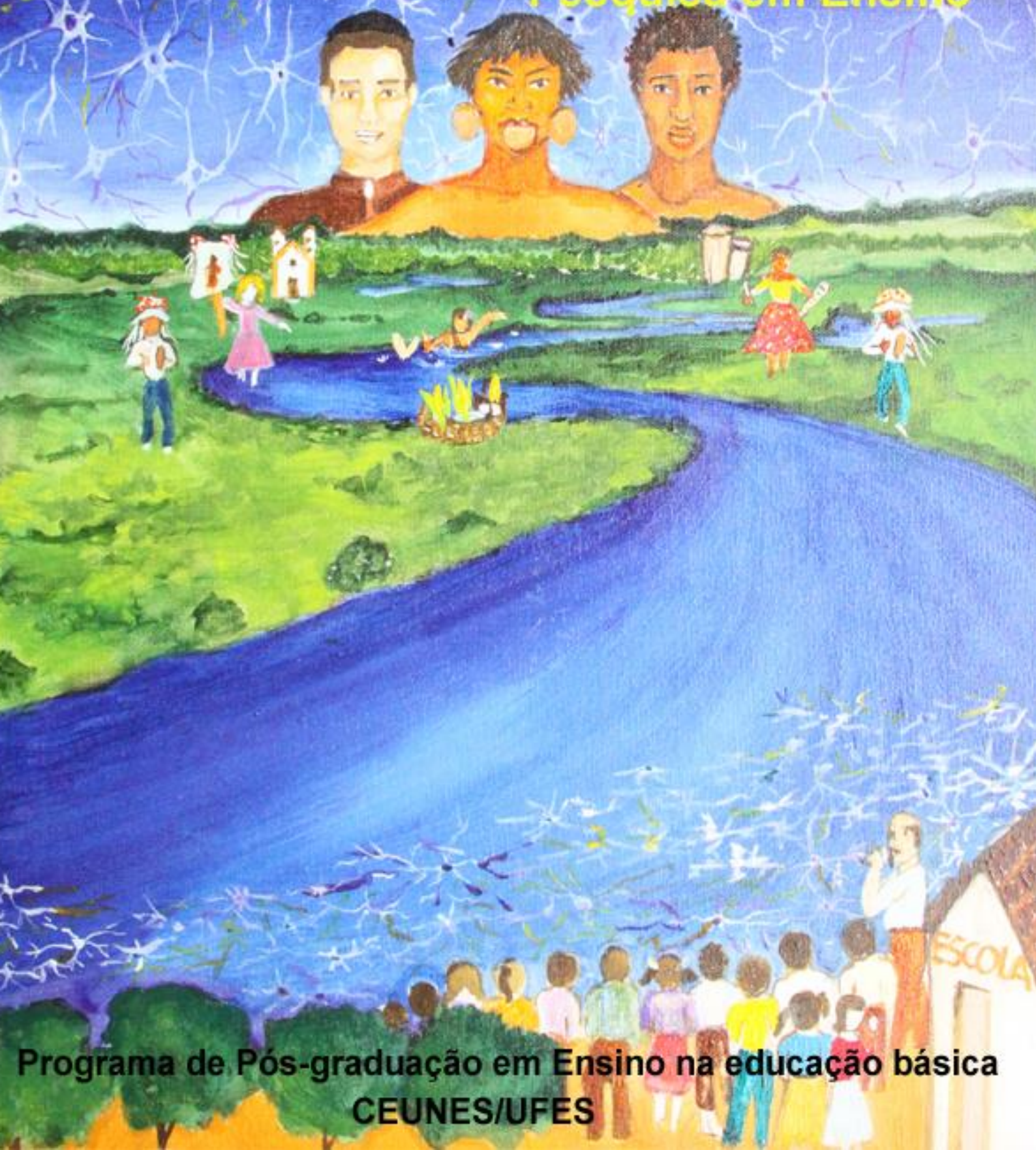


Revista

PARA-QUEM-É-QUEM

Pesquisa em Ensino



Programa de Pós-graduação em Ensino na educação básica
CEUNES/UFES

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Novembro de 2016
Ano I - Nº 1

Editores

Ailton Pereira Morila
Marcia Helena Siervi Manso
Marcia Regina Santana Pereira

Conselho Editorial

Ailton Pereira Morila
Ana Nery Furlan Mendes
Andréa Brandão Locatelli
Denise Souza do Nascimento
Eliane Gonçalves da Costa
Flavio Gimenes Alvarenga
Franklin Noel dos Santos
Gilmene Bianco
Gustavo Machado Prado
Jair Miranda de Paiva
Karina Carvalho Mancini
Lúcio Souza Fassarella
Marcia Helena Siervi Manso
Marcia Regina Santana Pereira
Maria Alayde Alcantara Salim
Moysés Gonçalves Siqueira Filho
Paulo Sergio da Silva Porto
Regina Celia Mendes Senatore
Sandra Mara Santana Rocha
Ueber José de Oliveira
Vanessa Simão do Amaral
Záira Bomfante dos Santos

2

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenador: Franklin Noel dos Santos
Coordenadora adjunta: Maria Alayde Alcantara Salim

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Roney Pignaton da Silva
Vice Diretora: Diógena Barata

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte
Vice reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa

Shila

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino - n.1, novembro, 2016
São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação
Básica, 2016
Semestral
ISSN: 2526-2688 (online)
1. Ensino – Periódicos.
I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n. 1, nov. 2016.

Sumário

Editorial 4

Artigos

Sociedade sem o espaço formal de ensino: Uma reflexão do pensamento de Ivan Illich 8
 Society without space formal education: A reflection of the thought of Ivan Illich
Isaque Alves Coimbra da Silva, Márcia Helena Siervi Manso, Franklin Noel dos Santos

A discursividade e a compreensão das vozes dos outros nas fontes históricas à luz de Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg 27
 The discursivity and understanding of the voices of others on the historical sources in the light of Mikhail Bakhtin and Carlo Ginzburg
Deane monteiro Vieira Costa

Avaliação do ensino: espetáculo e diagnóstico 45
 Evaluation of teaching: spectacle and diagnosis
Ailton Pereira Morila, Regina Celia Mendes Senatore

O processo de adaptação da criança na creche: seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor 66
 The child adaptation process in kindergarten: the affective, cognitive and psychomotor development
Rita de Cassia Cristofoleti, Priscila de Campos

A constituição da identidade docente a partir dos saberes experienciais na formação inicial de professores para o ensino de Química 87
 The identity of the constitution teachers from the knowledge experiential in initial training of chemistry teacher
Débora Lázara Rosa, Ana Néry Furlan Mendes, Andrea Brandão Locatelli

Resenhas

WEBER, Max. Ciência e Política: Duas vocações. trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martin Claret, 2015 102
Antônio Marcos Almeida de Queiroz

Informações aos autores 107



Editorial



Kiri-Kerê. Preguiçoso, indolente, dorminhoco. A forma como o rio que nasce em Minas Gerais e corta o norte do estado do Espírito Santo refletiu-se no nome. Um rio tranquilo, sinuoso, não caudaloso, fácil de navegar. Morada de índios Aymorés antes da chegada dos portugueses. Fornecia alimento, transporte, defesa e abrigo. Já aportuguesado o Cricaré foi palco de batalha travada entre frota de Fernão de Sá e os Aymorés. O rio serviu bem aos Aymorés. Mas a colonização foi implacável. Os Aymorés pouco a pouco foram dizimados. O rio tornou-se Rio São Mateus. Um porto fluvial foi construído, Uma cidade ergueu-se. O rio serviu de alimento para os ribeirinhos. Serviu de transporte para a farinha de mandioca e da madeira. Serviu de transporte para os negros escravizados que chegavam da África e após a lei Eusébio de Queiroz para o tráfico interprovincial. A cidade foi se transformando ao sabor dos ciclos econômicos por que passou. Petróleo, eucalipto. O rio deixou de ser o principal agente da cidade. O porto é apenas uma memória desta história. O nome oficial do rio continua sendo São Mateus, mas a população o chama de Cricaré. A memória persiste mesmo que em pequenos detalhes.

A Universidade Federal do Espírito Santo também faz parte desta história. Exigida e ansiada pela população, a presença da Universidade remonta à década de 70 com os primeiros cursos de formação de professores em Linhares e Nova Venécia. Em 1990 é criada a Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo (a CEUNES) por meio do Plano de Interiorização no Norte do Espírito Santo (PINES), marco da interiorização do ensino superior público. Esse plano foi consolidado de forma permanente no ano de 2005. Vários cursos foram abertos. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) abriu em 2007 uma nova fase de expansão do agora CEUNES (Centro Universitário Norte do Espírito Santo). Por iniciativa dos professores do Departamento de Educação e Ciências Humanas foram criados no espaço de menos de 4 anos uma especialização em Ensino na Educação Básica, uma graduação em Pedagogia, uma licenciatura em Educação do Campo e o mestrado acadêmico em Ensino na Educação Básica. É uma pequena, mas incisiva contribuição à cidade que tem 471 anos de história e para a região.



Nada mais justo que o Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica retomar o nome original. Kiri-Kerê. Que o nome do rio sirva de inspiração para a Revista. Que os artigos possam navegar por suas páginas e transportar conhecimentos socialmente construídos por pesquisadores do ensino. Afinal na definição de ensino não está contida a transmissão? O levar de cá para lá?

Ailton Pereira Morila

Marcia Helena Siervi Manso

Marcia Regina Santana Pereira



Artigos



Sociedade sem o espaço formal de ensino: Uma reflexão do pensamento de Ivan Illich

Isaque Alves Coimbra da Silva
Márcia Helena Siervi Manso
Franklin Noel dos Santos

8

Resumo: O papel da escola na formação de cidadãos é discutido nos dias atuais por diversos autores. Uma proposta de modificação do modelo institucional empregado hoje em dia já tinha sido proposta pelo autor Ivan Illich primeiramente na década de 1970 em seu livro *Sociedade sem Escolas*. Realizamos aqui uma análise da sétima edição de 1985 do livro e recomendamos outro espaço como ambiente de ensino. O museu poderia ser a partir do viés do autor da principal obra utilizada, outro espaço ainda institucional para suprir as necessidades da escola. Realizamos uma breve descrição dos dois espaços e concordamos que a obra de Illich seria uma das primeiras a optar por outro espaço para a educação como uma forma de liberdade das amarras burocráticas das instituições.

Palavras-chaves: Escola, Sociedade, Ensino.

Society without space formal education: A reflection of the thought of Ivan Illich

Abstract: The school's role in the formation of citizens is discussed nowadays by several authors. A proposed modification of the institutional model used today had already been proposed by the author Ivan Illich first in the 1970s in his book *Society without schools*. We perform here an analysis of the seventh 1985 edition of the book and recommend another space as a teaching environment. The museum could be from the bias of the author's main work used, yet another institutional space to meet the school's needs. We conducted a brief description of the two spaces and agreed that the work of Illich was one of the first to opt for another space for education as a form of freedom from bureaucratic shackles of the institutions.

Key-words: School, Society, Education.

Introdução

*Ninguém educa ninguém,
Ninguém educa a si mesmo,
Os homens se educam entre si,
Mediatizados pelo mundo.
(Paulo Freire)*

A escola desenvolve atualmente muitos papéis sociais, incluindo o de formador de cidadão. Integrar a função desse espaço formal de ensino com ambientes não formais é base para alguns projetos de mestradados e



doutorados, como é discutido por Santos e Terán (2013). Ao analisarmos trabalhos que discutem a atribuição de outros espaços, e não somente a escola, para o ensino, é possível identificar o quão recente é, porém, a descaracterização da escola como espaço de formação de pessoas é muito criticado pelo autor Ivan Illich¹ em sua obra *Sociedade sem Escolas*.

Este artigo foi produto de uma pesquisa desenvolvida durante a disciplina História da Educação Brasileira do Mestrado em Ensino na Educação Básica. Busca-se desenvolver aqui algumas reflexões sobre o uso dos Espaços Não Formais e o que já foi discutido por Ivan Illich em sua obra supracitada. O autor Ivan Illich (1985) foi apresentado com uma justificativa de seu discurso político para uma mudança na estrutura da sociedade e a alternativa para um coletivo sem a interferência de estruturas institucionais, incluindo a escola. Associar essa obra com a discussão sobre o uso de Espaços Não Formais de ensino foi o maior motivo para dissertar sobre o autor e principalmente sobre sua obra *Sociedade sem Escolas*.

Passos para uma sociedade sem escolas

O autor Ivan Illich (1985) em seu livro *Sociedade sem Escolas* critica a diferença de aprender e a obrigatoriedade de frequentar uma escola, e como cada um desses valores pode influenciar na formação de um cidadão. Para o autor, a desescolarização é necessária quanto ao *ethos* ou costumes e moral, não apenas ao propósito institucional que essa quebra da escolarização executa em nossa sociedade.

No início de seu texto, o autor assume possibilidade da educação universal ser exercida em outras instituições e não somente na escola. Com base nessa premissa dada por Illich (1985), podemos buscar em autores como Cazelli et al. (2000); Jacobucci (2008); Marandino (2002) e Queiroz et al. (2011) a concordância para comprovação do uso dos Museus, como um

¹IVAN ILLICH nasceu em Viena, em 1926. Estudou Filosofia e Teologia na Universidade Gregoriana de Roma. Obteve o Ph. D. em História na Universidade de Salzburgo. Transferiu-se, em 1951, para os Estados Unidos onde trabalhou como coadjutor numa paróquia de irlandeses e porto-riquenhos, na cidade de Nova York.



espaço não formal de ensino, nos resultados significativos que é possível identificar para o ensino-aprendizagem.

Analisando os autores que descrevem o valor do museu como um espaço de ensino e acima supracitados, podemos considerar que a crítica de Illich pondera os espaços não formais quanto a sua institucionalização. Este autor não deixa explícito em seu texto o uso de espaços não formais de ensino, mas podemos apresentar em seu discurso umas das primeiras características de uma prática não escolar. Queiroz et al. (2011) descrevem que o Espaço Não Formal Não Institucionalizado é todo ambiente que não tem nenhum registro institucional, porém de grande uso educativo. Como exemplo desses espaços tem-se: praças, ambientes verdes, lagos, centros de cidades, entre outros. Assim, concorda com o que Illich (1985) descreve em sua obra como alternativa para a construção do conhecimento. Segundo Queiroz et al. (2011) devemos sempre considerar a criatividade do professor para o uso educativo desses espaços. Como é possível observar, nenhum desses espaços tem limites e regras de funcionamento, sendo assim importante o professor planejar a forma segura da saída da escola e ida até esses espaços. Essa liberdade para o ensino é um dos pontos principais de discussão realizada em todo o texto de Ivan Illich.

Illich (1985) critica o destino do investimento nos Estados Unidos para a educação. Para o autor, o valor de três bilhões de dólares investidos entre os anos de 1965 e 1968 não eram suficientes para atender os seis milhões de crianças em idade de frequentar a escola. Essa aquisição para a Educação não seria somente para o ensino, dentro desse orçamento seria necessário investir em maquinário escolar, livros didáticos, pagamento de tutores e manutenção do espaço físico. O que o autor ressalta ao longo de toda sua obra é a obrigação que essa criança tem de frequentar a escola para ser considerado um cidadão pensante.

O gasto elevado para a manutenção desse espaço formal e institucionalizado não teria o retorno necessário. Illich (1985) ainda analisa quanto as diferentes formas que a escola atua para embaçar a percepção do



estudante quanto à compreensão das diferenças entre, ensino e aprendizagem, graduação e educação, e diploma e aptidão.

Ivan Illich (1985) caracteriza a ação que o estudante rico e o pobre têm dentro de uma mesma escola e com igual oportunidade de ensino. A igualdade não é existente, pois o aluno com a condição financeira melhor terá sempre, por exemplo, um tratamento mais aceitável para os materiais escolar e o aluno de baixa renda sempre dependerá da escola para a sua progressão social. No livro aqui analisado podemos perceber a crítica feita também quanto à diferença existente para o uso do ensino escolar na prática do cidadão, sendo esse formado ou não. Na década de 1980, países considerados pobres que não tiveram tanto retorno na educação, continuaram a crescer economicamente. O fato de haver uma elevada porcentagem de evasão escolar não dificultou a inserção desses alunos evadidos no mercado de trabalho. Essa troca não era tão possível nos países desenvolvidos, esses optavam por inserir os cidadãos com maior tempo de escola para seu grupo de trabalho.

A percepção de Ivan Illich (1985, p. 22) atinge níveis socialistas quando ele analisa um discurso de Fidel Castro em 1980, onde o governante de Cuba promete acabar com as Universidades do país, uma vez que toda a sociedade teria “uma experiência educacional”. Porém esse discurso não se tornou prático e não ocorreu o fechamento das instituições de ensino, agindo também como outros países da América Latina no controle de idade escolar.

Nos Estados Unidos, em 1970, o investimento destinado para a educação se equiparava com o que era designado para a saúde, porém ambos obtiveram nos anos seguintes um péssimo desempenho. Chegando ao ponto do Presidente Richard Milhous Nixon, em uma forma desesperada, prometer que as crianças, antes de abandonarem as escolas, teriam o direito de ler. Sendo assim, o próprio governante já considerava alto índice de evasão escolar e queria acrescentar a esses alunos o que ele considerava digno.

O psiquiatra que tratou o Presidente durante seu período inóspito, antes do fim do mandato, aconselhou ao governante uma análise nas crianças para verificar possíveis tendências psicopáticas. Quando esse fator fosse



identificado, a mesma deveria receber uma educação separada. Para o autor essa atuação afetiva não condizia com a incoerência das atitudes do presidente, no que diz respeito ao controle da educação e o manuseio do poder.

O alcance da igualdade só seria possível com quebra do monopólio da escola. Para não haver esse ritual de obrigatoriedade para todos é necessário, segundo Illich (1985, p. 26):

[...] uma lei que proíba toda discriminação na contratação empregatícia, nas eleições, na admissão a centros de aprendizagem baseados na prévia frequência a determinado curso. Isto não excluiria a aplicação de testes de qualificação para o exercício de algum papel ou função, mas eliminaria a absurda discriminação atual em favor das pessoas que obtiveram determinada habilidade à custa de maiores somas do erário público, ou — caso bastante semelhante — que conseguiram um diploma que não tem relação nenhuma com qualquer emprego ou trabalho concreto.

O que o autor descreve acima é que a escolarização não promoveria nem a aprendizagem e nem a justiça, uma vez que, o diploma ainda funciona como uma comprovação de instrução e desconsidera todos os que não o possui. A instrução, nesse requisito, só era oferecida a quem se dispunham a seguir as regras da escola. De tal modo, Illich (1985, p. 26) descreve que a obtenção de um diploma funciona também como uma seleção de castas, assim para designar um “posto social”.

Outro engano em relação à escolarização é considerar que apenas a escola é a responsável pela educação. O autor descreve que os espaços não considerados formais de ensino também são responsáveis por uma educação, quando seu uso é feito de forma organizada. Vale ressaltar aqui que não estamos determinando o modo correto ou errado de trabalhar nesses espaços e sim uma maneira de aproveitar melhor esses recintos. O autor Illich (1985) não exemplifica quais são os espaços fora da escola de poderia ser viável para a educação não formal, porém é possível determinar pelas características das alternativas dadas por Illich, qual é a forma mais aproximada dessa pedagogia.

Maria da Glória Gohn (2010) descreve em seu livro *Educação Não Formal e o Educador Social*, qual é a definição para esse tipo de ensino, que



ainda só é aceito se atribuído ao que é formal e normatizado pela escola. Para isso a autora determina que a Educação Não Formal torna-se um complemento do que é Formal. Gohn (2010) define que o Espaço Não Formal, com seu Ensino Não Formal, ofereceria uma educação alternativa para os que não acompanham as normas, rotinas e horários da escola comum. Esse espaço comum não saberia lhe dar pessoas fora das idades requeridas para estudar, algo.

Illich (1985) critica quanto ao período para cumprir a meta etária dada pelo governo e por isso há necessidade de um método diferente para a Educação de Jovens e Adultos (E. J. A.). Outra utilização desse espaço é com os alunos que não se enquadram no sistema escolar regular, algo que foi colocado por Illich (1985) ao descrever a metodologia que o Psiquiatra do Presidente Nixon tentou para controlar os possíveis problemas com crianças nos Estados Unidos.

Segundo Gohn (2010, p. 39-40), o acompanhamento necessário da instituição educacional comum, para que a educação não formal ocorra, não impede que essa tenha alguns objetivos mais amplos, como por exemplo:

[...] a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhe são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a participação em uma luta social, contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais etc. Resumidamente podemos enumerar os objetivos da educação não formal como sendo: Educação para cidadania que incorpora a Educação para justiça social; Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.); Educação para liberdade; Educação para igualdade e diversidade cultural; Educação para democracia; Educação contra toda e qualquer forma de discriminação e Educação para manifestação das diferenças culturais.

Ivan Illich (1985) já descrevia em sua época alguns dos termos para a Educação Não Formal que apresentamos na atualidade. Ele fazia uma análise, mas ainda não definia ou utilizava os termos que conhecemos hoje em dia. A crítica mais rígida que o autor faz é quanto à atribuição à escola para a educação que o aluno teria fora desse espaço, por exemplo, quando a criança aprende a língua falada pelos seus pais, essa aprendizagem é espontânea e



não há necessidade da interferência da escola para que ocorra. O que o autor descreve que a aprendizagem ocorreria de forma natural mesmo sem a intervenção da escola. Porém, para o autor, mesmo a aprendizagem que ocorre por subprodutos de outras atividades e aquelas que ocorrem de forma planejada necessitam apresentar um aperfeiçoamento em sua estrutura.

Illich (1985) traz uma análise de duas aprendizagens que deveriam ter a mesma consideração em nossa sociedade. A aprendizagem da escola, onde o cidadão aprende a ler ou escrever, aprende álgebra, programação em computadores e análises químicas. Para isso, porém, o cidadão pode aprender em contato com a sociedade as habilidades manuais, como carpintaria, eletricitista, concerto de eletrodomésticos, direção de carro e dança. Segundo o autor, o que se aprenderia na escola não seria suficiente para comparar com o que é visto socialmente, por exemplo, um estudante de arte não teria a mesma desenvoltura e habilidade que um grande artesão que nunca frequentou a academia. A apresentação de qualquer modelo de aprendizagem mais livre tornaria algo ofensivo para quem defende um currículo mais tradicional. Para isso também, não devemos considerar a escola como um ambiente somente prático. Illich (1985) ao insistir em uma sociedade sem escolas defende também um espaço menos curricular.

Tendências pedagógicas nos espaços não formais de ensino

Paulo Freire (1991) apresenta em sua obra, *A educação na Cidade*, que o espaço formal com sua estrutura comum não é suficiente para a efetivação de um ensino. O autor descreve a ausência de um espaço estruturado para que a educação flua. O livro *A educação na Cidade* é uma crítica do período de 1989 a 1991 em que Paulo Freire trabalhou na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo.

A partir da análise das obras podemos perceber que o texto de Illich (1985) direciona para o que é observado nas características da Tendência Pedagógica Progressista Libertadora que Luckesi (2005) apresenta como proposta de Paulo Freire. Assim como é apresentado na epígrafe desse artigo, Paulo Freire (1995, p. 39) cita em sua obra *Pedagogia do oprimido* que



“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa citação pode ser base para analisarmos a importância de uma educação sem vínculo com espaço formal.

Luckesi (2005) define em seu texto as tendências teóricas existentes, para isso podemos atribuir às ideias de Illich (1985) como o que Paulo Freire já apresentava como uma Educação Crítica. Segundo historiadores, Paulo Freire não recebeu a alfabetização por meio das escolas e sim pela sua mãe em casa. A ideia de uma desescolarização da sociedade de Ivan Illich também poderia ser aceita por Freire, principalmente por ter em seu histórico de vida uma independência da escola para que houvesse a alfabetização. Lembramos que não houve para o Filósofo brasileiro a Instituição formal, porém a presença de uma instrução foi necessária.

O autor Ivan Illich cita em sua obra a importância que Paulo Freire ofereceu para o ensino sem uma idade definida e afirma (1985, p. 33):

O professor brasileiro Paulo Freire [...] descobriu que qualquer pessoa adulta pode começar a ler em questão de 40 horas, se as primeiras palavras que decifrar estiver carregado de significado para ela. Paulo Freire faz com que os “alfabetizadores” se desloquem para algum lugarejo e descubram palavras que traduzam assuntos importantes e atuais, como seja, o acesso a um açude ou as dívidas para com o patrão. À noite os moradores se reúnem para discutir essas palavras-chave. Começam a perceber que cada palavra permanece no quadro-negro mesmo depois que o som dela haja desaparecido. As letras continuam a revelar a realidade e a torná-la manejável como um problema. Constatei muitas vezes como os participantes dessas discussões cresciam em consciência social enquanto aprendiam a ler e a escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando a escreviam no papel.

A partir do que é observado ao final da citação acima apresentada, podemos constatar que os cidadãos que receberam a alfabetização pelas mãos de Paulo Freire viram em seu contexto social uma modificação. Estar mais próximo do que é comum para todos se torna um motivo de igualdade e justiça para os não tiveram acesso à educação no período que é proposto pela escola. Esse movimento mais crítico foi um dos fatores para que o filósofo brasileiro saísse do Brasil. A atuação das pesquisas de Paulo Freire no Brasil no período da Ditadura Militar tornou-se um risco para o pedagogo. Pela sua



ação crítica, as pesquisas de Paulo Freire tiveram que ser interrompidas por um tempo e só retornaram quando terminou o regime militar no país.

Cazelli et al. (2000) também apresenta o que é definido pela citação supracitada. Os autores definem que a aproximação professor-aluno foi o motivo fundamental para um melhor ensino para essa tendência. Porém, isso ainda considera o espaço formal institucional e quando não o considera ainda há a intervenção do estado para que a instrução ocorra segundo o que proposto pelo currículo do governo. Segundo os autores essa tendência obteve adeptos em muitos outros países.

Características do espaço formal e institucionalizado de ensino: escola

Illich (1985) inicia a análise desse novo capítulo, apresentando questões sobre a história da escola, como teria sido os primeiros estabelecimentos e se esses ofereciam o mesmo desempenho que temos atualmente. Quando iniciamos qualquer pesquisa histórica sobre o que o autor apresenta, deparamos com a mesma dúvida que ele expõe, Quando a escola ficou responsável pela educação? Em que momento uma reunião em algum lugar da Grécia Antiga, por exemplo, pode ser definido como escola? A definição de escola dada por Illich (1985) é de “um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor”.

O que Illich (1985) delinea como métodos de organização de uma escola considera a idade do aluno, ou seja, para as primeiras séries do ensino fundamental temos crianças de seis e sete anos com a frequência obrigatória, algo que o autor critica como a única alternativa para a criança, o aprendizado para elas só ocorre na escola. Outro fator que o autor cita é o controle da presença em sala de aula e a supervisão nunca ausente, ou recomendável, do professor nesse espaço. Para o autor, ainda existe o fato de que muito do que as crianças aprendem não foi executado na escola, assim existem ainda aqueles que nunca tiveram acesso ao colégio e professores. Sendo assim o contato social foi o único responsável por essa educação e não uma instituição de ensino.



Illich (1985) descreve os modelos de professores como mais uma das características primordiais da instituição escola. O primeiro é o “professor-guardião”, esse sempre vai seguir um modelo já programado. Qualquer saída para uma aula em espaço não formal é considerado ruim, sendo fora currículo e não seguindo as normas dele. O segundo é o “professor-moralista”, se considera acima de tudo, religião, família e até perante os outros componentes da sociedade. Considera o responsável de instruir o que é certo e errado. Por último, o “professor-terapeuta”, esse se considera próximo ao aluno para orientá-lo no que for necessário, ouvir suas reclamações e aconselhar e apoiar o aluno. Seguindo o que Illich (1985) apresenta em sua obra, os três modelos de professores poderiam ser substituídos por outros cidadãos civis.

Ainda sobre modelo de instituições, Ivan Illich descreve como seria uma escola que iniciaria desde a base com a transformação, sendo assim, segundo o autor, o sujeito que ocupasse uma nova posição social e que não tivesse a em seu histórico educacional a obrigatoriedade e o controle por parte dos professores, estaria disponível para estabelecer novos modelos de instituições, sendo essas, uma nova escola ou uma nova universidade.

Quando afirma no início do seu texto, a importância da quebra do que apresentamos instalado em nossa sociedade como padrão de escola, Illich (1985) apresenta os principais mitos e valores que devem ser dissolvidos para que o processo de desescolarização funcione. Descreveremos aqui esses fatores. O primeiro é o de que aprendemos a ser escolarizados e não acreditamos em outra instituição, se não a escola, para nos fornecer a essa instrução. Somos instruídos a sempre acreditar em algo que segue um modelo ou até mesmo um currículo, onde é dividido por blocos tudo o que é quantificável. Um modelo de currículo é considerado válido para todas as escolas, assim podemos verificar o que não seria avaliado de forma correta quando temos em uma mesma cidade vários fatores sociais diferentes, imaginamos considerar isso a nível nacional. O exemplo mais clássico desses materiais pré-fabricados é o livro didático. Temos em nosso país o Programa Nacional do Livro Didático. Esse programa reformula a cada quatro anos um novo material didático, assim Ivan Illich cita, e podemos concordar que o livro



didático é considerado um produto perecível e não serve para o uso depois dessas renovações programadas.

Ainda sobre as características da Instituição, vemos que, segundo Illich (1985) a escola não é a única responsável por confundir os alunos. Para o autor, currículo familiar, a obrigação de serviço militar e os meios de comunicações também teriam o mesmo papel. O que é discutido pelo autor também pode ser explicado pelo impacto que é gerado na sociedade quando qualquer instituição de ensino, por exemplo, entra de greve. Esse protesto pode até causar certo movimento, porém não gera tanto desconforto social quanto outras instituições.

A escola funciona apenas como um ambiente de controle. Os amigos que conhecemos na época da escola são somente aqueles que nos são apresentados em sala de aula. A construção de um relacionamento além da escola seria o início de uma quebra desse costume. Illich (1985) expõe em seu texto a maneira que o estudante passa a ser recebido pela sociedade. Um aluno agora passaria a se apresentar como estudante, sua função na sociedade é de aprender e outros com a mesma faixa etária que não tiver exercendo o mesmo são visto como criminosos.

A edição do livro de Ivan Illich que utilizamos para essa análise é de 1985, quase uma década antes de ser sancionada a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para a Lei 9394/96, temos alguns conceitos que o autor já citava em sua obra, como por exemplo, a educação ser dever, primeiramente da família. O que tínhamos antes é a escola como a responsável pela educação e o Estado ficando apenas em segundo lugar. Segundo a lei, a escola seria fundamental para “O preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Illich (1985) já apresentava em sua obra um pensamento crítico, não sendo obrigação das escolas formarem funcionários de empresas. Descrevemos até aqui quais são as características da escola como instituição, porém devemos destacar também, quais são os direitos dos alunos e os deveres do estado quanto à educação. Para isso temos, já com algumas modificações realizadas recentemente, o que a Lei 9394/96 (Brasil, 1996, p. 44-45) propõe:



I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

[...]

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Percebemos a partir da citação supracitada que o Estado, sendo o responsável pela educação, deve de qualquer maneira resolver os problemas que poderiam dificultar a entrada e permanência dos alunos na escola. Para isso deve ser considerada a adaptação e acessibilidade, algo que em 1985 não era discutido com tanto vigor.

Percebemos que, algumas propostas do autor descritas ao longo do texto, são vista aos poucos como acessível, porém ainda sonhadora. Pela edição do livro que foi escrito, alguns dos itens citados abaixo já podem ser considerados ultrapassados, porém a sugestão Illich (1985, p. 94-95) em seu teor e sua finalidade, continua sendo imaginável:

Se as metas de aprendizagem não mais fossem dominadas pelas escolas e professores escolares, o mercado para os aprendizes seria bem mais variado e a definição de “artefatos educativos” seria menos restritiva. Poderia haver lojas de utensílios, bibliotecas, laboratórios e salões de jogos. Os laboratórios fotográficos e as impressoras *offset* permitiriam o florescimento de jornais da vizinhança. Alguns desses centros educativos poderiam ter cabines de televisão de circuito fechado; [...] Os clubes de cinema competiriam entre si e com a



televisão comercial. As saídas dos museus poderiam ser redes de exposições circulantes de obras de arte, antigas e novas, originais e reproduções, talvez administradas pelos museus metropolitanos. O pessoal necessário para esta rede deveria ser constituído de guardas, guias de museu e bibliotecários, mas não professores. Uma loja de biologia, situada numa esquina qualquer, poderia encaminhar os visitantes interessados a uma coleção de conchas no museu ou indicar a próxima apresentação de vídeo-tapes em determinada cabine de televisão. Poderiam fornecer guias para controle de pestes, dietas e outras espécies de medicina preventiva. Poderiam encaminhar pessoas necessitadas de aconselhamento a “adultos” que estariam capacitados a proporcioná-lo.

A partir do que é proposto pelo autor, podemos perceber que mesmo nos anos de 1980, Illich (1985) considerava a acessibilidade. Muito antes de se tornar um dos pontos de discussão da educação. O autor preza para que qualquer ponto de educação que apresente o que é exposto no trecho supracitado deve considerar o preço do material e o acesso deve ser comum a todos. Um exemplo disso é a montagem de jogos ou “artefatos educativos”, pois funcionariam como instrumentos baratos para a promoção da liberdade educacional. O autor apresenta ideias para a promoção de oportunidades de forma igual para todos. O acesso a recursos, que esse cita apenas como exemplo a televisão, que nos dias atuais podem ser substituída pelo computador. Não devemos esquecer ainda que o conhecimento nesse caso é moeda de partilha e não de troca ou venda.

O autor Ivan Illich expõe que para haver qualquer mudança de promoção da desescolarização, devemos considerar sempre o poder político. Segundo Illich seria inocente pensar que pequenas mudanças fariam grandes diferenças. Uma proposta de tamanha grandeza afetaria diretamente outros órgãos da sociedade, isso seria um dos motivos para que essa mudança não ocorra de forma mais simples ou acessível.

Uma das sugestões dada por Ivan Illich (1985, p. 89) para o processo de desescolarização é a montagem de um banco de “Intercâmbio de Habilidades”. Esse banco funcionaria com um credenciamento de pessoas e essas estariam ligadas a outras com o mesmo propósito. A partir de nosso entendimento, podemos exemplificar como, uma pessoa que deseja aprender sobre a história do carro teria disponível no banco de informações dados postulados por outro



indivíduo que já detém esse conhecimento. Assim, ambos estariam conectados por essa parceria. Analisando essa parte do texto podemos perceber uma intenção autor em tornar o mundo mais próximo. Hoje em dia essa montagem de intercâmbio é realizada em todo o mundo e o acesso pela internet aproximou a todos com *sites* e páginas *online* que apresentam um conteúdo para o navegante escolher.

Illich (1985) discute ainda sobre as principais críticas em sala de aula, principalmente no relacionamento professor-aluno, que não deveria ser restritos a uma disciplina ou aula. Além também do gasto com processos burocráticos como a chamada para certificar a presença dos alunos e com isso a obrigação da presença desses em sala de aula. A montagem de planos de aulas também é visto como um desperdício de tempo. O autor apresenta suas críticas como uma forma de liberdade, chegando ao de que em certo momento propor o uso do espaço escolar quando esse não for mais útil para a educação, não havendo uma forma de comercializá-las, comparando com algumas igrejas após a deserção dos fiéis.

Algumas dúvidas podem surgir ao pensarmos da mesma maneira que o autor propõe. Estariam alguns alunos desmotivados ou desinteressados por causa do professor? Seria a frustração do professor, quanto profissional responsável por formar cidadãos não bem recompensado, descontada nos alunos? E por último, haveria outro ambiente de ensino se não a escola? Algumas dessas perguntas precisam de maior pesquisa para respondê-la, porém a última é de fácil análise e resposta. Sim, há mais espaços de ensino além da escola, ainda não são considerados formais, ou seja, sua função principal não é essa. Um dos espaços de ensino não formal que pode ser exemplificado é o museu. Abaixo ousamos fazer uma breve caracterização deste e como seria a aproximação de seu uso e a análise de Ivan Illich.

Características do espaço não formal e institucionalizado de ensino: museu

A concepção de museu surgiu na França por volta de 1780, nesse período ainda monárquico, Borges (2011) cita que os nobres colocavam a disposição da população os bens do clero e prever assim que “[...] os museus



dos gloriosos arquivos da humanidade” tiveram seu início. O autor ainda destaca a evolução que aconteceu nos museus, desde a exposição de materiais antigos e raros, onde tudo deveria ter uma proteção, e não havendo a interação do visitante, até os museus modernos que existem no Japão, onde a inovação tecnológica é a precursora da educação e o ensino fora do âmbito escolar. Para esses espaços mais modernos a interação é muito mais presente e o espaço não serve apenas como um “templo de musas” e sim como um ambiente de constante aprendizado. Illich (1985) também cita que em sua época havia controle sobre tudo que é feito com peças valiosas, para o autor, o acesso deveria ser de forma comum e para todos os públicos.

Valente, Cazelli e Alves (2005) descrevem que o Museu Nacional do Rio de Janeiro foi o primeiro fundado no Brasil. Segundo os autores, durante o século XIX constituiu-se a primeira instituição brasileira dedicada primordialmente à história natural. Além disso, esses esclarecem que a criação do Museu Nacional, integrou um programa de modernização do país iniciado pela vinda da família real portuguesa, essa modernização era vista com maior êxito pelos europeus e principalmente os portugueses, pois, o museu era símbolo de urbanismo, civilização e progresso. Valente, Cazelli e Alves (2005) ainda mencionam sobre as mudanças marcantes que os museus de ciência vêm sofrendo na sua compreensão de acessibilidade pública, por exemplo, antes os visitantes desses espaços tinham uma concepção de que esses ambientes eram apenas meros armazéns de objetos, ou seja, os objetos eram expostos, mas sem haver nenhuma interação com o visitante. Diferente do que é citado por Borges (2011) para os museus japoneses.

Sendo assim, Marandino (2002) coloca que os museus de ciências têm sido cada vez mais percebidos e valorizados como locais importantes para o desenvolvimento da educação não formal em ciências, ampliando o contato do aluno com os espécimes que muitas vezes são vistos somente nos livros didáticos. A disponibilidade desses espaços não formais para que professores possam trabalhar e integrar as aulas ministradas na escola com atividades nesses espaços tornam-se cada vez mais comum, pois se configura como mais um instrumento no processo de ensino aprendizagem do aluno. Seguindo a



ideia de Illich (1985) a acesso a esses ambientes deveriam ocorrer muitas vezes sem a intervenção dos professores. O aluno pelo seu próprio interesse passaria a visitar esses espaços. Assim, a aprendizagem ocorreria sem o intermédio de uma instituição de ensino, mas não deixando de ser um órgão do governo.

Essas mudanças com relação aos métodos de aula têm que partir do próprio professor como Cachapuz et al. (2005, p.10) defendem que “[...] para uma renovação no ensino de ciências precisamos não só de uma renovação epistemológica dos professores, mas que essa venha acompanhada por uma renovação metodológica de suas aulas”. Dessa forma, conhecemos o museu como um espaço de parceria com a escola e que o professor o utilize como extensão da sala de aula, desvinculado o museu da ideia de “passeio” como se fosse a um dia de lazer. Porém Illich (1985) complementaria dizendo que se o espaço seria utilizado com o controle do professor, uma parte do ambiente poderia ser menos valorizada ou dada uma importância excessiva.

Santos e Terán (2013) destacam a importância da escola para a formação do cidadão crítico e a dificuldade para a compreensão da dimensão real sem o contato mais próximo. Assim os autores citam a colaboração da escola com outras instituições e espaços como possibilidade de ampliar a educação escolar. O que Illich (1985) critica como algo que a escola não deveria ser responsável, além do permitido, Santos e Terán (2013) citam como algo essencial para a instituição.

O acesso de um aluno a outras instituições é algo que Illich (1985) menciona como essencial. Conhecer um espaço além da sala de aula é uma das maneiras de incentivar nesses alunos a aprendizagem além do que é ministrado pela escola. O autor cita isso como “habilidades” e essas seriam muito bem trabalhadas fora do Espaço Formal de Ensino. O autor cita Tomás de Aquino quando propõe uma educação onde a forma de ensino seja sempre “um luxo para o professor e uma forma de lazer (em grego *schole*) para ele e seu aluno”. Para isso deve ser uma proveitosa atividade para ambos, não tendo interesses subsequentes.



Algumas considerações finais

Seria o livro de Ivan Illich um dos primeiros a tratar o conteúdo de ensino fora do âmbito escolar? Seria a obra desse autor um dos princípios para os estudos dos Espaços Não Formais e Não Institucionalizado no século XXI? Essas questões são levantadas ao findar dessa pesquisa e necessitaria de um aprofundamento maior, mas já tendo de antemão que pode ser um dos autores essenciais para a discussão sobre o trabalho em Espaços Não Formais e Não Institucionalizado. A crítica que é levantada pelo autor pode ser justificativa para a proposta de mudanças nos dias atuais.

Durante a análise da obra, em uma das discussões realizada pelo autor, é apresentada luz de uma inicial transformação da Educação nos anos 1980. A proposta de intervenção na cidade, com de exposições de artes e ciências, já considerava todos os pontos de acessibilidade que discutimos nos dias atuais. Além da crítica rígida, o autor apresenta ideias bem à frente de seu tempo.

A Tendência Pedagógica Progressista Libertadora, que atribuo ao que é caracterizado no uso de um Espaço Não Formal de Ensino, também pode ser um dos pontos constitutivos da teoria para uma modificação social proposta por Ivan Illich em sua obra. O que Paulo Freire determina como uma educação livre e “Ninguém educar ninguém” podem ser atribuídos ao que Ivan Illich defende como uma educação sem interferência de qualquer instituição.

A crítica de Ivan Illich com as metodologias abordadas nas Escolas ainda podem ser discutidas como justificativa para a utilização dos Espaços Não Formais de Ensino. O que autores concordam na atualidade somente como complemento de um Espaço Formal de Ensino.

Sendo assim, observando no viés de proposta de mudança na estrutura curricular e quebra de vínculo institucional, considera-se o livro “*Sociedade sem Escolas*” como um dos primeiros a apresentar uma sugestão do uso dos Espaços Não Formais e Não Institucionais de Ensino para a educação e formação de cidadão.

Referências

BORGES, Maria Eliza Linhares. (org.). **Inovações, coleções, museus**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília, MEC/SEMTEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 06 de julho de 2016.

CACHAPUZ, António et al. **A necessária revolução do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAZELLI, Sibeles et al.. Tendências pedagógicas das exposições de um museu de ciência. Museu de Astronomia e Ciências afins. In: II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. p. 1-12. 2000.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. **Educação e mudança**, v. 18, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, p. 22-45, 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedades sem escolas**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985. 127p.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica**. Em extensão, Uberlândia, v.7, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANDINO, Martha. A biologia nos museus de ciências: a questão dos textos em bioexposições. In: **Ciência & Educação**. 187-202. 2002.

QUEIROZ, Ricardo Moreira et al. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 4, n. 07, p. 12-23, 2011.

SANTOS, Saulo César Seiffert; TERÁN, Augusto Fachín. O uso da expressão espaços não formais no ensino de ciências. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 6, n. 11, p. 01-15, 2013.

VALENTE, Maria Ester; CAZELLI, Sibeles; ALVES, Fátima. Museus, ciência e educação: novos desafios. In: **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005.



Isaque Alves Coimbra da Silva

isacalves-coelho@hotmail.com

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo.

Márcia Helena Siervi Manso

marcia.manso@ufes.br

Doutorado e Mestrado em Educação, Especialização em Psicopedagogia, Graduação em Pedagogia. Professora Adjunta no Departamento de Educação e Ciências Humanas - CEUNES da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo.

Franklin Noel dos Santos

tornus@gmail.com

Pós-Doutorado em Oceanografia, Doutorado em Biologia, Mestrado em Oceanografia e Graduação em Ciências Biológicas. Professor Adjunto no Departamento de Educação e Ciências Humanas - CEUNES da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.

Recebido em: 15.09.2016

Aprovado em: 04.11.2016



A discursividade e a compreensão das vozes dos outros nas fontes históricas à luz de Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg

Deane Monteiro Vieira Costa

Resumo: Nossa pesquisa tem por objetivo analisar duas ideias/noções envolvidas nas pesquisas de perspectivas históricas, a saber: o caráter discursivo das fontes históricas e a compreensão das “vozes dos outros” e/ou “palavras alheias”. Assim, abordaremos aqui, tendo em vista os seus limites, essas duas noções à luz de Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg. Apesar de Bakhtin e Ginzburg serem autores que recorrem a procedimentos metodológicos distintos, porque colocam questões diferenciadas de análises, propomos, nesta publicação, as aproximações, seja na contribuição que trazem para a filosofia da linguagem, literatura, antropologia e historiografia, seja na maneira de nos “obrigar” a pensar de outra forma os objetos, conceitos e problematizações de nossos estudos.

Palavras-chave: Mikhail Bakhtin. Carlo Ginzburg. Fontes Históricas. Vozes Alheias.

27

The discursivity and understanding of the voices of others on the historical sources in the light of Mikhail Bakhtin and Carlo Ginzburg

Abstract: Our research aims to analyze two ideas/notions involved in the research of historical perspectives, namely: the discursive character of historical sources and the understanding of the "voices of others" and / or "words of others". Thus, we shall approach here, in view of its limits, these two notions in the light of Mikhail Bakhtin and Carlo Ginzburg. Although Bakhtin and Ginzburg are authors who resort to different methodological procedures, because they pose different questions of analysis, we propose, in this publication, the approximations, whether in the contribution they bring to the philosophy of language, literature, anthropology and historiography, or in the way of To "compel" us to think differently about the objects, concepts and problematizations of our studies.

Keywords: Mikhail Bakhtin. Carlo Ginzburg. Historical Sources. Others' Voices.

1. Propondo o encontro

O contato inicial que estabelecemos com Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Carlo Ginzburg (1939-) em suas obras deu-se ao final dos anos de 2000, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), quando escolhemos, como objeto de pesquisa, os discursos e práticas situados entre as décadas de 1940 e meados de 1960, produzidos na experiência educativa da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos



(CEAA), pensada pelo Ministério da Educação e Saúde como meio possível para solucionar uma das principais “chagas” do País – o analfabetismo.²

Naquela ocasião, fizemos parte de grupos de estudos e nos matriculamos nas disciplinas³ com o objetivo de conhecer e compreender as ideias/noções desses pensadores que pudessem ser adotadas como repertório na operacionalização da nossa pesquisa e, mais ainda, que contribuíssem na produção da escrita desta história.

Foi a partir desses estudos que duas ideias/noções foram problematizadas: o caráter discursivo das fontes históricas e a compreensão das “vozes dos outros” e/ou “palavras alheias”. Ambas, em nossa opinião, estão relacionadas com os processos analíticos envolvidos na constituição dos dados e interpretações das pesquisas de perspectivas históricas. Assim, abordaremos, neste texto, tendo em vista os seus limites, essas duas noções à luz de Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg.

Inicialmente, é preciso destacar que esses pensadores produziram suas obras em diferentes momentos do século XX e, que apesar das diferenças e particularidades que marcam a produção teórica de cada um, apresentam em comum o fato de enfrentarem, na elaboração de suas ideias, o entusiasmo em acolher o passado e o presente como vestígios de experiências humanas em determinadas sociedades, contribuindo, assim, com a constituição das ciências humanas e sociais.

2. Trajetória e obras de Mikhail Bakhtin e Carlo Ginzburg

Mikhail Mikhailóvicht Bakhtin nasceu na cidade provincial de Orel, em 1895. Seu pai, Mikhail Fedoróvitch, pertencia à nobreza não titulada. A linhagem de Bakhtin remontava ao século XVI. Seu avô fundou um banco comercial, em cujas agências trabalhavam seu pai. Bakhtin foi criado em uma

² O título da tese de doutorado: *A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963)*, orientada pela profa. Dra. Gilda Cardoso de Araújo.

³ *Bakhtin e a Educação e A Prática Historiográfica em Carlo Ginzburg: questões e desafios para a pesquisa em história da educação*, disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.



família liberal e culta. Recebeu a melhor educação possível e teve acesso à cultura e ao pensamento europeu. Com a idade de nove anos, mudou-se com a família para uma cidade bem maior – Vilno (capital da Lituânia). Foi aí que passou a frequentar o primeiro Ginásio de Vilno. A cidade contava com uma população formada por poloneses, lituanos – em sua maioria católicos romanos – e judeus. Os russos ortodoxos eram a minoria. Na cidade, falava-se mais de um idioma. Ela se encontrava imersa nos movimentos culturais e revolucionários característicos das duas primeiras décadas do século XX: o simbolismo e o movimento de expansão das leituras de Marx e Engels (HOLQUIST; CLARK, 1998).

Com quinze anos, Bakhtin acompanhou a família que se mudou para Odessa. Nessa cidade, durante o ano de 1913, frequentou a universidade local e depois se transferiu para São Petersburgo, matriculando-se nos estudos clássicos na Faculdade Filológico-Histórica, na qual já estava seu irmão Nicolai. Foi também em Odessa que a osteomielite – doença que o acometeu a vida toda – manifestou-se pela primeira vez (HOLQUIST; CLARK, 1998).

Em 1920, foi para Vitebsk onde ocupou vários cargos de ensino e também se casou com Helena Okolovitch. Em 1923, atacado pela osteomielite, retornou a Petrogrado. Após a instalação da doença, teve saúde frágil e morou em muitas outras cidades devido à repressão política da gestão stalinista. Mesmo com essas dificuldades, sua produção teórica foi contínua, intensa e eternamente inacabada. Faleceu em 1975, em Moscou (HOLQUIST; CLARK, 1998).

Do ponto de vista teórico, um dos traços distintivos dos escritos de Bakhtin é a preocupação em compreender o fenômeno da “interação verbal”. Segundo Toledo (2008, p. 115), “[...] essa preocupação ou esse modo de propor a problematização da linguagem e das relações humanas é o que permite a Bakhtin se posicionar em relação às diferentes teorias que mobilizam a linguagem em diferentes campos do conhecimento”.

Ao discutir as condições históricas e sociais das formas de enunciação e dos repertórios empregados na comunicação humana, Bakhtin pressupõe que todo e qualquer discurso faz parte de uma “[...] cadeia interminável e anônima



de discursos, orais e escritos, que podem ser considerados como textos que definem a cultura num dado momento” (HANSEN, 1994, p. 11). Além disso, quando o indivíduo se enuncia, nem sempre sabe que

[...] põe em ação convenções de gêneros, regras de usos, adequações, verossímeis, estilos que são sociais e formam uma memória dos usos sociais do signo. É a intertextualidade que define todo enunciado, enfim: todo enunciado mantém relação de citação de outros (HANSEN, 1994, p. 11).

Nessa perspectiva, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal, como produto vivo das forças sociais (BAKHTIN, 1988).

Com base no exposto, podemos argumentar que, quando se trabalha com fontes históricas, como textos, é preciso reconhecer os sujeitos que os produziram. Desse modo, os textos não são tratados “[...] como um conjunto de símbolos colocados em uma página em branco, que permanecem; são os seres humanos e suas ideias concretizadas neles. Em alguns casos, garantem permanências das ideias, em outros, o esquecimento provisório [...]” (GONTIJO, 2008, p. 166, grifo nosso).

Com a concepção dialógica da linguagem adotada, a análise histórica de um texto deixa de ser descrição de uma época em que ele foi produzido e passa a ser uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos e deslizamentos de sentidos, apagamentos de significados e interdiscursos (BAKHTIN, 2003).

Desse modo, compreender o que se denomina *pensamento bakhtiniano* significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin,

[...] mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Sendo um homem de seu tempo, não produziu sozinho nem esteve excluído das circunstâncias benéficas e malélicas de um longo período compreendido entre as décadas de 1920 e 1970 (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 15).

Podemos também tomar essa afirmativa para compreender a vida e a obra de Ginzburg que, em *O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício*, chama



a atenção para o fato de ter vivido um tempo fértil de produções e discursos sobre a maneira de conceber o ofício de historiador, nos anos de 1960, juntamente com a comunidade de historiadores europeus, principalmente os italianos.

De acordo com Simões e Faria Filho (2012, p. 25), tal postura sugere que o pensador italiano está “[...] longe de conceber a sua produção como fruto de uma genialidade particular, remete-a aos seus contextos de possibilidade – os movimentos político-culturais dos anos de 1960 [...]”.

Há mais de dez anos ensinando na Universidade da Califórnia, Carlo Ginzburg divide suas atividades entre Los Angeles e Bolonha. De acordo com Pallares-Burke (2000, p. 269-270), Ginzburg “[...], nasceu em 1939, numa família judia estabelecida em Turim. Seu pai Leone Ginzburg (russo de Odessa que imigrou ainda criança para a Itália), foi professor de literatura russa e morreu numa prisão fascista romana quando Carlo tinha cinco anos de idade”.

Enquanto sua mãe, Natalia Ginzburg, se tornou uma das mais famosas e respeitadas escritoras italianas desse século, “[...] Ginzburg escolheu a história (após ter abandonado a ideia de dedicar sua vida à literatura), especialmente influenciado por Delio Cantimori, historiador italiano conhecido por seus pioneiros trabalhos sobre os heréticos italianos do século XVI” (PALLARES-BURKE, 2000, p. 270).

Segundo Simões e Faria Filho (2012, p. 25), o pensamento do historiador italiano Carlo Ginzburg “[...] não se mostra facilmente classificável, ainda que suas escolhas temáticas e teórico-metodológicas tenham resultado em tentativas de situá-lo no campo da micro-história e/ou no círculo da pós-modernidade”.

Opondo-se à noção de que os modelos narrativos interferem apenas no momento da organização dos dados, o historiador italiano argumenta que a narratividade característica da história se faz presente durante todas as etapas do processo investigativo, “[...] criando interdições e possibilidades” (GINZBURG, 2002, p. 44).

Ginzburg, ao citar as seguintes obras de Mikhail Bakhtin: *Problemas da poética de Dostoiévski* e *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*:



o contexto de *François Rabelais*, indica-nos o interesse que tem na dimensão dialogal, presente nos escritos do Bakhtin, pois, para Ginzburg é possível encontrar nessas obras, tentativas bem-sucedidas de introduzir uma dissonância deliberada, que insere uma atitude dialógica numa narração substancialmente monológica – marca também encontrada nos ensaios do próprio Ginzburg.

Nesse contexto, ao voltar-se para a dimensão narrativa da história, preocupa-se “[...] com as suas implicações éticas e estéticas, [...] expressas de forma eloquente ao longo de sua obra” (SIMÕES; FARIA FILHO, 2012, p. 31). Para ele, “[...] a história humana não se desenvolve no campo das ideias, mas sim no mundo sublunar em que os indivíduos, de modo irreversível, nascem, infligem sofrimentos ou são a eles submetidos, e morrem” (GINZBURG, 2012, p. 32).

De fato, é isso que Ginzburg propõe ao estudar a enigmática imagem do Sabá: a própria história humana. O Sabá é uma imagem construída há mais de três séculos, a partir do princípio do século XV, de um extremo a outro da Europa, onde mulheres e homens acusados de feitiçaria confessaram, muitas vezes sob tortura, ter se reunido em encontros noturnos em que, na presença do diabo, celebravam-se banquetes, orgias sexuais e profanações de ritos cristãos.

A esse assunto ligam-se também temas folclóricos, como o voo noturno e as metamorfoses animais. Para o autor, da fusão desses temas “[...] com a imagem da seita hostil que pouco a pouco fora projetada sobre os leprosos, os judeus, as bruxas e os feiticeiros, surgiu uma formação cultural de compromisso: o Sabá” (GINZBURG, 2012, p. 43). Desse modo, é segura a semelhança profunda que liga os mitos depois confluídos no Sabá, principalmente em relação a um tema comum: “ir ao além, voltar do além”.

De acordo com Ginzburg (2012), este núcleo narrativo (ir ao além, voltar do além) elementar acompanhou a humanidade durante milênios. E “[...] as inúmeras variações introduzidas por sociedades extremamente diversas, baseadas na caça, no pastoreio, na agricultura, não modificaram sua estrutura de fundo” (GINZBURG, 2012, p. 311). Por que tal permanência?



[...] Talvez a resposta seja muito simples. Contar significa falar aqui e agora com uma autoridade que deriva de ter estado (literal e metaforicamente) lá e naquele momento. Na participação no mundo dos vivos e no dos mortos, na esfera do visível e do invisível, já reconhecemos um traço distintivo da espécie humana (GINZBURG, 2012, p. 311).

E conclui a obra, destacando que “[...] o que se pretendeu analisar aqui não foi um conto entre tantos, mas a matriz de todos os contos possíveis” (GINZBURG, 2012, p. 311). Provavelmente, essa busca pela matriz de todos os contos possíveis é o que movimenta a obra de Ginzburg – seja conjecturando, seja narrando, mas sempre mirando o real – aí reside uma das vicissitudes de sua carreira.

Apesar de Bakhtin (2006) e Ginzburg (2002, 2002a) serem autores que recorrem a procedimentos metodológicos distintos, porque colocam questões diferenciadas de análises, propomos, neste texto, as aproximações, seja na contribuição que trazem para a filosofia da linguagem, literatura, antropologia e historiografia, seja na maneira de nos “obrigar” a pensar de outra forma os objetos, conceitos e problematizações de nossos estudos.

Dito isso, utilizamos, para a escrita deste texto, o encontro de algumas das ideias/noções de Bakhtin e de Carlo Ginzburg, numa dimensão dialógica, sem fragmentar os olhares, pois poderíamos perder a totalidade dessa possível articulação.

3. As fontes históricas e o caráter discursivo da linguagem

Ao tratar de diversas fontes documentais, o historiador está lidando com produção de significados que, para Bakhtin (2006), é o que verdadeiramente constitui a linguagem humana.

Bakhtin (2006, p. 261) afirma que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Logo, não há como fugir da linguagem. Estamos “todo o tempo” produzindo linguagem. Nas diversas atividades que realizamos durante “toda a nossa



vida”, temos a linguagem mediando as nossas relações. Em suma, a linguagem é produção humana que ocorre nas relações sociais.

Nessa perspectiva, para Bakhtin (1999, p. 37), “[...] a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material”. Sob esse ponto de vista, a natureza do fenômeno linguístico passa a ser enfrentada em sua dimensão histórica, “[...] a partir de questões específicas de interação, da compreensão e da significação, trabalhadas discursivamente” (BRAIT, 1997, p. 99).

Sendo assim, para Bakhtin (2006), a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente dadas. Toda palavra tem intenções, significados. A compreensão dos discursos das fontes históricas implica não só a identificação da linguagem oficial e dos sinais normativos da língua, mas também os *hors-texte*,⁴ as intenções que não se encontram explicitadas.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou “desagradáveis” “[...] a palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 98-99).

Mas é preciso ter em mente que a vivacidade do discurso, a partir de seus significados e direções, aponta para contextos de interações e tensões sociais. Dessa forma, “[...] os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2006, p. 111).

É justamente esses movimentos de interações e de tensões, presentes na vivacidade dos discursos, que o livro *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, de Ginzburg (1987) assinala, tendo como objetivo estabelecer as relações dialógicas entre a argumentação tecida pelo réu (Menocchio) ao longo do processo inquisitório ao qual foi

⁴ Termo utilizado por Ginzburg em sua obra *Relações de força* (2002, p. 42). Significa extratexto: “[...] o que está fora do texto, está também dentro dele [...]”.



submetido e a movimentação das diversas esferas culturais mais gerais do período, marcadas pela difusão da imprensa, pela Reforma e Contrarreforma.

A partir do rigor metodológico flexível e da ênfase à pluralidade na produção e nos usos das fontes em seus entrecruzamentos, rejeita a ideia de subordinação entre a classe subalterna e a classe dominante, “[...] preferindo adotar o conceito de circularidade cultural extraído [de] Mikhail Bakhtin que propõe a existência de uma influência recíproca entre tais culturas” (SALIM, 2006, p. 60).

Ginzburg (1987) qualifica a obra do pensador russo – *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* – de vivíssima, em relação à imagem estereotipada e adocicada de cultura popular dos estudos de Geneviève Bollème.

Para Ginzburg, ao que tudo indica, “[...] *Gargântua e Pantagruel* que talvez não tenham sido lidos por nenhum camponês, nos fazem compreender mais coisas sobre a cultura camponesa do que o *Almanach des bergers*,⁵ que devia circular amplamente pelos campos da França” (GINZBURG, 1987, p. 19).

A partir desses movimentos, Ginzburg (1987) destaca que o moleiro perseguido pela Inquisição não reproduzia simplesmente opiniões e teses dos outros. E que “[...] seu modo de lidar com os livros, suas afirmações deformadas e trabalhosas são sem dúvida sinais de uma reelaboração original” (GINZBURG, 1987, p. 101). E complementa afirmando que: “[...] é evidente que esta não partirá do nada. Cada vez com mais nitidez, vemos como ali se encontram, de modos e formas a serem ainda precisados, correntes cultas e correntes populares” (GINZBURG, 1987, p. 101).

Dotado de um ativismo especial, Ginzburg (1987) interage com a multiplicidade de vozes presentes ou ausentes na mobilização dessas fontes. Para isso, moveu-se nesse processo de investigação, interrogando, produzindo caminhos que o levaram ao provável, ao verossímil, mesmo diante das ausências (GINZBURG, 2002).

De acordo com esse autor, na avaliação das fontes documentais, o historiador precisa ter em mente que esses textos são sempre um ponto de

⁵Segundo Vera Casa Nova (1996), o calendário dos pastores, ou *Le grand calendrier compost des Bergers* (1491), foi o mais importante almanaque popular da França.



vista sobre a realidade e, por isso mesmo, seletivo e parcial, pois são diretamente condicionados pelas relações de força que se confrontavam no contexto de sua produção, conservação e manipulação.

Assim, fontes históricas não podem oferecer acesso imediato à realidade, uma vez que “[...] não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (GINZBURG, 2002, p. 44).

É preciso seguir “[...] sinais, indícios, fios que permitem decifrar zonas privilegiadas dessa realidade” (GINZBURG, 2002a, p. 177). Sendo assim, ao escavar os meandros dos textos, o historiador precisará lê-los também contra as intenções de quem os produziu, na medida em que todo texto inclui vozes, na maioria das vezes, incontroladas que podemos fazer emergir (GINZBURG, 2007).

Nessa operação, Bakhtin (2003, p. 319) afirma que: “[...] A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo”. E continua:

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.). Qualquer resenha da história de alguma questão científica (independente ou incluída no trabalho científico sobre uma determinada questão) realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns sobre os outros. O aspecto comum da questão gera aqui relações dialógicas (BAKHTIN, 2003, p. 331).

A partir dessas concepções, as fontes (escritas, visuais ou orais) podem ser tomadas como textos e devem ser estudadas na interdependência com o contexto socioideológico em que foram elaboradas e que as envolveu. Além disso, comportam o contexto dos sujeitos que as estudam, portanto elas integram-se

[...] às formas de pensar de uma dada sociedade, do sujeito que o produziu e do investigador que busca compreendê-lo e reconstituir seus sentidos. O reconhecimento da impregnação, nos textos, de sentidos não conduz, no entanto, ao relativismo



e à impossibilidade de uma abordagem histórica dos problemas sociais (GONTIJO, 2008, p.12).

Assim, quando se trabalha com fontes históricas nessa abordagem sócio-histórica de pesquisa, as particularidades desses textos precisam ser compreendidas como uma produção de linguagem. Não numa compreensão passiva baseada no reconhecimento de um vestígio, mas numa compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (2006) é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta.

Dessa maneira, para Bakhtin (2003) todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro da resposta ao ouvinte. De fato, o que constitui um enunciado é justamente o fato de dirigir-se a alguém e de estar voltado para o seu destinatário. Sendo assim,

[...] tudo o que dá valor ao dado mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença do mundo, está vinculado ao outro [...] é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro [...] (BAKHTIN, 1992, p. 126).

Nesse sentido, os discursos encontrados nos textos se relacionam com outros graças à relação de sentidos que se estabelecem entre eles, como uma corrente comunicativa ininterrupta. Os diálogos entre os discursos são fundamentais para o ofício de historiador, pois o texto passa a ser concebido “[...] como um ‘tecido de muitas vozes’, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto” (BARROS, 1997, p. 34).

4. As palavras alheias: vozes dos outros

Ginzburg (2002), em *Relações de força*, dedicou um capítulo a questões relacionadas com o trabalho do historiador com as vozes do outro, intitulado *As vozes do outro: uma revolta nas ilhas Marianas*. Trata-se de um arquipélago situado a leste das Filipinas no qual os índios tentaram, sem sucesso, em 1685, expulsar os espanhóis, desde 1565, que estavam instalados nessas ilhas (GINZBURG, 2002).



Nessa exposição, o autor narra a revolta indígena dialogando com vários textos, mas o foco principal é a versão dada pelos escritos do jesuíta francês Charles Le Gobien, diretor das missões jesuíticas na China. Curiosamente, Le Gobien jamais esteve nas Ilhas Marianas. Para a realização de seus escritos, publicados em Paris, no ano de 1700, que descreve a primeira fase dessa revolta, fez amplo uso das cartas enviadas pelos jesuítas da província das Filipinas (GINZBURG, 2002).

Nesse ensaio, Ginzburg cita a obra *Problemas da poética de Dostoievski* (1929), de Mikhail Bakhtin, e afirma que

[...] o grande crítico russo propôs uma distinção entre textos monológicos (ou monofônicos), dominados pela voz mais ou menos oculta do autor, e textos dialógicos (ou polifônicos), que contrapõem visões opostas do mundo, diante das quais o autor não toma partido. Como exemplos desta última categoria, Bakhtin citou os diálogos de Platão e os romances de Dostoievski (GINZBURG, 2002, p.88-89).

E é isto realmente o que chama a atenção de Ginzburg nos escritos do jesuíta Le Gobien, os aspectos ambíguos e a variedade de vozes que se articulam na escrita do diretor das missões jesuíticas na China, pois, para ele, “[...] por baixo da polida superfície retórica da narrativa de Le Gobien, percebemos finalmente uma voz diversa, uma voz dissonante, não domesticada: uma voz estranha, que provém de um lugar situado fora do texto” (GINZBURG, 2002, p. 98).

A princípio, tal postura parece desmontar as narrativas coloniais monológicas, que

[...] sustentaram a exclusão social e todos os déficits historicamente produzidos com base nos privilégios que circunscrevem o acesso ao conhecimento legitimador de ‘verdades’ universalmente aceitas, inclusive pela via escolar, e desautorizam saberes produzidos à margem da erudição e dos cânones científicos (SIMÕES; FARIA FILHO, 2012, p. 33).

No entanto, segundo Simões e Faria Filho (2012), o desmonte provocado pelo pensamento ginzburguiano nos provoca não apenas a escutar as vozes marginalizadas em sua polifonia, mas, sobretudo, a “[...] entender como diferentes vozes em disputa se constituem mutuamente em



convergências e antagonismos atravessados por relações de força” (SIMÕES; FARIA FILHO, 2012, p. 33).

Ao atribuímos valor às diferentes vozes em disputa, assumimos que os sentidos dos enunciados são sempre “[...] produtos de cálculos, e ao jogo das compreensões, os sujeitos aparecem carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de história” (GERALDI, 2010, p. 88). No tocante a esses sentidos, Bakhtin (1976) nos chama a atenção para o fato de que

[...] todas as avaliações sociais básicas que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente não são enunciadas, elas estão na carne e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetivos e fenômenos aos quais elas se correspondem, e por essa razão elas não necessitam de uma formulação verbal especial (BAKHTIN, 1976, p. 6).

Dessa forma, Ginzburg (2002) e Bakhtin (2006) nos ajudam a pensar que os textos oficiais, por mais que priorizem a prevalência de uma única voz, em suas tentativas de silenciamento da palavra alheia, não obtêm êxito, pois as informações fornecidas pelos textos não se limitam apenas ao que está explícito; elas nos informam sobre aquilo que também foi silenciado. Assim, “[...] o que está fora do texto, está também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar” (GINZBURG, 2002, p. 42).

A multiplicidade e a peculiaridade de vozes representantes de um determinado universo social, em um mesmo texto documental, formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, e o pesquisador, em sua posição, precisa participar desse processo dialógico, dotado de um ativismo especial, que privilegie outros tipos de conhecimentos, elementos imponderáveis – “[...] faro, golpe de vista e intuição” (GINZBURG, 2002a, p. 179). Essa diversidade de vozes também requer reflexões sobre o processo de compreensão da palavra do outro nas pesquisas históricas.

Para Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, o complexo acontecimento de encontro e da interação com a palavra do outro teria sido quase totalmente ignorado pelas ciências humanas. Por palavra do outro, Bakhtin (2003, p. 379)



assinala que se trata “[...] de todas as palavras (enunciados, produções de discursos e literárias), [...] são palavras do outro”. Além disso, ele diz que, nas palavras do outro, estão incluídas as “minhas próprias palavras”.

Nesse sentido, para o autor, “[...] nós vivemos em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 379). Tudo o que me diz respeito,

[...] a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe) etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 1992, p. 278).

Esse aspecto das relações humanas nos leva necessariamente a pensar o tratamento que damos às palavras dos outros nas pesquisas históricas. Primeiramente, é preciso lembrar que, ao tomarmos as fontes históricas como produções humanas, estudamos os enunciados produzidos nas interações de comunicação social. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 371) afirma:

Não pode haver um enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecederam e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não têm analogias consigo (Bakhtin, 2003, p. 371).

Desse modo, o enunciado é pensado por Bakhtin como resposta e, por isso, tem sempre uma orientação social e está carregado de outras vozes que o antecederam e que replicarão. Para isso, o processo de coleta e de diálogo com as fontes precisa priorizar a compreensão.

Nesse aspecto, tanto para Bakhtin (2003, p. 378) quanto para Ginzburg (2002) a compreensão está diretamente ligada à avaliação, pois é impossível uma compreensão sem avaliação. Isso se dá nas possibilidades da prática historiográfica que, em vez de se guiar meramente pelas incertezas ou, ao contrário, pela busca de verdades absolutas, guia-se pela “verossimilhança”.



Para isso, Ginzburg aponta a acuidade de que necessita o pesquisador que trabalha com fontes, considerando que sobre as “miudezas”, “detalhes” e “fios” está uma totalidade, como a da metáfora empregada por ele dos fios que compõem uma pesquisa aos fios de um tapete, composto de uma trama densa. O autor acrescenta que a “[...] coerência do desenho é verificável percorrendo o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 2002a, p. 170). Nesse sentido, o exame dos vestígios, dos objetos, dos documentos como provas pode significar “[...] conjecturar o invisível a partir do visível, do rastro” (GINZBURG, 2002, p. 57).

No ato da compreensão e da avaliação, é preciso combater a tendência à redução de tudo a uma única consciência. A palavra precisa ser tratada dialogicamente, tornando sua narração tipicamente polifônica. Ao se posicionar assim, o historiador retrata o homem no homem e trata o homem como um sujeito da palavra, alguém que se posiciona todo o tempo perante o mundo.

Nesse modo de proceder, o ato de compreensão “[...] desenvolve-se numa luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378). Pensando dessa maneira, a investigação histórica altera mutuamente os sujeitos da interlocução e as palavras do outro que são transformadas “[...] em minha-alheia (ou alheia-minha)” (BAKHTIN, 2003, p. 381), produzindo inteligibilidade entre diferentes narrativas no passado, no presente e, se tivermos sorte, no futuro.

Quando estudamos o homem, “[...] encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (BAKHTIN, 2003, p. 319). Nessa direção, historiadores e poetas, cada um, a seu modo, “[...] têm como ofício alguma coisa que é parte da vida de todos: destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, falso, fictício que é a trama do nosso estar no mundo” (GINZBURG, 2007, p.14).

5. Considerações finais

Obviamente, as contribuições de Bakhtin e de Ginzburg ultrapassam o limite e a intenção da análise aqui proposta, mas delas destacamos dois



aspectos presentes em sua obra: o caráter discursivo das fontes históricas e a compreensão das vozes dos outros.

Assim, quando se trabalha com fontes históricas como textos, é preciso reconhecer as pessoas que os produziram, “[...] o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ela é tomada pelo falante!) ela está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem” (BAKHTIN, 1988, p. 21).

Nesse caminho, as palavras do outro introduzidas em nossa fala e em nossas narrativas são revestidas de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, e tornam-se polifônicas, marcadas pela relação de reciprocidade entre essas várias vozes. Desse ponto de vista, elege-se como território, portanto, o fluxo do movimento.

[...] lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido. Das histórias contidas e não contadas. Dos interesses contraditórios, das incoerências. De um presente que, em se fazendo, nos escapa porque sua materialidade “inefável” contém no aqui e agora as memórias do passado e os horizontes de possibilidades, calculados com base numa memória do futuro (GERALDI, 2010a, p. 158).

6. Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Discurso na vida e discurso na arte.** Tradução inédita de Cristovão Tezza do artigo Discourse in life and discourse in art, publicado como apêndice. Mimeografado.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.



BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Ed. Contexto, 2009.

COSTA, Deane Monteiro Vieira Costa. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil e no Estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, Carlo. **História noturna**: decifrando o Sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A alfabetização na história da província/do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 2008. Mimeografado.

HANSEN, João Adolfo. **Bakhtin** – notas. São Paulo (mimeografado), 1994.

HOLQUIST, Michael; CLARK, Katerina. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

NOVA, Vera Casa. **Lições de almanaque**: um estudo semiótico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.



PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história**: nove entrevistas. São Paulo: Unesp, 2000.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. Desafios teórico-metodológicos do conhecimento histórico: a proposta de Carlo Ginzburg. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; SALIM, Maria Alayde Alcantara. **Ensino de História, seus sujeitos e suas práticas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2006.

SIMÕES, Regina; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da Educação II**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores sociais e história da Educação I**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

Deane Monteiro Vieira Costa

deane.costa@ifes.edu.br

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000), graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior Alternativo (2012), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Atualmente é coordenadora do Núcleo de estudos sobre Educação, Trabalho e Juventudes (NETEJUV) do IFES/ Campus Venda Nova do Imigrante e membro pesquisador - Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES), do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (NUCAPHE) e professor pesquisador do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica-Ead (MEC/SEB/SEDU/UNDIME-ES/LAGEBES).

Recebido em: 08.10.2016

Aprovado em: 17.11.2016



Avaliação do ensino: espetáculo e diagnóstico

Ailton Pereira Morila
Regina Celia Mendes Senatore

45

Resumo: A avaliação é e sempre foi considerado instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação sofreu, no entanto, um processo de fetichização. O conceito de fetiche pode ser entendido como uma aparência enganosa que naturaliza um lugar social específico mostrando como verdadeiro sua aparência de igualdade e escondendo a essência de desigualdade. Esse artigo tem como objetivo refletir sobre o fetiche da avaliação nas suas facetas de espetáculo e diagnóstico a partir de um resgate histórico do papel da avaliação no cotidiano escolar. A avaliação como espetáculo, importante dentro do projeto republicano brasileiro de educação e construção da Nação e a avaliação diagnóstica, fruto da massiva incorporação de conceitos médicos no campo educacional nos fins do século XIX no Brasil. Este modelo tem implicações e influências até os dias de hoje, como pode ser percebido em recentes conflitos veiculados pela imprensa e até mesmo nas canções populares. Muitas vezes a avaliação substitui a própria educação.

Palavras-chave: Avaliação do ensino; fetiche da avaliação; avaliação diagnóstica e espetáculo; cotidiano escolar.

Evaluation of teaching: spectacle and diagnosis

Abstract: The evaluation is and has always been considered important tool in the teaching-learning process. The evaluation suffered, however, a fetichization process. The concept of the fetish can be understood as a misleading appearance that naturalizes a specific social locus showing true his appearance of equality and hiding the essence of inequality. This paper aims to reflect about the fetish of evaluation in its facets of spectacle and diagnosis from a historical review of the role of evaluation in the school routine. Evaluation as a spectacle, important within the republican project of education and nation building and diagnostic evaluation, the result of massive incorporation of medical concepts in education in the late nineteenth century. This model has implications and influences until this day, as can be seen in recent conflicts appeared in the press and even in popular songs. Often the evaluation replaces education itself.

Keywords: Evaluation of teaching; fetish evaluation; diagnostic and spectacle evaluation; school routine.

Introdução

Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem
e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filho!)



O conceito de fetiche é comum a várias áreas do conhecimento. Neste trabalho ele será entendido como uma aparência enganosa que naturaliza um lugar social específico mostrando como verdadeiro sua aparência de igualdade e escondendo a essência de desigualdade. É um objeto material ao qual se atribuem poderes mágicos ou sobrenaturais, positivos ou negativos.

E assim é no caso da avaliação. A Avaliação enquanto fetiche comporta várias facetas, entre elas podemos citar uma social – do espetáculo que visa moldar a sociedade e gerar e reforçar seu fetiche em âmbito coletivo e outra individual – enquanto diagnóstico, que deixa nas subjetividades suas marcas. A partir de um resgate histórico do papel da avaliação no cotidiano escolar – avaliação como espetáculo – dentro do projeto republicano de educação e construção da Nação e da avaliação diagnóstico fruto da massiva incorporação de conceitos médicos no campo educacional nos fins do século XIX e presente até os nossos dias esse texto tem como objetivo refletir sobre as implicações desse modelo e suas influências até hoje.

Quem não chegou em casa um dia (ou gostaria de) e mostrou para a mãe que tinha tirado um dez? Na possível incredulidade da mesma o boletim ou a avaliação serviria como prova do feito. Era irrefutável como expõe a letra de Gabriel o Pensador. Ninguém me reprova. Sou o melhor. É claro, tudo isto era reforçado pelos parabéns da mãe que eventualmente iria também se vangloriar com alguém do feito do filho.

Sobre os conteúdos e o aprendizado a conversa normalmente não avança, quando muito se pergunta em que disciplina tal nota aconteceu, visto que em algumas disciplinas o 10 é mais valorizado ainda.

Este fetiche da nota não fica somente restrito ao ambiente escolar ou aos processos ensino-aprendizagem, mas avança no todo social. Expressões idiomáticas como “fulano é dez”, “TV nota 10”, “minha namorada é 10” etc. são comuns e denotam este fetichismo da nota impregnado na sociedade.

Qual a significação deste fetiche no processo ensino-aprendizado e no processo avaliativo deste?



A Avaliação como espetáculo

Uma das propostas dos republicanos no final do século XIX era cuidar da educação. Para os mentores da República a educação seria a única via capaz de garantir o bom andamento da nova forma de governo que substituiu a monarquia. Garantiria também o salto do Brasil rumo ao futuro, rumo ao progresso. Rangel Pestana, um dos mentores das reformas educacionais assim se expressava: “pelos frutos - homens educados - se conhece e se renova o arvoredo - o regime” (HILSDORF, 1987, p. 322). A educação caberia então o papel de formar o novo cidadão republicano, para que este desempenhasse seu papel social e garantisse o regime.

A descentralização da educação promovida pelos republicanos encarregou os estados de prover a educação, e cada qual o fez de acordo com suas possibilidades. Mesmo um estado rico como o de São Paulo (lembramos que a o café, plantado principalmente em São Paulo era o produto de exportação brasileiro) não supria suficientemente a população com escolas. Faltavam professores e também edifícios para abrigar tantos alunos.

Os republicanos buscaram então maneiras de propagar a educação para além dos muros das escolas. Uma maneira que encontraram foi descrita por Carvalho (1989). A suntuosidade dos edifícios escolares tinha uma função pedagógica. Serviria a um só tempo para mostrar a importância que a República tinha com a educação e ainda inculcar o valor da educação na nova sociedade. O edifício escolar e a educação eram emblemas da nova ordem e do progresso.

Mas as iniciativas dos republicanos não pararam por aí. A organização de um calendário de datas cívicas e as comemorações destas datas nas escolas tinha um lugar de destaque. Era tanta a importância dada a estas festas escolares que as o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado de São Paulo preconizava:

Atendendo a que as festas escolares têm por fim interessar o povo na educação da infância e despertar o estímulo e a emulação entre os alunos, os inspetores deverão dar a maior solenidade possível a tais festas e procurar associar a esses atos as autoridades, as famílias, e as pessoas gradas de cada



localidade de seu distrito. (Decreto 248, de 26/7/1894 apud Souza, 1996. p. 229)

Toda a sociedade e, principalmente as autoridades e “pessoas gradas” deveriam ser convidadas para estes eventos.

Um evento chama, entretanto a atenção. Eram os “exames com caráter festivo” (PRESTES, 1896, p.13). A avaliação das crianças não se encerrava entre as paredes da sala, não era somente individual, mas muitas vezes tornava-se um evento festivo, com presença de pais e convidados a exemplo de outras datas festivas.

A prática de tornar os exames não era privilégio das escolas públicas. Na Escola Neutralidade, que serviu de exemplo para os republicanos estes exames festivos eram parte do cotidiano. Hilsdorf (1987, p.233) assim os descreveu:

...exercícios de leitura individual e coletiva, de composições individuais escritas ‘a vista de uma gravura’ ou de composições coletivas feitas oralmente, de leitura de mapas, de manejo de aparelhos científicos e outras provas, eram entremeadas com canções e declamações de poesias.

A avaliação tornava-se assim um espetáculo. Não qualquer espetáculo, mas um espetáculo pedagógico que serviria também para educar a sociedade que assistia a estes exames. A escola republicana, que já se fazia ver através dos seus suntuosos edifícios, se mostrava nestes “exames festivos” como irradiadora de um saber e de um *ethos* republicano. Os exames eram festivos, com poesias declamadas por alunos, demonstrações de ginástica, exercícios militares, representações teatrais e apresentações musicais onde se destacava os hinos escolares cantados em coro e regidos pelo professor de música ou pelo diretor. Desta maneira a escola não se fechava em si, pelo contrário, procurava mostrar-se à sociedade, mostrando com isso o papel que procurava desempenhar junto a esta sociedade. Inspectores, diretores e professores percebiam a importância de se fazer ver, tanto é que estas festas, cuidadosamente espalhadas ao longo do ano letivo eram anunciadas nos principais jornais, procurando atingir boa parte da sociedade, tendo também a frequência de políticos e autoridades convidados individualmente.

Evidentemente a avaliação ganhou contornos bem distintos e muitas vezes díspares no século XX. O estudo dos processos avaliativos ganhou destaque junto às pesquisas educacionais tornando-se hoje um campo específico dentro da área educacional. A própria iniciativa proposta no presente livro demonstra esta preocupação. A história da educação brasileira também. Os escolanovistas pensavam em uma meritocracia e a avaliação seguia este preceito. A avaliação já desempenhou e ainda desempenha a função de diagnóstico.

A Avaliação como diagnóstico

Do mundo do espetáculo, do dar a ver que os republicanos planejaram no âmbito social, a avaliação vai assumindo cada vez mais um caráter individual e particular. A avaliação serve para diagnosticar o sujeito e dirigir o professor em seu planejamento. Para isso o exame, tal qual na medicina.

Logo após a instituição da República, os governantes investem na organização de um sistema de ensino modelar. Signo do progresso, a Escola Modelo centrada na visibilidade e na imitabilidade, na vigilância e orientação, tem no ensino seriado e classes homogêneas sobre um único teto e direção suas características essenciais. Foi uma das responsáveis pela criação do cidadão da República, como escreve Carvalho (1989, p. 7): “A Escola foi, no imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso.” E como já vimos a avaliação como espetáculo teve papel primordial nesse processo.

Um grande entusiasmo pelas possibilidades abertas por meio da Educação podia ser sentido nesse momento. Através da Educação poderia se dar forma a um país amorfo, transformando seus habitantes em povo e constituir, por fim, a nação. Para Carvalho (1989, p. 9), “educar era obra de modelagem de um povo, matéria informe e plasmável conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-lo”.

Símbolo da modernidade – contraposto às trevas que representavam os tempos coloniais – a escola, como afirma Carvalho (1989, p. 23),



... foi, no Estado de São Paulo, o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso, em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o Progresso. Como signo da instauração da nova ordem, **a escola devia fazer ver. (grifos nossos)**

A escola que os republicanos buscavam implementar, visava a construção de uma civilização e tinha como objetivo primeiro tirar o povo das trevas que se encontrava por mais de trezentos anos. Para tanto, cabia à escola disciplinar o sujeito, disciplinar seu corpo, seu pensamento. Disciplinar significa sujeitar-se ou submeter-se à disciplina. Correias que os frades e devotos se flagelam por penitência ou castigo. O conceito de disciplina será montado e aperfeiçoado através da instituição de **quadros de notas**, uniformidade de livros e cadernos, ordem e fiscalização dos recreios e das saídas e entradas de alunos criando assim técnicas de avaliação e controle que não só englobavam as provas como também os comportamentos mais íntimos dos alunos.

Desta forma, as crianças que antes estavam acostumadas a brincar livremente passam a ser vigiadas, controladas e fiscalizadas, quer em pensamento, quer em ações, em todos os momentos, o tempo todo.

O internato pode ser visto como protótipo deste espaço disciplinar dedicado ao corpo. No micro-universo dos colégios a higiene antevia a sociedade ideal. As crianças, isoladas das influências do ambiente prestavam-se, docilmente, aos ensaios médicos sobre Educação física e moral. Os pequenos reclusos seriam cobaias e o colégio, laboratório. Separados das famílias submeter-se-ia com exclusividade às criteriosas regras da pedagogia higiênica. O novo homem e a nova sociedade começariam a ser construídos no Colégio. (Costa, 1999, p. 180)

À escola cabia o papel de moralizar e instruir as massas despovoando assim, prisões, hospícios e hospitais.

Educar, não só no âmbito privado, exigia a invenção de uma organização escolar assentada em uma **razão médica**, tornando-se monopólio sobre a formação de meninos e meninas. Discute-se o local apropriado para a construção dos edifícios escolares, qual o melhor modelo a ser seguido, como



racionalizar o tempo das atividades, a alimentação, o recreio, entre outras coisas, como na fala de Souza (1996, p. 111):

Na arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas. O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos. Ele exige determinadas pautas de comportamento, influencia na percepção e representação que as pessoas fazem dos mesmos, as quais se vinculam, por sua vez, tanto à percepção da disposição material quanto de sua dimensão simbólica. Por entre salas de aula, corredores, pátios e jardins a criança incorpora uma ética e uma corporeidade inscritas no espaço escolar.

A própria disposição dos espaços traz, em si, um projeto de **disciplinarização e apreciação**:

Por detrás dos muros, do portão, das paredes e jardins, a disposição e distribuição do espaço escolar refletem um projeto cultural. Esse projeto, com vistas a civilizar e moralizar as crianças e por extensão, suas famílias, configurou-se nos enquadramentos de cada sala e cada canto do edifício escolar. No interior do edifício-escola configura-se uma gramática espacial na qual a distribuição do espaço corresponde aos usos e às funções diferenciadas, à fragmentação e às especializações de atividades, à disposição de objetos, ao deslocamento e encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão. A sala de aula é a especificação básica; uma para cada ano do curso preliminar de cada seção. A cada sala corresponde um grupo de alunos do mesmo grau de adiantamento e um professor, e, as vezes, um auxiliar. Espaço fixo, a sala de aula estabelece a correspondência sala-classe, base da escola graduada. (SOUZA, 1996, p. 125)

Base da escola graduada **disciplina, ordem e comparação** são balizadoras de aprendizagem dentro do contexto da pedagogia higiênica, como afirma Souza (1996, p. 132):

A ordem e a disciplina são constitutivos da cultura escolar que se encontrava em construção nos grupos escolares. São requisitos de ordem pedagógico político. Em primeiro lugar, disciplina e ordem são indispensáveis para o ensino simultâneo, obedecendo pois, a uma dupla racionalidade didático-pedagógico: a condição para realizar o ensino e os meios para alcançar as mais elevadas finalidades da escola primária - civilizar e moralizar.



Não bastava disciplinar o corpo e o pensamento. Criar uma nova ordem espaço-temporal era primordial para se atingir a transformação da massa amorfa em Nação. Disciplinar o tempo, racionalizando e classificando era necessidade básica na opinião de Costa (1999, p. 182): “Neste espaço físico, cronometricamente pensado para produzir ordem, deviam mover-se obedecendo a um tempo não menos rígido e calculado”.

Não haveria espaço para o nada. O nada é perigoso, permite às crianças pensar, brincar, ficar na ociosidade. No tempo disciplinarizado não há espaço para o ócio. “O ócio é a mãe de todos os vícios” diz o dito popular. Espaço e tempo devem ser racionalmente preenchidos por atividades físicas e mentais.

E cabia à escola **inserir e examinar** uma nova ordem disciplinar na criança, implicando na utilização de exercícios físicos e brincadeiras selecionadas com fins específicos:

No colégio, a higiene procurou corrigir este hábito. A recreação deveria ser formativa. De preferência estimular o corpo e o espírito mediante a escola seleta das brincadeiras, exercícios e distrações. Nada podia ser deixado ao acaso (COSTA, 1999, p. 183).

A preocupação em preencher o tempo livre era profilática, segundo Gondra (2000, p. 536): “... a preocupação com o preenchimento do tempo livre é um princípio caro à higiene, na medida em que o tempo cheio e ocupado especialmente pelos exercícios físicos, era entendido como uma eficaz medida preventiva.”

A regra fundamental para o funcionamento desta escola era a separação das crianças por sexo e idade. Os exercícios físicos deveriam ser prescritos levando-se em conta a idade e o sexo das crianças. Comum a todos deveria ser a ginástica. Às meninas cabiam aulas de canto, declamações e piano. Aos meninos, saltar, carreira, natação, equitação e esgrima, segundo Souza (1996, p. 136). Sobre a educação da menina, prossegue: “Dóceis e afáveis, a rígida educação feminina advinda da família encontra ressonância na escola; o mesmo não se passava com os meninos para os quais a ação civilizadora da escola impõe-se com maior veemência.”



A educação das meninas deveria ter em mente as mulheres, mães do futuro, mães que resgatassem a maternidade do criminoso descaso herdado da Colônia. Para Souza (1996, p. 135-6),

... a rua e a casa singularizam o universo de educação dos meninos e meninas no final do século passado. No entanto, as representações morais gestadas nesse período estavam cada vez mais condenava a rua como um lugar de correrias e diabruras, de perversão e vagabundagem. A 'grande internação da infância' como se referiu Ariès, é uma ação contra o vagar pela rua e o aprisionamento das crianças em instituições disciplinares como a escola. As meninas cuja educação familiar se aproximava mais do padrão de comportamento exigido pela escola não eram vistas como problemáticas.

A divisão por faixa etária era vista como possibilitadora do controle da sexualidade, além de conceituar a criança em evolução que necessita de cuidados e implica na importância significativa do médico no acompanhamento desse desenvolvimento. Costa (1999, p. 186) afirma que “a educação higiênica, mediante essa manobra, procurava fazer com que as crianças aprendessem a retirar do comportamento social burguês benefícios e prazeres físicos”.

Aos poucos, foi-se substituindo os castigos físicos, símbolo da ordem colonial, pela emulação e persuasão amistosa. Afeiçoando-se ao aluno, cabia ao professor liderá-lo, não por temor, mas pelo conselho e tornando-se modelo a ser seguido.

Castigos e prêmios também poderiam ser utilizados para se atingir a disciplina esperada. Castigos não mais físicos, mas que aviltavam a alma da criança. Passar um aluno do lugar inferior para um superior, tecer elogios frente a sala, distribuir cartões de boas notas, merecimento e louvor, **a utilização de quadros de honra estampando os nomes dos melhores**, são apenas algumas das formas possíveis de prêmios instituídos com o objetivo de manter a ordem e a disciplina.

Quanto aos castigos, também muito variáveis, temos: admoestação particular, **más notas nos boletins**, retirada de boas notas, privação do recreio, repreensão da comunidade, exclusão e expulsão da escola.

Imaginemos uma escola assim:



7:00 horas da manhã. As crianças se agitam, passando de lá para cá. De repente uma campainha toca. Gritos. Todos em fila, por ordem de tamanho. Meninos de um lado e meninas de outro. Silêncio. O corpo petrificado. Deixar de lado a agitação, só o silêncio e a fila. Da sala dos professores vem ela e se põe à frente. Organiza põe em ordem. Ordena e avalia.

À frente de seus pequenos-adultos a professora vai toda prosa. **Confere** os uniformes e a limpeza das unhas.

Sobe as escadas em direção à sala de aula. Nada é permitido. Tudo é censurado, **avaliado e comparado**. Caminhar atrás da professora é preciso. Ai de quem ousar falar! Sala da direção! Exposição! Livro negro! Exclusão!

Em sala a rotina do dia a dia se imprime:

-- Coloquem o caderno de casa em cima da mesa!

-- Abram o caderno de classe e escrevam o cabeçário!

Cadernos iguais, encapados igualmente! Tudo cheira ordem. Ordena, examina e aprecia.

Um caderno com orelhas e sujo. A professora se indigna. Só podia ser ele. Claro, filho de quem é! Avalia.

Além do mais, ele nunca vai ser nada na vida.

-- Esse é caderno que se apresente?

O menino abaixa a cabeça. Aquilo, sempre e sempre. Vergonha e humilhação. Só.

E as horas vão passando... É um tal de cha, che, chi, cho, chu... Os pensamentos vão longe. Cópia, ditado e **aferição**. Nem se quer têm tempo de brincar.

O corpo deve ser submetido mas o pensamento fica solto, livre.

Novamente a campainha. É hora do lanche. As crianças esperavam atentamente. Todos se levantam felizes. Pode-se respirar. De repente gritos. A professora manda que todos se sentem novamente, afinal, ela não havia ainda dado permissão para sair. **Julga**. Ordena. Fila. Chateação. Agora, sim, podem sair.

Na volta o mesmo ritual: fila e silêncio. Todo prazer fica no pátio, no recreio. (Quando isso ainda é possível.)



A primeira da fila, de mãos dadas com a professora, uma menina, com cachos dourados. De mãos dadas se sente protegida. Protegida do quê? Talvez dos gritos ensurdecedores da professora. Afinal, ou você está ao lado dela ou contra ela. Teme ser exposta, faz tudo, repete tudo. E se sai bem. Ao terminar as lições, algumas crianças, buscam escondido manter sua integridade mental desenhando uma pequena figura nas costas de um trabalho já realizado. Como resistir frente a tanta ordem e exames? Como manter o desejo de aprender vivo, frente a tantas adversidades?

Seu olhar é tão triste quanto o da professora. A criança repete para não ser punida ou exposta. Está morta. Morta de medo. Repete, repetição. Cresce e repete por toda a vida. Sem autonomia de pensamento.

Caderno com flores e letra impecável. Aluna preferida da professora. Sem pensar, repete e aceita. E, ai de quem não repetir, repete.

Não se tem muito a fazer dentro dessa sala de aula. É como o destino dentro da tragédia: não se pode fugir dele. Repetir, repetente. É só.

Essa breve história pode parecer para muitos, coisa do século passado. Mas isso é um ledor engano. Mudaram-se os métodos, discutiram-se metodologias e formas alternativas de **avaliação e ensino**, como se esses fossem os únicos problemas da educação. Mas não se mudou as relações, fundamentais para uma verdadeira mudança no campo educacional.

A descrição da sala de aula feita acima é apenas uma, de muitas já feitas sobre a escola. Ela é elucidativa de uma questão: nesse cenário nos parece que o fracasso representa uma questão de sobrevivência psíquica e do próprio Desejo de Conhecer. E por que nossa sociedade percebe o fracasso como problema?

Que tipo de avaliação se enquadra dentro desse projeto educacional que não está comprometido com a autonomia e nem com a construção de um juízo crítico, gerando submissão, resignação e a crença no Outro como único a decidir o que fazer sobre o destino individual e coletivo?

Se os Sujeitos abrirem mão da criatividade e do interesse até mesmo de investirem sentidos, isto pode ser resultado de um projeto pedagógico que “corresponde ao adulto normalizado, ‘infantilizado’, de uma civilização que



proclamou com o seu ideal o rigor da educação das suas crianças.” (FERNANDEZ, 1994, p. 17)

Na escola os aspectos espaciais e arquitetônicos, com seus muros e portões, corredores, salas que dão para um corredor vigiado tem relação com o discurso médico da época. Avaliar passou a significar diagnosticar e a partir desse diagnóstico o professor deveria buscar a cura.

Segundo Hashiguti (2008) os exames tornaram-se ferramentas para dar visibilidade ao indivíduo e criar a ilusão da diferenciação. A partir dos exames um sistema de punição e recompensas foi criado bem como formas de prender e adestrar os indivíduos dentro do sistema. A avaliação gera um processo de provação, punição e recompensa. É um processo violento excludente e sem sentido.

Fila para entrar e sair da sala. Fileira de carteiras com lugares marcados. Do companheiro da frente, só a nuca. A relação pedagógica se dá entre o professor – o Outro que decide – e o aluno. A relação aluno-aluno é impedida pela própria organização do espaço.

O controle das atividades corporais através do rigor dos sinais: sinais de entrada e saída. Racionalização do tempo com o manuseio sincronizado do material escolar e ritmo coletivo de leitura e escrita.

Postura corporal adequada no sentar, escrever, ao referir-se ao professor, ao colega.

Asseio em relação ao caderno e aos livros didáticos mantendo uma bela caligrafia, tendo a rapidez como virtude. As crianças tidas como lentas são muitas vezes deixadas para trás. Atrapalham a sala. Na escola, como na sociedade, vale aquela máxima: “tempo é dinheiro”.

Corpo dessexualizado, encoberto por um guarda-pó, escondido atrás da “tia”. Sancionando as diferenças sexuais através do desmentido, anulando a corporeidade de professoras e alunos. Colocando a professora num antagonismo estrutural entre “tia” - receptiva, solteirona - e mãe.

A escola como instituição disciplinar visa a disciplinarização do corpo, da palavra e do desejo.



E qual o papel do erro dentro desse cenário? Diferentemente de pensar o erro como estruturante, como transformador e possibilitador de aprendizagens, o erro aqui aparece como algo que deve ser evitado, estereotipado e se possível eliminado. O erro dentro da avaliação diagnóstica representa um sintoma a ser tratado para que possamos alcançar a cura.

Anete Abramowicz (1995, p. 34-8), ao trabalhar com o erro na escola elenca o que chamaria dos dez pecados educacionais, pecados que não devem ser cometidos pela criança competente, uma vez que só as repetentes podem errar:

1. As crianças erram porque omitem alguma letra ou som ao falar e/ou escrever. Já imaginou você com a cara da Néia e a Néia com a sua cara?' (Fala a professora após uma criança trocar uma letra ao escrever). A criança não espera o final da instrução, esquece de preencher algo, faz a mais, não faz idêntico ao modelo e erra. A reação da professora varia entre um grito de 'eu não mandei fazer' (...)
2. A criança se distraí e erra.
3. As crianças repetem exatamente o processo pelo qual são ensinadas e erram.
4. As crianças erram porque inventam, experimentam, criam.
5. Erram porque buscam sentidos, atribuem outros ou por 'atos falhos', associações livres e bloqueios.
6. Erram porque estão aprendendo, mas a professora desconhece os processos pelos quais as crianças aprendem ler e a escrever.
7. Erram porque o certo é arbitrário, depende das vontades de quem ensina.
8. Erram porque resistem, porque querem, por puro acaso.
9. Erram porque não entendem. E esse é o mais grave em termos da reação da professora.
10. Erra.

Ao final de uma explicação de um conceito, um aluno diz ao professor que não entendeu o que foi explicado. Segundo Aquino (1997), três poderiam ser suas reações: na primeira o professor poderia tomar a fala do aluno como afronta pessoal e em resposta chamaria sua atenção na frente dos demais para não perder sua autoridade. Interpretaria esse não entendimento do aluno como distúrbio de comportamento.

Uma segunda reação seria encarar a pergunta como um déficit cognitivo. Por dever repetiria a explicação quantas vezes fosse possível. E pensaria em distúrbio de aprendizagem.



Na terceira possibilidade a professora pensaria ser o não entendimento fruto do ambiente extra-escolar inadequado. Distúrbio de ajustamento. Talvez em nenhum momento ele pare para se perguntar como está sendo sua relação com esse aluno e com o conhecimento. Talvez faltem perguntas, assumir o que não se sabe. Ainda na procura de culpados...

Desta forma o erro, o perguntar se tornam subversivos, dentro de uma educação disciplinar. E como não errar? Que tipo de funcionamento mental é esperado do aluno considerado competente-fracassante?

A escola, ao valorizar por um lado, passividade, dedicação e capricho, em detrimento a agressividade, a vivacidade e o relaxamento, não exclui o menino da competência? Não são esses valores já esperados das meninas? A menina fala pouco, pouco participa, na maioria dos casos. Seriam elas as que mais são consideradas competentes pelas professoras? Uma professora ao relatar seu maior sonho me disse que queria ter uma sala só de meninas. Um sonho! O que será que está por trás dele? Qual seu conteúdo latente?

Segundo Fernández (1991) a escola produz em seu seio dois tipos de repetentes, expulsando dela o aprendiz e o desejo de saber.

Um repetente considerado exitoso e outro fracassante. Como vimos na história de abertura desse trabalho, a menina, por repetir tudo o que a professora diz é considerada como boa aluna – competente. Enquanto que, as crianças que não repetem e se negam a repetir são chamadas de repetentes fracassantes e nesse caso, sim, devem ser encaminhados ao psicopedagogo ou terapeuta.

O repetente fracassante é visto como patológico sofrendo problemas de ordem individual e/ou familiar, e portanto deve ser tratado. A adaptação à escola, segundo alguns estudiosos, pode ser um sintoma de neurose, e mais, encontramos agora uma nova enfermidade que não necessita ser tratada, porque valorizada socialmente.

Não foi à toa que nossa história procurou mostrar o desempenho de meninos e meninas na sala de aula e sua relação com a professora. Dentro da sala de aula, meninos e meninas têm destinos diferentes. As meninas têm mais chance de se sair bem na escola, em conseqüência ao próprio modelo em que



a escola se assenta. O comportamento esperado do aluno competente em muitas vezes se aproxima das competências esperadas socialmente da menina. Limpeza, ordem, capricho e letra impecável. Disciplina e não utilização do corpo.

O menino de nossa história é um sério candidato ao fracasso.

Essas ideias sustentam a hipótese de que os meninos são expulsos da escola como fracassantes à partir do momento em que se valoriza um tipo de comportamento que se aproxima muito do comportamento esperado socialmente da menina.

As palavras apreciar, examinar, aferir, estimar, julgar, prezar, conferir e comparar não foram destacadas no texto de forma aleatória. Se tomarmos o dicionário perceberemos que elas são sinônimos de avaliação. A avaliação portanto torna-se ato contínuo no cotidiano escolar. Não se encerra na “semana de provas” ou no “exame final”. A todo momento o aluno está sendo examinado, julgado, comparado, prezado ou desprezado, enfim avaliado.

Mas e a visão de avaliação como espetáculo? Perdura ainda nos dias de hoje apesar de todas as transformações?

O espetáculo não pode parar

Janeiro é um período de festas nos colégios e cursos pré-vestibulares no Brasil. A razão é uma só: o vestibular.

Apesar de muito questionado e terem surgido nos últimos anos alternativas para o ingresso no ensino superior, o vestibular é ainda a principal via de acesso ao ensino superior público ou privado no Brasil. O surgimento de incontáveis cursos pré-vestibulares, os famosos cursinhos é prova inconteste da importância do vestibular na educação brasileira. Estes cursos foram criados com o único intuito de aprovar o aluno no sistema avaliativo mais conhecido do país. Muitas escolas de ensino médio já incorporaram o curso pré-vestibular dentro da carga horária regular, e não é exagero dizer que muitos cursos de ensino médio são voltados exclusivamente para a aprovação



no vestibular. Três anos de estudo com o único objetivo de ser aprovado em uma única avaliação: o vestibular.

Não é sem razão que estes colégios e cursos organizem festas no período em que saem os resultados do vestibular. O discurso expresso é parabenizar seus alunos. Evidentemente a festa tem o intuito também de mostrar-se a sociedade. Mostrar a eficiência desta escola, assegurando assim uma fatia do mercado no caso de escolas privadas. Esta festa de aprovação torna-se peça de campanha publicitária. Um espetáculo.

Espectáculo este que “concentra todo o olhar e toda a consciência” como afirma Debord (2003, p. 14) e ainda “é o foco do olhar iludido e da falsa consciência”. Assim a escolha da escola para os filhos se concentra apenas no espetáculo da aprovação, no espetáculo da avaliação. Pouco importa a formação que o adolescente irá ter no período de três anos do ensino médio. Pouco importa as relações sociais que este poderia construir. O “foco do olhar iludido” concentra-se na avaliação, e na aprovação.

Não obstante esta escolha inicial pela escola “que mais aprova” para usar uma expressão corrente, a cada ano, a cada momento esta escolha é justificada pelo próprio espetáculo como enfatiza Debord (2003, p. 15): “Ele [o espetáculo] é a afirmação onipresente da escolha *já feita* (...) O espetáculo é também a *presença permanente* desta justificação.”

Apesar disto, e em afirmação a isto, o adolescente tem sua formação, constrói relações sociais, enfim molda seu futuro. Assim enquanto pais e educadores preocupam-se com a aprovação no vestibular.

Longe de resolver esta questão os múltiplos exames adotados desde o final do século XX agravaram esta situação.

Inserido em uma perspectiva neoliberal de marco regulatório, uma série de exames nacionais e estaduais foram sendo adotados na educação básica e superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) preconiza em seu artigo 9º: “VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração



com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.”

Assim, temos na atualidade exames de caráter nacional como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que avalia o desempenho de estudantes no ensino superior, o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e a prova Brasil que avalia censitariamente alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público e ainda a Provinha Brasil, que avalia o nível de alfabetização das crianças, após um ano de escolaridade.

Além destes, cada estado possui outros sistemas de avaliação concomitantes. Exemplos disto são o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o **PROEB** (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) em Minas Gerais, entre outros.

Cabe ressaltar que recentemente o Enem vem sendo usado por Instituições de Ensino Superior para ingresso em cursos de graduação seja em substituição ao vestibular ou em composição com ele. Além disso, estes exames afetam também os professores. Pressões políticas e até econômicas são utilizadas tanto em escolas públicas quanto particulares.

Da mesma maneira que percebemos para o vestibular os resultados das diversas avaliações são transformados em espetáculos e peças publicitárias. Quem nunca viu um outdoor com informações do tipo “melhor nota do Enem”, “um dos melhores do país” e muitos outros?

Não se trata entretanto de questionar a avaliação em si. Sabemos que os processos avaliativos tem sua importância nos processos de ensino-aprendizagem como já foi afirmado, mas quanto ao tomar a avaliação como espetáculo, como única razão do processo ensino-aprendizagem.

Podemos perceber isto a partir de uma notícia intitulada “dez melhores universidades do país são públicas”:

A divulgação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) referente a 2009 revelou que as 10 melhores universidades do País são públicas. A Federal de São Carlos (UFSCar) lidera a lista, seguida da Federal de Viçosa (UFV). (**O Estado de São Paulo**, 13 de janeiro de 2011)



O Enade, como o próprio nome revela, é um exame do desempenho do aluno, e compõe junto com outros dados para a qualificação de uma instituição de ensino superior que leva em conta dados como corpo docente, produção, extensão entre outros. A simples nota no Enade não qualifica uma instituição como melhor.

Em outra notícia cuja manchete é “Confira os 10 melhores cursos de Direito e Administração do País, segundo o Enade” (**O Estado de São Paulo**, 13 de janeiro de 2011) percebemos a relativização “segundo o Enade”. Apesar disto, e da mesma maneira que a anterior, o Enade não avalia cursos e sim desempenhos de estudantes.

Este fetiche da avaliação pode ser também percebido a partir de outro ângulo, o da relação professor-aluno. Vejamos as notícias abaixo:

Aluno teria se revoltado por causa de uma nota baixa. A professora sofreu fraturas nos braços e ferimentos no rosto.

Uma professora com medo de voltar para a sala de aula. Ela foi espancada com socos e até uma cadeira. Sofreu fraturas nos braços e ferimentos no rosto.

O aluno suspeito da agressão se apresentou à polícia e vai prestar depoimento nesta tarde. Ele tirava notas altas e **não gostou de tirar uma nota C.** (SCHÜTZ, 2010) (**Grifos nossos**).

Professor apanha após reprovar estudante

Um professor de história foi agredido por um aluno na Escola Estadual Poeta Manuel Bandeira, em Recife, na noite de quinta. Henrique de Souza, de 28 anos, **reprovou o aluno** Emaxwell dos Passos, de 23 anos. Revoltado, o rapaz deu tapas e murros no professor. "Após saber que foi reprovado em quatro matérias, ele me deu dois tapas nas costas, e depois um soco no olho direito". (**Diário de São Paulo**, 07 de Janeiro de 2011). (**Grifos nossos**).

Algumas vezes esta agressão tem consequências fatais:

Aluno mata professor por discordar da nota

Estudante do quinto período do curso de Educação Física esfaqueia seu professor no peito e foge de moto.

(...)

Acredita-se que o motivo do crime seja a insatisfação do aluno



com as notas recebidas ... (Paperblog, 08 Dezembro 2010)
(Grifos nossos).

Considerações finais: O fetiche da avaliação

Historicamente a avaliação no Brasil ganhou contornos de espetáculo e de diagnóstico. Fruto de um projeto modernizador da sociedade, iniciado na República, transformado e reforçado ao longo do século XX, esta avaliação diagnóstico e espetáculo é, como vimos, presente até os dias de hoje.

A avaliação diagnóstica, realizada no dia a dia pelo professor e demais agentes educacionais, muitas vezes sem os mesmos perceberem, moldam a subjetividade da criança de forma indelével. A esta avaliação individual soma-se a avaliação espetáculo, coletiva e social como vimos. Esta avaliação espetáculo reforça e corrobora a avaliação diagnóstico expondo ao social os competentes-repetentes como vencedores, silenciando sobre os repetentes-fracassantes.

O diagnóstico e o espetáculo naturalizaram e naturalizam a avaliação e a própria desigualdade aparentando uma igualdade, afinal a avaliação é igual para todos.

A avaliação substitui a própria educação. Discutem-se resultados da avaliação e não a educação. Melhorar notas, melhorar índices, aumentar a aprovação. O professor, os pais e a sociedade exigem, os alunos reivindicam e muitas vezes brigam por este objeto que parece adquirir poderes mágicos.

Em outras palavras, a avaliação torna-se um fetiche. Como todo fetiche ele implica em uma perda.

O que se perdeu com este fetiche da avaliação?

O desejo de saber, o desejo de conhecer, a criatividade, a autonomia de pensamento, de escrita e ação.

Perdeu-se enfim o que a escola deveria ser.

Referências

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 1995.



Aluno mata professor por discordar da nota. **Paperblog**. 08 Dezembro 2010. Disponível em <http://pt-br.paperblog.com/aluno-mata-professor-por-discordar-da-nota-44003/>. Acesso em 21 de fevereiro de 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 9.394/96. Brasília – 1996

CARVALHO, M. M. C. de **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Confira os 10 melhores cursos de Direito e Administração do País, segundo o Enade. **O Estado de São Paulo**. 13 de janeiro de 2011. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/vida,confira-os-10-melhores-cursos-de-direito-e-administracao-do-pais-segundo-o-enade,665803,0.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2011.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. 2003. Disponível. <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em 21 de fevereiro de 2011.

Dez melhores universidades do País são públicas. **O Estado de São Paulo**. 13 de janeiro de 2011. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/vida,dez-melhores-universidades-do-pais-sao-publicas,665821,0.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2011.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GONDRA, J. G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HASHIGUTI, S.M. O discurso médico e a patologização da educação. In: **Trabalhos em lingüística aplicada**, vol.48, n. 1, Campinas, Jan/ Jun, 2009.

HILSDORF, M. L. S. **Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador**. Tese de doutorado. São Paulo, FEUSP, 1987.

PRESTES, G. **Relatório da Escola Normal de São Paulo**. São Paulo, 1896.

Professor apanha após reprovar estudante. **Diário de São Paulo**. 07 de Janeiro de 2011. Disponível em <http://www.diariosp.com.br/conteudo/2011/01/19812-professor+apanha+apos+reprovar+estudante.html>. Acesso em 21 de fevereiro de 2011.

SCHÜTZ, I. Aluno teria se revoltado por causa de uma nota baixa. A professora sofreu fraturas nos braços e ferimentos no rosto. **Santana Agora**. 12 de novembro de 2010. Disponível em

http://www.santanaagora.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=3225:bate&catid=28:current-users&Itemid=50. Acesso em 21 de fevereiro de 2011.

SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização: Um estudo sobre a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em educação) – FEUSP, São Paulo, 1996.

Ailton Pereira Morila

ailton.morila@ufes.br

Doutor e mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Graduado em história pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisador do Prometheus – Núcleo de Estudos Críticos (UFES). Professor permanente do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica do CEUNES-UFES.

Regina Celia Mendes Senatore

regina.senatore@ufes.br

Doutora e mestre em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) e pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pesquisador do Prometheus – Núcleo de Estudos Críticos (UFES). Pesquisadora do NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade (UNESP). Professora permanente do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica do CEUNES-UFES.

Recebido em: 07.10.2016

Aprovado em: 25.11.2016



O processo de adaptação da criança na creche: seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor

Rita de Cassia Cristofoleti
Priscila de Campos

66

Resumo: Este artigo faz uma análise dos processos que envolvem o trabalho pedagógico a partir do ingresso das crianças na creche, com o objetivo de discutir a adaptação de bebês e crianças pequenas no espaço da Educação Infantil, visto que este é um processo complexo e gradual e que envolve o bebê, seus pais, a educadora/educador e a instituição de Educação Infantil. A partir de uma pesquisa bibliográfica, discutiremos as ações e as práticas da Educação Infantil, com o objetivo de compreender como os profissionais que trabalham com os bebês e/ou crianças pequenas podem atuar de maneira adequada e significativa para que o processo de adaptação aconteça de forma mais humanizada, visando o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social da criança. O procedimento metodológico utilizado para desenvolver o presente estudo foi uma pesquisa bibliográfica, a partir das leituras das obras de Winnicott (1982), Bowlby (1990), Erikson (1978), Rapoport (2005), Oliveira (2008), Galvão (1995), Negrine (2010), dentre outros.

Palavras-chave: Apego; Desenvolvimento Afetivo; Adaptação; Educação Infantil.

The child adaptation process in kindergarten: the affective, cognitive and psychomotor development

Abstract: This article analyses the processes that involves the pedagogical activities since the children initiation in kindergarten, with the objective of discussing the babies and little children adaptation on the space of Child Education, considering that this is a complex and gradual process involving the baby, its parents, the teacher and the early child education institution. Starting from a bibliographic research, we will discuss the actions and practices of child education, to comprehend how the professionals that work with babies and children can act in a proper and meaningful way so that the adaption process happens in a more humanized way, aiming the child affective, cognitive, psychomotor and social development. The methodological procedure used in this study was the bibliographic research, based on authors such as Winnicott (1982), Bowlby (1990), Erikson (1978), Rapoport (2005), Oliveira (2008), Galvão (1995), Negrine (2010), among others.

Key words: Affection; Affective; development; Adaptation; Child Education.

Introdução

Neste artigo, discutiremos as práticas que envolvem o processo de adaptação dos bebês e/ou crianças pequenas na creche, considerando ser este um momento importante do desenvolvimento da criança, assim como,



será discutido o trabalho pedagógico que é desenvolvido nos momentos iniciais de estadia do bebê na Educação Infantil.

Sabemos a partir dos estudos de Freitas (2006) e Oliveira (2008) que a história da Educação Infantil no Brasil acompanha de certa forma a história da Educação Infantil no mundo. As primeiras instituições de acolhimento à criança pequena surgiram com o propósito de dar assistência, principalmente à criança abandonada. A roda dos expostos foi a primeira delas. Foi “[...] uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia perpassou e multiplicou-se no período Imperial e conseguiu manter-se durante a República”. (FREITAS, 2006, p. 53).

Vindo a ser definitivamente extinta somente na década 1950 no Brasil, a roda dos expostos era um sistema de assistência a crianças abandonadas e passou a existir em nosso país como solução para os inúmeros casos de abandono de crianças. (FREITAS, 2006).

Já as primeiras creches brasileiras surgiram em função das mudanças sociais que ocorriam com o desenvolvimento da sociedade brasileira, principalmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho. Segundo Kuhlmann (2001),

[...] o ano de 1899 pode ser considerado o marco das primeiras propostas de instituições *pré-escolares* no Brasil, pois nesse ano foi fundado o Instituto da Proteção e Assistência à Infância – IPAI, no Rio de Janeiro, que posteriormente se espalhou por todo o país. Também foi inaugurada a primeira creche para filhos de operários – a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado – RJ. (KUHLMANN, 2001 apud PALMEN, 2007, p. 231).

Pelo fato das crianças que frequentavam as primeiras creches brasileiras serem de origem economicamente desfavorecida, o “[...] trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetoral. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física”. (OLIVEIRA, 2008, p. 100-101). Esse atendimento compensatório somente para as classes desprovidas de bens materiais marca o dualismo entre o assistencialismo e a visão educativa no atendimento às crianças pequenas.



A situação da sociedade sofre novas transformações, e a realidade da mulher também é alterada, ou seja, não só as mulheres pertencentes às classes mais empobrecidas buscam o trabalho fora de casa, mas também as pertencentes à classe média.

Assim quando,

[...] segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimento pelas crianças pequenas. (OLIVEIRA, 1995, p. 18).

A partir do início da década de 1960 com as mudanças que ocorriam em toda a sociedade brasileira e um maior acesso as informações do que ocorriam em outros lugares do mundo, o nosso país passou a ser influenciado também por novas visões de teóricos que apresentavam estudos a respeito do trabalho desenvolvido em creches e instituições infantis.

Assim, em função destas influências externas e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, é que pela primeira vez ocorre a demonstração da preocupação com a Educação Infantil no Brasil.

Segundo os artigos 23 e 24, da LDB de 1961:

Art.23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art.24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Entretanto, apesar de haver certa organização e estudo referente a este segmento da educação, somente uma década depois, ou seja, na década de 1970, é que efetivamente vai ocorrer um aumento no número de creches no Brasil.

Desta forma, no Brasil, o período da década de setenta do século XX, vai coincidir com a “[...] eclosão de vários movimentos sociais, e, em alguns



lugares, a creche ganhou enfoque diferente, passando a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras”. (HADDAD, 2002, p. 30).

Esta realidade foi possível, muito em decorrência do aumento do número de mulheres no mercado de trabalho. Lembrando que, na década de 1970, surgiram os movimentos feministas que reivindicavam mudanças no atendimento à criança pequena.

O movimento feminista colocava em destaque a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares. O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados à creche, enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável. (MERISSE, 1997, p.48).

As mudanças que ocorreram na sociedade brasileira ao longo dos anos, fizeram com que também ocorressem mudanças significativas na forma de se conceber o papel das instituições de Educação Infantil.

Porém, essas mudanças foram lentas e as creches passaram a atender as crianças provenientes das classes menos favorecidas economicamente, o que gerou poucas reivindicações para que ocorressem mudanças na visão da creche como instituição também educacional. Foi “[...] nesse contexto que estas instituições se ligaram inicialmente mais ao trabalho feminino do que ao direito da criança ao atendimento em espaços coletivos de educação e cuidado”. (PALMEN, 2007, p.233).

É no final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 que o acesso de todas as crianças na Educação Infantil, assim como, a qualidade do atendimento oferecido às crianças, começam a ser pensados de maneira a não privilegiar classes sociais. Segundo o artigo 5º da Constituição Federal,



“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade”. (BRASIL, 1988, p. 05).

Já o artigo 29, da LDB 9394/96 afirma que: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5⁶ (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Podemos ressaltar que de certa forma, é recente o fato do atendimento à criança pequena no Brasil ter uma visão que privilegie o aspecto educacional e de seu desenvolvimento, pois foi somente com a garantia das legislações mais recentes, no final da década de 1990 que as discussões sobre o papel da Educação Infantil começaram a acontecer efetivamente.

Além disso, logo após a LDB de 1996, surge em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como documento norteador do Ministério da Educação para orientar e fornecer subsídios que contribuíssem no sentido de proporcionar uma melhor atuação no trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil.

Segundo as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume intitulado – Introdução - o olhar para as práticas da Educação Infantil precisa ser revisto, pois,

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, às responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998a, p. 17).

Para tanto, se faz necessário, “[...] que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível”. (BRASIL, 1998a, p.17-18).

⁶ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.



Já em 17 de dezembro de 2009, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, a qual,

[...] instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras, revogando-se a Resolução CNE/CEB nº 01/1999. A DCNEI (2009) anuncia, em seu artigo 2º, a sua articulação com as diretrizes gerais para a educação básica que foram aprovadas posteriormente. [...] o que primeiro nos chama a atenção na DCNEI (2009) é a apresentação das concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam a instituição das diretrizes para este nível educacional. (AMORIM & DIAS, 2012, p. 131).

Através deste documento ficou estabelecido que o currículo da Educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, articulando as dimensões educativas e de cuidado com as práticas pedagógicas destinadas a essa faixa etária.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Resolução nº 05/2009 provinda do Parecer nº 20/2009 regulamentam, além de outros, pontos que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças.

Fica assim evidente que, no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não formal. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 20/2009, p.4).

Nesse contexto, discutiremos a importância de se pensar no processo de adaptação dos bebês e das crianças pequenas na instituição de Educação Infantil, haja vista que seu ingresso na escola representa um momento específico de seu desenvolvimento, dando destaque para o trabalho pedagógico que é realizado na creche, na perspectiva do entrelaçamento entre cuidado e educação.



A adaptação dos bebês e da criança pequena na creche

Segundo Rapoport e Piccinini (2001), embora seja reconhecida a importância dos primeiros dias do ingresso e a necessidade de se desenvolver atividades diferenciadas com o bebê e a criança pequena⁷, ainda não existe um consenso para definir o termo adaptação nem as especificidades desse período.

Rapoport (2005), afirma que o período de adaptação de um bebê numa creche varia de um para o outro, ocorrendo de maneira gradual, não sendo possível impor-lhes um tempo pré-determinado, podendo este prolongar-se se houver uma dependência maior da mãe com o bebê e vice-versa. Ainda mesmo que esteja adaptado pode ocorrer retrocesso a esse período, ocasionado por fatores externos ou até mesmo pelo próprio desenvolvimento da criança.

Deste modo, para avaliar a adaptação de um bebê ou de uma criança à creche, é importante considerar o tempo em que estão na creche. O processo de adaptação não se resume aos primeiros dias, mas pode durar meses. Faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação, que tende a se estender por mais tempo. (VITÓRIA & ROSSETTI-FERREIRA, 1993 apud RAPOPORT E PICCININI, 2001, p.88).

Além disso, as reações à separação nem sempre desaparecem quando a criança está satisfeita e adaptada à creche. Por exemplo, o período após as férias e as segundas-feiras quando as crianças deixam suas casas após o fim de semana com os pais são eventos que podem estar associados a retrocessos. (BALABAN, 1988a apud RAPOPORT E PICCININI, 2001, p.88).

Existe uma série de fatores pelos quais a adaptação do bebê e da criança pequena pode vir a ser dificultosa, como, por exemplo: em instituições que os pais não podem passar da porta ao entregar seus filhos aos educadores/educadoras, fazendo com que o bebê tenha que se habituar a um novo ambiente e novas pessoas de maneira forçada; em outros casos, há instituições que lidam com esse processo como algo comum, fazendo-se acreditar que o bebê ou a criança pequena logo se acostuma e o maior

⁷ O termo “criança pequena” é utilizado para definir a faixa etária de crianças entre 2 a 3 anos.



problema é a ansiedade da mãe, inexistindo qualquer tipo de preparo ou acompanhamento; ainda existe outra situação que provém dos próprios pais, que alegam não ter tempo para tal procedimento, e ainda existem outras instituições que afirmam realizar o processo de adaptação, porém os educadores/educadoras se dizem obrigados por normas das instituições, a retirar os filhos das mães, deixando-os chorando e a própria mãe ansiosa.

A adaptação é difícil não só para o bebê, mas também para a família e a educadora, pois implica reorganizações e transformações para todos. A forma como este processo é vivenciado pelas pessoas envolvidas influencia e é influenciada pelas reações da criança [...]. Desse modo, é altamente desejável que, no período de adaptação, a mãe, o pai ou outro familiar fique junto à criança para auxiliar na exploração desse ambiente estranho de novos relacionamentos com as educadoras e outros bebês. (RAPOPORT, 2005, pp 12, 13).

No entanto, é preciso que haja disponibilidade da mãe, do pai ou de outro familiar próximo ao bebê para ficar na escola por alguns dias, até que este esteja adaptado. Porém, é necessário que não haja interferência na relação do bebê com o educador/educadora e que esta pessoa que acompanha o bebê entenda seu papel de observador, não prolongando sua permanência por muito tempo, pois isso poderá acarretar dificuldade no processo de separação.

Também é indicado que se faça uma entrevista prévia com os pais, com a participação dos educadores/educadoras, pois eles obterão informações relevantes sobre o desenvolvimento do bebê, manias e hábitos, doenças, medicações utilizadas etc.

As entrevistas feitas pelas instituições antes do ingresso dos bebês também são consideradas bons momentos para fornecer informações aos pais sobre como ocorrerá o processo de adaptação, sobre as reações possíveis por parte deles e das crianças e sobre como a creche espera contar com a ajuda dos familiares. Para os pais, é excelente momento de esclarecimento e dúvidas. É também recomendável que os pais tragam o bebê para visitar a creche antes do período de adaptação, a fim de mostrar para a criança o novo ambiente e começar o seu processo de adaptação. (RAPOPORT, 2005, p.13).



Os bebês podem demonstrar diferentes reações durante o processo de adaptação. Dentre essas reações, a mais comum entre os bebês é o choro, este é manifestado tanto na entrada, quando são deixados pelos pais, quanto na saída, quando os pais voltam para buscá-los e, apesar de o educador e/ou educadora relatar que o bebê passou bem durante a estadia na instituição, os pais podem se sentir preocupados e culpados pelo choro da criança.

Mas o choro não é a única reação de perturbação possível por parte da criança. Gritos, mau humor, bater, deitar no chão, passividade, apatia, resistência à alimentação ou ao sono, comportamentos regressivos e a ocorrência de doenças também são indicadores frequentes de dificuldades na adaptação. (RAPOPORT E PICCININI, 2001, p.88).

Sendo assim, no próximo subitem vamos analisar os fatores que influenciam o processo de adaptação dos bebês e das crianças pequenas na creche, no sentido de pensar em práticas pedagógicas que colaborem de maneira positiva para a entrada da criança na instituição de Educação Infantil.

Fatores que influenciam o processo de adaptação

Rapoport (2005) destaca vários fatores que influenciam e até mesmo se relacionam entre si durante o processo de adaptação dos bebês e das crianças pequenas na creche. Entre eles destacaremos os seguintes: a segurança dos pais, a escolha da creche, o número de educadoras e educadores por bebê, a postura das educadoras e dos educadores, a idade do bebê, o temperamento e a segurança emocional do bebê.

No que se refere à segurança dos pais ao deixarem seus filhos na creche, podemos citar que estes podem vir a sentir culpa, ciúmes e até mesmo medo de que o filho o deixe de amar. O comportamento que a mãe pode vir a apresentar de espiar pela janela ou pela porta, logo após a despedida, pode gerar uma desconfiança na criança ao percebê-la, levando ao reinício do processo de separação entre mãe e criança, sendo prejudicial à adaptação.

No entanto, Castoldi (1977, p.18 apud RAPOPORT, 2005) constatou que os bebês que vinham de uma boa relação com sua mãe e de uma relação



próxima com a família, estavam mais propensos a ter uma boa adaptação. Sobre esta afirmação, podemos nos ancorar nos estudos de Erikson (1978), que afirma que a criança que for prontamente e carinhosamente atendida pela mãe ou por uma pessoa que desenvolva o papel social materno em sua necessidade, desenvolverá confiança nela e conseqüentemente nas outras pessoas que se aproximarem dela, tornando este fato uma influência favorável ao seu processo de adaptação. Porém, se a criança não for atendida prontamente e/ou ainda for negligenciada em suas necessidades, poderá não confiar na mãe e posteriormente nas outras pessoas, o que torna este fato uma influência desfavorável no processo de adaptação.

A ação pedagógica que é desenvolvida na Educação Infantil também contribui de maneira significativa para o processo de adaptação de bebês e crianças pequenas. Atividades como músicas, contação de histórias, brincadeiras envolvendo o corpo da criança, conversas que se produzam com os bebês e com as crianças pequenas são fatores que contribuem para uma aproximação maior entre educador e educadora com as crianças em processo de adaptação escolar e que favorecem a construção de vínculos.

Trabalhar com bebês é difícil e complexo. É necessário, para isso, muito mais do que simplesmente gostar de crianças. Significa ficar durante uma jornada inteira de trabalho (que varia, em média, de seis a doze horas) cuidando de bebês, tanto em termos de suas necessidades básicas, como desenvolvendo propostas pedagógicas. Além disso, é preciso paciência para situações corriqueiras que ocorram com bebês e crianças pequenas, como o choro, a birra e outras reações estabelecendo limites e demonstrando atenção e carinho. E tais exigências são ainda maiores durante o período de adaptação, quando os bebês estão mais sensíveis e vulneráveis. (RAPOPORT, 2005, p.20).

A idade do bebê também é uma variante diante da adaptação. Rodriguez (1981 apud RAPOPORT, 2005) em seus estudos, revelou que há pelo menos dois períodos pelos quais o bebê necessita de uma adaptação adicional.

O primeiro período se dá entre os seis meses e os doze meses de idade e coincide com o descrito por Bowlby (1990) como a “fase da manutenção da proximidade com uma figura discriminada”, ou seja, nesta fase o bebê já



discrimina a figura materna, sendo que, a proximidade de um estranho é limitada e cautelosa, fazendo com que o bebê se retraia com o contato.

O segundo período ocorre entre 16 e 22 meses e este coincide como descrito por Mahler (1982, p. 21 apud RAPOPORT, 2005) conhecido como “crise de reaproximação”. Neste período “a criança já caminha e experimenta afastar-se da mãe, o que ao mesmo tempo provoca-lhe prazer e ansiedade de separação fazendo-a retornar àquela”.

Como descreve Rodriguez (1981 apud RAPOPORT, 2005), por vezes, crianças aparentemente bem-adaptadas podem demonstrar algum tipo de retrocesso no processo de adaptação, reforçando a ideia de que este não é um processo simples e linear, como explicitado acima.

A forma com que pais e educadores lidam com o choro da criança também é um fator importante ao se pensar no processo de adaptação. Se os pais ou educadores/educadoras tentam acalmar um bebê de modo tranquilo, mesmo que o choro seja intenso, este poderá cessar, trazendo segurança ao bebê. Mas caso contrário, se os pais e os educadores/educadoras tratarem o choro do bebê com irritabilidade reforçará este comportamento de forma negativa, fazendo com que ele chore mais ainda, o que levará a dificultar ainda mais o processo de adaptação.

Em seus estudos Klein (1991 apud RAPOPORT, 2005) aponta que, o temperamento do bebê também pode exercer grande influência no comportamento dos pais e dos educadores, ou seja, um bebê calmo, com sono tranquilo poderá ter mães/pais descansadas, entretanto um bebê que não tem um sono tranquilo e chora intensamente, poderá ter uma mãe/pai estressada e irritada, com isso, conseqüentemente suas educadoras e seus educadores poderão ter a mesma reação de suas mães/pais.

O conjunto de fatos analisados com relação ao temperamento de um bebê pode ser plausível para uma possível explicação sobre o processo de adaptação, entretanto, quando houver um atendimento adequado, um bebê com temperamento difícil pode se adaptar mais facilmente do que outro bebê risonho e sociável, que não tenha o mesmo atendimento adequado e de qualidade.



Rapoport (2005) destaca também como um dos fatores que influencia o processo de adaptação, a segurança emocional dos bebês:

Os estudos permitem perceber que a entrada na creche envolve um conjunto de situações potencialmente estressante, especialmente para o bebê. Pode-se concluir que a adaptação é um processo complexo e gradual, em que cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar. Situações estressantes entre o bebê e o ambiente podem ocorrer se os pais e as educadoras não permitirem ao bebê se adaptar às novas situações em seu próprio ritmo. Além disso, o período de adaptação pode ser mais longo para bebês que recebem cuidados de má qualidade e/ou oriundos de famílias com muitos problemas. (RAPOPORT, 2005, p. 23).

Portanto, conclui-se que, os bebês podem ter múltiplas e dependentes reações durante o processo de adaptação. Pode-se considerar como já explicitado acima, um processo complexo e gradual, que depende da participação de todos (pais, educadores/educadoras e instituição), como agentes facilitadores da adaptação escolar.

As práticas pedagógicas e as rotinas na educação infantil como facilitadoras do processo de adaptação

É preciso considerar as práticas dos educadores e das educadoras no desenvolvimento do processo de adaptação dos bebês e das crianças pequenas, pois para ambos (educadores e bebês) este momento implica em dificuldades e stress. Para que este processo ocorra de forma mais tranquila é necessário que o educador/educadora (re) organize a rotina e o ambiente para receber uma nova criança e conseqüentemente seus familiares.

Para Wallon⁸ (2005 apud GALVÃO, p.60), a emoção tem origens nas dimensões orgânica e social, sendo assim, é através dela que o sujeito se socializa. A sobrevivência de um bebê depende totalmente de outras pessoas

⁸ Henry Wallon nasceu na França em 1879, viveu em Paris por toda sua vida, onde morreu em 1962. Antes de chegar à psicologia, passou pela filosofia e medicina e ao longo de sua carreira, foi ficando cada vez mais explícita sua aproximação com a educação. Sua vida foi marcada por uma intensa produção científica que buscou integrar atividade científica e ação social. A obra de Wallon utilizado neste estudo foi “**Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**”, na qual discutimos a influência das emoções durante a inserção e adaptação do bebê em uma creche. (WALLON, 2005 apud GALVÃO, p. 15, 16).



para suprir suas necessidades, pois os mesmos são incapazes até mesmo de se virar quando estão numa posição desconfortável, quando bem pequenos.

Seus movimentos expressam disposições orgânicas, estados afetivos de bem-estar ou mal-estar. A vivência de situações desagradáveis, como fome, cólica ou desconforto postural expressa-se em espasmos, contorções, gritos. Diferentemente, o bem-estar decorrente de situações como saciedade, o sabor do leite ou o contato com o seio da mãe expressa-se por uma movimentação menos tensa, mais harmoniosa: os olhos abrem bem, os lábios esboçam um sorriso e, quando a satisfação é intensa, as pernas se mexem como se estivessem pedalando no vazio. (WALLON, 2005 apud GALVÃO, p.60).

Sendo assim, as pessoas mais próximas do bebê vão significando e interpretando as suas necessidades fisiológicas como fome, sono, choro e, aos poucos, as reações orgânicas são transformadas em simbólicas pelo significado que o outro dá ao comportamento do bebê. Além de atender as necessidades do bebê, o adulto também busca se comunicar sorrindo, conversando e cantando para ele, desenvolvendo assim uma comunicação afetiva através de componentes corporais e expressivos.

Com isso, quando um bebê vai para a creche é imprescindível que o educador e a educadora consigam desenvolver esta comunicação afetiva, para poder interpretar suas emoções e atendê-lo em suas necessidades.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a), no primeiro dia de ingresso da criança na creche, os educadores/educadoras devem ter uma atenção especial voltada para ela, para que esta se sinta bem acolhida. Atividades como preparar o ambiente, o berço identificando-o com o nome da criança, providenciar alimentos adequados à faixa etária, permitir a permanência de objetos de transição tais como: chupeta, mordedor, fralda que costuma cheirar etc, podem facilitar o vínculo do bebê com o educador ou a educadora.

É indispensável neste processo que o educador/educadora planeje uma rotina, com isso o bebê ou a criança pequena passará a constituir uma memória histórica do contexto social ao qual está sendo inserida, pois será neste ambiente que a criança terá a oportunidade de conviver e relacionar-se com outras crianças.



As especificidades dos cuidados com os bebês em sua inserção na creche, não dispensam a atenção especial que os educadores/educadoras devem apresentar nos momentos da alimentação, do sono, das trocas e do banho.

É pertinente afirmar que o mesmo adulto que cuida do bebê, também o alimenta, pois nesta fase o vínculo é fundamental, segundo o RCNEI⁹ (1998b). É aconselhável que o bebê receba a mamadeira no colo para que haja contato corporal, fortalecendo o vínculo entre a criança e o adulto, visto que, como nos assegura Winnicott (1982), uma prática de alimentação na mamadeira que for isenta de contato, poderá acarretar uma experiência negativa, até mesmo colocando a vida do bebê em risco, caso ele se afogue.

O banho, que é necessário principalmente para crianças que usam fraldas e passam muitas horas na creche, também pode ser um recurso para relaxar, refrescar, proporcionar conforto e cuidado com a pele do bebê, assim como, o desenvolvimento do esquema corporal.

Sendo o banho parte integrante da rotina dos bebês, é necessário que este seja bem planejado e propicie experiências, interação com o adulto, prever condições materiais, como o uso de banheira devidamente higienizada, água limpa com temperatura agradável, objetos de uso pessoal seguido de cuidados para evitar infecções comunitárias.

As crianças que já andam e que permanecem em pé com segurança e conforto, podem tomar banho de chuveiro em companhia de outras, respeitando-se a necessidade de privacidade de algumas delas e de atenção individualizada que cada uma requer. É importante prever tempo para essa atividade, permitindo que as crianças experimentem o prazer do contato com a água, aprendam a despir-se e a vestir-se, a ensaboar-se e enxaguar-se. Para que a criança possa ir gradativamente aprendendo a cuidar de si, é preciso que as condições ambientais permitam que ela possa alcançar o registro do chuveiro, a saboneteira, a toalha, o espelho etc. Por outro lado, as condições ambientais e materiais precisam garantir a segurança das crianças e prever o conforto dos adultos que as ajudam, para evitar quedas, choques elétricos e queimaduras com água quente ou dores no corpo ocasionadas pelo mau posicionamento do adulto na hora de exercer as atividades com as crianças. (BRASIL, 1998b, p.57e 58).

⁹ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.



Durante a troca das fraldas, o educador/educadora deve corresponder às expressões da criança, como sorrir, gesticular, conversar e se movimentar, porém não deve ser prolongado para não tornar-se uma prática mecanizada, e não prolongar demais o tempo de espera para a troca das outras crianças.

Os procedimentos com a higiene e proteção da pele, proporcionam bem-estar às crianças e permitem que elas percebam a sensação de estar seca e molhada. A observação, pelo professor, da frequência das eliminações, do aspecto do cocô e do xixi e do estado da pele da criança fornece dados sobre a saúde e o conforto de cada criança e aponta para outros cuidados que forem necessários. (BRASIL, 1998b, p. 58 e 59).

A hora do sono também tem um papel fundamental na saúde do bebê e em particular no sistema nervoso. O ritmo e a necessidade variam de criança para criança, dependendo da sua faixa etária, do clima, do estado de saúde, entre outras particularidades. Muitas vezes as crianças chegam bem cedo na creche ainda com sono, são encaminhadas para um berço ou colchonete, e se necessário levam consigo algum objeto de apego para se sentirem mais seguras.

Os horários de sono e repouso não são definidos a priori, mas dependem de cada caso, ou de cada tipo de atendimento. A frequência em instituições de educação infantil acaba regulando e criando uma constância. Mas é importante que haja flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes. Desaconselha-se manter os bebês e crianças que estão dormindo, ou desejando fazê-lo, em ambientes muito claros ou ruidosos e recomenda-se prever brincadeiras, atividades, materiais e ambiente adequado para aqueles que não querem dormir no mesmo horário. (BRASIL, 1998b, p. 60).

Para que o momento do sono seja adequado à especificidade de cada bebê, é necessário que se respeite a individualidade de cada um, pois alguns dormem assim que colocados no berço, outros precisam ser acalentados e ninados com toques e canções de ninar, para induzir o sono. Pode ser que a criança também necessite de seu objeto que tem significado especial, que a faça se sentir segura, como o uso de um paninho, chupeta entre outros que possam ser trazidos de casa.



Negrine (2010) afirma que, além dos cuidados essenciais descritos acima, também é de suma importância que os educadores/educadoras nessa fase de crescimento e desenvolvimento da criança, desenvolvam quatro princípios psicomotores fundamentais: estimular a comunicação; permitir vivências de prazer sensório-motriz; avivar a sensibilidade corporal através do toque corporal; oferecer segurança emocional.

Segundo Negrine (2010), sabe-se que a comunicação de um recém-nascido é limitada e que apesar dos processos de maturação ocorrerem internamente, também é necessário que haja estímulos no meio em que o mesmo esteja inserido. Segundo as concepções das teorias socioculturais, o desenvolvimento humano é decorrente de dois processos, um é denominado de *processo de maturação* e o outro *processo de aprendizagem*.

Do primeiro, diz-se que sua origem é biológica. É um processo interno. O segundo, o de aprendizagem é decorrente dos estímulos socioculturais. É um processo externo, mas é aquele que, segundo a teoria de Vygotsky, serve de estímulo ao primeiro para se desenvolver. Essa premissa teórica vai em direção contrária do que pensam os psicólogos contemporâneos e que tomam acento na hegemonia do processo biológico como premissa do desenvolvimento humano. (NEGRINE, 2010, p.37).

Com isso, entende-se que o processo de aprendizagem estimula e faz avançar o processo de maturação, sendo assim, é possível pensar que o estímulo à comunicação da criança deve ter início desde a mais tenra idade. O estímulo para se comunicar ocorre no bebê quando um adulto conversa com ele, toca-lhe o corpo, fala olhando nos olhos, quando sorri e lhe demonstra alegria. Negrine (2010) afirma que o papel da mãe e do ambiente familiar no aspecto da estimulação da comunicação, quanto do professor e da professora ao acolher um bebê é imprescindível para seu desenvolvimento.

Também é necessário, para o bom desenvolvimento do bebê, permitir vivências de prazer sensório-motriz. Para Negrine (2010), a sensória motricidade é um requisito para a evolução da motricidade voluntária em crianças na faixa etária de 0 a 2 anos. No entanto, neste período surge a



movimentação rasteira¹⁰, que é o pilar para o processo evolutivo da motricidade.

O estímulo que se dá no primeiro ano de vida é essencial para o desenvolvimento global da criança, ou seja, a experiência da movimentação rasteira, oportunizando e criando condições para que as mesmas se movimentem sem o auxílio do outro. Com isso, vai se formando a autoestima, fazendo com que o bebê supere uma fase de dependência para outra de independência, como diz Winnicott (1982).

Para estimular este processo evolutivo da motricidade é necessário permitir o contato da criança com o solo, seja este, forrado com colchão ou em uma superfície lisa e de preferência de madeira, evitando o uso de sapatos nestes espaços, pois as crianças não têm a resistência de um adulto quanto a seu sistema imunológico.

Também deve se oferecer objetos de diferentes formas, tamanhos, texturas e cores, para que as crianças manipulem, empurrem com os pés, podendo também estimular a criança a buscar o objeto e não o entregando quando solicitado.

O educador/educadora, além de estimular a criança com mímica, gestos, olhares e palavras, também deve equilibrar e desequilibrar seus corpos, pois a sensação de queda no solo provoca sensação de prazer e serve como base inicial do domínio do corpo.

Para Negrine (2010), além dos outros sentidos perceptivos (visão, audição, gustação e olfato), a somatossensitiva¹¹ exerce grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças e favorece o desenvolvimento da criança desde o início de sua vida, quando bebê.

Avivar a sensibilidade da criança, fazendo massagem nas costas, no tronco, braços e pernas, na cabeça e nos pés, deveria ser uma ação desenvolvida pelas mães, familiares e educadores/educadoras infantis, pois o contato pele a pele com a criança proporciona uma sensação de prazer, além

¹⁰ Movimentação rasteira: é o deslocamento de um bebê de um lugar para o outro, mesmo sendo um pequeno percurso.

¹¹ Somatossensitivo: *sensitivo* é relativo aos sentidos, no sentido de sentir; *soma* é palavra de origem grega que significa *corpo*.



de serem excelentes meios de demonstrar as diferenças entre a criança e o mundo exterior.

De acordo com Negrine (2010), é importante que os pais sejam orientados pelos educadores sobre tocar o corpo do bebê com frequência, podendo utilizar as mãos ou até mesmo objetos de mediação de várias formas e texturas, seja durante a higienização, alimentação ou até mesmo numa atividade lúdica.

A segurança afetiva é constituída e se estrutura por afetos, emoções e sentimentos que correspondam às necessidades psíquicas e biológicas do bebê e da criança pequena, exercendo grande influência nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. (NEGRINE, 2010).

É muito importante que o bebê ou a criança pequena, quando inserida numa instituição, crie um vínculo afetivo com pelo menos um educador ou uma educadora, pois só assim a criança poderá sentir-se segura e capaz de estabelecer vínculos de confiança também com outras pessoas da escola, favorecendo a evolução dos processos cognitivos e psicomotores e auxiliando o desenvolvimento do mundo simbólico e imaginário.

Portanto, segundo Negrine (2010):

As interações entre educador e criança pequena devem se dar através da comunicação que privilegie o olhar. As interações olho no olho entre adulto e criança favorece a formação de vínculos positivos, desde que o adulto fale com calma, tranquilidade, cordialidade e sempre esboçando sorrisos. Sorrir para uma criança é uma forma de demonstrar serenidade, alegria e, ao mesmo tempo, de contagiá-lo com suas expressões corporais, cujo foco deve ser sempre o rosto do adulto. (NEGRINE, 2010, p. 41 e 42).

Para criar este vínculo e segurança afetiva, além de ser o mediador das aprendizagens, é indispensável que o educador e a educadora atendam o bebê e a criança pequena em todas as suas necessidades, seja de higiene, alimentação, cuidados e educação.

Essas ações pedagógicas, de desenvolvimento afetivo e psicomotor descritas acima, podem influenciar de maneira significativa e positiva no processo de adaptação e socialização do bebê e da criança pequena na creche, além de proporcionar bem-estar e conforto, visando o desenvolvimento



físico, afetivo, cognitivo e social, desde que elas sejam respeitadas na sua individualidade e em suas especificidades.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi o de compreender os processos de adaptação dos bebês e crianças pequenas na Educação Infantil, destacando também a construção de vínculos afetivos entre educadores, educadoras e crianças, além da importância de se conhecer o desenvolvimento infantil e preparar ações e práticas pedagógicas que levem ao desenvolvimento afetivo e psicomotor da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998a), para que ocorra uma boa adaptação dos bebês, é necessário que as práticas pedagógicas dos educadores e educadoras, sejam voltadas para receber esta nova criança de modo a se (re) organizar a rotina, o ambiente e dando atenção especial nas especificidades dos cuidados com relação aos momentos de alimentação, troca de fraldas, do sono e do banho.

Compreendemos que o processo de adaptação de uma criança na creche é determinado por diversos fatores e depende da participação de todos (pais, educadores e instituição), como agentes facilitadores da adaptação.

A entrada da criança na creche precisa ser pensada com muito cuidado pelos educadores e pelas educadoras, pois se configura como um momento de separação de seus pais ou de alguém que represente o papel social familiar. Se a adaptação for feita de maneira adequada, a permanência da criança na instituição de Educação Infantil tende a ser tranquila, o que colabora também para o seu crescimento afetivo, psicomotor, cognitivo e social.

Referências

AMORIN, Ana Luísa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais.** Espaço do currículo, v.4, n.2, p.125-137, Setembro de 2011 a março de 2012.

BOWLBY, John. **Apego e perda.** Vol1. 2.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1990.



BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. — revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Ministério da Educação- Conselho Nacional da Educação Básica - Brasília – DF. Aprovado em 11/11/2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em 12/jun/2012.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 5/2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Brasília, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> acesso em 29/abr/2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v.2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Lei 9394** – LDB: Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de Dezembro de 1996.

_____. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei 4024** – LDB: Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de Dezembro de 1961.

ERIKSON, E.H. **Infância e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. Ed. Cortez: São Paulo, 2006.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**: Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

MERISSE, Antonio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et. al. **Lugares da Infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p.25-51.

NEGRINE, Airton da Silva; NEGRINE, Cristiane Soster. **Educação infantil**: pensando, refletindo, propondo. Caxias do Sul-RS: Educs, 2010.

OLIVEIRA, Zilma R. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação Infantil**: muitos olhares, 2.ed.- São Paulo: Cortez, 1995.



PALMEN, Sueli H. C. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP. 2007.

RAPOPORT, Andrea. **Adaptação de bebês à creche:** a importância da atenção de pais e educadoras. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: Alguns Aspectos Críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, 2001, p. 81-95. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

Rita de Cassia Cristofoleti

ricacri@uol.com.br

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Ensino e Práticas Culturais. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Cenecista de Osório - FACOS (2014). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2004). Graduada em Psicologia - Formação de Psicólogo pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001). Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES -CEUNES.

Priscila de Campos

prycampos2@hotmail.com

Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Cenecista de Capivari/São Paulo. Professora da Educação Infantil do município de Capivari/São Paulo.

Recebido em: 10.10.2016

Aprovado em: 03.11.2016



A constituição da identidade docente a partir dos saberes experienciais na formação inicial de professores para o ensino de Química

Débora Lázara Rosa
Ana Néry Furlan Mendes
Andrea Brandão Locatelli

87

Resumo: A reflexão dos processos formativos a partir da epistemologia da prática contribui de maneira significativa na constituição dos saberes docente. Oportunizar ao licenciando vivenciar o ambiente profissional durante sua formação acadêmica se constitui etapa determinante na estruturação de novos e outros saberes que subsidiarão sua prática pedagógica. Assim foram analisados os diários de bordo dos licenciandos em Química, participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES) no município de São Mateus/ES. Os licenciandos foram orientados a registrar de maneira reflexiva e argumentativa as atividades realizadas nas Escolas de Educação Básica. Esses registros foram analisados e sistematizados a partir dos saberes mobilizados nas ações pedagógicas que contribuem na constituição da identidade docente.

Palavras-chave: Saberes docentes; Formação inicial; Licenciatura de Química.

The identity of the constitution teachers from the knowledge experiential in initial training of chemistry teacher

Abstract: The reflection of the formative processes from the epistemology of practice contributes significantly in the constitution of teaching knowledge. Create opportunities to licensing experience the professional environment during their education constitutes a determining step in structuring new and other knowledge that will subsidize their teaching. Therefore, we analysed the logbooks of undergraduates in chemistry, participants PIBID (Institutional Program Initiation Grant to Teaching) in the Centro Universitário Norte of Espírito Santo (CEUNES / UFES) in São Mateus / ES. The undergraduates were asked to record reflective and argumentative way the activities conducted in basic education schools. These records were analysed and systematized from the knowledge mobilized in the pedagogical actions that contribute to the formation of teacher identity.

Keywords: Teaching knowledges; Initial training; Chemistry Graduation.

Introdução

O exercício da docência traz para muitos profissionais inquietações e reflexões importantes acerca dos saberes educativos que contribuem na formação humana, propiciando aos sujeitos envolvidos neste processo



subsídios práticos e reflexivos preocupados com a vinculação dos saberes escolares aos aspectos sociais de nossa comunidade.

No Brasil os cursos de licenciatura para formação de professores da educação básica são de competência de Instituições de nível superior segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. A formação docente baseada no sujeito enquanto ser histórico contempla sua trajetória inicial no curso de licenciatura, mas também no fazer pedagógico em exercício da profissão:

[...] o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...]. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. (NÓVOA ,2009, p.30)

A formação de professores pautada na reflexão de sua prática educativa, se constitui instrumento valioso de aprimoramento profissional. Juntamente com os saberes advindos da formação acadêmica, constitui etapa preponderante na formação docente, sendo analisado por Sácristian (1996) como a formação que integra os saberes advindos das instituições de ensino superior vinculadas os saberes do sujeito em formação.

Dessa forma se torna pertinente a formação que contempla além dos saberes formais das áreas de conhecimento, os saberes experienciais para o exercício de uma prática transformadora, compreendendo que os saberes exclusivamente curriculares não são suficientes para o exercício da prática docente, pois os professores constroem e reconstroem seus saberes a partir das suas permanentes intervenções pedagógicas (Tardif, 2014); (Charlot, 2000); (Gauthier,1998).

Portanto vivenciar a profissão durante a formação inicial de professores configura uma etapa importante que tem como objetivo, relacionar teoria e prática rompendo com a ideia que o exercício docente se efetiva a partir da aplicação de métodos e teorias científicas bem estruturadas durante a graduação. De acordo com Sácristian (2002) os conhecimentos teóricos frente



às exigências práticas se mostram insuficientes e muitas vezes inúteis para o aprimoramento da capacidade reflexiva do saber fazer. Portanto torna-se necessário vivenciar estratégias de ensino com o potencial de contribuir na apropriação do conhecimento profissional.

Assim o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) implementado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 2009 com o objetivo de valorizar o magistério e promover a interação entre as escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior, vem contribuindo de forma significativa na formação inicial de licenciandos, que tem a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar antes mesmo da sua formação. Além de valorizar a prática docente, o Programa integra a formação inicial do professor à formação de sua identidade docente, possibilitando o desenvolvimento de ações que contribuam na vivência do ambiente escolar em todos os níveis, que vão da gestão administrativa à realidade da sala de aula, visto que o licenciando participa da rotina escolar. Esta etapa da formação docente corrobora com Nóvoa (1992) que ressalta a importância da vivência e da reflexão do ambiente escolar durante a formação docente, trazendo este como um espaço de construção de ser e estar na profissão.

Assim a importância e complexidade de compreender qual o papel do professor da Educação Básica no Brasil, é analisada por André (2012) a partir da necessidade de tais profissionais mobilizarem de forma comprometida a complexa tarefa de mediar junto aos seus alunos a produção de saberes que tenham a potencialidade de inseri-los à uma vida em sociedade mais consciente.

A falta desses saberes estruturados no âmbito formativo, salienta uma enorme lacuna em questões essenciais para consolidação dos saberes docentes, identificadas por Menezes (1996) como a falta de participação dos licenciandos no cotidiano das escolas de Educação Básica, que têm inviabilizado a reflexão das ações, vivência do espaço em que se configura a prática educativa e de análise crítica dos sujeitos envolvidos acerca das experiências capazes de reelaborar a prática docente.



Desse modo, Tardif (2014) reflete acerca da prática educativa e do processo de ensino sob a perspectiva de integrar os conhecimentos teóricos às reflexões geradas a partir dos saberes provenientes das ações educativas:

- A prática educativa assim como o ensino mobilizam ações relacionadas aos saberes específicos;
- O saber educar e o saber ensinar se relacionam às competências de quem o faz;
- O saber ensinar advem basicamente da prática, dos saberes experienciais.

Nesse contexto, torna-se pertinente que o ensino de Química tanto na Educação Básica e durante a formação de professores, movimente ações pedagógicas como pensar e discutir temas sócios científicos de relevância como a formação humana, abordagem de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e a promoção de saberes que possam influenciar no exercício da formação para cidadania. Nessa relação o ensino de Química é capaz de promover melhorias na qualidade de vida de toda uma sociedade. Todavia, segundo Santos e Schnetzler, esses saberes pouco têm sido mobilizados nas escolas de Educação Básica, visto que funcionam apenas como “*ornamento cultural*” sem uma organização sistemática para tal propósito. Os autores refletem acerca da função social do ensino de Química:

O que queremos dizer é que a Química no ensino Médio não pode ser ensinada com um fim em si mesma, senão estaremos fugindo do fim maior da Educação Básica, que é assegurar ao indivíduo a formação que o habilitará a participar como cidadão na vida em sociedade. Isso implica um ensino contextualizado, no qual o foco seja o preparo para o exercício consciente da cidadania. (SANTOS e SCHNETZLER, 2010, p.49)

No âmbito dessa abordagem, torna-se importante os questionamentos e a reflexão de ‘O que ensinar e por que ensinar química aos educandos da Educação Básica?’ e ‘Como têm sido a preparação dos licenciandos em Química a fim de movimentar saberes que tenham o propósito de uma prática reflexiva e consciente, que venha agregar valores aos saberes que serão tratados na Educação Básica?’



Assim, a formação inicial de professores comprometida em preparar os licenciandos para atuarem à favor de um processo de aprendizagem significativo é analisada:

[...] a formação do professor não é vista como uma preparação específica para a produção da própria atividade profissional. Cada qual acha que pode ser professor sabendo, apenas, a matéria que vai lecionar. Os alunos identificam facilmente esse professor quando dizem que sabe a matéria, mas não consegue "transmiti-la". (MALDANER, 1999, p.289)

Portanto o ensino de Química e a formação de professores fundamentados em concepções que possibilitam associação entre os fenômenos químicos e os aspectos sócio ambientais de nossa sociedade, se configuram como eixo estruturante para um ensino reflexivo da ciência Química.

Nesse sentido, os saberes mobilizados a partir da prática experienciada nos processos formativos do PIBID afirmam as reflexões positivas acerca do trabalho docente, da consolidação dos demais saberes que influenciam a constituição da identidade profissional do licenciando.

A epistemologia da prática e suas contribuições nos processos formativos

A formação docente estruturada nos saberes vindo da prática educativa torna possível aos licenciandos uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com a formação de cidadãos críticos e ativos. Pimenta (2012) aponta os saberes experienciais e culturais como "*centro neural do saber docente*", articulados nas ações pedagógicas como "Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática".

O diário de bordo é um instrumento de registro das percepções dos licenciandos em Química que participam do PIBID. O objetivo das escritas são registrar as ações desenvolvidas pelos monitores na escola participante, a análise das aulas do professor regente sobre a metodologia de ensino utilizada



e as atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos da Educação Básica (aulas práticas, teóricas, apresentação de trabalhos, experimentos, desenvolvimento de materiais educativos e outros voltados para o ensino de Química). Também são registradas as ações que os licenciandos desenvolvem no ambiente escolar, bem como as impressões destes sobre todo o processo educativo vivenciado.

A utilização do diário de bordo enquanto registro das ações e reflexões vivenciadas pelos profissionais em formação, demonstra a trajetória percorrida pelo docente e o oportuniza (re) significar sua prática pedagógica, fazendo-o refletir a ação desenvolvida. Assim, Corsi (2005) analisa o potencial dos registros contidos nos diários como um instrumento de aperfeiçoamento da prática educativa:

O diário como instrumento de pesquisa suscita no professor diferentes tipos de reflexão. A interferência do pesquisador pode oferecer condições para a ocorrência da reflexão sobre a prática durante o trabalho de pesquisa, quando o professor retoma as situações posteriormente e é questionado a respeito de sua ação. (CORSI,2005, p.2)

Assim, a reflexão da prática pedagógica oportuniza ao profissional em formação estruturar saberes fundamentais à constituição da identidade docente, visto que:

[...] a aprendizagem da profissão não é um resultado necessário desse tipo de registro (diário) sobre a própria prática. A possibilidade de desenvolvimento profissional depende do caráter de intencionalidade e do significado dessas experiências para os profissionais envolvidos. E mais ainda, depende da capacidade desenvolvida pelo professor de perceber, identificar e articular informações pessoais e profissionais, descobrindo novos sentidos para a profissão ou forjando uma nova identidade profissional. (GUARNIERI, M. et al.,200, p.9)

Reflexão da pesquisa pautada na prática pedagógica

Cada pesquisa segue um caminho ou direcionamento que favorece a manifestação de diferentes processos possibilitando a percepção e escrita do que se deseja conhecer. Para esta análise foram utilizadas as informações



explicativas extraídas do diário de bordo dos licenciados participantes do PIBID/QUÍMICA/CEUNES, no qual eram registradas e analisadas de maneira argumentativa e reflexiva todas as atividades desenvolvidas diariamente nas escolas de Educação Básica. O procedimento de análise de acordo com Bardin (2011) parte de elementos particulares que no caso foi o diário de bordo, em que as anotações dos licenciandos foram relacionadas em um quadro de dupla entrada que “reúne os resultados sendo possível acrescentar a ele um sentido suplementar” (Bardin, 2011).

No caso da presente pesquisa foi possível estabelecer relações entre as observações dos licenciandos referentes às atividades que participaram na escola de Educação Básica e algumas características da constituição da identidade docente a partir da mobilização de saberes através da prática educativa para o ensino de Química. Procurando identificar a relação entre os saberes e concepções advindos da experiência vivenciada no ambiente escolar, pelos licenciandos em Química participantes do PIBID CEUNES/UFES, optou-se por classificar a pesquisa como descritiva, que segundo Gil (2008) é um tipo de pesquisa que visa analisar características específicas de determinado grupo e as variáveis que o influenciam.

Com o objetivo de vincular as percepções dos licenciandos à constituição dos saberes e das identidades docente a partir dos diários de bordo, foi estabelecido como abordagem metodológica para tratamento de dados da pesquisa, a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011) fornecem ao pesquisador orientações referentes ao processo de coleta de dados e ao tratamento ao qual serão submetidos os dados coletados. Assim, o tratamento de análise relacionado a estas informações pode ser classificado, de acordo com a autora, como “*representações condensadas*”, que referem-se à análise descritiva do conteúdo e também as “*representações explicativas*” que indicam a análise do conteúdo propriamente dito, acrescentando informações aos objetivos propostos inicialmente.

No que se refere ao planejamento da pesquisa torna-se necessário delimitar os aspectos a serem investigados, considerando os dados coletado a partir do nível de respostas a serem analisadas, bem como as variáveis



envolvidas no processo de pesquisa. Estas abarcam grande parte do objetivo do trabalho, direcionando os caminhos a serem percorridos durante a realização da pesquisa, contribuindo de maneira determinante na análise dos resultados obtidos através do diário de bordo dos licenciandos.

Apresentação dos resultados

A partir desse ponto de vista elaboramos um quadro reflexivo (Quadro 1) das percepções dos licenciandos em Química participantes do PIBID CEUNES/UFES, que nos possibilita trilhar panoramas de construção dos saberes a partir da prática educativa comprometida com a reflexão sobre as potencialidade e dificuldades da prática docente do Ensino de Química na formação inicial de professores:

| OBJETO DE COMPARAÇÃO (Análise do diário de bordo dos licenciandos a partir de suas percepções das aulas e das atividades desenvolvidas por eles na escola de Educação Básica sob a supervisão do professor regente) | RELAÇÕES ESTABELECIDAS A PARTIR DA PRÁTICA EDUCATIVA | | | | |
|---|--|---|---|-------------------------------------|---|
| | Saberes envolvidos na relação aluno professor | Formação da identidade docente perante os imprevistos | A aula como ferramenta na construção de saberes | Análise de seu ambiente de trabalho | A prática educativa reconstruindo saberes |
| <i>“A aula no laboratório foi interessante, pois a professora utilizou slides chamativos. Isso atraiu a atenção dos alunos”</i> | X | | X | | X |
| <i>“O 3º integrado é uma turma dedicada e interessada. Mas infelizmente com uma carga horária muito baixa”</i> | X | | | X | |
| <i>“Quando foram propostos os exercícios do livro para a turma do segundo ano, eu comecei a fazer e admito que senti dificuldade, não foi algo tão fácil, aliás não é muito parecido com os exemplos passados no quadro. Sei que tem “haver”, afinal é sobre o mesmo conteúdo, mas eles são complexos né?”</i> | X | X | X | | X |
| <i>“Seria importante ter explicado toda esta matéria calmamente para que houvesse uma compreensão maior dos alunos a respeito dos temas, mas o tempo não foi suficiente.”</i> | | X | X | X | X |
| <i>“Na turma do 1ºM02, a apresentação do 1º grupo com experimentos com alumínio foi muito boa. Os integrantes do grupo pareciam saber o que estavam falando. No 2º grupo, as meninas apresentaram relativamente bem, apesar de ter havido um pequeno desentendimento, e o grupo não demonstrar domínio no experimento.”</i> | | | X | | X |



| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| <i>“Nessa aula consegui me sentir mais à vontade, já que essa foi minha terceira aula de explicação na escola, não estou dizendo que eu esteja fazendo um melhor trabalho, mas um começo é a tranquilidade. Espero que minha desenvoltura melhore.”</i> | X | | | X | X |
| <i>“Os alunos do 1ºM03 é uma turma muito desinteressada, o único problema é arrumar uma maneira de chamar a atenção dessa turma para que eles se interessem um pouco mais. Pois para o aluno aprender algo, esse algo tem que fazer algum sentido para ele, tem que ser real para ele.”</i> | X | X | X | | X |
| <i>“Apesar do imprevisto com o nosso experimento, devido não ter ocorrido como planejamos, os alunos demonstraram ter apreciado a apresentação em conjunto com a prática.”</i> | X | X | X | | X |
| <i>“Nesta turma trabalhamos com o deficiente visual “ Carlos”, onde explicamos os grupos funcionais para ele, álcool, cetona e aldeído, através dos modelos moleculares. Primeiramente montamos os grupos isoladamente, e auxiliamos o mesmo a perceber cada detalhe de cada grupo, depois pedimos para que ele montasse os grupos e por último montamos uma estrutura de cada uma dessas funções em uma cadeia de carbono maior, para sabermos se realmente ele havia aprendido a identificar esses grupos. Vamos a médio e longo prazo colher frutos positivos.”</i> | X | | X | | X |

Quadro 1 - Relação entre os saberes docentes mobilizados na prática educativa

Assim, foram analisadas as compreensões dos licenciandos acerca de sua participação nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, relacionadas às suas vivências descritas no diário de bordo. Na percepção dos saberes envolvidos nas interações aluno ↔ professor ↔ licenciando, aos quais se movimentam novos e outros saberes que vão além dos currículos escolares, permitem aos licenciandos estruturar seus conhecimentos advindos da formação acadêmica, na perspectiva da prática educativa. Além de proporcionar ao professor regente desacomodar seus conhecimentos que nem sempre são convidados a participar das aulas que ministram. É um momento de reflexão dos anos de experiência e formação de um profissional mais experiente. Essa perspectiva da relação entre os envolvidos no processo, pode ser analisada por Tardif (2014, p. 52):

O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham uns com os outros através do material didático, dos “macetes”,



dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.

As ações perante o imprevisto pedagógico que contribuem na formação da identidade docente, nos permitem inferir acerca dos desafios cotidianos do ambiente escolar, que em suma pouco são explorados nos cursos de formação de professores. Por sua natureza dinâmica a prática educativa diante dos imprevistos requer um constante vai e vem de ações e saberes, que somente a experiência da prática é capaz de proporcionar. Foerste (2005, p.119) nos leva a refletir acerca desse espaço que mobiliza saberes associando-os aos desafios da profissão:

Reconhecer a existência de lugares, sujeitos e conhecimentos específicos que, articulados entre si, são decisivos na formação teórico-prática do professor, qualificando-o para uma ação mais autônoma diante dos problemas vividos pela profissão, no interior e mesmo fora de um estabelecimento escolar.

Identificar a aula como momento privilegiado de construção de saberes, constitui etapa determinante na estruturação dos saberes docentes. Na efetiva participação dos licenciandos nesse processo, tem-se nestes momentos o encontro entre professor regente, com sua experiência da prática educativa, o licenciando, com seus saberes da formação acadêmica, e também os advindos de suas experiências pessoais, além dos alunos da Educação Básica que buscam atribuir significado frente ao conhecimento que se deseja constituir. Nesse diálogo entre sujeitos com diferentes percepções acerca do processo educativo, a mobilização de ações que tornam a aula um ambiente de troca de saberes, contribui significativamente na estruturação da identidade docente, conforme reflete Pimenta e Anastasiou (2002, p. 207) acerca desse espaço: “...consideram a aula um momento privilegiado de encontro de ações [...] construída pela ação conjunta de professores e estudantes”.

Ao analisar a escola com o olhar de professor e não mais de aluno, o licenciando se posiciona e se constitui responsável por elaborar suas concepções pessoais e profissionais acerca dos processos de ensino e aprendizagem que envolvem os alunos da Educação Básica. A tarefa do dia a dia em sala de aula em toda sua complexidade promove aos licenciandos participantes do PIBID observar, levantar hipóteses, formular questões e

também a refletir acerca das possibilidades de caminhos alternativos que venham significar sua prática pedagógica e promover um ensino de Química de qualidade. Além disso, podem contar com o apoio de um profissional mais experiente que venha a contribuir no planejamento e análise coletiva das possibilidades que se apresentam no ambiente escolar, concordando com Pimenta (2005, p.20): “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor.”

Professores constroem e reconstróem seus saberes a partir da prática docente, no diálogo entre professor e aluno. Na participação do PIBID, o licenciando encontra espaço para participar ativamente desse processo enquanto professor, sendo a atuação na Educação Básica um momento de (re) construção dos saberes que vem sendo edificados ao longo de sua vida acadêmica. Diante da participação efetiva, e não apenas observacional do ambiente escolar, o licenciando se constitui enquanto profissional, analisa criticamente a dicotomia entre teoria-prática educativa a partir das discussões de ações educativas que poderão problematizar e posteriormente levar a reflexão de propostas didáticas adequadas para serem utilizadas em sala de aula: Somente domínios curriculares não garantem a prática docente, os professores constroem e reconstróem seus saberes a partir da prática. Tardif (2014), Charlot (2000) e Gauthier (1998).

Considerações finais

O diário de bordo dos licenciandos é um instrumento significativo para analisar as percepções destes sobre os processos de ensino e aprendizagem ao qual estão envolvidos, capazes de analisar criticamente das ações desenvolvidas no ambiente escolar. Essa análise tem potencial para contribuir na constituição da identidade docente pela reflexão na ação, pelas trocas de saberes na sala de aula, pelas percepções pessoais que cada um movimentam dentro do processo.

Ao analisar as escritas cria-se a possibilidade de reflexão acerca de princípios determinantes na formação docente, como a dicotomia criada entre teoria e prática, entre fazer e pensar, promovendo a ideia simplista que ser



professor se efetiva a partir da aplicação dos saberes acadêmicos após a formação, impossibilitando ao licenciando o pensar e agir pedagógico acerca de seu papel enquanto docente.

Assim a formação de professores que mobiliza saberes, construindo e reconstruindo estes em sala de aula, promove a interação dos licenciandos com formas potencialmente significativas de ensino a partir dos saberes elaborados na prática docente. Essa movimentação que ocorre, por exemplo, nas atividades de ensino do PIBID no âmbito escolar contemplam a construção e reconstrução de ideias dos licenciandos em conceber a prática pedagógica cotidiana como objeto de investigação, como ponto de partida e de chegada de reflexões e ações pautadas na articulação teoria-prática.

Além desse espaço de formação privilegiado que proporciona ao licenciando consolidar os conhecimentos adquiridos durante a formação, assim como se constituir nos saberes experienciais adquiridos na execução das atividades propostas pelo PIBID, o licenciando tem a possibilidade de qualificar sua formação adequando às tendências e propostas reflexivas, a partir do saber fazer, da percepção das ações de profissionais mais experientes e da construção dos saberes práticos que influenciarão sua trajetória e intervenção docente.

Somente as técnicas didáticas que orientam as ações docentes não são suficientes para atender às demandas que se apresentam no fazer pedagógico durante os processos de formação. As articulações elaboradas na realização da prática pedagógica construídas ao longo da carreira docente junto a seus pares, bem como a reflexão na ação do trabalho educativo, são fundamentais no processo permanente de ressignificação dos saberes profissionais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. (1982). **Texto, contextos e significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Em Aberto. Acesso em 17 abr. 2015, <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/vol1/n8>.

ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.



BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legisl/pdf/MEC/LDB/.pdf>. Acesso em 12 jan.2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORSI, A. M. **Professoras iniciantes**: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br>. Acesso em 18 de jun.2015.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação).

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARNIERI, M. R.; GIOVANNI, L. M.; AVELO, A. L. **Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática de elaboração de registros pelos professores**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br>. Acesso em 22 de ago. 2015.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**. Disponível em: <http://www.s bq.org.br/qn/vol22/n2>. Acesso em 01 set. 2015.

MENEZES, L.C. Formar o professor junto com a escola. In.: SCHEIBE, Leda *et al.* **Anais do VIII ENDIPE**. Florianópolis: UFSC, 1996, pp.381-388. Disponível em: www.endipe.pro.br. Acesso em 23 set.2015.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Ed. Educa, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G; GUEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7.ed.São Paulo: Cortez, 2012.



SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: **ANPED,19ª Reunião anual**, Caxambu-MG,1996. Disponível em: <http://19reuniao.anped.org.br>. Acesso em 08 out.2015.

SANTOS, W. L. P; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química: Compromisso com a Cidadania**. 4ª edição. Ed. Unijuí, 2010.

SCHNETZLER, R. P. Prática de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: Rosa, D. E. G.; Souza, V. C. de (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**.17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Débora Lázara Rosa

deboralazararosa@gmail.com

Atualmente é professora substituta do Departamento de Educação e Ciências Humanas no Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo. É Mestre em Ensino da Educação Básica pelo CEUNES/UFES em São Mateus/ES, na área de Formação Inicial de professores de Química.

Ana Néry Furlan Mendes

ana.n.mendes@ufes.br

Graduação em Bacharelado em Química e Química Industrial pela UFRGS. Doutorado na área de Química Inorgânica pela UFRGS, com período sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona. Professora de Química do DCN/CEUNES/UFES. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (CEUNES/UFES). Possui projetos de pesquisa nas seguintes temáticas: Ensino de Química, Ensino de Ciências, Desenvolvimento de metodologias e materiais para o Ensino de Química, Ensino de Química para alunos com necessidades especiais.

Andrea Brandão Locatelli

andrea.locatelli@ufes.br

Graduação em Educação Física (1993), Mestrado (2007) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física/Proteoria/UFES; e professora na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES.

Recebido em: 16/09/2016

Aprovado em: 09/11/2016



Resenhas



WEBER, Max. Ciência e Política: Duas vocações. trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martin Claret, 2015

Antônio Marcos Almeida de Queiroz

A ética nas entrelinhas da Ciência e da Política, no viés da vocação.

102

A presente resenha está relacionada à obra Ciência e Política do Sociólogo Max Weber, resultado de conferências realizadas em Universidades Alemãs. Nasceu na Alemanha em 21 de abril de 1864. Cresceu em ambiente por demais intelectual, face a formação acadêmica, política e liberal dos seus pais.

Em 1882 foi matriculado no curso de direito, estudando também matérias como história, economia e filosofia, cabe destacar sua breve passagens pelas fileiras do exército alemão.

Em 1893 casou-se com Marianne Schnitger, fato que potencializou sua vida acadêmica em Berlin. Pouco tempo depois apresentou sintomas de esgotamento nervoso e de neurose, mazelas que sofreu até o fim de sua vida, em que pese esse fato, nesse período, foram realizados trabalhos intelectuais extremamente fervorosos.

Intelectual por essência, Weber também participou da campanha política da Alemanha na primeira grande guerra mundial, esse fato, aliado aos numerosos trabalhos, a todas as suas virtudes morais e sua sensibilidade como pessoa humana, colocou-o como pioneiro no desenvolvimento da sociologia contemporânea.

O autor desse livro ocupa-se inicialmente da análise da ciência como possibilidade de conhecer os entornos do nosso mundo de forma pormenorizada, usando-a como trampolim e escudo para alijar do interior das academias influências econômicas e acima de tudo políticas também.

Ocupa-se ainda esse autor com a vocação política, sob o ponto de vista da aptidão do homem público, suas características morais, deixando claro que a nobre vocação tem sua viga mestre apoiada na ética.



Situados nesse momento da resenha, verifiquemos os detalhes da importante questão da ciência e todo seu desdobramento intelectual, social e, por que não afirmar, política também.

A reflexão de Weber aponta para ciência como produtora de conhecimento, trilhando pelos caminhos da racionalidade, naturalmente. Nessa linha, afirma que o conhecimento da vida e suas condições, naquele momento histórico, são trabalhados e levantados de forma técnica, racional e recheada de probabilidades e previsões.

Aqui, de forma muito especial, o grande mestre, sem deixar suas convicções religiosas, amplia e incentiva os experimentos científicos no seio acadêmico, revelando que esta, em suas atividades descobrem conceitos, anulam entendimentos passados e faz fluir a dinâmica social com os novos valores. Cita o racional autor, que o homem não teria alcançado o *possível* se, repetidas vezes, não tivesse tentado o *impossível*.

O impossível se veste da ciência para insistentemente labutar na árdua tarefa da “alquimia”, (no sentido dos experimentos e ensaios inerentes a pesquisa) ou seja, na arte de conquistar o que ainda não fôra conquistado e de entender ou então reentender o que parcialmente se conhece.

A pitada de ética não poderia deixar de ser adicionado no campo da ciência também, seu horizonte ampliado percebia que os fatos científicos deixam margens pra interpretações distintas, parciais e políticas.

Considerando seu discurso acadêmico, nesse episódio de seminário, a ética aplicada a ciência é direcionada aos catedráticos também, mostrando que a ferramenta dos processos e ensaios científicos devem assessorar o aprimoramento do ensino e da reflexão em sala de aula e nunca ser aplicado como base política partidária formadora de opinião. A ética deveria ser o bálsamo entre o racional das duras e longas pesquisas e descobertas e sua aplicação como benesse no sentido de políticas públicas e do desenvolvimento pessoal dos acadêmicos. Deveria ser o amalgama entre o crescimento dos novos conceitos e praticas científica e a tradição conservadora do culto e crenças sagrados.



Em seu discurso, assim afirmou, “Faço ciência para saber até onde posso suportar...” trocando em miúdos a fala de Weber, isso quer dizer faço uso de todas as ferramentas da razão, entendo e esquematizo todo o processo, especifico as diversas áreas, dou publicidade às novidades surgidas, descarto todas as tendências, coloco-me em teste e por derradeiro projeto no ambiente social.

Com a licença do cientista Albert Einstein, um breve paralelo entre os majestosos pensadores.

o cientista é controlado pelo senso de causa universal...sua percepção religiosa toma a forma de um assombro magnifico diante da harmonizada lei natural, a qual revela uma inteligência de tamanha superioridade que, comparada a ela, todo o pensamento sistemático e a atitude dos seres humanos se torna uma reflexão totalmente insignificante. (ROSA, 2016)

Assim como Einstein, Weber entendia a ciência.

No viés da politica a proa será balizada no foco de significados da tríade, **vocação, Política e Estado**. Estes vocábulos são as vigas mestres desse capítulo, se não vejamos a seguir.

Ao pensar em vocação Weber traça uma linha e borda pontos entre a dominação carismática (onde os liderados acreditam no líder e o obedece independente de tradição ou Lei), e as qualidades da vocação politica, quais sejam, paixão (envolvimento a uma causa de forma racional), responsabilidade (norte dos atos do vocacionado), e proporcionalidade (equilíbrio e sobriedade).

Nos entre pontos, recheia tudo com a ética, naturalmente, apontando para dois afluentes, um no campo da convicção e o outro na área da responsabilidade. A convicção reside nos conceitos pessoais carregados de influências familiares, espirituais e sócio- econômicas e a convicção da responsabilidade diretamente ligado a lógica e a Lei.

Quanto aos políticos, pensemos na imagem de uma balança tradicional, aquela mesmo com dois pratos em lados opostos, pois bem, o autor do seu texto observava a política como o fiel dessa balança, qual seja, a referência do equilíbrio dos conceitos. Que, por via de consequência natural, em um dos pratos colocava os políticos que vivem para a política e no outro prato colocava os políticos que vivem da política. Aquele se revela como a forma ideal da



vocação política genuína, enquanto este, não possui recursos e busca na atividade política renda e subsistência, o que na visão do autor destorce e mascara toda a transparência, a publicidade e imparcialidade própria do agente público, ou seja, compromete a possibilidade de manter-se ao largo para aplicar a razão em suas inúmeras decisões. Por fim, in verbis.. "há um inimigo vulgar, muito humano, que o homem político deve dominar a cada dia e a cada hora: algo muito comum a vaidade."

Adentrando no mundo do Estado, destaca-se o entendimento pessoal de Weber, o Estado como o ente possuidor legítimo da violência no meio social, mais precisamente o único detentor desse direito. Disso, resta claramente aqui, o surgimento de um importante componente, "o poder" (força) político e afins. Vale ressaltar que o emprego da violência aqui está positivado em lei, portanto institucionalizada, outro destaque fica por conta do poder político que isso produz, e que ao mesmo tempo se transforma em moeda de troca nas mãos de gerentes públicos demagogos.

Para Weber o Estado "não se deixa definir a não ser pelo específico meio que lhe é peculiar, tal como é peculiar a todo outro agrupamento político, ou seja, o uso da coação física", "a violência não é, evidentemente, o único instrumento de que se vale o Estado".

Cabe destacar que para cada afirmação quanto ao direito da aplicação da coação física/violência está por trás à máxima Weberiana da racionalidade, aqui revelada de maneira explícita no prumo da legalidade e seus princípios.

Karl Emil Maximilian Weber, in verbis, "Aquele que esteja convencido de que não se abaterá nem mesmo que o mundo, julgado de seu ponto de vista, se revele demasiado estúpido ou demasiado mesquinho para merecer o que ele pretende oferecer-lhe, aquele que permaneça capaz de dizer" a despeito de tudo!", aquele e só aquele tem a "vocação" da política.

O exposto acima revela uma coragem moral gigantesca do autor, que encontrou uma plateia de acadêmicos jovens e ávidos por suas palavras éticas e racionalmente corretas, e ao mesmo tempo em que vivia uma atmosfera política do pós-guerra, com o Estado fracionado, economia enfraquecida e afundado totalmente em dívidas, miséria social crescente e manifestações



generalizadas. Ambiente perfeito para fazer brilhar seus conceitos em contrapartida a ausência da ética, absorvida pelo caos dos interesses políticos partidários (poder).

Percebo com a leitura desse livro, a extrema facilidade e capacidade de entender política, economia, religião, filosofia, direito e sociologia e mais ainda, concatená-las com tamanho domínio, simplicidade e clareza, a ponto de tornar tudo compreensível e empolgante.

O legado produzido pela espetacular leitura representa o marco de um horizonte sem fronteiras e sem fim. A saída da inércia cultural e o mergulho no mundo dos clássicos da filosofia política. Traz para mim a sensação do prazer em conhecer aquilo que só os pensadores e eruditos enxergam, sentem e escrevem. Traz o triste questionamento, porque não busquei isso no período acadêmico? Da mesma forma que reitera e esclarece, mesmo de forma tardia, conceitos lá atrás aprendidos pelo senso comum e além de tudo reacende o desejo ímpar do saber. O conhecimento precisa ser compartilhado de maneira que encante o aprendiz, como encantado me encontro.

Referências

ROSA, Areonth Assunção. Partícula de Deus. **Folha da Região**, Araçatuba-SP. 17/02/2012. Disponível em <http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=301278>; Acesso em 01/03/2016.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: Duas vocações. trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martin Claret, 2015

Antônio Marcos Almeida de Queiroz

mqe3046@gmail.com

Graduado em Direito pela Universidade Estácio de Sá. Pós Graduando em Direito Público (Direito Constitucional, Direito Tributário e Direito Administrativo). Pesquisador na área de Educação e Direito Administrativo

Recebido em: 17/11/2016

Aprovado em: 26/11/2016



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

108

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão ([Periódicos da UFES](#)), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu artigo. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

