espaço de circulação de ideias. Funcionou entre os anos de 1931 e 1932 em tiragem mensal. Além de Alfredo Dantas e de seu redator-chefe Manoel Almeida Barreto, compunham ainda sua equipe editorial as professoras Herundina Campêlo e Tetê Campêlo. Provida pelo Instituto Pedagógico e mais ainda pelos anúncios que publicava, a Revista cobrava por assinatura mensal 12\$000 e o número avulso 1\$200. Gênero noticioso, voltado à comunicação e à propaganda, a Revista seguia uma “[...] linha relativamente próxima à dos jornais, mas o tratamento das notícias é mais livre e interpretativo, a apresentação gráfica e o estilo redacional mais ameno e dá-se mais destaque a artigos, críticas, notas, entrevistas etc.” (Barbosa; Rabaça *apud* FRADE, 2005, p. 99).

³ Araújo (2002, p. 99) aponta que existem distinções do que se compreende como jornais e revistas, sendo o jornal um escrito de acontecimentos diários e a revista “[...] uma publicação periódica em que se divulgam artigos originais, reportagens etc., sobre vários temas, ou, ainda, em que se divulgam, condensados, trabalhos sobre assuntos variados já aparecidos em livros e outras publicações. [...]”.

⁴ O contexto de produção dos impressos perpassou o início do Governo Vargas, que atuou na presidência do Brasil de 1930 a 1945.

⁵ Foram encontrados nove fascículos, que traziam fotos de personagens importantes nas capas, como interventores, médicos, professores renomados e políticos.

O termo que lhes dá identidade - Evolução - traduz as similaridades entre a instituição e a cidade, é o que dispõe o *magazine* quando anuncia que “[...] seu título equivale a um programa veiculado pelo sopro de vida emergente do seio pletórico, que é o meio social de Campina Grande” (*Revista Evolução*, Nº 1, 1931, p. 9). Editada por “[...] valioso núcleo de espíritos com capacidade para dinamizar o progresso nas letras, ela se destinava à sociedade em geral” (Idem) e tinha como finalidade “[...] agremiar inteligências cultas no intuito de coordenar esforços no apiário das letras” (Ibidem). Mesmo contendo produções discentes, que em sua grande maioria compreendiam as zonas dos poemas, receitas e charadas, esse periódico também editava textos de homens ilustres, de renome na cidade, como médicos e inspetores/as⁶. Para seus editores,

Pelos Estatutos do “Instituto Pedagógico”, esta revista teria o nome de Revista Pedagógica; contudo, parecemos mais acertado convertê-la em uma *magazine*, em que todos, á uma, colaborem em assuntos variados, consoante o pendor de cada um. Assim teremos, para servir ao paladar dos leitores, desde o artigo especializado, científico, literário, pedagógico, etc., até ao conto, á crônica leve e gentil e á charada chistosa e instrutiva. Fortificados pelo viático da razão, <Evolução> irá rumo ao Norte para onde “se inclina a divina bússola do Espírito Humano” (*Revista Evolução*, Nº 1, 1931, p. 9).

O progresso em que vivia a cidade parecia ser mais propício para induzir e nomear esse produto cultural que era a Revista do que as questões de fundo especificamente pedagógico. Dessa forma, também ela alcançaria mais leitores/as por lidar com conteúdos diversificados, mas que apesar

⁶ Eram colunistas da *Revista Evolução* os médicos Elpídio de Almeida e Antonio de Almeida; Murilo Buarque (autor de poemas e do hino do Instituto Pedagógico), professor Alves Lima, Alfredo Dantas e Manoel Almeida Barreto (esse último que como editor-chefe pode ser autor de inúmeras matérias sem assinaturas publicadas na Revista); professora Celenia Pires (normalista que atuava na docência na Angola), professora Ana Leiros (professora do Grupo Escolar Sólon de Lucena) e professora Flávia Schuler (professora do Instituto Pedagógico); Iracema Marinho (poeta); Maria Anunciada Leal, Adayto Rocha e J. Lopes de Andrade (não conseguimos encontrar mais informações sobre essas pessoas), dentre outros (alguns desses autores assinam apenas com as siglas de seus nomes).

de distintos se assemelhavam e se direcionavam a um mesmo mote de discussão - o de ilustrar o penhor da pátria, a modernização da cidade e os eventos agenciados pela escola.

A *Revista Evolução* tinha um público mais professoral e juvenil. Já o *Jornal Comercio de Campina* era um “Órgão de interesses sociais” (*Comercio de Campina*, 19 de março de 1932), que tinha no próprio nome o seu programa de discussão. Ambos os periódicos são tomados como um “[...] ‘*corpus documental*’ de inúmeras dimensões, pois consolida-se como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período” (CARVALHO et al., 2002, p. 72). Por eles, podemos ter a compreensão de parte de um processo histórico educacional vivenciado em Campina Grande, que edificou concepções educacionais para além do espaço institucional da escola.

Vieira (2005) alerta que, tomando a década de vinte do séc. XX como um marco da historiografia brasileira, de onde muitos estudos partiram para discutir a educação, a economia, o urbanismo, a arte como novos projetos de uma modernidade, não seria diferente pensar a imprensa como mais um elemento pedagógico propulsor desta modernização dos espaços. Pela tecnologia que ela incorpora, pela produção e circulação de notícias, como também pela possibilidade de trazer à tona debates que abrangem o local, mas também o nacional e o internacional, era a imprensa mais um braço desse cosmopolitismo modernizador que se instaurava no Brasil, e, por assim dizer, em Campina Grande. Segundo as ideias deste autor, podemos interpretar o *Comercio de Campina* como um jornal que representou meio privilegiado “[...] para a ação do sacerdócio modernizador” (VIEIRA, 2005, p. 2), influenciando a sociedade e formando a opinião pública em Campina Grande.

Hebdomadário, “órgão de defesa e publicidade de tudo que nos parecer oportuno” (*Comercio de Campina*, 19 de março de 1932), o *Comercio de Campina* tratava de “[...] comercio, industria e lavoura, pecuaria, não esquecendo das classes proletarias com seus infinitos braços produtores, auxiliares indispensaveis para o progresso” (idem). Tinha ele então “[...] capacidade de amoldar as mentes ao exercício do mero registro da vida social” (VIEIRA, 2005, p. 2).

Este semanário, publicado aos sábados, representava uma rica possibilidade de expressar ideias tidas como progressistas, surgindo pela ausência de um impresso opulente que contivesse um programa variado de questões

à altura da cidade⁷, assim expressava seus redatores. Esta peculiaridade talvez garantisse sua sobrevivência por mais tempo do que de costume aos demais semanários locais da época. Concebidos como “heróis da educação”, Alfredo Dantas e Almeida Barreto buscavam suprir as necessidades ideológicas de Campina Grande, pois direcionavam seus trabalhos aos temas que eram reconhecidos como de interesse na cidade, como era o comércio.

Também constituía parte destes temas centrais abordados pelo jornal “O apoio e propaganda do ensino, pois claro que o futuro de um povo está dependendo de sua cultura” (*Comercio de Campina*, 19 de março de 1932). O intuito estava em “instruir o povo em assuntos comerciais, industriais, cultura dos campos e obras sociais” (idem). Pontos como estes também davam ensejo à produção de ideias no cenário nacional, afinal vivia-se uma época em que a indústria e a educação profissional se uniam para impulsionar o mercado de trabalho brasileiro, enfatizando a construção de um sentido que revestia pessoas como o tenente Dantas e o professor Almeida Barreto como líderes educacionais em Campina Grande. Em defesa de uma educação mais técnica para o operariado, o jornal ainda cita que “É preciso fazer do povo um laboratório tecnico para organização consciente da industria sobre todos os aspectos” (*Comercio de Campina*, 9 de abril de 1932). Este foco sobre a educação profissionalizante também tornaria o jornal fundamental aos planos da cidade.

Veículo de propaganda das ações promovidas pelos professores e pelo Instituto Pedagógico, não deixamos de também encontrar no jornal *Comercio de Campina* comentários sobre questões políticas, que segundo os autores não “deturpassem o senso cívico” (*Comercio de Campina*, 19 de março de 1932) dos leitores. Criado para preencher a lacuna deixada pelo *Jornal Brasil Novo*⁸, o jornal surge contemporaneamente à *Revista Evolução*, definindo os primeiros anos da década de 1930 como marcos de um poder que instaurava o Instituto Pedagógico como uma ‘escola referência’

⁷ Segundo Ferreira (2012, p. 26-27), nesta mesma década outros folhetins surgiram na cidade como: (1).1933: *Jornal de Campina Grande*, *AEC Jornal*, *Almanaque de Campina Grande*, *Comércio de Campina Grande*; (2).1934: *Praça de Campina*, *O Farol*, *A Batalha*, *A Ordem*, *A Frente*, *Flâmula*, *Evolução Jornal*; (3). 1936: *A Voz da Mocidade*; (4). 1937: *Voz da Borborema*, *O Colegial*; (5). 1938: *Revista Idade Nova*.

⁸ O *Jornal Brasil Novo* circulou pela primeira vez em 10 de janeiro de 1931. Seu próprio nome anunciava a apologia ao governo revolucionário instituído em 1930. Segundo o jornal *Comercio de Campina* ele funcionou apenas por um ano na cidade.

também na produção de ideias e projetos educacionais. De iniciativa do professor Almeida Barreto, a criação deste jornal é assim descrita na *Revista Evolução*:

Em nossas oficinas será editado um semanário com a denominação acima mencionada, sob a direção do nosso prestimoso redator-professor Almeida Barreto. Pelo que estamos informados, o novo jornal não terá feição política; e terá como finalidade exclusiva fazer o registro dos acontecimentos de interesses gerais, veiculando idéias defensivas e propagadoras das classes comerciais, industriais e agrícolas. Louvamos a iniciativa do prof. Almeida Barreto pois não se compreende que a cidade líder paraibana tolere a ausência de um órgão de publicidade mesmo modesto, como se anuncia o seu aparecimento. Como é notório, o Tenente Alfredo Dantas, infatigável dinamizador das letras em nosso meio, afim de mais à vontade, editar nossa revista, arrendou as oficinas do ex-Correio de Campina, onde será impresso o novo jornal e onde se pode fazer toda sorte de trabalhos gráficos para o Comercio desta praça e do interior. Aguardamos com ansiedade o Comercio de Campina (*Revista Evolução*, Nº 1, 1932, p. 28).

Além das notícias, o jornal realizava inúmeras propagandas comerciais, como também trabalhos gráficos de outras ordens, a título de angariar fundos que também auxiliassem financeiramente sua sobrevivência. Para Araújo (2002, p. 96), o jornal é perpassado por interesses diversificados, entre eles os políticos e econômicos. “Qualquer empresa jornalística é possuidora de uma mercadoria, e ela tem um preço - qual é a razão de ser da assinatura, do anúncio comercial, senão servir como mecanismo de troca?”. Troca não só de dividendos, como de notícias, anúncios, ideias e concepções, continua o autor. Como aponta a citação, o jornal funcionava nas oficinas do ex-jornal *Correio de Campina* e tinha como gerente Abilio Lins. Sua assinatura variava de valores entre \$200 (para número avulso), 10\$000 (para assinatura anual) e 6\$000 (a semestral).

O Instituto Pedagógico e a cidade de Campina Grande cresceram sob os olhares atentos destes dois homens, Alfredo Dantas e Almeida Barreto,

produtores dos impressos que como “mediadores” souberam construir para urbes cidadãos aptos à pátria. Ambos eram “forasteiros”, que sonhavam em construir uma vida promissora em Campina Grande. Alfredo Dantas⁹, paraibano, nascido em Teixeira e, Manoel Almeida Barreto¹⁰, de Canguaretama, no Rio Grande do Norte. Movidos pelos ares de progresso e desenvolvimento que se instauravam no município campinense, os dois de identidades tão distintas - o primeiro, tenente reformado do exército; e o segundo, ex-padre - se uniram pela causa das letras na cidade.

Participantes do que poderíamos denominar de “*intelligentsia* campinense”, juntamente com Cristino Pimentel (colunista e jornalista) e Elpídio de Almeida (médico), eles compunham a classe intelectual campinense. Pensar sobre isto se torna possível quando fazemos menção à História das Ideias, que, segundo Vieira¹¹ (2014a, p. 1), “[...] foi tratada de maneira a focar não somente as teorias, os sistemas de pensamento, mas também os agentes, os projetos, as instituições e, sobretudo, as ações que estas informavam e justificavam”.

Intelligentsia era o termo antes utilizado para definir os intelectuais, que segundo Vieira (2014a) é constituído de sentido polissêmico¹². Também compreendida como aquela que define os membros mais educados e cultos de uma sociedade, a *intelligentsia*, segundo Vieira (2014a), também estava

⁹ Segundo o Memorial Urbano de Campina Grande (1996), Alfredo Dantas Correia de Goes nasceu em 17/11/1870. Filho do Dr. Manoel Dantas Correia de Goes, presidente interino da Paraíba em 1889, casou-se com Ana de Azevedo Dantas (Yayá). Faleceu em 19/02/1944 de câncer. Atualmente a cidade de Campina Grande possui o Colégio Alfredo Dantas, uma rua e uma praça com o nome do Tenente.

¹⁰ O professor Manoel de Almeida Barreto nasceu em 10/01/1886. Filho de Manoel Rodrigues Barreto e Cândida de Almeida Barreto, aos 10 anos ficou órfão. Foi, então, criado por um tio que era Bispo. Chegou a ser ordenado padre, mas desistiu da vida sacerdotal. Foi professor em Mossoró e em Natal. Em 1927 passou a residir na cidade paraibana de Campina Grande, onde criou seus 3 filhos e dedicou-se ao magistério em diferentes educandários da cidade. Chegou a assumir, interinamente, o cargo de Prefeito, quando era secretário municipal campinense. Depois de 42 anos contínuos de dedicação ao ensino, aposentou-se em 1948. Faleceu em 16/02/1962, em Recife, mas foi sepultado em Campina Grande, onde existe uma rua em sua homenagem. (Memorial Urbano de Campina Grande, 1996)

¹¹ Para Vieira (2014b), a *intelligentsia* educacional, durante os anos 80 e 90 do século XX, permaneceu focada em novas bases teóricas, que fundamentavam a criação de um campo de pesquisa denominado “História das Ideias”. Ainda, segundo Vieira (2014b), a “História das Ideias” passa a ceder lugar, dentro do campo da História da Educação, à “História dos Intelectuais, ou também, História Intelectual”.

¹² Vieira (2014a) aponta três teorias que tomam o termo intelectual de forma distinta: 1. Segundo Karl Mannheim, se entende por intelectual aquele que é “mediador de conflitos”; 2. Para Antonio Gramsci, o intelectual é um “dirigente e organizador da cultura”; Pierre Bourdieu, vê no intelectual um “produtor de capital simbólico”.

associada à ideia de uma elite, que, formada em alto grau de instrução, substanciava um pequeno grupo, responsável pela elaboração de propostas sociais para toda uma coletividade. Encontramos, nesta perspectiva, Almeida Barreto e Alfredo Dantas delineados nestas caracterizações, como intelectuais que pensam a educação de acordo com seu grau de instrução e do papel social que assumem na sociedade campinense.

Representantes de um “[...] *ethos* da renovação, da modernidade, da civilidade, do progresso do povo e da nação” (VIEIRA, 2014a, p. 3), estes homens de vida pública possuíam discursos educacionais nacionalistas que engrandeciam a pátria, mas também formavam o cidadão que deveria habitar nela, adequando-os segundo a percepção das mudanças que se delineavam no Brasil na época. Anunciadores do “novo”, com apelo cívico, divulgavam novas formas de pensar e agir, diante de um fenômeno social que imputava às instituições o exercício das práticas higiênicas. Além da própria escola, os professores utilizavam a imprensa como um espaço de educação de corpos e sensibilidades.

Em carta aberta, o tenente Alfredo Dantas coloca sobre o professor Barreto a responsabilidade de ser editor chefe destes impressos produzidos pela Instituição, saindo de cena pelas inúmeras ocupações pedagógicas que assumia no Instituto Pedagógico, mas também por questões outras que ficaram para nós difíceis de investigar.

Presado amigo professor M. Almeida Barreto
[...] Concertado entre nós ambos a uma fundação e título - “Comercio de Campina” - o fizemos circular com um programa em que assumimos compromissos de interesses gerais, sem cores políticas, atenta a nossa situação de educadores profissionais. Deste modo fizemos circular, simultaneamente, com aquela revista, os primeiros números do semanário em apreço. A minha vontade, fosse V. o único responsável direto pela sua publicação, por isso que, afazeres muitos, me não permitiam a frente de uma obrigação dependente de possibilidades intelectuais que não fossem as do ensino didático e profissional de que me achava incubido no Instituto Pedagógico. A sua relutância consenti figurar na direção conjunta desse organ de publicidade,

não só, assumidores da responsabilidade de material, de fato, como técnica, de hipótese. - Um auxiliar inútil, acumulado de ocupações. E o que é peor: - um OPERADOR de pena carrapichada e nebulosa, a serviço da imprensa! Não era político? [...]. Este que parte como touros chega como maruins de pântanos. Definir atitudes? Para que se elas são conhecidas?! Figurando no fronte do “Comercio de Campina” como um dos seus diretores, qual a tela cinematográfica nada mais faço sinão, servir de tropeço a IDEAIS OUTROS, que o fulgor, de sua pena de ouro, pode elevado a potenciação maxima. Não me sinto bem, continuar sem dar fruto, “toda árvore que não der fruto será cortada e atirada ao fogo”. [...] Abraço muito afetuoso, Alfredo Dantas (*Comercio de Campina*, 03 de setembro de 1932).

A citação acima além de denunciar o ritmo frequente de trabalho que o tenente Alfredo assumia como diretor da escola, preocupado com questões pedagógicas e administrativas e colaborador dos impressos produzidos pela instituição, carrega também as justificativas e a autocrítica do tenente quanto as suas participações figurativas nas matérias produzidas pelo hebdomadário, confirmando a liderança e a atuação ativa do professor Barreto na elaboração e revisão das matérias produzidas no jornal *Comercio de Campina*. Conflitos e tensões ainda aparecem como frutos da ligação que o tenente possuía com o jornal, e que acreditou ele ser a causa das muitas perseguições que vivencia o periódico quando em suas publicações. Estas e outras questões o fariam abdicar da liderança deste periódico, repassando toda a responsabilidade de sua editoração ao professor Barreto, que desde antes já aparecia como a mente que gestava a criação destes impressos produzidos pela instituição.

Os projetos que juntos encabeçaram deram novos contornos às propostas educacionais em Campina Grande. Por isso a nossa escolha em apresentar e discutir as ideias destes dois professores, como pensamentos que se associavam e se articulavam em prol dos projetos educacionais da cidade.

Tenente Alfredo Dantas: “Porte altivo de patriarca” e precursor da educação profissional em Campina Grande

Diretor do Instituto Pedagógico, era o tenente uma figura emblemática, um “homem-instituição”¹³. “Fardado de branco, de porte altivo, patriarca dos valores bíblicos” (Acervo do Colégio Alfredo Dantas, 1969), era um homem descrito como guardião da moral e dos valores tradicionais. Formado dentro de uma educação rígida e bélica, foi ex-aluno da Escola Militar do Ceará, durante os anos de 1889 a 1897. Levou para a vida de educador os princípios militares estando de “‘Braço as armas feito’, depois a mente às letras dada, pela mais nobre e árdua missão de educar a mocidade” (*Revista Evolução*, Nº 3, 1931, p. 6).

Por ser um homem de visão, assumiu para si a tarefa de levar para Campina Grande uma educação profissionalizante. Uma cidade que se destacava há muito pelo comércio do algodão, aberta para receber os que vinham de fora com intenções de fazer negócios na cidade, representava um espaço adequado para a fundação de uma escola que estivesse voltada à formação das profissões. Desta maneira, se tornou em Campina um personagem histórico, cujas imagens/representações sobre ele ressaltam suas ações pedagógicas inovadoras.

Esposo de Ana de Azevedo Dantas, mais conhecida como Dona Yayá, não tinha filhos consanguíneos, adotando a enteada Esther de Azevedo como filha e, possivelmente, sucessora de suas atividades educacionais. Professora do Instituto desde sua fundação, Esther chegou a assumir o Ginásio Alfredo Dantas, mas após a morte do padasto, em obediência à mãe, repassou a direção para o então comprador da escola, Severino Loureiro.

Uma guerra norteada pela causa das letras: este era o lema do tenente, que tinha em mente o projeto de tornar uma cidade educada pela escola. Entre seu legado estava a “[...] disciplina e abnegação às causas educacionais e culturais” (DINOÁ, 1993, p. 251) na cidade.

E é que o tenente Alfredo Dantas tem o contorno lendário de uma personalidade com duas vidas, apresentando seus contrastes e confronto: - a do militar e a do

¹³ Termo utilizado por Portes (2009), para definir Francisco Mendes Pimentel.

educador. Ambas aparentemente distintas, porém, na realidade, idênticas. Qualidades que exigem na moldagem de uma, são indispensáveis para outra: - rigidez de caráter, atitude nobre, elevação do espírito, vontade infrangível. São esses os quatro pontos cardeais para onde se dirige a bússola do espírito humano. Tudo mais são pontos colaterais que pouco influem no contexto elucidativo da personalidade. O diretor do Pedagógico formou o seu espírito num ambiente de disciplina e de bravura. Aluno da Escola Militar, ao tempo em que o Marechal de Ferro consolidava a República, para ele da guarda juvenil dos cadetes que formavam o cordão sanitário em torno do Marechal, para salvar a jovem República. Firmeza, lealdade, decisão, pontoalidade, - eis o traço vivo da vida do galvanizador republicano, actuando no espírito daquela centúria de mancebos, decididos para a vida e para a morte, ao lado de Floriano Peixoto (*Revista Evolução*, N° 3, 1931, p. 6).

Esse conjunto de atribuições fez do tenente a identidade do Instituto Pedagógico, educando alunos/as como soldados, pela modelação do caráter e inserção da disciplina. Para Foucault (2006, p. 117), o soldado era um sujeito fabricável, uma máquina coagida e calculada, uma figura que “[...] se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia”. Por estes traços inscritos no corpo pela formação militar, é que Alfredo Dantas de longe se fazia reconhecível, adotando uma postura de coerção disciplinar como prática de autoridade na escola. Era imprescindível blindar o corpo e o espírito da mocidade campinense, educá-la e redimi-la às novas premissas republicanas, que buscavam um jovem brasileiro ordeiro e disposto ao servir à pátria. Como o obreiro desta causa, dava ensejo e legitimidade a sua iniciativa privada em Campina Grande.

Em cima da figura do tenente e de sua formação educacional e militar, era que se constituía um homem aperfeiçoado, provido de “firmeza e lealdade”, para desempenhar a missão de levar para a escola a defesa dos valores patrióticos e morais, afinal “[...] Para se ser militar, ou educador, faz-se necessário sorrir ante a adversidade, ter animo sereno para não desviar-se da rota que se traçou” (*Revista Evolução*, N° 3, 1931, p. 6).

Portador de duas funções que adquiriam sentidos importantes no contexto da época, o tenente não deixava de ser um visionário, que desejava transformar o Instituto Pedagógico em “[...] um educandário modelar, com uma escola normal bem arregimentada, como a da capital, pela qual se molda rigorosamente” (idem, p. 7).

Como os demais mártires da República defendiam seus ideais, em Campina Grande se construía também uma investida educacional pelas mãos daquele que “[...] na milícia foi combatente, nesta outra milícia civica muitos combates há dado á treva espiritual, que à guisa de nebulosa, pela ação do mestre, vai se convertendo em pontos luminosos, no firmamento humano” (Ibidem). Mesmo não tendo nenhuma formação acadêmica para atuar na área educacional e não compondo o corpo docente da escola, seria Alfredo Dantas em Campina Grande, mais enfaticamente até os anos de 1937¹⁴, aquele que “limparia” a escuridão causada pelas doenças citadinas.

A falta de uma formação acadêmica para a docência não o exclui do grupo da “*intelligentsia* campinense”, uma vez que para Vieira (2014c) a definição de intelectual não está atrelada a nenhuma formação ou posição institucional específica. Mesmo sem produções teóricas na área educacional, Alfredo Dantas se fez atuar no cenário educativo campinense, fazendo de sua escola projeto de ação e referência para as demais. Sua função social ditava a formação cultural da mocidade, tanto pelos impressos pedagógicos e jornalísticos que produzia, quanto pela seleção do que era e deveria ser ensinado na escola. Se seu objetivo era fazer parte da história da cidade, ele conseguiu, tendo atualmente seu nome edificado em construções que se localizam no centro da cidade, como o colégio e a praça Alfredo Dantas.

Por meio de seus instrumentos de comunicação, estimulou nos/as alunos/as uma fé irrestrita para com a pátria e com o progresso que ela almejava instituir, assumindo o papel de reorganizador da sociedade campinense, a partir das novas configurações dadas ao ambiente escolar. Sua trajetória se confunde com o caminho de busca pelo desenvolvimento percorrido pela cidade, estando o Instituto Pedagógico como causa, mas também instrumento impulsionador da modernização da cidade.

¹⁴ Até este ano, apenas o Instituto Pedagógico formava profissionalmente.

[...] Ten. Alfredo Dantas Correia de Goés, vencendo obstáculos e inauditos, provando com fatos, que não visava lucros, mas sómente proporcionar à Campina Grande uma instituição de ensino que fosse parcela eficiente no seu desenvolvimento, que então, se avantajava. Foi, sem dúvida, precursor do ensino técnico desta cidade, fundando os cursos propedêutico, de perito contador e conseguindo equiparar o Colégio à escola Normal do Estado. O colégio cresceu com a cidade, sendo já causa atuante na sua prosperidade vertiginosa. O seu labor foi intenso durante 25 anos; a estas alturas o Colégio chegou com o conceito singular de preparar bem os moços que o freqüentavam, moral, intelectual, cívico e tecnicamente, formando gerações capazes de servirem, com vantagem, à Pátria, à família e à sociedade (Severino Loureiro. Acervo do Colégio Alfredo Dantas, 1975).

Essa vocação pedagógica e missionária que alcançava “O espírito crítico e o senso estético” (NEPOMUCENO, 2010, p. 87) de Alfredo Dantas norteou também a trajetória de outros oficiais do exército. Essa entrada de militares na escola não é própria da república, mas remonta ao séc. XVIII, quando os oficiais do exército atuavam como professores. Eles eram requisitados pelo Estado devido a sua qualificação intelectual e ao auxílio que prestavam nas iniciativas monárquicas.

Alfredo Dantas, além de tenente do exército e diretor do Instituto, desenvolveu diversas funções no campo jornalístico e educacional em Campina Grande, se tornando um intelectual frequentemente requisitado por ter transformado o Instituto em uma escola pioneira ao que se concebia, à época, como renovação pedagógica. Essa combinação de “tradição” (representada pelo modelo militar) e “inovação” (aliada aos novos referenciais pedagógicos que surgiam à época) proporcionou à instituição papel relevante no panorama pedagógico paraibano e, especialmente, campinense.

Manoel Almeida Barreto: um intelectual catedrático do Instituto Pedagógico

Manoel de Almeida Barreto foi professor do Instituto Pedagógico desde sua fundação até os primeiros anos do Ginásio Alfredo Dantas. Esposo

de Maria Nazareth Barreto, também professora e inspetora do Instituto, exerceu funções políticas, atuando como secretário do governo municipal de Vergniaud Wanderley em 1936. Ex-padre, deixou o sacerdócio, passando a ser componente da Loja Maçônica Regeneração Campinense¹⁵, fato este que lhe rendeu inúmeras críticas

Associado à urbanidade, à cordialidade no trato com as palavras e à lisura dos costumes, Almeida Barreto é descrito por Pimentel (2001, p. 123) como um professor de “[...] formação espiritual e religiosa”, atributos que lhes daria subsídios para conduzir com valores humanitários a vida docente. Professor de francês do Instituto, Almeida Barreto deu início no ano de 1931 a uma carreira política curta, que logo encerrou em 1942. Segundo Pimentel (idem, p. 124), “O professor Barreto impunha-se pelo seu valor e pela sua alma bondosa. Tornou-se homem público. [...] Foi secretário da Prefeitura Municipal e algumas vezes sentou na cadeira maior, substituindo o Prefeito”. Pela sua idoneidade, Pimentel (2001) afirma que o professor havia sido pego pelas falsas mãos da política, mas ele não combinava com este cenário e por isso “[...] Afastou-se da política. Sua alma era limpa, sem nódoa alguma para misturar-se com as indecências dos políticos” (ibidem, p. 124).

Não mais um mero professor que nada mais trazia na bagagem do Rio Grande do Norte para a Paraíba além de planos e inteligência, agora político e também diretor do Ginásio Campinense¹⁶, o professor Barreto ia galgando espaços e posições sociais destacáveis localmente. Reconhecido publicamente pela sua inteligência, cita a *Revista Evolução*:

De volta de sua excursão científica e pedagógica no interior do Estado do Rio Grande do Norte, onde teve oportunidade de por á prova evidente, *o fulgor da inteligência e capacidade tribunica*, acha-se entre nós, esse nosso estimado redator-chefe, professor Almeida

¹⁵ A Regeneração Campinense é citada pelo jornal *Comercio de Campina* (16 de abril de 1932) pelas ações filantrópicas que realiza, tanto através do programa “Gota de Leite” quanto pelo atendimento de crianças doentes no Hospital Pedro I, de natureza maçã.

¹⁶ O Ginásio era uma escola particular que funcionava com curso primário e ensino de datilografia em prédio cedido pela Sociedade Deus e Caridade, localizado na rua Visconde Pelotas, 715.

Barreto. Em Mossoró de onde é filho, foi recebido intuitivamente pelos seus amigos e parentes. Esse nosso presado companheiro de redação, retorna aos carinhos de sua honrada família onde tem recebido inumeros abraços dos seus amigos, e aos labores de seu magistério [...] (*Revista Evolução*, Nº5, 1932, p. 21) (*Grifos nossos*)

Essas “excursões” pareciam não ter apenas um teor científico. Mentor e editor chefe da *Revista Evolução*, Almeida Barreto não cuidava apenas da composição das matérias, mas também da elaboração gráfica, impressão e venda destes exemplares. É o que ele mesmo anuncia na citação abaixo:

Em minha excursão feita na ultima quinzena de Janeiro em varios municípios do meu Estado natal, aproveitei o ensejo para angariar algumas assinaturas da “Evolução”. Era natural que eu dissesse bem da revista, como um noivo elogia a eleita de sua preferência. Entretanto, por mais abemoladas que fossem as minhas frases elogiosas sobre a revista, sentia logo que entoavam bem ao ouvido do freguêz. *Res non verba* - dizia, apresentando-lhe um exemplar da <Evolução>. - Primeiro número? Investigava o bem impressionado leitor. - Não, já é o quarto, respondia-lhe, para afirmar que a revista de feição tão atraente, não tinha existencia efemera de uma flor que se abre para receber os beijos do sol matutino e morre ao cair da tarde. E a <Evolução> passava de mão em mão, voltando-me o exemplar todo perfumado de louvores á cultura das letras em Campina Grande. E eu, enlevado pelas palavras dos conterraneos gentis, nas folhas amarrotadas pelas suas mãos e tingidas pela luz de seus benefícios olhares, - sentia sem mesmo saber por que, - um ôdor de violetas machucadas (M. de Almeida Barreto, *Revista Evolução*, Nº6, 1932, p. 4)

Oferecer a revista de lugar em lugar, em alguns instantes poderia simbolizar para ele algo de menor. Como convencer o freguês a obter algo tão especial? Segundo Vieira (2014c, p. 2) o trabalho de um intelectual enfoca diversas dimensões “[...] de tal maneira que a produção, a disseminação, bem como as funções de direção e de organização de projetos sociais”

amplia o sentido da atividade intelectual. Feita pelas suas próprias mãos, substanciada pelas suas ideias, a *Revista Evolução* trazia o frescor renovador das novas acepções educacionais.

Além de desejar dirigir culturalmente os mais variados temas, o impresso visava nortear o pensamento e a formação da mocidade campinense. Seu “[...] valioso núcleo de espíritos com capacidade para dinamizar o progresso nas letras” (*Revista Evolução*, Nº1, 1931, p. 9), servirá de exemplo para aqueles que quiserem ensaiar os primeiros voos de uma produção intelectual. Para além da própria elaboração de matérias, os/as alunos/as tinham suas condutas formadas e educadas pela leitura deste *magazine*, que ultrapassava os muros da escola, adentrando a sociedade campinense, mas também outras regiões do nordeste. “A <Evolução> é lida, hoje, em Parelhas, Acari, C. Novos, Mossoró, e Nova Cruz. [...] Uma cousa digna de menção, para Gaudio dos campinenses, é que a <Evolução> é um índice de cultura que bem recomenda as letras nesta cidade. [...]!” (*Revista Evolução*, Nº 6, 1932, p. 4)

Como porta-voz não só da cultura campinense, mas também do próprio Instituto Pedagógico, a *Revista Evolução* era mais um fio que intercalava a escola às coisas da cidade. Posta como uma leitura “edificante” para os jovens, o periódico traz em seu editorial a preocupação em veicular “[...] o seio pletórico, que é o meio social de Campina Grande” (*Revista Evolução*, Nº 1, 1931, p. 9). Seu interesse maior estava em “[...] fazer algo de útil e agradável a bem da comunhão intelectual da terra em que vivemos” (idem).

Havia duas produções dirigidas por Manoel Barreto, a *Revista* e o *Jornal Comercio de Campina*, mas de caracterizações bem distintas e significativamente definidas, afinal o público leitor destes impressos variavam em idade e em jogo de interesse. Essa produção de periódicos pelo Instituto Pedagógico revelava a estratégia de promoção da instituição, mas também de seus redatores, que tinham pela leitura o nome associado às discussões de cunho educacional e comercial, o que os tornavam referência nestas questões em Campina Grande e arredores.

Temas como as reivindicações sindicais eram discutidos no jornal, a começar em sua primeira edição pela idealização de uma Associação de Professores para Campina Grande. Autor da ideia, Manoel Almeida Barreto se incomodava com a difícil situação em que viviam os professores no Brasil na época, sendo concebidos como “[...] figuras de contorno indiciso, sem personalidade quase no meio social” (*Comercio de Campina*,

19 de março de 1932). Para Barreto, os docentes tinham uma missão civilizadora, desenvolvendo papel importantíssimo na realização dos planos que edificavam a nação. Esta posição deveria munir os professores, para ele, no mínimo de boa remuneração. Em artigo intitulado “Apelo aos professores desta cidade”, o educador aponta a necessidade de criação de uma instituição que melhor representasse e defendesse os direitos destes profissionais:

Existe, entre nós grande número de docentes que bem poderiam se organizar. Formando uma sociedade de cultura e aperfeiçoamento. Não é só essa a única finalidade. Uma vez organizada a associação, muitas outras resoluções se poderiam tomar para defesa da classe. Um dos motivos por que o professor no Brasil, em geral, é apenas uma sombra de gente, incontestavelmente, é pelo insulamento em que vive, sem uma força de coesão que faça do professorado um todo homogêneo em ação conjunta. Será por esse meio que os professores criarão a sua personalidade coletiva com respectivos direitos de classe. Se o futuro do Brasil está em suas mãos, por que se não há de dar ao professor o que de justiça lhe cabe? Plasmador da civilização, entretanto está a mercê de uma minguada sorte, sendo ele próprio inimigo de si mesmo. [...] Faz-se preciso a força da afinidade - o amor à classe, em que todos por um e um por todos façam sentir a ação catalítica de sua presença no meio em que vive (*Comercio de Campina*, 19 de março de 1932).

A primeira reunião desta Associação aconteceria logo em seguida à publicação do jornal e obteve grande adesão por parte dos professores. Foi presidida por Almeida Barreto, que também cedeu o espaço do Ginásio Campinense para sua realização. Este encontro poderia marcar o surgimento de uma classe organizada e coesa, que lutaria pela realização de cursos de formação e eventos pedagógicos, mas também pela aquisição de equipamentos de trabalho e recursos didáticos para os professores campinenses. Não podemos afirmar se esta Associação dos Professores se consolidou na cidade, porque até o último dia de publicação do jornal *Comercio de Campina* nada mais foi publicado neste sentido.

Além de uma atividade “plasmadora e cívica”, era o magistério aos olhos de Barreto um trabalho difícil de executar, uma vez que à escola era dada a responsabilidade de salvar o Brasil. Ele aponta no artigo “A renovação do Brasil pela Escola”, a carência do país quanto à existência de escolas e hospitais, curas essenciais dos males que assolavam a população brasileira:

[...] Não temos cidadãos limpos de coração, se não raros exemplos, aparecendo no Paul do vale, como uma flor de lótus. A maioria sem instrução, uma terça parte sem educação civica, ainda que ilustrada. Referimos-nos a costumes políticos. Mal saímos do regime de ficções democráticas, vivemos a braços sem poder organizar o novo, pelos embaraços que se nos antolham. Veem á tona as turpitudes da vida publica. De um lado, os suntuosos mendigos do erário publico. Do outro, mendigos de verdade. Uns por corrupção, outros por incapacidade intelectual. [...] Com o povo que temos, a Republica é essa, de hontem, como hoje. [...] Gente sem patria e patria sem gente é quasi o que somos para formar uma republiqueta nos vastos domínios da America do Sul. Qualquer organização partidária que se forme, nesse ambiente deprimido, refletirá a mentalidade escassa dessa pobre gente, sem outra expressão civica que a do pulmão para falar, gongoricamente, e censurar, inconscientemente, os governos que são mandatários dessa mesma gente. A renovação do Brasil nem nos virá dos pampas gaúchos, nem da Paulicéa. [...] *E vós, professores, plasmadores do Brasil de amanhã, obreiros obscuros desse corpo opaco-massa, falida em unha dos ferozes síndicos políticos, deveis ser os limpos de coração para não contagiar os alvinetes pioneiros do porvir: Tomai por divisa o teor de vida do imortal Pestalozzi: “vivi como mendigo para ensinar a mendigos a que vissem como homens”, a civilização é o preço das lagrimas!... (Comercio de Campina, 30 de julho de 1932) (Grifos nossos)*

A política que se vivia no Brasil da época é veementemente criticada nesta citação, como uma substância que entorpece os sujeitos, poluindo seus corações. São os políticos mendigos que não careciam de dinheiro,

mas de valores e princípios patrióticos. Era nesse “ambiente deprimido”, “doente” e “ignorante” que o professor deveria operar, salvando o povo por sua atuação missionária.

As concepções de uma educação cívica e para o trabalho, que defendiam os docentes como agentes estratégicos nos planos da civilização, traduzem o percurso de Almeida Barreto, um professor intelectual que atuou para além das salas de aula, produzindo e divulgando ideias que objetivavam reformar a prática docente. Sabia ele que dos professores partiam as ações cívicas, que manipulavam opiniões e regulavam condutas. Como multiplicadores, os professores precisavam estar cientes do lugar social que ocupavam, vendo no magistério a grande oportunidade de “alfabetizar” o país e dar-lhe o domínio das letras.

Referências

ARAÚJO, J. C. S. Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo mineiro: a revista A Escola (1920-1921). In: ARAÚJO, J. C. S.; JÚNIOR, D. G. (orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 91-132.

CARVALHO, C. H.; ARAUJO, J. C. S.; NETO, V. G. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia - MG, 1930-1950). In: ARAÚJO, J. C. S.; JÚNIOR, D. G. (orgs.). **Novos Temas em História da Educação Brasileira**. Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 66-89.

DINOÁ, R. **Memórias de Campina Grande**. Campina Grande: Copyright, 1993. v. 1 e 2.

FERREIRA, R. **Relatos de Campina**. Esperança: Edições Banabuyê, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Trad.: Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

FRADE, I. C. A. da S. **Revistas Pedagógicas: qual é a identidade do impresso?** In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. (orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 99-118

JORNAL BRASIL NOVO. Campina Grande, 1931.

JORNAL COMERCIO DE CAMPINA. Campina Grande, 1932.

MARTINS, A. L. **Revistas em Revista**. Imprensa e Práticas Culturais em Tempos de República. São Paulo (1890-1922). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2008.

NEPOMUCENO, M. de A. Intelectuais militares, vias de transporte e comunicação e educação em Goiás (1917-1935). In: ALVES, C.; NEPOMUCENO, M. de A. (orgs.). **Militares e educação em Portugal e no Brasil**. Rio de Janeiro: FAPERJ: Quartel, 2010. p. 85-121.

PIMENTEL, C. **Mais um mergulho na história de Campina Grande**. Campina Grande: Edições Caravela, 2001.

REVISTA EVOLUÇÃO. Ano 1, n. 1 a 9, 1931-1932.

RODRIGUES, J. E.; GAUDÊNCIO, E. O.; ALMEIDA FILHO, S. **Memorial Urbano de Campina Grande**. Prefeitura Municipal de Campina Grande, 1996.

VIEIRA, C. E. **Intelectuais e modernidade: o discurso sobre a educação na imprensa periódica paranaense na década de vinte**. In: ANPUH - Simpósio Nacional de História, 23. Londrina, 2005. p. 1-8. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1142.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2014.

_____. **Intelligentsia e intelectuais. Sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual**. **Revista 16**, 2008. p. 63-85. Disponível em: <<file:///C:/Users/PVL/Downloads/109-348-1-PB.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014a.

_____. **Historia dos Intelectuais: representações, conceitos e teorias**. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto2.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014b.

_____. **Educação e modernidade no projeto formativo de Erasmo Pilotto**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Carlos%20Eduardo%20Vieira/Carlos%20Eduardo%20Vieira%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014c. p. 1-9.

“Vocês voltarão na escola?” - Análise dos quadros sociais de uma pesquisa em saúde na escola e suas potencialidades para educação em saúde

“YOU WILL RETURN AT SCHOOL?” - FRAME ANALYSIS OF A HEALTH RESEARCH IN SCHOOL AND ITS POTENTIAL FOR HEALTH EDUCATION

Fernanda Roberta Daniel da Silva Portronieri

UFRJ | nutrisfer@yahoo.com.br

Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca

UFRJ | abrasil@ufrj.br

RESUMO

Frequentemente as escolas são cenários de pesquisas diversas, desde objetivos fortemente relacionados com o dia a dia escolar até pesquisas que se distanciam dos temas escolares. O objetivo foi investigar como aproveitar o cenário da pesquisa no ambiente escolar para uma educação em saúde na escola. Foi utilizada metodologia qualitativa da Análise dos Quadros Sociais de Erving Goffman. No contexto de uma grande pesquisa em saúde, as percepções e falas dos pesquisadores e sujeitos de pesquisa foram registradas em diário de campo. Além disso, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas e um grupo focal com professores das escolas que participaram da pesquisa em saúde. Os resultados indicaram que os professores têm uma experiência negativa com pesquisas anteriores devido às mesmas não darem um retorno significativo às escolas. No entanto, mostram-se otimistas e almejam uma proximidade maior com os pesquisadores e com a universidade para construir juntamente novos problemas de pesquisa e fazerem educação em saúde na escola. Consideram o momento da pesquisa e a interação com outros profissionais propícios para haver trocas e a construção do conhecimento e da saúde na escola. Apontam o Programa Nacional de Alimentação Escolar como um importante tempo-espço na escola para que se abordem os temas em saúde de maneira transdisciplinar.

Palavras-chave: Análise dos Quadros Sociais. Educação em Saúde na Escola.

ABSTRACT

Often schools are scenarios of various researches since strongly related objectives with day to day until school surveys that are alien to the school subjects. The objective was to investigate how to leverage the research scenario in the school environment for health education in school. Qualitative methodology and Frame Analysis of Erving Goffman was used. In the context of a large health research, perceptions and discourse of researchers and research subjects were recorded in a field diary. Furthermore, two semi-structured interviews and a focus group with teachers from schools participating in health research were conducted. The results indicated that teachers have a negative experience with previous surveys due to them not to give a significant return to the schools. However, they are optimistic and yearn for a closer relationship with the researchers and the university together to build new research problems and make health education in school. Consider the time of research and interaction with other exchanges and be conducive to knowledge building and school health professionals. Indicate the National School Feeding Programme as an important space-time in school so that they address the health issues in cross-disciplinary manner.

Keywords: Frames Analysis. Health Education in School.

Introdução

Fazer pesquisas em saúde significa, acima de tudo, a busca por melhorias na saúde da população. Espera-se que, por meio da pesquisa, obtenham-se dados e construam-se conhecimentos que possibilitem a criação de estratégias de enfrentamento de determinados problemas relacionados ao processo saúde-doença. Mas isso nem sempre acontece. No documento “Por que pesquisa em Saúde?”, do Ministério da Saúde, discute-se a má distribuição dos benefícios alcançados pelas pesquisas em saúde; seja pela não construção de ferramentas que viabilizem o serviço de saúde, seja pelo conhecimento construído não aplicado, seja pela dificuldade de transferência do conhecimento obtido (BRASIL, 2006). E quando a pesquisa em saúde acontece na escola? Como explorar o potencial pedagógico de uma pesquisa no cenário escolar para que a mesma possa se estabelecer num meio de educação em saúde na escola?

Paulo Freire (1996) diz que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. A docência-discência (como faces da mesma moeda) e a pesquisa não se dicotomizam: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 15). Pedro Demo (2000) também fala da importância da pesquisa para o ensino com a mesma intensidade que o faz do ensino para a pesquisa. O autor diz que o fato de pesquisar com o intuito apenas de adquirir conhecimento reduz a atividade da pesquisa a um esforço de sistematizar ideias e de especulações dedutivas. Demo (2000) afirma que é a comunicação do saber construído por meio da pesquisa que o torna *conhecimento*, e, portanto, quem pesquisa tem que comunicar, compartilhar, retornar à sociedade os frutos daquela pesquisa que gerou esses novos conhecimentos.

Este artigo faz parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo é traçar as interfaces entre a pesquisa em saúde e a educação em saúde na escola. As inquietações que nortearam a pesquisa da tese de doutorado surgiram da parceria com o Estudo de Risco Cardiovascular em Adolescentes (ERICA). O ERICA objetivou avaliar a saúde do jovem brasileiro, bem como estimar o risco de desenvolver doenças cardiovasculares. Para tanto, o estudo pesquisou 74 mil jovens de 12 a 17 anos, em 1251 escolas de 273 municípios de todo país; conta com instrumentos de pesquisa desde questionários autorrespondidos, avaliação antropométrica, aferição de pressão arterial, até coleta de sangue para análises bioquímicas. Todas essas etapas acontecem num período de duas a três semanas, durante o período escolar.

Após avaliada a prevalência dos riscos de desenvolver doenças cardiovasculares e até mesmo a prevalência das doenças já diagnosticadas nos adolescentes através da correlação dos dados, é indiscutível a necessidade de medidas que promovam saúde e, mais do que isso, a autonomia no cuidar de si entre os sujeitos da pesquisa, os escolares. A própria situação de uma pesquisa deste porte, na escola, altera a rotina da mesma, suscita a curiosidade dos sujeitos quanto ao que está sendo pesquisado e à dinâmica da pesquisa e possibilita o contato com profissionais da saúde. Todos esses fatores tornam a situação da pesquisa ainda mais propícia para se legitimar um potencial pedagógico de educação em saúde. Esta última deve promover a valorização do saber do educando, instrumentalizando-o para

a transformação de sua realidade e de si mesmo. A educação, quando se pauta no reconhecimento da importância de se identificar e responder aos aspectos afetivos e comportamentais, possibilita a participação ativa dos educandos nas ações de saúde, de forma a estabelecer o desenvolvimento contínuo de habilidades e técnicas para o autocuidado (SOUZA, 2009). Mas como os próprios sujeitos da pesquisa podem beneficiar-se dos resultados e da própria situação da pesquisa na escola?

As discussões sobre a pesquisa em educação e seus limites e potencialidades em relação ao retorno à sociedade e mudança do quadro educacional, como um todo, são muitas. Abrangem os trabalhos que falam sobre o dia a dia do professor, o currículo, as dificuldades do ensino, os problemas e vantagens do ensino público, as demandas de trabalho do professor, entre tantos outros temas. Os debates ainda discorrem sobre as incompatibilidades dos objetivos das pesquisas frente aos problemas das escolas, as questões dos atores sociais da escola versus as questões dos pesquisadores e o impacto que as pesquisas têm na vivência da sala de aula (KRASILCHIK, 2000; DELIZOICOV, 2005); a relação da heterogeneidade da área e suas implicações nas pesquisas, muitas vezes, por inconsistências epistemológicas e metodológicas e consequente fragilidade na consolidação dos resultados (GATTI, 2003; SEVERINO, 2006); a falta de diálogo com as políticas vigentes (KRASILCHICK, 2000); os problemas de aplicação e extrapolação de resultados de pesquisas num país com dimensões continentais (DELIZOICOV, 2004 e 2005); a conformação do campo e sua pluralidade (GATTI, 2003; SEVERINO, 2006; DELIZOICOV, 2004 e 2005); a dificuldade em se estabelecerem critérios de cientificidade nas pesquisas (GATTI, 2003; SANCHÉZ, 1998). Todos esses fatores dificultam o diálogo entre a pesquisa em educação e a melhoria na educação, a partir dos resultados das pesquisas.

Contudo, a pesquisa educacional deve muito mais do que produzir conhecimento científico acerca da educação. Deve preocupar-se também e principalmente em pensar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e especialmente à educação. Seja qual for o cunho da pesquisa, quando realizada na escola, é inegável que muda o cotidiano, desperta curiosidade dos atores sociais envolvidos, incita novos questionamentos e, portanto, pode se configurar num cenário propício para sugerir novos caminhos. Quando falamos de pesquisa em saúde, desta magnitude que é o ERICA, como estreitar os caminhos para a educação em saúde? Quais ações educativas constroem saúde no ambiente escolar?

Diante destas questões, o objetivo deste artigo é discutir a relação pesquisa em saúde e educação em saúde na escola e como tal relação pode contribuir para que o momento de pesquisa seja utilizado como um potencial pedagógico de educação em saúde.

Metodologia

A pesquisa aconteceu nas escolas que participaram do estudo piloto do ERICA no município do Rio de Janeiro, para o qual foram selecionadas 3 escolas do município do Rio de Janeiro, sendo uma escola municipal, uma escola estadual e uma escola particular. A parceria com o ERICA surgiu mediante as preocupações relativas com o retorno para as escolas participantes da pesquisa, seja com as informações relativas aos resultados do ERICA, seja com medidas a longo prazo que promovessem a saúde dos alunos ou possibilitassem a discussão do tema na escola. Aproveitando as escolas do estudo piloto foi realizada pesquisa exploratória a fim de pensar, junto aos atores sociais da escola e sujeitos de pesquisa do ERICA, o que seria um retorno significativo para a escola e para os alunos desta pesquisa. Através da pesquisa exploratória nas escolas do estudo piloto do ERICA, objetivou-se a análise de que tipo de atividade ou material realmente pudesse contribuir para a educação em saúde na escola.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, que possibilita captar as percepções e opiniões a partir das interpretações que os indivíduos fazem baseados em suas experiências (MINAYO, 2006). Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com os professores da escola estadual, um grupo focal com 13 professores da escola municipal e utilizados os registros em diário de campo de todas as etapas da pesquisa. A pesquisa em saúde (ERICA) foi acompanhada nas suas várias etapas, desde reuniões com os idealizadores, treinamento dos pesquisadores, contato com as escolas, pesquisa propriamente dita e eventos de discussão pós-pesquisa. O material foi gravado em meio digital e posteriormente transcrito.

A análise dos dados foi através da Análise dos Quadros Sociais de Erving Goffman (2012). O método de análise, buscando o olhar das interações sociais e contextualizando cada fala significativa de acordo com a vivência e olhar do sujeito, é descrito a seguir.

Erving Goffman e a análise dos quadros sociais

Erving Goffman teve grande influência de Simmel bem como dos demais pesquisadores da corrente da microsociológica em geral. Teve também influência da corrente Interacionista Simbólica. O interacionismo simbólico centra o seu estudo nos contextos face a face da vida social, na interação social presente na vida cotidiana que envolve a troca de símbolos. Quando interagimos com o outro, procuramos constantemente “pistas” sobre o tipo de comportamento apropriado ao contexto e sobre como interpretar o que os outros pretendem.

A perspectiva utilizada pelo sociólogo, em sua obra, é a da representação teatral, com base nos princípios de caráter dramático e utiliza o teatro como metáfora. Goffman estuda, entre outros aspectos, os papéis sociais desempenhados pelas pessoas, que se referem à imagem que elas têm de si mesmas e que querem transmitir ao público. Para o autor, tanto na vida cotidiana como no teatro, os atores têm o objetivo de dar a esses papéis um caráter de verossimilhança, sendo o intuito maior colar o papel à realidade. A sociologia em Erving Goffman demonstra que as relações sociais estão permeadas por uma dramática atividade de simulação e teatralização na vida cotidiana (NASCIMENTO, 2009), o que significa que a interação é precedida pela simulação, pelo exercício que o sujeito faz de experimentar-se com o outro.

Em sua obra *Os quadros da experiência social. Uma perspectiva de análise*, Goffman explora como todos os acontecimentos reais podem ser enquadrados, isto é, sentidos pelos indivíduos envolvidos, de acordo com sua percepção do mundo. O autor “tem por objetivo tentar isolar alguns dos esquemas fundamentais de compreensão disponíveis em nossa sociedade, a fim de compreender os acontecimentos e analisar as vulnerabilidades especiais a que estão sujeitos estes quadros de referência” (GOFFMAN, 2012, p.33). O ponto de vista particular de um indivíduo pode aparentar ser aquilo que está ocorrendo na realidade, mas também pode significar uma brincadeira, um sonho, um acidente, um erro, um mal-entendido, um engano e até uma representação teatral.

Para Goffman, em qualquer interação cotidiana, quando os indivíduos se interessam por alguma situação usual, eles se confrontam com a pergunta: “O que é que está acontecendo aqui?” Seja a pergunta formulada explicitamente, como em momentos de confusão ou dúvidas,

ou não, em ocasiões de certeza habitual, a pergunta é feita e a resposta a ela é presumida na maneira como os indivíduos passam então a tocar no assunto que têm diante de si. A partir desta pergunta, o indivíduo procura traçar um esquema ao qual se poderá acionar para se obter a resposta.

Os termos utilizados por Goffman para análise também guardam relação com o teatro. E compreendê-los se faz fundamental para a análise em quadros. O termo **faixa** (*strip*) é usado para designar qualquer fatia ou recorte arbitrários do fluxo da atividade em curso, incluindo aqui as sequências de acontecimentos, reais ou fictícios, tal como são vistos a partir da perspectiva dos subjetivamente envolvidos em manter algum interesse neles. É o **ponto de partida para a análise** (GOFFMAN, 2012, p. 33).

A palavra **quadro** é utilizada para a forma como a faixa de atividade foi enquadrada; isto é: quadro significa os elementos básicos, que são possíveis de serem identificados, e que definem a forma como uma situação (atividade) é elaborada e interpretada (e aqui entram as questões sociais, o envolvimento subjetivo, etc). A “análise de quadros” é uma expressão para se referir ao exame, nesses termos, da organização da experiência e não da organização da sociedade, mas, mesmo não sendo uma análise da sociedade, ao analisar o arcabouço utilizado pelo ator social para enquadrar, é possível vislumbrar características da sociedade que o comporta.

Dada uma faixa de atividade que foi enquadrada, de acordo com os esquemas primários, só se pode falar em análise em quadro, quando essa faixa de atividade enquadrada sofrer alguma alteração. As alterações possíveis de ocorrer são as **tonalizações** e **maquinações**. As tonalizações são as transformações de uma faixa de atividade enquadrada em que todos os indivíduos sabem que houve uma transformação da realidade; já a maquinação é uma transformação intencional, na qual há uma manipulação da cena enquadrada por parte dos indivíduos que participam da cena, podendo ser ou não prejudicial aos demais.

Trata-se de uma análise complexa, que pretende destrinchar as bases que sustentam um discurso ou uma ação. Bases de crenças, de ideologias, de valores, daquilo que é tomado como importante e por quais motivos, da mesma forma que as atividades ignoradas são importantes e até mesmo as formas de demonstrar uma suposta ignorância dos fatos. Tanto nas entrevistas e grupo focal nas escolas, com diferentes atores sociais, quanto no desenrolar da pesquisa em saúde, as interações face a face foram analisadas associadas ao olhar etnográfico na pesquisa e a utilização de

registro em diário de campo, de acordo com a análise proposta por Erving Goffman (2012).

Foram observados os critérios éticos de pesquisa e o ERICA possui aprovação no comitê de ética de pesquisa do IESC, número do processo 45/2008 e aprovação sob o parecer número 01/2009. A identidade dos participantes da pesquisa foi mantida em sigilo. Os sujeitos da pesquisa foram orientados quanto a todo o procedimento e somente depois de lerem, compreenderem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou do seu responsável legal, foram incluídos na mesma.

Análise dos dados: preparando a cena!

A pesquisa de campo aconteceu juntamente com o estudo piloto do ERICA, no município do Rio de Janeiro, durante o ano de 2012. O ERICA aconteceu em 3 escolas sorteadas, sendo uma municipal, uma estadual e uma particular. O grupo focal ocorreu com 13 professores, entre eles a diretora da escola, cujas disciplinas contemplavam língua portuguesa, geografia, educação física, história, matemática e artes. As entrevistas na escola estadual aconteceram com dois professores de biologia. As anotações em diário de campo, que vão desde as interações em todas as fases de pesquisa, tanto com os pesquisadores do ERICA quanto os pesquisados, passando, também, pelas escolas que não quiseram participar do ERICA ou desta pesquisa, serviram como pano de fundo para a contextualização e análise.

Os resultados das análises quanto à relação pesquisa em saúde e educação em saúde na escola puderam ser descritos nas seguintes categorias: *“A gente quer saber se vocês voltarão na escola depois?”*; *“Motivar o aluno a almoçar na escola já seria uma forma de educação em saúde, não?”*.

“A gente quer saber se vocês voltarão na escola depois?”

Há dois quadros a serem analisados: o grupo focal e as entrevistas. No caso do Grupo focal, o que estava de fato acontecendo era um grupo de discussão, cujo tema principal seria a opinião dos participantes a respeito de atividades e materiais que pudessem promover a saúde dos escolares através da educação em saúde. Foi explicado antes da realização do grupo focal que essa parte da pesquisa, pós-ERICA, serviria para desenvolvermos materiais e atividades educativas em saúde que levasse em consideração o educando e os educadores que lidariam diretamente com tais produtos. A partir desta explicação, foi pedido para eles falarem sobre o que acreditavam, de acordo

com a realidade da escola na qual lecionam e nos seus alunos, que pudesse, de fato, dialogar com a escola e promover saúde e hábitos de vida saudáveis. A partir da discussão natural que emergisse do grupo, seriam contemplados os temas relação pesquisa-escola, a pertinência dos materiais impressos que abordam a saúde, a heterogeneidade do público alvo, a opinião a respeito da responsabilidade da escola no que tange a educação em saúde. O objetivo principal da conversa, que foi exposto desde o primeiro contato para agendar o grupo focal, era saber a opinião dos professores sobre o que de fato ajudaria a educação em saúde na escola.

No entanto, a percepção, ou, nas palavras de Goffman, o enquadramento dado pelos participantes foi tonalizado, e as respostas e posturas foram ao encontro desta tonalização.

É... eu queria fazer perguntas em relação à questão da... do procedimento ético de pesquisa em saúde. Isso... me abriu, assim, muito... esses questionamentos né, porque assim, a amostragem de sangue, como de células, né, você pode pegar do sangue ou de outras fontes, é algo muito... sério. Não é verdade? - Grupo Focal - Escola Municipal

Durante todo o tempo do grupo focal, essa questão de voltar à sala de aula estava presente. Os professores chegaram a pegar um calendário e marcar um dia para que a equipe do ERICA pudesse voltar e conversar com os alunos e até com os pais de alunos para esclarecer as inúmeras dúvidas que surgiram da pesquisa e dos resultados dos exames realizados. Esse foco para a faixa de atividade que eles tonalizaram como principal: uma reunião para discutir os pontos fortes e fracos da pesquisa, é reflexo da experiência deste público com pesquisas anteriores:

É porque sempre que tem pesquisa se fala: “Eu volto hein”, e a gente nunca mais vê. Não deixa nenhum bilhetinho: “Foi bom” (RISADAS), não retorna, e diz “foi bom”. - GRUPO FOCAL

A POPULAÇÃO NÃO GOSTA DE RESPONDER PESQUISA. Entendeu. Primeiro ELAS ACHAM QUE NÃO SERVE PRA NADA, porque perde tempo. PORQUE ELAS NÃO TÊM UM RETORNO. Grupo focal - Escola Municipal

As falas deste grupo focal vieram muito nessa direção: qual o benefício que se tem em participar de uma pesquisa?

(...) qual é o retorno que essa pessoa que se prestou a doar sangue, a medir, a fazer exame, o que que ela pode ter de retorno, a médio... a curto ou a médio prazo? Pra um encaminhamento? - Entrevista 1 - Escola estadual

“Em algum momento vocês retornarão a sala?” - Entrevista 2 - Escola Estadual

A pergunta de partida utilizada por Goffman chegou a ser explicitada na fala de um dos professores:

Só, só uma, um esclarecimento, é só pra esclarecer. Você tá querendo a nossa opinião, você tá entrevistando a gente agora pra falar de algo que vai ser colocado em pesquisa ou isso você vai querer, você tá pensando em aplicar aqui na escola? Eu tô confusa. - Grupo focal.

Para os participantes do grupo focal, estava acontecendo um bate-papo para melhor entender a pesquisa do ERICA e dar um feedback a respeito das críticas sobre a dinâmica de pesquisa na escola. Daí as falas sobre a importância de um retorno imediato.

As maquinações, segundo Goffman (2012), são formas de transformação da atividade (esquema primário) e podem ser benignas ou exploratórias. Dentre as benignas há o embuste experimental, que trata-se da prática de conduzir experimentos com humanos que requerem, por razões metodológicas, que o paciente (pesquisado) não saiba exatamente o que está sendo testado e nem sequer saiba que está em curso algum tipo de experimento (GOFFMAN, 2012, p. 128). Outras vezes, trata-se de um medicamento utilizado a longo prazo, juntamente com um medicamento “placebo”, e que os resultados e a verdade sobre o experimento virão à tona tempos depois de iniciada a pesquisa. Ainda há os casos de pesquisa social, nas quais o observador participante não deixa claros seus reais objetos de estudo para não interferir nos resultados. Todas essas formas de lidar com a atividade são transformações do que de fato está ocorrendo: uma pesquisa; e são manipuladas, portanto, maquinações. Segundo Goffman (2012), para os

participantes de um engano, aquilo que está ocorrendo é uma maquinação; já para quem é enredado, o que está ocorrendo é aquilo que está sendo maquinado. A borda do quadro é uma armação, mas apenas os maquinadores o sabem. Daí vem a característica de possibilidade de descrédito a que estão sujeitos os maquinadores ou situações semelhantes. Quando a vítima descobre o “jogo”, aquilo que para ela era um momento real agora é um engano. É a partir do que se entende por real que se derivam todas as demais compreensões acerca de determinada faixa de atividade. Assim, quando há o descrédito, tudo desmorona. Faz-se necessária, então, uma reestruturação da terminologia a respeito de tal atividade, e suas respostas e ações vão condizer com essa nova tonalização. Assim, “uma concepção correta da cena deve incluir a percepção da cena como parte da cena” (GOFFMAN, 2012, p. 120).

Com essa noção de descrédito de uma situação, as definições da situação terminam inevitavelmente quando outras se impõem. Há uma interrupção na definição do quadro, no momento da “descoberta”. As maquinações introduzem a possibilidade de um tipo diferente de interrupção, um tipo no qual a descoberta pode alterar drasticamente a capacidade dos envolvidos de participarem juntos novamente naquele tipo de atividade. Mesmo quando se trata de uma manipulação da realidade na qual o que está em jogo é o benefício da própria pessoa enredada, ou, na pior das hipóteses, quando não oferece risco aos seus interesses, após descoberta a maquinação, há a possibilidade de descrédito de tal atividade ou pessoa.

A demora pelos benefícios da pesquisa, o não retorno para contar de fato o que estava sendo pesquisado, a falta de informação sobre os objetivos da pesquisa são maquinações da atividade primária: pesquisa. Quando descoberta a transformação da realidade, as pesquisas para a população desta escola ficaram em descrédito. Portanto, para os participantes deste grupo focal, a faixa de atividade estava tonalizada de uma maquinação benigna.

Goffman (2012) diz que há relação entre determinada maquinação e o permanente fluxo de atividade social mais ampla na qual ela ocorre. Quando um indivíduo é desmascarado, o descrédito que ocorre pode ficar estreitamente circunscrito a algo que é visto como incluído num todo maior, e é este todo maior - em si mesmo, não necessariamente ameaçado - que podemos ter em mente quando consideramos o que está realmente ocorrendo. O descrédito que ocorre pode retrospectiva e prospectivamente

atingir uma série concatenada de ocasiões anteriores e de ocasiões que virão depois. Para o autor, não há dúvida, portanto, que um plano enganoso pode gerar uma organização contínua de atividade que ficará sujeita ao descrédito. E, sempre que ocorre um descrédito, ele terá um alcance retrospectivo e prospectivo, às vezes longo, às vezes curto, mas, de qualquer maneira, terá um alcance.

Em relação ao efeito deste alcance, Goffman descreve um conceito básico, a suspeita. Trata-se daquilo que um indivíduo sente (com ou sem razão) e começa a pensar que a faixa de atividade na qual ele está envolvido foi construída fora de seu alcance e conhecimento e que não lhe foi permitida uma visão sustentável daquilo que o enquadra. Essa suspeita sobre um feedback no pós-pesquisa estava presente durante todo o grupo focal.

Essa cobrança da escola por uma participação mais ativa dos pesquisadores após a coleta de dados foi levada para discussão junto à equipe do ERICA e a coordenação da pesquisa e os próprios pesquisadores relataram essa cobrança em quase a totalidade das escolas nas quais foi realizado o estudo piloto. Daí emergiu a necessidade de um “kit presente” para as escolas participantes, uma vez que as ações a longo prazo não são consideradas um retorno para a população estudada, ou talvez, pela pouca informação, quando acontece alguma medida mais abrangente como o desenvolvimento de políticas públicas, estas não são facilmente relacionadas às pesquisas aderidas pelos sujeitos (como foi sinalizado na fala acima).

No entanto, a elaboração de kits prontos vai de encontro à ideia de construção da saúde e da educação em saúde que objetiva conferir autonomia no autocuidado e nas escolhas saudáveis. Porém, é tamanho o descrédito das pesquisas e da relação pesquisa - escola, que a própria escola gostaria de atividades isoladas e descontextualizadas, para minimamente responder às dúvidas que surgiram pela dinâmica da pesquisa.

Um tempo de aula! São 50 minutinhos, daria pra num auditório, ou algum lugar assim, reunir as três turmas e conversar com eles, assim, de uma maneira mais geral sobre os resultados, porque eles ficaram com muita dúvida. - Grupo focal.

A necessidade de chegar, dar uma palestra, mesmo que seja pequena, pros pais, meia hora, entendeu? - Grupo focal.

Ao analisarmos as falas dos pesquisadores, no entanto, observamos um descompasso entre os objetivos da escola e os objetivos da pesquisa:

Eles nem querem saber ao certo do que se trata a pesquisa. Ficam desconfiados. Não querem ouvir falar e já dizem que não. Inventam mil e uma desculpas.
Anotação de diário de campo - Fala de uma pesquisadora ERICA

Como é difícil as escolas entenderem a importância desta pesquisa. O quanto os resultados irão colaborar no desenvolvimento de políticas públicas, que vão favorecer os próprios jovens. A escola quer brinde. Quer prêmio de participação. Quer algum reconhecimento por participar da pesquisa. - Anotação de diário de campo - Fala de uma pesquisadora da região Sudeste.

Tais falas aconteceram num seminário de apresentação dos resultados da pesquisa piloto do ERICA. O seminário contou com a participação exclusivamente dos pesquisadores e idealizadores da pesquisa (de todo país) e o objetivo deste encontro foi uma análise preliminar dos resultados e das dificuldades de entrada no campo e da pesquisa em si, como forma de melhorar a aceitação da pesquisa nas escolas. Para os pesquisadores, participar da pesquisa já é um privilégio:

Não entendo o motivo dos alunos se recusarem a tirar sangue. Muitos deles não têm essa possibilidade assim, tão fácil. Deveriam ficar agradecidos. - Pesquisadora do ERICA

A escola não valoriza o certificado que demos que ela participou de um estudo que propiciará mudanças nas políticas de saúde dos jovens. - Pesquisadora do ERICA
Que tipo de brindes poderíamos dar às escolas para facilitar essa entrada? Bolas, cordas, camisetas? Computadores? - Pesquisadora do ERICA

A forma como os atores sociais desta escola encaram as pesquisas e seus resultados, a cobrança por produtos imediatos, todos esses fatores contribuem para a produção do conhecimento. Seja para o conhecimento sobre a educação em saúde na escola, seja para o conhecimento das tonalidades

que existem nas relações pesquisa-escola. É o que Morin (2007) diz sobre o desafio do conhecimento, algo que deve ser regido por um princípio de pensamento que permita ligar as coisas que *parecem* separadas umas em relação às outras (MORIN, 2007b).

“Motivar o aluno a almoçar na escola já seria uma forma de educação em saúde, não?”

Em nenhum momento, seja da realização do grupo focal, seja na realização das entrevistas, foi falada ou proposta a questão direta sobre a relação entre a alimentação e o risco de desenvolver doença cardiovascular. Mas, nesses três casos, a alimentação, a educação alimentar e nutricional apareceram como protagonistas para a educação em saúde.

Porque eu penso... eu penso... a temática da alimentação, quer dizer... eu imagino a relação, uma temática um pouco maior, claro, o foco tá na questão das doenças cardiovasculares e tal, mas a temática alimentação e você tem profissionais de diversas áreas que podem trabalhar isso, né, sob diversas perspectivas, em diversas perspectivas, temáticas que cruzam essa discussão e que vai passar também por essa, e aí que eu acho que você aproveita de cada professor aquilo que ele tem de melhor na sua formação e aquilo que ele pode trabalhar melhor. - Grupo focal - Escola Municipal
Má alimentação, a pessoa tá até se alimentando mal, por quê? Porque tá comendo muito no Bob's ali, tá comendo muito. Por isso que tá todo mundo obeso, todo mundo com a pressão alta. Todo mundo com diabetes por aí. Entrevista 2.

Desta perspectiva da relação da alimentação como principal responsável pelos fatores de risco e/ou proteção para doenças cardiovasculares, a valorização da alimentação na escola e do alimentar-se na escola como uma ferramenta pedagógica possível para a educação em saúde foi muito presente nas falas, e em diversos aspectos: para trabalhar a educação alimentar e nutricional, para discutir sobre desperdício de alimento, para valorizar a alimentação que é dada:

Eu acho que a gente, é, pode, por exemplo, o professor que trabalha com a turma que vai pro recreio, motivar, no sentido de... é... como que eu vou dizer, motivar o aluno a almoçar na escola, né, fazer propaganda da comida, por exemplo, já seria...uma forma de educação em saúde, não? - Grupo focal.

A gente pode também partir assim, da merenda, “O que que foi a merenda ontem?”. - Grupo Focal.

AS PRÓPRIAS MERENDEIRAS, olha só, AS PRÓPRIAS MERENDEIRAS irem na sala de aula, elas inclusive já me pediram pra ir, eu sugeri que elas falassem sobre desperdício, enfim.- Grupo Focal.

Para analisar as falas referentes à alimentação escolar neste grupo, é preciso levar em consideração que os professores valorizam muito a alimentação escolar, que valorizam o trabalho da merendeira e elogiam muito as comidas feitas por elas. A merenda é servida em dois turnos: às 10h e às 15h. Há o relato da diretora de que a quase totalidade dos alunos e professores comem na escola.

No entanto, a realidade da alimentação escolar na outra escola é diferente. A refeição é servida ao meio-dia e meia e às dezoito horas. Muitos alunos vão embora sem comer, no turno da manhã e os do turno da tarde não comem, ou por vergonha de admitir não ter comida em casa ou por já ter de fato almoçado antes de ir para a aula. Os professores também não têm o hábito de comer ali.

Se fornece essa alimentação, porque uma vez fornecendo a alimentação, pelo menos a maioria vai, vai usar essa alimentação. Se não fornecer alimentação adequada na escola, como pode cobrar deles que se alimentem bem? - Entrevista 1

Eu penso assim, que seria muito melhor que ele fosse bem alimentado e evitasse isso do que depois que tornássemos adultos problemáticos, doentes e aí que vai, eu tenho uma amiga que é médica e assim, essa coisa de fazer, de, de ter uma atitude preventiva em relação às coisas é muito mais barato do que depois já a pessoa, né, com toda aquela problemática. A alimentação na escola acho que tem esse sentido. - Entrevista 2

Vale ressaltar aqui alguns motivos elucidados pelos professores que justificam o fato de a alimentação escolar ser bem-sucedida numa escola que serve as refeições em horários não convencionais para almoço e jantar, ao passo que, na outra escola, o horário mais próximo ao referido pelos alunos para realizar essas refeições não propicia maior adesão à refeição servida na escola. Como será demonstrado nas falas abaixo, na escola municipal há uma constante valorização da merenda escolar, do preparo cuidadoso das merendeiras, do prestígio dos professores pela merenda. Tudo isso favorece o aluno a aderir à alimentação escolar. Além disso, o fato de os professores comerem na escola, no horário do recreio, diminui a percepção, que muitos ainda têm, de que a merenda escolar destina-se a quem não tem recursos financeiros para se alimentar bem.

Embora não tenham atividades estruturadas de educação em saúde ou até mesmo de educação alimentar e nutricional, nos três casos, os professores identificam o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como um tempo-espço propício para tais atividades e até sinalizam possíveis ações. No caso do grupo focal, há uma ideia mais consistente de como utilizar o PNAE, partindo da valorização do programa.

Eu vou dizer pra vocês, eu acho que aqui os alunos até se alimentam mais... comem mais a merenda aqui porque os professores, a maioria dos professores daqui comem também. É, eles veem a gente comendo. Até a questão da valorização dele achar que não é vergonha, comer a comida da escola não quer dizer que na sua casa não tem comida. Porque uma coisa é a gente dizer "Olha, a comida da escola é uma delícia" e não comer a comida. - Grupo Focal

As interações entre pesquisadores e a escola colocam em evidência vozes e interpretações de um mesmo cenário de formas diferentes, como mostrado através das análises dos quadros sociais de Erving Goffman. A possibilidade de diálogo com os professores e com os pesquisadores possibilita visualizar os mesmos problemas sobre perspectivas diferentes e problemas diferentes que podem ou não ser percebidos mutuamente por esses atores.

Conclusões

As escolas são alvos constantes de pesquisas que abordam diversos temas, e é inegável a necessidade de pensar e estruturar o retorno para aqueles que se disponibilizam a participar de tais pesquisas; seja um retorno imediato, atendendo às demandas pontuais, seja um retorno tardio, que engloba características gerais dos problemas pesquisados e culminam com políticas públicas em educação ou em saúde. Porém, muitas vezes, os sujeitos das pesquisas não conseguem relacionar tais consequências tardias a sua participação em determinada pesquisa. Não obstante, os problemas individuais da escola permanecem os mesmos.

Nesta pesquisa, buscamos traçar as interfaces entre a pesquisa em saúde na escola e a educação em saúde na escola como forma de ter um retorno significativo para os sujeitos da pesquisa. Na análise pode-se observar que, em alguns casos, os atores sociais da escola se sentem “usados” pela pesquisa de forma a não se sentirem contemplados seja nas escolhas dos problemas a serem investigados, seja nos efeitos e resultados das pesquisas, seja na falta de diálogo entre os pesquisadores e os pesquisados desde as etapas iniciais até, principalmente, no pós-pesquisa.

Consideramos que deve haver uma relação mais orgânica entre a pesquisa na escola e a dinâmica escolar. Somente aliando a pesquisa ao ensino é que se produz conhecimento. Ainda que os interesses do pesquisador pareçam não dialogar com os interesses da escola, deve haver um esforço por parte dos investigadores em estreitar essas relações e extrapolar seus objetivos diretos a fim de garantir que a pesquisa no ambiente escolar possa ser um rico momento de aprendizagem.

No que diz respeito às pesquisas em saúde na escola, um instrumento fértil para ser utilizado no período escolar, de acordo com as análises, é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Desde 2009, a Lei de Alimentação Escolar (11.947) oficializa o olhar cultural do comer e inclui a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no processo de ensino-aprendizagem, que deve perpassar o currículo escolar. A legislação estimula o respeito às tradições alimentares e à preferência alimentar local saudável; o desenvolvimento biopsicossocial; e amplia a presença de outros profissionais na escola, com proposta interdisciplinar e intersetorial. A relação entre hábitos alimentares saudáveis e a saúde é inegável, portanto, aliar as pesquisas em saúde na escola com o PNAE pode ser um indicativo de um fértil caminho na tangência entre pesquisa em saúde e educação em saúde na escola.

Referências

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.**

BRASIL. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. Por que pesquisa em saúde. **Série B. Textos Básicos de Saúde. Série Pesquisa para Saúde: Textos para Tomada de Decisão.** Brasília, Df, 2007.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 2: p. 145-175, ago. 2004.

DELIZOICOV, D. Resultados da Pesquisa em Ensino de Ciências: Comunicação ou Extensão? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 22, n. 3, p. 364-378, dez. 2005.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A Produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações sócio-político-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. Campinas, 2000. Trabalho apresentado na III Conferência de Pesquisa Sociocultural.

GATTI, B. A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**. V. 3, n. 3, p. 381-392. Itajaí, set./dez. 2003.

GOFFMAN, E. **Os quadros da Experiência Social. Uma perspectiva de análise.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JOSEPH, I. **Erving Goffman e a microssociologia.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade. O caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (1), 2000.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORIN, E. **A Religação dos Saberes: O desafio do século XXI.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

NASCIMENTO, M. A. Erving Goffman, as interações no cotidiano escolar, desvendando o estigma dentro da inclusão escolar. **Dissertação de Mestrado.** Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2009.

SANCHÉZ, S. G. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Praxis, 1998.

SEVERINO, A. J. Consolidação dos cursos de pós-graduação em educação: condições epistemológicas, políticas e institucionais. **Atos de Pesquisa em educação**, v. 1, n. 1, p. 40-52, Jan./abr. 2006.

SOUZA, F. V. F. R. Leitura de materiais educativos usados na educação em diabetes: uma análise por meio da semiótica social. **Dissertação de Mestrado - NUTES-UFRJ**, 2009.

Apropriações docentes acerca da disciplina história: cenário conciso 1970-2000

APPROPRIATIONS TEACHERS ABOUT THE HISTORY
DISCIPLINE: CONCISE SCENARIO 1970-2000

Eliane Mimesse Prado

PUC/SP | eliane.p@uninter.com

Juliana Miranda Filgueiras

PUC/SP | julimf@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo analisa algumas formas de apropriações dos saberes presentes nos livros didáticos de história, que os docentes da educação básica realizaram ao longo das últimas décadas. Em algumas épocas observou-se um ligeiro repúdio ao uso desses livros e em outras épocas sua utilização plena. Neste caso, exatamente por se tratar de livros didáticos da disciplina história, muitas são as controvérsias com relação à escolha de quais seriam os conteúdos que deveriam compor um livro dessa disciplina, pois a história escolar carrega consigo a responsabilidade de difundir os acontecimentos sociais, políticos, culturais e econômicos de diferentes tempos e espaços. Entretanto, essa difusão depende sempre do ponto de vista de quem a produziu em uma determinada época. Esse é o motivo pelo qual, ao longo da história da educação escolar no Brasil, existiram interferências nos conteúdos mínimos do componente curricular história, que são interpretados e propalados pelos livros didáticos, considerados importantes disseminadores desses conteúdos.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Livros didáticos. Ensino de história. Educação básica.

ABSTRACT

This study analyzes some forms of knowledge appropriation present in the history textbooks, that teachers of basic education conducted over the past decades. At some times there was a slight rejection about the use of these books and in another times its full use. In this case, just because that it is related to textbooks of history discipline, there are many controversies regarding the choice of what would be the content that should make a book of this discipline, because the school history

carries with it the responsibility to spread the social events, political, cultural and economic of different times and spaces. However, this diffusion always depends on the point of view of who produced it at a certain time. That's why, throughout the history of education in Brazil, existed interference in the minimum contents of the curriculum component history, which are interpreted and publicized by textbooks, considered important disseminators of such content.

Keywords: Pedagogical practice. Textbooks. Teaching history. Basic education.

Introdução

A análise apresentada a seguir aborda percepções sobre as práticas do ensino de história e o uso dos livros didáticos nos anos do ensino fundamental II e ensino médio. As escolas públicas estaduais foram o foco dessa pesquisa, exatamente por serem as instituições escolares que devem colocar em prática - quase que imediatamente - as mudanças curriculares.

O texto foi dividido em duas épocas, visando à análise dos saberes e métodos da disciplina história em função dos acontecimentos políticos do país. Nos anos 1970 e 1980, quando estava em vigência a ditadura militar, foram estudadas as escolas do estado de São Paulo; e nos anos 1990, momento de redemocratização do país, em que surgiam novas práticas pedagógicas, as escolas abordadas foram as do estado do Paraná.

A estrutura da primeira parte deste texto desenvolveu-se com o enfoque na reforma do ensino básico, por meio da lei n. 5.692/71, e nas mudanças que se efetivaram nas escolas e na disciplina de história, atendo-se às práticas pedagógicas dos professores e como se apropriaram dos novos métodos de ensino. Verificou-se como as mudanças metodológicas existentes nas propostas do governo paulista aguçaram o debate sobre o ensino de história.

A segunda parte enfatizou a perpetuação no uso dos livros didáticos, apesar de todos os debates e críticas sobre o seu uso durante os anos 80. A tônica, nos anos 90, eram os novos discursos nas apresentações dos livros e nos encartes endereçados aos professores. Identificou-se uma alteração superficial nas imagens e a manutenção dos conteúdos existentes. Verificou-se uma permanência nas práticas pedagógicas dos docentes, independentemente de suas formações acadêmicas.

Foram utilizados como fontes as anotações e observações contidas nos relatórios de estágios produzidos para a disciplina de Prática de Ensino de dois cursos de licenciatura em História com ênfase nos discursos produzidos pelos estagiários, sobre a prática docente e o uso dos livros didáticos. Foram lidos e fichados todos os relatórios de observações e de regências produzidos pelos alunos destes cursos, entre os anos de 1972 e 1981 na cidade de São Paulo e entre os anos de 1995 e 1998 na cidade de Curitiba. Ao todo foram examinados 110 relatórios. Os critérios estabelecidos para a análise dos relatórios levaram em conta, principalmente, as narrativas que focaram as práticas dos professores. Todos os relatórios eram divididos em itens, entre esses foi detectado o item que abordava as formas e os meios de trabalho dos professores. Na maioria das vezes, os alunos-estagiários entrevistavam os regentes de sala e reproduziam seus comentários no texto do relatório. As fontes documentais primárias, como os relatórios de estágios, agregaram valor à narrativa desenvolvida. Certeau (2002) lembra-nos da importância na releitura e revisão de documentos conhecidos e que podem ser entendidos sob outros aspectos.

O estabelecimento das fontes solicita, também, hoje, um gesto fundador, representado, como ontem, pela contribuição de um lugar, de um aparelho ou de técnicas. Primeiro indício deste deslocamento: não há trabalho que não tenha de utilizar de outra maneira os recursos conhecidos. Não se trata apenas de fazer falar estes imensos setores adormecidos da documentação e dar voz a um silêncio. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente. Da mesma forma [...] um trabalho é científico quando opera uma redistribuição do espaço e consiste, primordialmente, em se dar um lugar, pelo estabelecimento das fontes - quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras. (CERTEAU, 2002, p. 82)

Na primeira parte deste texto serão analisados os relatórios de uma universidade estadual da cidade de São Paulo e, na segunda parte, de uma universidade privada da cidade de Curitiba. Foi a partir da leitura desses relatórios de estágios que se pôde reconstituir os passos da formação dos

conteúdos nas escolas públicas. Essa leitura conduziu a busca por outras fontes que complementassem os dados. Assim, tem-se a contribuição da legislação de ensino, de alguns documentos oficiais, das propostas curriculares estaduais e de outras referências bibliográficas. O recorte ateu-se às descrições das práticas pedagógicas dos professores e de como as alterações nas sugestões oficiais interferiram nessas práticas.

Os anos da Ditadura Militar nas escolas estaduais paulistas

O período de estudo abrangeu os anos entre 1970 e 1988, momento em que o país vivia sob a ditadura militar (até 1985), e em que passou a existir nas escolas brasileiras a disciplina Estudos Sociais, que pretendeu substituir as disciplinas História e Geografia nas séries do então denominado 1º grau.

No início dos anos 70, após a promulgação da reforma do ensino, ocorreu a publicação em São Paulo dos “Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau”, no ano de 1973, que favoreceu a implantação dos Estudos Sociais como disciplina nas séries do ensino de 1º grau do estado. Já nos anos 80 as aulas de Estudos Sociais foram extintas e, nesse novo contexto, notou-se o desenvolvimento de mudanças metodológicas no ensino de história, que culminaram na elaboração e publicação da terceira versão da “Proposta curricular para o ensino de História - 1º grau”, no ano de 1986.

A reforma do ensino foi promulgada pelo governo federal por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e de 2º graus. Idealizada, aprovada sem emendas e publicada durante o governo militar, a nova lei revogou mais de 50 artigos de lei federal anterior. A aprovação da reforma do ensino após o golpe militar inseria-se no bojo das reestruturações que ocorreram em várias áreas. Conforme Mimesse (2008 b), no âmbito educacional pôde-se destacar a constituição de convênios de cooperação e apoio técnico entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a “Agency for International Development” dos Estados Unidos. Esses convênios pretendiam colaborar na reorganização do sistema educacional brasileiro, desenvolvendo a área educacional de tal modo que ela fosse adequada ao modelo de modernização industrial e qualificação dos estudantes brasileiros para o trabalho.

A escola era considerada a instituição que deveria colaborar com o preparo dos estudantes para a atuação no mercado de trabalho, com

o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do país. Desse modo, a profissionalização do ensino encontrou espaço, com a criação e o desenvolvimento de um modelo de currículo mais adequado às inovações tecnológicas, mais ágeis e mais práticas. Por outro lado, alguns dos conteúdos das áreas de humanas foram alterados, como a carga horária de disciplinas como história e geografia, inseridas então em Estudos Sociais.

As matérias do currículo pleno foram classificadas segundo as áreas do conhecimento: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais e Ciências. A área de Estudos Sociais apresentou objetivos, conteúdo específico, amplitude e extensão estabelecidos pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo. O currículo de todas as séries do 1º grau deveria conter a área de Estudos Sociais, que seria composto por Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC). Segundo Mimesse (2008 b), no item sobre a amplitude e extensão da área, o mesmo Conselho sugeria que, nas primeiras séries do 1º grau, os Estudos Sociais deveriam se apresentar sob a forma de integração social, tratado nas duas primeiras séries como atividade e nas séries subsequentes como área de estudo.

Entre 1969 e 1971, antes mesmo da publicação da lei n. 5.692/71, o debate sobre os Estudos Sociais já estava na pauta das discussões em diferentes âmbitos, como foi possível observar na análise do “Guia metodológico para cadernos MEC - História” e do “Guia metodológico para Cadernos MEC - Estudos Sociais”. Em razão do acelerado crescimento do ensino secundário ao longo dos anos 1950 e 1960, o Ministério da Educação iniciou programas de produção de materiais didáticos para alunos carentes e professores das escolas brasileiras públicas e privadas. De acordo com Filgueiras (2013), os livros didáticos produzidos eram distribuídos ou vendidos a preço de custo para o público escolar. Para a produção dos materiais didáticos, foram convidados docentes de universidades e de destacadas instituições de ensino básico, como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, entre outros.

O “Guia Metodológico para Cadernos MEC - História” trazia parágrafos sobre os Estudos Sociais com ponderações referentes à criação da área, o lugar que ocuparia o ensino de história com a reestruturação curricular e a necessidade de a escola e o professor de história do ensino secundário atualizarem-se em função da nova realidade escolar - com o novo público que chegava às escolas e as novas tecnologias, sobretudo a televisão.

Em 1973, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo publicou os “Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau”, que segmentavam os conhecimentos em áreas: Comunicação e Expressão (língua portuguesa, educação artística e educação física); Ciências (ciências, programa de saúde e matemática); e Estudos Sociais. Para esta área estavam listados os objetivos, conteúdos mínimos e sugestões de atividades para cada conteúdo a ser abordado. Esses “Guias” estaduais seguiam as indicações federais, separavam os conhecimentos por áreas e reforçavam a ideia de que a área de estudo Estudos Sociais deveria ser entendida como matéria. Enfatizavam a importância da área de conhecimento composta por outros elementos das ciências humanas e, assim, não indicava quais conteúdos referiam-se especificamente a Geografia, História, OSPB ou EMC.

Em decorrência das dificuldades na implantação das sugestões dos “Guias curriculares”, foram organizados e publicados em 1977 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo os “Subsídios para a implementação do guia curricular de estudos sociais para o 1º grau”. O novo texto explicitava os conteúdos a serem ministrados em cada série, os objetivos que se deveriam atingir e as atividades que facilitariam a apreensão dos conteúdos.

Olhares sobre as práticas pedagógicas dos professores

Os Estudos Sociais - como matéria, não como área de estudo - passaram a fazer parte em São Paulo do currículo das escolas estaduais de 1º grau em 1977, da 3ª até a 6ª série. Na 7ª série e na 8ª série, os Estudos Sociais, como matéria, nunca existiram: nessas séries permaneceram no currículo as disciplinas geografia e história em anos alternados. Nas séries do 2º grau, história e geografia continuaram a existir de modo autônomo.

As observações de um dos relatórios permitem apreender a relação entre os conteúdos de Estudos Sociais e como, na prática, eram ministrados. Existia uma dificuldade evidente de como tratar de modo integrado os conteúdos de história e geografia. Deve-se levar em conta, na discussão apresentada pelo estagiário, a questão da formação dos professores para estas séries no período. Os professores poderiam ser formados em Estudos Sociais, pelas licenciaturas curtas, ou em história ou geografia por meio das licenciaturas plenas. Desse modo, segundo Mimesse (2009), a formação acadêmica e o conhecimento do professor refletiam-se na sala

de aula, em sua prática metodológica. Quanto ao ensino de 2º grau, após a publicação da reforma de ensino, esse deveria obrigatoriamente se tornar profissionalizante.

No estado de São Paulo, de acordo com Mimesse (2009), os estabelecimentos estaduais que já mantinham cursos técnicos deveriam providenciar as mudanças curriculares até 1974; os outros precisavam elaborar uma revisão de seus currículos para a implantação do ensino profissional. Contudo, apenas após a reforma administrativa da Secretaria de Educação, em 1976, teve início a implantação do ensino profissional de 2º grau na maior parte das escolas estaduais.

As habilitações profissionais para o 2º grau deveriam ser instaladas e funcionar regularmente a partir de 1977. Neste ano, portanto, a 1ª série ainda contaria com as disciplinas da parte geral, e os alunos teriam de optar por uma habilitação quando ingressassem na série seguinte, em 1978. Contudo, ainda no início daquele ano, foi criada uma nova habilitação, denominada “Formação profissional básica”. Essa habilitação conseguiu sanar as dificuldades de implantação do ensino profissional na maioria das escolas estaduais de 2º grau, pois tiveram suas disciplinas adaptadas à situação existente, e os estudantes que ingressaram neste nível de ensino, em 1978, cursaram as novas disciplinas neste ano e concluíram o curso com o certificado na modalidade.

As escolas estaduais começaram, portanto, a cumprir a obrigatoriedade legal criada pela reforma a partir de 1977. A criação da área de Estudos Sociais decorreu da mesma reforma e, por conseguinte, o início de sua implantação nas escolas efetivou-se no mesmo ano do ensino profissionalizante. No ano de 1978 foi publicada uma sugestão de currículo denominada “Proposta curricular de História e Geografia para o ensino de 2º grau”, que se pautou pela integração da área de Estudos Sociais, relacionando conteúdos de geografia e de história e acrescentando história da América ao programa do ensino da 1ª série, além de conteúdos específicos para a 2ª e a 3ª séries vinculadas ao recém-criado setor terciário da habilitação “Formação profissional básica”.

Durante os anos 70, a pedagogia que ficou conhecida como tecnicista integrou as práticas dos professores, a forma como abordaram os conteúdos, aplicaram exercícios, utilizaram os livros didáticos e avaliaram os alunos. O estudo dirigido foi o método mais utilizado nas aulas de história, já que essa técnica de aprendizagem apresentava como preocupação básica “a eficiência e a eficácia do processo de ensino”.

Grande parte dos livros didáticos do período foram produzidos a partir da técnica dos estudos dirigidos, que estabelecia a seleção dos conteúdos e a organização do trabalho em aula. Com as regras para o desenvolvimento do estudo dirigido, o papel do professor passou a ser o de orientador individual das atividades dos alunos. Os passos eram bem estabelecidos; pretendia-se moldar os comportamentos dos educandos, criando hábitos saudáveis de estudo que pudessem ser utilizados em todas as disciplinas e em toda a vida escolar.

Nos relatórios de estágio encontraram-se muitas críticas à técnica do estudo dirigido. Em um dos relatórios, referente às atividades de 1º grau, o estagiário apontou o que considerava falhas da técnica, como a omissão de informações importantes, a desvinculação do conteúdo com o contexto histórico e o pouco trabalho do professor.

Nem todos os professores que utilizaram o estudo dirigido, no entanto, foram criticados pelos estagiários. Outro relatório, também de uma classe de 1º grau, explicava o procedimento da professora, que em um primeiro momento expunha os conteúdos, para depois aplicar a técnica. É significativo destacar, em ambos os relatórios, a valorização de uma exposição introdutória do conteúdo a ser tratado. Apresentar o conteúdo era considerado fundamental para o processo de aprendizagem com a técnica do estudo dirigido.

No fim dos anos 70, porém, em decorrência do grande número de alunos evadidos e reprovados, os métodos de ensino começaram a ser revisados. A nova pedagogia, chamada crítica, pretendia “ir além dos métodos e técnicas”, pelo vínculo entre escola-sociedade, teoria-prática. As ações pretendidas pela nova metodologia de trabalho previam procedimentos renovados do professor com relação aos alunos. Com a proposta da pedagogia crítica difundida nos anos 80, ampliaram-se os questionamentos contra a precariedade da escola pública e o uso dos livros didáticos, assim como intensificou-se a luta pela democratização do ensino e pela melhor remuneração dos professores, que gerou vários momentos de reivindicações.

Em 1982, com a promulgação da lei estadual n. 44, passou a existir a possibilidade de extinção e substituição de algumas disciplinas no ensino de 1º e de 2º graus. Assim, as aulas de OSPB foram paulatinamente substituídas pelas aulas de história; além disso, história e geografia começaram a retornar à 5ª e à 6ª séries, ocupando o lugar das aulas de Estudos Sociais. Como apresentou Mimesse (2008 b), foi a partir da publicação dessa lei

que o ensino de 2º grau deixou de ser obrigatoriamente profissionalizante.

No ano de 1983, iniciou-se o processo de reformulação dos currículos no estado de São Paulo. Esse processo foi possível em razão do enfraquecimento da ditadura militar. As novas sugestões curriculares foram denominadas no estado de São Paulo de “Propostas curriculares de 1º grau” e elaboradas por equipes compostas por professores do ensino básico e de universidades de cada área. Quase todas as áreas do conhecimento foram contempladas com um volume referente à disciplina específica, à exceção da disciplina de história, cujo debate sobre a relevância e organização dos seus conteúdos e a base teórico-metodológica de sua redação alongou-se por vários anos.

A nova metodologia de ensino

A discussão sobre a “Proposta curricular para o ensino de História” foi acentuada pelo contexto dos anos 80. Existia certo desestímulo por parte dos professores, em razão da baixa remuneração, pelo desgaste com os períodos de greves em que nem sempre as reivindicações eram alcançadas, pela deficiência da infraestrutura nas escolas públicas - a quantidade mínima de livros nas bibliotecas escolares, a inexistência de equipamentos e materiais básicos, entre outros problemas. Essa situação levou à crítica também aos materiais didáticos e aos conteúdos constantes nos livros didáticos, por permanecerem difundindo um discurso considerado ultrapassado e irreal.

Unindo-se a esse quadro, a metodologia de ensino em voga na época - a pedagogia crítica - enfatizava que a educação deveria ser desenvolvida a partir da realidade dos alunos e incentivava os professores a utilizarem textos avulsos vinculados ao cotidiano em que estavam situados. Essa tendência pedagógica, somando-se às precárias condições financeiras dos alunos das escolas públicas e a desmotivação dos professores, contribuiu para a redução da adoção ou utilização de livros didáticos nestes anos.

A aplicação da nova metodologia também era estimulada por meio de publicações que descreviam experiências colocadas em prática, além das sugestões formuladas pela versão preliminar do programa oficial de História de 1º grau da Secretaria de Educação de São Paulo. Assim, o recurso a recortes de jornais, revistas e apostilas elaboradas pelos professores substituiu a utilização de um manual.

A terceira versão preliminar da “Proposta curricular de História” foi distribuída neste contexto, com a sugestão de nova metodologia de trabalho e de pesquisa com os alunos. Dessa forma, para colocá-la em prática, o docente deveria ter amplo conhecimento dos conteúdos da história, gerando outros problemas, como no caso dos professores com formação nos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais. Esses cursos, com duração de três anos, foram criados, segundo a justificativa do governo, para suprir a falta de profissionais habilitados na área de ciências humanas.

As críticas insistentes ao uso do livro didático, à formação acadêmica dos professores em Estudos Sociais e a defesa da nova metodologia de ensino que indicava a produção de material didático pelos próprios professores geraram novos protestos. Esses cursos continuavam existindo, mesmo com as manifestações dos profissionais e das entidades, contra a expansão e manutenção dessa modalidade de ensino. Muitos professores que ministravam aulas nas escolas estaduais não tinham conhecimentos teóricos suficientes na área de história para desenvolver as sugestões indicadas na nova proposta e relutavam quanto à possibilidade de sua aplicação.

A polêmica criada em torno do eixo temático fez com que alguns professores entendessem que esse eixo reduziria os conteúdos básicos. As críticas indicavam que o eixo previa “um novo golpe” na qualidade do ensino público. Nos relatórios produzidos pelos professores, em relação aos debates patrocinados pelo governo estadual, notou-se que nem sempre rejeitavam ou aceitavam totalmente os itens propostos. As sínteses desses debates demonstraram que os professores não recusavam a proposta, apenas apontavam críticas e sugestões.

Além das dificuldades e das críticas sinalizadas pelos professores nos relatórios de estágio e nos relatórios dos debates, havia ainda os editoriais de alguns jornais de São Paulo. Os impressos criticavam o caráter politizado da “Proposta curricular” e o incentivo ao rebaixamento do nível do ensino público.

A prática pedagógica nas escolas públicas paranaenses nos anos 90

Durante os anos 90 vários foram os livros citados pelos estagiários em seus relatórios, mas apenas três serão aqui analisados com mais detalhes, em função da quantidade de citações e comentários envolvendo-os. Muitos dos

livros usados pelos professores nos anos 90 ainda eram os mesmos dos anos anteriores, apenas ocorreram mudanças superficiais nas suas apresentações, capas ou ilustrações. Os relatórios de estágios apresentavam comentários de professores titulares e de alunos-estagiários sobre esses livros, que, por sua vez, constavam na listagem chancelada pelo Governo do Estado do Paraná para o ensino de história.

Como foi descrito por Cassiano (2007), é importante destacar que, a partir de 1996, os livros didáticos comprados pelo governo federal para os estudantes das escolas públicas passaram a se submeter a um processo de avaliação e seleção, que integrava o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desse modo, os livros didáticos precisaram se adequar aos critérios de avaliação do governo, buscando retirar dos manuais erros conceituais, inconsistências metodológicas e preconceituosas. É significativo destacar, ainda, que em 1996 foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com orientações para as disciplinas escolares do ensino fundamental e médio. Os livros didáticos também começaram a tomar como referência as indicações do PCN de História.

No final dos anos 90, podem-se encontrar, nas descrições elaboradas pelos alunos-estagiários, nomes de livros didáticos citados pelos professores como de uso cotidiano, comentários pontuais sobre determinados livros didáticos e descrições dos modos de utilização dos mesmos. No relatório de estágio 4, do ano de 1998, o aluno-estagiário copiou alguns dos nomes dos livros indicados e distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Esses foram efetivamente utilizados pelos professores em sala de aula, entre eles temos dois manuais para o ensino de 5^a à 8^a séries e um para as três séries finais da educação básica. São eles: *História e vida*, de Piletti e Piletti; *História - passado e presente: antiga e medieval*, de Carmo; e *História e consciência do mundo*, de Cotrim.

Esse referido estagiário desenvolveu sua narrativa, indicando apenas um número reduzido dos professores de história que “não usam nenhum Livro Didático”. Esse e outros estagiários efetuaram suas pesquisas com professores de história de escolas estaduais da cidade de Curitiba, sobre o uso dos livros didáticos. Pesquisa essa vinculada à disciplina de Prática de Ensino, motivo pelo qual obtiveram informações sobre usos cotidianos de alguns dos livros didáticos. Nesse ponto foi possível verificar que o processo de mudança nas práticas pedagógicas não foi imediato.

O resultado da pesquisa realizada pelos estagiários no primeiro semestre do ano de 1998 demonstrou que, dentre os livros didáticos relacionados e utilizados pelos professores, apenas os livros de Piletti e Piletti, e o de Cotrim, foram citados por vários professores, em diferentes séries do ensino fundamental e do médio, como de uso constante.

Além dos professores, os estagiários fizeram uso destes mesmos livros quando necessitaram de informações sobre os conteúdos para o desenvolvimento de suas aulas de regências ou para a elaboração de minicursos.

Assim, quando o estagiário necessitava ministrar suas aulas de regência elaborava um minicurso, com os antecedentes, desenvolvimento e consequências dos acontecimentos tratados, explorando um novo conteúdo não abordado pelo professor titular. Essa pode ser uma das justificativas para o uso do mesmo livro didático e a inexistência, salvo algumas exceções, de referências a outros volumes consultados pelos estagiários.

Discursos e conteúdos dos livros didáticos no final dos anos 90

Fonseca (2001, p.111), ao analisar o livro dos Piletti quanto a seus conteúdos e ilustrações, considerava-o “apropriado para o público ao qual se destina”. A mesma autora explica que o livro, para a 5ª série, foi elaborado em “linguagem simples sem ser banal” e pode ser caracterizado como um exemplo do “desenvolvimento recente da produção de livros didáticos no Brasil, sobretudo pela boa qualidade material. Qualidade que se evidencia principalmente nas ilustrações, resultado de uma criteriosa pesquisa iconográfica e de um cuidadoso tratamento gráfico”.

Entretanto, para além das ilustrações consideradas apropriadas, a autora localizou alguns problemas, ao verificar a existência de equívocos no modo como os autores expressavam os conteúdos, quando se referiam, por exemplo, à colonização portuguesa. Os argumentos seguem no sentido de apresentar ao leitor a forma como os autores interpretaram a história do Brasil, por meio da criação de correlações com o presente nem sempre passíveis e concretas.

Talvez, ao leitor mais desatento não causasse assombro, ou mesmo não fosse notada essa avaliação efetuada por Fonseca. Nesse sentido, levantou-se a hipótese de que o aluno-estagiário, quando citou o livro como apropriado para determinada faixa etária, não tivesse ainda extrema clareza

quanto à interpretação dos acontecimentos históricos, concordando com a forma a qual foi apresentada pelo livro didático. Na interpelação efetuada por Fonseca (2001, p. 112), os autores pretenderam “construir uma imagem negativa dos portugueses e da colonização”, e neste sentido causaram confusões históricas com acontecimentos deslocados cronologicamente.

Apesar das discussões e sugestões concretas apresentadas pelos governos estaduais, sobre a possibilidade de se ensinarem os conteúdos da história a partir de temas, o que ocorreu na prática foi a adaptação de acontecimentos a tempos cronológicos diferentes, descontextualizando-os.

Um estagiário, em 1997, escreveu comentários sobre o livro dos Piletti, comparando-o com o livro didático de Campos sobre a História geral. Esse estagiário verificou que o professor da sala fazia uso dos dois livros, os alunos utilizavam *História e Vida*, considerado mais adequado à faixa etária dos que estavam na 5ª série, e o professor aprofundava suas leituras, sobre os conteúdos específicos, no livro de Campos.

O livro usado pelo professor era o de Campos, *História Geral: idades moderna e contemporânea*. O livro tratava da História geral e não a do Brasil, e indicava no seu prefácio que se aplicava ao uso de alunos que estivessem nas últimas séries do ensino básico. Deste modo, observou-se que o professor preparava suas aulas para as 5ªs séries com um livro destinado aos três anos do ensino médio, por meio do estudo dos seus conteúdos.

No volume dos Piletti encontrava-se um capítulo denominado “A chegada dos portugueses”, que foi considerado pelo professor acima citado como reduzido de informações, além de ser criticado por Fonseca (2001). O livro apresentava em sete páginas as explicações sobre feudalismo, grandes navegações e chegada dos portugueses no Brasil.

O relato do estagiário sobre o professor da 5ª série que pesquisava os conteúdos para sua aula de História no livro didático de Campos nos levou à hipótese de que o professor não tivesse a formação acadêmica apropriada, o que impossibilitou o aprofundamento teórico necessário para ministrar os conteúdos.

O outro livro relacionado pelos relatórios e adotado no ensino fundamental foi o de Carmo, denominado *História - passado e presente*. A autora deste volume esclarecia ao leitor na apresentação da obra suas pretensões com relação ao texto. Afirma que, após consulta a “inúmeros professores”, efetuou algumas mudanças na estrutura do livro, mantendo

apenas “[...] a linguagem adequada à faixa etária e a sequência das unidades e dos capítulos [que] não apresentavam problemas” (Carmo, 1994, p. iv).

O aluno-estagiário, em relatório de observação, elaborou elogios a esse livro didático no que se referia aos conteúdos abordados, considerou-o “acessível aos alunos”. Segundo a opinião do estagiário, o aspecto visual do livro é tão importante quanto os conteúdos, pois as ilustrações explicitavam bem os acontecimentos. Esses livros eram indicados e distribuídos pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná e compunham as bibliotecas das escolas estaduais.

De modo geral, os livros da coleção eram similares, apresentavam trechos curtos de texto, entremeados por diversas ilustrações coloridas, pequenos mapas, lembretes, retângulos com explicações complementares ao texto e ainda contava com atividades no fim de cada capítulo, com trechos reduzidos de textos. Esse livro didático, como os outros citados anteriormente, contém a indicação da existência de um Manual do Professor. Neste caso o mesmo encontra-se nas páginas finais. No manual, a autora inicia justificando a estrutura da elaboração dos volumes da coleção e enfatizava a necessária cronologia que continham os volumes [...] elaborados “com base em determinados pressupostos de ordem pedagógica, constituindo, portanto, uma proposta de ensino de História”, como citado por Carmo (1995, p.ii).

Cotrim é o outro autor citado nos relatórios de estágios dos anos 90, como de uso frequente nas salas de aulas, assim como os livros já citados. O livro didático de Cotrim é denominado *História e consciência do mundo*, voltado para as séries do ensino médio. Esse volume foi o mais citado nos relatórios. Na apresentação da obra, o autor esclareceu aos leitores como elaborou o volume e quais seus objetivos. O ensino crítico referia-se ao discurso em voga desde o final dos anos 80. Mas o que o autor pretendia transmitir com o uso do termo dinâmico não se explica muito facilmente. A análise efetuada dos conteúdos de seu livro e da forma como eles se apresentavam não demonstravam o motivo do uso do termo.

O discurso e a ênfase no ensino crítico e dinâmico eram disseminados desde o final dos anos 80. A questão do fracasso escolar indicava que os estudantes oriundos “das classes de baixa renda demonstravam desenvolvimento intelectual mais lento”, como citado por Mimesse (2008 a). Esses alunos não compreenderiam os conceitos básicos necessários à aprendizagem escolar, mas, quando estavam em outros ambientes, conseguiam

colocar em prática as habilidades requeridas na escola, recorrendo a outras formas de abordagem.

Na apresentação do livro *História e Vida*, dos Piletti (1997, p. 3), tem-se o uso de termos como crítico e dinâmico. Quando os autores referem-se ao texto, esclarecem que esse “permite uma leitura agradável, atraente e crítica do passado e do presente ao mesmo tempo. [...] as atividades completam de maneira renovadora e dinâmica a leitura do conteúdo”.

Para os novos alunos, foi necessário efetivarem-se alterações concretas nos métodos de ensino, nos conteúdos mínimos das disciplinas e nas formas em que a metodologia era expressa, buscando tornar os conteúdos “distantes da realidade concreta dos alunos” o mais próximos possíveis. Todavia, observavam-se as dificuldades dos professores em compreender os padrões culturais de seus novos alunos, de distintas condições sociais, conforme descrito por Prado (2014). As diferenças individuais na aprendizagem resultariam da inadequada interação entre as características dos alunos e o cotidiano escolar; além das metodologias de ensino que tradicionalmente ignoravam as características de desenvolvimento destes alunos.

Considerações finais

As discussões e debates sobre os conteúdos existentes nos livros didáticos perduram até os dias atuais. As mudanças na metodologia de ensino, que tratavam da adoção ou não de livros didáticos também permanecem em pauta. O formato dos livros didáticos alterou-se, podem ser apresentados em formato de apostilas ou por meio eletrônico, ou ainda podem ser apostilas em meio eletrônico. As ilustrações continuam a ocupar grande parte das páginas dos manuais didáticos, o mesmo ocorre com as atividades e os exercícios.

A disciplina de história nos anos da ditadura militar teve suas aulas semanais reduzidas e, conseqüentemente, seus conteúdos; em algumas séries chegou a ser suprimida e substituída por Estudos Sociais, em outros casos foi alternada com as aulas de geografia. Mas, mesmo com todas as adversidades ocorridas, a disciplina de história retornou paulatinamente no final dos anos 80 aos currículos das escolas. Nessa década os Estudos Sociais foram extintos. Contudo, muitas das instituições de ensino que o ofertavam ao público continuaram a oferecê-lo, com dois anos de duração, e com a

necessidade de os alunos cursarem mais dois anos após o seu término. Esses dois anos seguintes possibilitariam ao aluno adquirir a habilitação plena em História ou em Geografia. Essa foi uma forma de adaptar os cursos existentes à nova legislação.

Nesse período professores resistiram às sugestões metodológicas apresentadas pelo governo, mas acabaram por incluí-las aos poucos no seu cotidiano. É importante destacar, assim, que, se a prática pedagógica tende a permanecer e resistir às inovações, os livros didáticos e as propostas metodológicas oficiais insistentemente reforçaram a perspectiva de mudanças, contribuindo para as alterações na prática cotidiana da sala de aula.

Ao longo dos anos 80 novas propostas de trabalho surgiram, como o uso de diferentes materiais didáticos, que os professores começaram a utilizar em aula, tal como se verificou nos documentos. Os livros didáticos assumiram um lugar secundário na prática cotidiana, sendo substituídos pelos materiais elaborados pelos próprios professores, como os fragmentos de textos, os recortes de jornais e revistas, entre outros. No decorrer dos anos 90 foi possível identificar uma mudança de atitude na prática dos professores, com relação aos livros didáticos, que passaram a ser utilizados de modo mais assíduo, independentemente das alterações sofridas nas disciplinas, como a mudança no número de aulas semanais de história. Verificou-se, também, que os livros utilizados pelos professores para a pesquisa tornaram-se, com o tempo, de uso cotidiano.

A lei n. 5.692 impôs a obrigatoriedade do ensino de 2º grau profissionalizante e reduziu as aulas de História às duas séries iniciais desse nível de ensino. Mas, simultaneamente, os próprios órgãos governamentais organizaram e distribuíram sugestões de conteúdos e de atividades, além de inserirem novos conteúdos ao ensino de história, como o de história da América. Todas essas alterações curriculares acabaram por contribuir com o desenvolvimento de novas metodologias de ensino nas práticas pedagógicas dos professores.

Desenvolveram-se, deste modo, no final dos anos 80, novos argumentos que possibilitaram a reflexão sobre o papel do professor, sua metodologia e suas formas de avaliar os alunos. O novo papel do professor incluía ser profissional competente, com sólida formação acadêmica, que teria como objetivo o ensinar bem, segundo as experiências cotidianas dos alunos. O professor deveria mudar sua postura na sala de aula, ampliar a amizade e o diálogo com os estudantes, além de rever as maneiras de avaliar e os

critérios utilizados para tanto. Deveria também fazer uso de trabalhos em grupos, usar a realidade dos alunos para desenvolver os conteúdos e estimular os processos cooperativos.

O discurso pedagógico sobre a participação concreta dos alunos e do professor se assemelha aos textos introdutórios dos livros didáticos adotados neste período e ao documento da Secretaria de Educação do Paraná, que criticava a forma como a história permanecia sendo ensinada, com o uso indevido do livro didático e de exercícios repetidos, sem a necessária reflexão sobre os acontecimentos.

Notou-se que o discurso sobre a necessidade de o professor ir além das informações contidas nos livros didáticos não é recente. Os documentos da Secretaria de Educação datados dos anos 90 enfatizavam o papel esclarecido politicamente, a ser assumido pelo professor de história. As apresentações dos livros didáticos estudados e utilizados durante todos os anos 90 nas escolas paranaenses também recorriam a essa terminologia pedagógica, que pairava nos debates educacionais desde meados dos anos 80.

Referências

BRASIL. Lei federal nº 5.692, de 11/8/1971 a.

_____. Guia Metodológico para Cadernos MEC - História. Rio de Janeiro: MEC, 1971 c.

CAMPOS, R. C. B. História geral: idades moderna e contemporânea. 4. ed. São Paulo: Atual, 1981.

CARMO, S. I. do. História passado e presente: antiga e medieval. São Paulo: Atual, 1994.

CASSIANO, C. C. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Doutorado. PUC/SP. 2007.

CERTEAU, M. de. A escrita da História. 2. ed. Trad. Maria de L. Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COTRIM, G. História e consciência do mundo - 2º grau. São Paulo: Saraiva, 1995.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 313-335, jun. 2013.

FONSECA, T. N. de L. e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. de C. & FONSECA, T. N. de L. e. (orgs.) **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 91-122.

MIMESSE, E. A prática pedagógica dos professores de História no uso dos livros didáticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 96-107, set. 2009.

_____. As práticas pedagógicas dos professores em contraponto ao discurso renovado nos livros didáticos de História. **Revista Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 6, p. 46-60, 2008 a.

_____. A prática pedagógica no ensino de História nas escolas estaduais paulistas nos anos da ditadura militar. **Revista Horizontes**, Itatiba, v.1, n. 26, p. 97-107, 2008 b.

PILETTI, N. e PILETTI, C. **História e vida**. 11. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PRADO, E. M. **A disciplina História nos anos da ditadura militar**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2014.

SÃO PAULO. **Proposta curricular para o ensino de história - 1º grau**. São Paulo: SEE; CENP, 1986.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A Revista Cadernos de Pesquisa em Educação, periódico semestral do Programa de Pós Graduação em Educação, publica artigos, resenhas de livros, dossiês e traduções inéditas de autores brasileiros e estrangeiros.

Os artigos devem apresentar resultados originais de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

Os dossiês deverão ter um caráter interinstitucional, abordando temáticas de relevância para a área. Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores de no mínimo três instituições.

As resenhas devem efetuar um estudo crítico de textos recentemente publicados ou de obras consideradas clássicas da área. Deve apresentar, obrigatoriamente, a referência às ideias contidas na obra, à metodologia empregada, à relevância do tema bibliográfica completa, esperando-se que contenham comentários e julgamentos sobre e da abordagem para a área, bem como a posição do(s) autor(es) no debate acadêmico.

As traduções deverão vir acompanhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que publicou o texto. Quando se tratar de obra de domínio público, dispensa-se tal autorização ficando responsável por essas informações o autor da tradução.

Orientações para formatação dos textos

- As contribuições deverão ser apresentadas no seguinte formato: 2,5 cm de margem superior e inferior; 3 cm de margem direita e esquerda, espaço entre linhas 1,5 fonte “Arial”, tamanho 12.
- Deverá ser encaminhada no padrão editor “Word for Windows”.
- As contribuições deverão ser redigidas segundo a ortografia oficial, com extensão de 10 a 20 laudas, exceto para resenhas, que deverão conter até duas laudas.
- Na primeira lauda da contribuição deverá conter:
 - a) Título digitado na mesma fonte do texto, em tamanho 12, com alinhamento centralizado e em negrito. Deve ser breve, específico

- e descritivo, contendo palavras-chave que representem o conteúdo do texto acompanhado de sua tradução para o inglês;
- b) Nome(s) completo(s) do(as) autor(e/as), tipo de vinculação institucional, endereço postal, telefone, fax e e-mail.
- Na segunda lauda da contribuição deverá constar:
 - a) resumo, de caráter informativo, expondo o objetivo, metodologia, resultados e conclusões da contribuição, contendo até 250 palavras, estruturado em um único parágrafo e acompanhado de sua tradução para o inglês (abstract);
 - b) palavras-chave, que identifiquem o conteúdo do artigo, acompanhadas de sua tradução para o inglês (keywords).
 - O texto, iniciado a partir da terceira lauda, deverá estar estruturado conforme as características específicas da contribuição (artigo, resenha, relato de projeto ou de pesquisa), com paginação numerada no canto superior direito.
 - As citações devem obedecer aos seguintes critérios: citações textuais de até três linhas devem vir incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas, seguidas da indicação bibliográfica; citações textuais com mais de três linhas devem aparecer com destaque em outro parágrafo utilizando-se recuo (4 cm na margem esquerda) em tamanho 11 sem aspas.
 - As notas de rodapé deverão ser explicativas, limitando-se ao mínimo possível.
 - As ilustrações (fotografias, gráficos, tabelas, etc.) poderão ser aceitas se estiverem em preto e branco (estritamente indispensáveis à clareza do texto), devendo-se assinalar, no texto, o número de ordem e os locais onde devem ser inseridas. Se as ilustrações já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte de onde foram retiradas (autor, data) abaixo da ilustração e por completo nas referências.
 - As referências devem ser redigidas de acordo com a NBR 6023/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ordenadas alfabeticamente por sobrenome do autor e constituir uma lista como última seção do artigo. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do(s) autor(es).
 - As referências deverão ter alinhamento apenas na margem esquerda, com as linhas posteriores à primeira também rentes à margem.

Orientações para aplicação das normas da ABNT

a) Indicação de autoria

- um autor: COSTA, M. T. V.
- até três autores: COSTA, M. T. V.; DUARTE, N. W.; SODRÉ, P.
- mais de três autores (citar o primeiro seguido da expressão “et al.”): COSTA, M. T. V. et al.

b) De livro

FRANCO, M. A. Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência. Campinas: Papirus, 1997.

c) Capítulo

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

d) Artigo de periódico

FIGUEIREDO, N. Aplicação de computadores em bibliotecas: estudo comparativo entre países desenvolvidos e o Brasil. R. Bibliotecon., Brasília, v. 14, n. 2, p. 227-244, jul./dez. 1986.

e) Dissertação e/ou tese

ROSEMBERG, D. S. O processo de formação continuada de professores universitários. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

f) Trabalho apresentado em evento

VIANNA, M. J. G. M. et al. A biblioteca e sua relação com o contexto acadêmico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 9., 1996, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, Biblioteca Central, 1996. 1 disquete, doc. 7.1.

g) Documento eletrônico

LÉVY, P. Educação e cybercultura: a nova relação com o saber. Disponível em: <www.portoweb.com.br/Pierrelevy/educaecyber.html>. Acesso em: 2 abr. 2000.

A comissão Editorial se reserva no direito de aceitar apenas artigos apresentados com as normas acima descritas.

Avaliação dos Trabalhos

Os artigos, dossiês e traduções recebidos serão submetidos a uma avaliação da Comissão Editorial, que examinará se cumprem os requisitos temáticos e formais preliminares. Após essa análise, serão encaminhados anonimamente a dois pareceristas ad hoc.

Os pareceristas poderão recomendar a sua aceitação, recusa ou sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado retornará à Comissão Editorial, para avaliação final. Os critérios para a seleção de artigos levam em conta, além dos aspectos formais do texto, a originalidade; a coerência com a proposta do periódico; e o referencial teórico.

A revista adota o sistema duplo-cego (*blind review*), de modo a assegurar que os nomes dos pareceristas permaneçam em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. As resenhas, notas de leitura e traduções são avaliadas pela Comissão Editorial. Após a aprovação do trabalho, os autores serão solicitados a enviar autorização de publicação.

A Comissão Editorial informa que o conteúdo expresso nos artigos publicados é de inteira responsabilidade dos seus autores. Serão fornecidos gratuitamente aos autores e/ou tradutores dois exemplares do número da revista em que seu texto foi publicado.

As normas estão disponibilizadas no sítio eletrônico da Revista Cadernos de Pesquisa em Educação e podem ser acessadas em: www.periodicos.ufes.br/educacao

**CADERNOS DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO - PPGE-UFES**

Assine hoje mesmo e receba o exemplar da revista *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE - UFES*, por apenas R\$ 40,00 (quarenta reais).
*Serão 2 números por ano

Para obter sua assinatura, basta depositar R\$ 40,00 na conta: 170500-8 - Banco do Brasil, Agência: 1607-1 - Governo BSP-DF - cód. Identificador 15304615225289086 - e enviar o recibo do depósito via e-mail para revistacpeufes@gmail.com A/C do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Preencha também o formulário para que possamos manter nosso cadastro atualizado.

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____ n.: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____ Tel.: _____ Cel.: _____

E-mail: _____

Página: _____

*Cadastre-se mesmo que não faça a assinatura.

