

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitário de Estudos Sociais da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT14

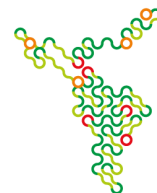
**Cultura escolar, instituições
educativas e práticas de
controle social**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 8** **AMBIÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS: O CONTEXTO DA ARQUITETURA ALIADA À EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES VOLTADAS AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**
Luiza Fernandes Neto
Aline Couto Costa
Regina Coeli Martins Paes Aquino
- 18** **COMO OS DISCURSOS ESCOLARES DIALOGAM COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS HÁBITOS DE MÍDIA DE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL**
Adilson CITELLI
Ana Luisa Zaniboni GOMES
Helena CORAZZA
- 30** **CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL DE CERTEAU PARA O CAMPO DE ESTUDOS DA CULTURA ESCOLAR**
Fabiano Quadros Rückert
- 40** **EDUCAÇÃO E GEOPOLÍTICA DE PODER: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES**
Simone Zanatta Guerra
- 49** **EDUCAÇÃO EM SAÚDE SEGUNDO REFLEXÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE**
Nanci da Silva Teixeira Junqueira
Marcia Speguen de Quadros Piccoli
Roger Andrei de Castro Vasconcelos

- 59** **ESPAÇO DE TENSÕES, CONDUÇÕES OU LAPIDAÇÕES: ANÁLISE DOS OFÍCIOS-CIRCULARES NOS PRIMEIROS ANOS DO CURSO NORMAL REGIONAL DE SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS A PARTIR DE TRANSCRIÇÃO DAS ATAS (1953-1962).**
Dilnei Abel Daros
- 72** **O FIM DA SECADI E A REGULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCATIVA NO BRASIL**
Marcella Ottoni Guedes Oliveira
Maisa Cristina Torres Dantas
Lucas Felicetti Rezende
- 83** **TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: SENTIDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA/ESTEIO/RS**
Márcia Regina da Silva
José Edimar de Souza
- 93** **UM ESTUDO DAS POSSÍVEIS PRÁTICAS DE LEITURA NA PENITENCIÁRIA DA PEDRA GRANDE: FLORIANÓPOLIS (1941- 1945)**
Fabiana Ferreira Martins
- 104** **UM MODO DE ALFABETIZAR: MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA LAURA JUNG NA ESCOLA ILDEFONSO PINTO DE CAMPO BOM/RS (1974-1996)**
José Edimar de Souza
Cristian Giacomoni
Gisele Belusso



AMBIÊNCIAS SOCIOEDUCATIVAS: O CONTEXTO DA ARQUITETURA ALIADA À EDUCAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES VOLTADAS AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

Luiza Fernandes Neto¹

Aline Couto Costa²

Regina Coeli Martins Paes Aquino³

Resumo: De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, os atos criminosos ou de contravenção penal cometidos por adolescentes são considerados infracionais, fazendo com que esses jovens recebam, como medidas socioeducativas, desde advertências a internações em instituições com uma rotina de vida padronizada e regulada. No último caso, considerando os contextos educacional e arquitetônico, entende-se que esses espaços apresentam muitos problemas no modo em que a maioria deles se encontra atualmente, tornando-se ambientes opressores, mal cuidados ou conservados, e que em nada contribuem para o processo de educação e ressocialização de quem os vivencia. No entanto, acredita-se que esses lugares podem colaborar positivamente no tratamento desses adolescentes, se forem projetados com qualidade e se considerarem as percepções, os sentidos e as perspectivas de seus usuários, já que têm interferência no estado psicológico e comportamental daqueles que o utilizam e nas relações sociais neles existentes. Nesse sentido, a partir de pesquisas bibliográficas, documentais e estudos de caso, o artigo visa identificar e caracterizar os espaços essenciais nesse tipo de instituição, que podem constituir ambiências socioeducativas, no eixo do desenvolvimento educacional e cultural. Entende-se que este trabalho apresenta uma possibilidade de reflexão sobre a importância da humanização e qualidade desses espaços de vivência e aprendizagem, como mais uma contribuição para o processo de inserção social e exercício da cidadania.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei. Arquitetura Socioeducativa. CREAS

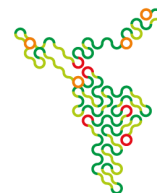
Socio-educational environments: the context of architecture allied to education in adolescent facilities in conflict with the law

Abstract: According to the Statute of Children and Adolescents, criminal or misdemeanor acts committed by adolescents are considered infractions, making these young people receive, as socio-educational measures, from warnings to hospitalizations in institutions with a standardized life routine and regulated. In the latter case, considering the educational and architectural contexts, it is understood that these spaces present many problems in the way most of them are currently found, becoming oppressive environments, poorly cared for or preserved, and that contribute nothing to the process education and re-socialization of those who experience them. However, it is believed that these places can positively collaborate in the treatment of these adolescents, if they are designed with quality and if they consider the perceptions, senses and perspectives of their users, as they interfere

¹ Mestranda do PPGAU-IFF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

² Doutora em Arquitetura (UFRJ), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

³ Doutora em Engenharia e Ciência dos Materiais (UENF), professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil



in the psychological and behavioral state of those who use them. and in the social relations existing in them. In this sense, based on bibliographical, documental and case studies research, the article aims to identify and characterize the essential spaces in this type of institution, which can constitute socio-educational environments, in the axis of educational and cultural development. It is understood that this work presents a possibility of reflection on the importance of humanization and quality of these living and learning spaces, as one more contribution to the process of social inclusion and the exercise of citizenship.

Keywords: Teenager in conflict with the law. Socio-educational architecture. CREAS

Introdução

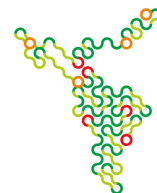
A introdução de crianças e adolescentes aos atos análogos ao crime cresce a cada dia, sendo que muitos são recrutados antes de completarem 14 anos (BRETAS, 2016). Nas medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade, no estado do Rio de Janeiro, a idade em que o adolescente comete o ato infracional tem seu ápice entre os 16 e 17 anos, em sua maioria de jovens considerados pretos ou pardos, com a prevalência do sexo masculino (BRASIL, 2018).

De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (BRASIL, 2006), a medida de liberdade assistida é considerada a mais adequada ao acompanhamento do adolescente infrator, pois ela respeita os limites e as regras de convivência social, sem afastar o indivíduo dos seus familiares e do convívio social.

Este artigo tratará da questão dos espaços socioeducativos, a partir do entendimento de que é imprescindível que eles forneçam condições íntegras para a ressocialização, assim como conceda atividades educacionais e culturais regularmente, propiciando alterações na forma de pensar cursos e conhecimentos para o futuro.

Nesse contexto, questiona-se como devem ser os espaços dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), para que contribuam com o processo de assistência socioeducativa dos seus usuários? A fim de responder a esse questionamento, tem-se como objetivo geral compreender as ambiências dos CREAS e como elas podem ser previstas de modo a colaborar com o processo de assistência socioeducativa dos seus usuários. A abordagem se dá particularmente em relação a esses jovens nessa situação de vulnerabilidade no município de Campos dos Goytacazes, localizado no estado do Rio de Janeiro.

A metodologia adotada possui uma abordagem qualitativa, contemplando pesquisas bibliográfica e documental para a composição de uma fundamentação teórica com a compreensão do



contexto das medidas socioeducativas, bem como dos seus espaços físicos de atendimento e o surgimento das unidades assistenciais no que concerne o município de Campos dos Goytacazes. Além do contexto teórico, o artigo apresenta uma abordagem empírica, abrangendo estudo de caso e pesquisa de campo. Para isso, visitas exploratórias e descritivas foram feitas nos CREAS, unidades de acompanhamento do poder municipal, onde os adolescentes que cumprem medidas socioeducativas frequentam reuniões mensais. A unidade pretendida para o foco do trabalho é a unidade do CREAS II, devido ao prévio contato de uma das autoras com os profissionais do local. A finalidade das visitas foi conhecer a espacialidade dos centros, presenciar e investigar a vivência dos servidores e assistidos nas ambiências que compõem o atendimento e o processo socioeducativo, de modo a entender a qualidade do ambiente construído.

Entende-se que este artigo justifica-se pela possibilidade de reflexão sobre a importância das ambiências socioeducativas, considerando o contexto da Arquitetura aliada à Educação, nessas instituições voltadas ao adolescente em conflito com a lei.

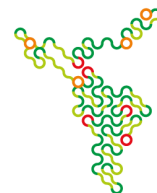
A socioeducação relacionada aos adolescentes em conflito com a lei atendidas pelos CREAS

As medidas socioeducativas são aplicadas aos adolescentes como punição jurídica na ocorrência de uma conduta considerada similar ao crime ou contravenção penal, sendo entendida então como um ato infracional. Os objetivos da aplicação da medida é a responsabilização e reparação por parte do adolescente quanto às consequências do seu ato infracional, à integração social do mesmo e à garantia de seus direitos individuais e sociais (REIS, 2019).

O desenvolvimento da socioeducação está atrelado às modificações sofridas pela legislação e seu reatamento no atendimento à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade pelo poder público no decorrer das décadas.

A legislação que trata das crianças e adolescentes teve seu início em 1927, no primeiro Código Brasileiro para Menores, que estabelecia um processo especial aos adolescentes que cometessem algum crime. Essa legislação foi sendo lentamente alterada ao longo dos anos, até a promulgação em 1988 da Constituição da República Federativa do Brasil, também conhecida como Constituição Cidadã. (OLIVEIRA E ASSIS, 1999).

Para complementar o sistema de proteção infantil previsto pela Constituição, foi promulgada a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, isto é, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse estatuto,



a criança e o adolescentes passaram a ter garantia dos seus direitos relacionados à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (FRANCISCHINI E CAMPOS, 2005)

Em relação às medidas socioeducativas aplicáveis aos adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, que cometeram ato infracional, elas são divididas em dois formatos: as socioeducativas em meio aberto, que engloba as de advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida; e as socioeducativas privativas de liberdade, que engloba as de semiliberdade e internação.

Após as definições judiciais concretizadas, o adolescente encaminhado ao sistema socioeducativo em meio aberto é direcionado ao acompanhamento em uma das unidades do CREAS. Para o acompanhamento das medidas, a equipe técnica composta por psicóloga, assistente social e pedagoga, traça com a participação dele e da sua família o Plano de Acompanhamento Individual ou Familiar, uma ferramenta de acompanhamento do processo pessoal e social que o adolescente passará na unidade (BRASIL, 2006).

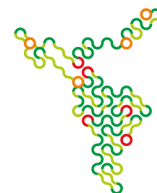
O papel do CREAS compreende as competências de ofertar e referenciar serviços especializados de caráter continuado para famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social (BRASIL, 2011).

Nesses locais, são atendidos diferentes grupos de pessoas que tiveram seus direitos violados no nível de média complexibilidade, sendo compostos por: pessoas afastadas do convívio familiar devido a medidas judiciais, as pessoas com deficiência, idosos e seus familiares, os indivíduos em situação de rua, pessoas que foram vítimas de exploração sexual ou trabalho infantil e os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, que é o foco desse trabalho.

Em se tratando do lugar, o CREAS possui algumas especificidades inerentes aos espaços socioeducativos, conforme será abordado a seguir.

Espaços socioeducativos e as ambiências dos CREAS

A arquitetura é um dos instrumentos da ação socioeducativa e para se definir como ação socioeducativa, é preciso avaliar as relações estabelecidas com a obra, envolvendo os usuários desse espaço. Essa relação do espaço com o comportamento precisa ser estudada cautelosamente, identificando como o ambiente pode colaborar positivamente no tratamento desses jovens. Os espaços



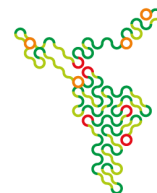
podem produzir, a partir da percepção e trocas ambientais, um aumento da agressividade e estresse durante a presença desses adolescentes na situação em que se encontram. (NEW- COMBE, 1999 apud ELY; OLIVEIRA; SAVI; AMBONI, 2007).

O espaço, segundo Fischer (1994 apud OLIVEIRA, 2008), expressa as relações humanas e é resultado de fatores culturais, sociais e institucionais. Esses espaços têm interferência no estado psicológico daqueles que o utilizam e nas relações sociais dos mesmos. O ambiente exerce influência sobre o comportamento humano, uma vez que o espaço embute valores que desempenham um papel de princípios reguladores do comportamento e representações sociais.

O arquiteto é um profissional que deve adentrar em conceitos novos, envolvendo-se num espaço que forneça saúde mental e promova a harmonia dos sentidos e a pacificação do espírito. A partir do momento que se entende a abrangência no projeto arquitetônico do espaço físico sobre o espaço perceptivo, deriva-se assim no espaço emocional. Contudo, não é possível estimar os resultados dessa influência da arquitetura socioeducativa. Mas é preciso pensar na significância que ela pode ter na vida desses jovens (PIZZATO, 2015).

Em se tratando do CREAS, o documento intitulado “Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS”, formulado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (BRASIL, 2011) reconhece as especificidades do atendimento realizado nas unidades, que gera a necessidade de planejar e organizar o seu funcionamento com requisitos mínimos de infraestrutura, mantendo um ambiente acolhedor e seguro, com condições de sigilo e privacidade, de maneira que promova a acolhida adequada e escuta qualificada ao usuários. Para garantir esse ambiente acolhedor, o documento especifica as condições que asseguram, além da privacidade e sigilo, iluminação, conservação, salubridade e limpeza adequadas, segurança para os profissionais e os usuários, acessibilidade a pessoas com dificuldade de locomoção, espaços setorizados e com acesso restrito e informações disponíveis e de fácil visualização do visitante. Tudo isso de forma compatível com os serviços ofertados e suas demandas (BRASIL, 2011).

Nas visitas exploratórias foi possível perceber a necessidade de espaços mais acolhedores, seguros e com conforto ambiental aplicado, assim como de um número maior de cômodos para atender a demanda do atendimento e espaços amplos de convivência e reunião para equipe e atendidos. Outras questão a ser discutida é o melhor aproveitamento dos fluxos e circulações dessas



casas, utilizando um estudo antecipado da logística e particularidades dos atendimentos realizados nas mesmas.

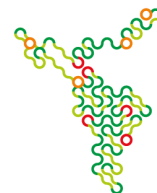
A arquitetura não tem acompanhado essa evolução, principalmente pelos limites de recursos financeiros. Muitos desses lugares já eram existentes e passaram ou precisam passar por adaptações. Alguns deles não comportam as adaptações, o que engrossa a necessidade de novos centros (PIZZATO, 2015). Esse é o caso da unidade do CREAS II, em visitas ao local, foi possível perceber que sem obras bem planejadas, não seria possível resolver problemas de espaços para os atendimentos que acontecem no local, uma vez que esses centros atendem usuários com distintas finalidades, fazendo-se necessário pensar durante o projeto no uso desta edificação por diferentes perspectivas, além da falta de espaços para atividades ressocializadoras os jovens e as questões de acessibilidade.

Espaços que não são planejados com uma relação com seu usuário final, podem acarretar num sentimento de não pertencimento, aumentando as chances dos usuários de isolamento. Oliveira (2008) apresenta duas relações do usuário com o ambiente. Uma delas é a de apropriação, que derivada da presença forçada do indivíduo, torna-se interessante o adolescente criar um “apego temporário”, fazendo parte desse novo ambiente e receptivo para os novos valores e experiências das medidas socioeducativas, ficando sempre claro que aquela experiência será uma fase da sua vida. A apropriação do espaço pelo usuário pode se dar de uma maneira positiva, oportunizando a aplicação da medida socioeducativa.

A outra relação é o estresse ambiental, que pode ocorrer pelo excesso de informações ou a ausência destas. O autor traz a visão de Abarca (1991) que afirma que as relações da pessoa com o ambiente pode sobrecarregá-lo a ponto de exigir um enorme esforço para a realização de atividades que envolvam leitura, compreensão e interação. Esse esforço pode superar os limites do indivíduo, consolidando num estado de estresse com consequências negativas para a saúde mental e física desta pessoa. O estresse ambiental pode dificultar o processo de socioeducação do indivíduo, decorrente do impacto que causa na esfera física, mental e comportamental do mesmo. (OLIVEIRA, 2008).

Creas em Campos dos Goytacazes: recorte espacial e análise arquitetônica

No município de Campos dos Goytacazes, há três unidades do CREAS. A autora Silva (2015) realizou uma pesquisa para entender os fatos ocorridos que encaminharam a criação dessas três unidades na cidade, que será usada para contextualizar o surgimento desses locais.



Na cidade de Campos dos Goytacazes, o CREAS foi implantado em 2008 com o atendimento direcionado as pessoas vítimas de violação dos seus direitos. A demanda de atendimento aumentou e em 2012 foi inaugurada uma segunda unidade de atendimento. Dessa forma, houve uma divisão em relação ao atendimento nas unidades, ficando a primeira destinada ao atendimento das pessoas moradoras à margem direita do Rio Paraíba do Sul, e a segunda dedicada à margem esquerda do Rio.

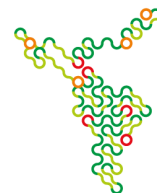
Em 2011, foi inaugurado o CREAS – mulher, para atender as mulheres vítimas de violência doméstica. Contudo, esse formato precisou ser interrompido, uma vez que o CREAS não poderia se restringir a somente um perfil de violação de direito específico, sendo preciso disponibilizar o atendimento a vítimas de outros tipos de cerceamento de direitos. Com isso, o CREAS- mulher transformou-se em CREAS III.

Atualmente, a cidade conta com as três unidades de atendimento dos CREAS, nas quais são ofertados os mesmos tipos de acompanhamentos a população, separando o atendimento de acordo com a proximidade da unidade. Por todas unidades atenderem as medidas socioeducativas, o CREAS II foi o selecionado para o desenvolvimento deste presente artigo.

Em se tratando do contexto arquitetônico, os CREAS - mesmo relativamente recentes - possuem muitos problemas, possivelmente pelos limites de recursos financeiros ao necessário investimento. Eles foram instalados em edifícios existentes, que passaram por algumas adaptações e/ou que carecem delas. Com isso, há problemas de infraestrutura, ausência de manutenção, falta de espaços que garantam privacidade, segurança e/ou, acessibilidade, dentre outros.

As três unidades de atendimento estão locadas em casas antigas adaptadas para seus fins. Silva (2015), em sua pesquisa sobre a assistência social a mulheres vítimas de violência doméstica na cidade, descreveu o espaço de atendimento no CREAS II como insuficiente, com instalações físicas antigas e precárias, uma nítida falta de manutenção, vazamentos que causam alagamentos no local, salas mal ventiladas, termicamente e acusticamente desconfortáveis e um forte mal odor proveniente do esgoto do prédio.

O número de salas é insuficiente para a demanda, fazendo com que o atendimento aconteça de forma improvisada, podendo ser realizado até mesmo no corredor da unidade, desrespeitando as condições de privacidade e sigilo do atendimento ao usuário. É importante recapitular que o CREAS atende pessoas que tiveram seus direitos violados, que num momento de fragilidade, terão sua acolhida precária a desumana.



Em visita ao CREAS II pela autora no ano de 2021, foi possível constatar a continuidade das condições físicas relatadas no trabalho citado (SILVA, 2015), ainda que em 2019 a unidade tenha mudado de endereço com o pretexto de ir para um local mais amplo para garantir um melhor acolhimento à população (UHL, 2019).

A manutenção da casa em questão é precária, os banheiros apresentam problemas hidro sanitários que constroem o uso por parte dos funcionários, as salas continuam sem atender a demanda de atendimento e privacidade, essas precisam ter seus usos compartilhados entre profissionais e atividades, inclusive para a realização de oficinas artísticas com os adolescentes, a sala de reunião da unidade precisou ser desmontada para abriga-las.

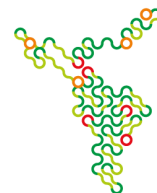
A casa não apresenta acessibilidade, sendo uma edificação antiga, com desníveis para acesso e uma escada central que conecta o térreo e primeiro pavimento, onde acontece parte dos atendimentos da unidade. Assim como também não apresenta a devida segurança, tendo sofrido um furto em março de 2020 no qual foram levados os computadores da unidade e até o momento não foram repostos.

Não há uma área devidamente destinada ao preparo da alimentação e descanso da equipe, assim como a cozinha não é preparada para armazenar e preparar lanches para os dias de atividades com os adolescentes, já que o mesmo não tem como bancar sua alimentação, uma vez que relatam dificuldades para arcar com as passagens de ônibus para chegar ao local. Para os encontros dos adolescentes, os lanches são solicitados a outro órgão da prefeitura.

Considerando a importância da qualidade do lugar para o bem-estar de seus usuários e, nesse caso em específico, que os espaços podem produzir, a partir da percepção e trocas ambientais negativas, um aumento da agressividade e estresse (NEWCOMBE, 1999 apud ELY; OLIVEIRA; SAVI; AMBONI, 2007), entende-se que é importante estudar a arquitetura – e ambiências - desses Centros. E especialmente em relação ao público socioeducativo, que cumpre no CREAS as medidas em meio aberto.

Conclusão

É um direito de todos, um ambiente que ofereça qualidade, principalmente espaços que acolhem pessoas que tiveram seus direitos violados e passam por um momento da vida de fragilização. O atendimento socioeducativo nas unidades dos CREAS II, precisa ser planejado com



atenção aos usuários final, entre eles, o adolescente infrator, sem deixar de lado a importância da participação da sua família e a contribuição comunidade e a academia podem oferecer.

Além de pensar nos projetos dessas unidades planejados com a participação de diversos meios de conhecimento e levando em consideração espaços que consigam atender as demandas dos Planos de Acompanhamento Individual ou Familiar, esses projetos devem levar em consideração a qualidade dos ambientes de trabalho para a equipe multidisciplinar que carece de condições básicas de conforto para um trabalho cansativo no âmbito físico e emocional.

Referências

AMBONI, Juliano Darós; BINS, Vera Helena Moro; OLIVEIRA, Elena Maria Duarte de; SAVI, Aline Eyng. **A Percepção e o comportamento ambiental dos jovens em instituição de internação** – um estudo de caso. Ouro Preto, 2007.

BRASIL, **Relatório de Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Ministério do Desenvolvimento Social no sistema único de assistência social – MDS, 2018. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf, acessado em nov. 2020.

-----, **SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>, acessado em out. 2019.

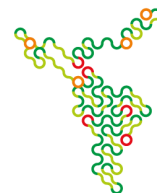
-----, **Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Brasília, 2011

BRETAS, Valéria. **Os crimes mais cometidos por adolescentes no Brasil**. EXAME, 2016. Disponível em <http://exame.abril.com.br/brasil/os-crimes-mais-cometidos-por-adolescentes-no-brasil/>, acessado em jul. 2019.

-----, **SINASE: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>, acessado em out. 2019.

-----, **Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. Brasília, 2011

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. **Adolescente em onflito com a lei e medidas socioeducativas: Limites e (im)possibilidades**. Psico. Universidade Federal do Rio Grande no Norte. 2005



OLIVEIRA, Maruza B.; ASSIS, Simone G. Assis. **Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”**. A perpetuação do descaso, 1999. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/csp/v15n4/1023.pdf>, acessado em fev. 2017.

OLIVEIRA, Elena Maria Duarte. **Por uma arquitetura socioeducativa para adolescentes em conflito com a lei**: uma abordagem simbólica da relação pessoa-ambiente. 149f. Trabalho de Dissertação (Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PIZZATO, Charles. *Arquitetura Socioeducativa: o espaço ressocializando pessoas e curando a sociedade*, [s.l]; [s.e], 2016.

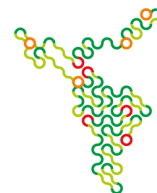
REIS, Kaiane. **Medidas socioeducativas**: responsabilizar é diferente de punir. GESUAS – SUAS. 2019. Disponível em: <https://www.gesuas.com.br/blog/medidas-socioeducativas/>, acessado em nov. 2020.

RIO DE JANEIRO, Departamento Geral de Ações Socioeducativas do. **Trajetórias de vida de jovens em situação de privação de liberdade no sistema socioeducativo do Rio de Janeiro**, 2019. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/publicacoes2019/RelatorioPesquisaJovens.pdf> acessado em jul. 2020.

SILVA, Louise Gomes de Vasconcelos. **Análise da aplicação das medidas protetivas da Lei Maria da Pena**: o estudo de caso de CREAS II – Campos de Goytacazes/RJ. Trabalho de dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes. 2015.

SOUZA, Danielle Gomes de Barros. *A repercussão das diretrizes pedagógicas do SINASE nos projetos arquitetônicos de unidades socioeducativas de internação*. 2011, 188f. Trabalho de Dissertação (Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

UHL, Kamilla. **CREAS 2 em novo endereço**. Prefeitura de Campos, 2019. Disponível em https://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=55019, acessado em nov. de 2020.



COMO OS DISCURSOS ESCOLARES DIALOGAM COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS HÁBITOS DE MÍDIA DE DOCENTES E DISCENTES DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL

Adilson CITELLI¹
Ana Luisa Zaniboni GOMES²
Helena CORAZZA³

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais da pesquisa *Inter-Relações Comunicação e Educação no Contexto do Ensino Básico* apoiada pelo CNPq e realizada ao longo de 2018 e 2019 junto a 3.708 discentes e 509 docentes do ensino básico oriundos de onze estados brasileiros distribuídos pelas cinco regiões do país. O propósito da pesquisa foi verificar se e como os discursos escolares dialogam com os meios de comunicação e com as questões relacionadas à temporalidade do fazer docente e discente. Para tanto, foi utilizado um conjunto de procedimentos de investigação, constando de formulário eletrônico, entrevistas presenciais e acompanhamento de aulas. Todo material foi tabulado e os dados completos obtidos da pesquisa foram segmentados em tópicos a fim de viabilizar maior densidade nas análises. Neste texto, reportamo-nos especificamente aos tópicos “*Docente e hábitos de mídia*” e “*Discente e hábitos de mídia*”.

Palavras-chave: Comunicação e Educação; Mediações educacionais; Uso de mídias; Discurso escolar.

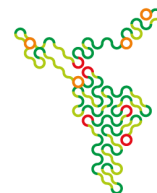
How school discourses dialogue with the media: reflections on the media habits of teachers and students of basic education in Brazil

Abstract: This article presents partial results of the research *Inter-Relations Communication and Education in the Context of Basic Education* supported by CNPq and carried out throughout 2018 and 2019 with 3,708 students and 509 teachers of basic education from eleven Brazilian states distributed across the five regions of Brazil. The purpose of the research was to verify if and how the school discourses dialogue with the media and with issues related to the temporality of teaching and students. To this end, a set of investigation procedures was used, consisting of an electronic form, face-to-face interviews, class follow-up. All material was tabulated and the complete data obtained from the research were segmented into topics in order to enable greater density in the analyzes. In

¹ Professor titular do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP. Coordenador do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) da ECA-USP/CNPq. E-mail: citelli@uol.com.br

² Pós-doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Jornalista profissional diplomada, diretora da OBORÉ, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) da ECA-USP/CNPq e vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom. E-mail: analuisagomes@obore.com

³ Doutora pela ECA-USP; Jornalista com licenciatura em Letras; Diretora e docente no SEPAC - Serviço à Pastoral da Comunicação; docente no Instituto Teológico São Paulo (ITESP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) da ECA-USP/CNPq. E-mail: helenacorazza@paulinas.com.br;



this text, we refer specifically to the topics “Teacher and media habits” and “Student and media habits”.

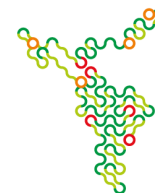
Keywords: Communication and Education; Educommunicative mediations; Use of media; School speech

Contextualização

Desafiados a compreender de que forma os discursos da escola dialogam atualmente com os meios de comunicação – inclusive com questões relacionadas às temporalidades e especificidades do fazer docente -, os pesquisadores associados ao MECOM conduziram uma investigação coletiva denominada “Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do Ensino Básico” envolvendo 509 professores e 3.708 alunos do ensino fundamental e médio em onze estados e nas cinco regiões do Brasil.

Entre 20 de setembro de 2018 e 27 de fevereiro de 2019 foram disponibilizados dois questionários *on-line* com 55 perguntas para professores e 41 para alunos a partir do sexto ano do ensino fundamental sobre hábitos de mídia e consumo de conteúdos pela internet. A pesquisa foi aplicada complementarmente de forma presencial em escolas de várias regiões do país com a colaboração de docentes e pesquisadores externos ao grupo. A partir dos dados analisados, alguns fenômenos são evidentes: apontam desencontros entre os ritmos dos discursos escolares e as temporalidades que matizam o cotidiano de alunos e professores influenciados, sobretudo, pela mídia. (CITELLI, 2018a). Neste texto, reportamo-nos especificamente aos tópicos “*Docente e hábitos de mídia*” e “*Discente e hábitos de mídia*”.

Para este percurso, nossa opção metodológica foi a pesquisa quali-quantitativa de caráter descritivo e explicativo, valendo-nos da coleta de dados via questionários com perguntas fechadas e abertas para bem identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos e tentar explicar o porquê pela análise reflexiva dos resultados coletados (TRIVIÑOS, 1987). O conceito no qual nos apoiamos para entender e discutir criticamente hábitos midiáticos foi inspirado em Costa (2015) a partir dos estudos de García Canclini sobre consumo enquanto prática cultural constitutiva da identidade do consumidor. Ou seja, um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso de produtos simbólicos como hábitos de ver, ouvir e se informar. (CANCLINI, 1997, p.53-59).



Para buscar respostas aos desafios impostos pelas transformações sociais que ocorrem nos últimos anos, principalmente no campo da midiatização da experiência humana, tentamos discutir e demonstrar nesta análise a variedade de dispositivos de informação e comunicação que circulam nos espaços educativos. Eles disputam sentidos e valores tanto na relação direta professor-aluno quanto nas nuances trazidas pela experiência geracional. Sendo assim, o que os estudos da relação comunicação e educação podem nos dizer sobre um espaço de troca e produção de conhecimento tensionado diariamente por repertórios e discursos de alunos e professores e cuja maior característica é a ausência de consenso? A isso, dedicamos nosso olhar enquanto pesquisadores.

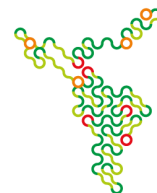
Hábitos de mídia dos docentes

O perfil médio do docente brasileiro traçado nesta pesquisa refere-se a um profissional de mais de quarenta anos de idade (51,5%), grande maioria com mais de onze anos de magistério (60,8%) e, desses, cerca de metade com mais de vinte anos de sala de aula. Sessenta por cento desses educadores atua em período integral – dobrado ou triplicado – na mesma escola ou em unidades escolares diferentes e cerca de 40% leciona em três ou mais unidades de ensino.

Lembramos que nossa amostra contabilizou dados de 509 professores respondentes em nível nacional a partir de formulários contendo 55 questões (19 abertas e 36 fechadas), das quais 22 de resposta objetiva e 14 de múltipla escolha. Geograficamente, a amostra cobriu as cinco regiões do país e avaliou representantes docentes de 118 municípios pertencentes a onze diferentes estados⁴. Há predominância nas regiões Sudeste e Sul.

Quando analisamos os hábitos de leitura dos educadores, vimos que 42% deles não costuma ler jornais ou o fazem de modo eventual. Os leitores semanais chegam a 23% e os diários são próximos a 35%. Dos que afirmam ler jornal diariamente ou semanalmente – 58% da amostra – mais

⁴ Estados e municípios nos quais lecionam os docentes pesquisados: BA - Juazeiro. MG - Araxá, Campina Verde, Uberaba e Uberlândia. MS - Campo Grande e Jaraguari. MT - Jaciara. PA - Belém e Maracanã. PE - Petrolina e São José da Coroa Grande. PR - Apucarana, Cascavel, Curitiba, Lapa, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, São José dos Pinhais e União da Vitória. RJ - Campos dos Goytacazes e Itatiaia. RS - Caxias do Sul e Santa Maria. SC - Araranguá - Americana, Blumenau, Brusque, Caçador, Chapecó, Criciúma, Curitiba, Florianópolis, Gaspar, Imbituba, Itajaí, Jaraguá do Sul, Lages, Major Vieira, São Bento do Sul, Três Barras, Tubarão e Xanxerê. SP - Aparecida, Araraquara, Arujá, Assis, Barueri, Bauru, Bebedouro, Birigui, Biritiba Mirim, Caieiras, Campinas, Campo Limpo Paulista, Carapicuíba, Cotia, Cubatão, Ferraz de Vasconcelos, Flora Rica, Franca, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guaratinguetá, Guarujá, Guarulhos, Ilha Solteira, Ilhabela, Itanhaém, Itapetininga, Itapeva, Itapevi, Itaquaquecetuba, Itararé, Itupeva, Jacaré, Jandira, Jundiá, Junqueirópolis, Juquitiba, Lençóis Paulista, Lorena, Mariápolis, Mauá, Mirandópolis, Mogi das Cruzes, Orlandia, Osasco, Peruíbe, Pindamonhangaba, Piracaia, Pirajui, Poá, Praia Grande, Salto, Santa Barbara d' Oeste, Santana de Parnaíba, Santos, São João da Boa Vista, São Paulo, São Vicente, Suzano, Tatuí e Valinhos.



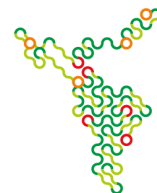
da metade utiliza suportes digitais e cerca de 12% mantém o hábito de folhear o jornal impresso. Entretanto, ¼ deles referiu utilizar tanto o formato impresso quanto o digital em suas leituras.

Os títulos mais referidos pelos que se dizem leitores diários ou semanais de jornais, sejam eles impressos ou digitais, são *Folha de S. Paulo* (188 citações), *O Estado de S. Paulo* (78 citações), Portal *Globo.com/ G1* (69 citações) e *UOL* (40 citações). Vale destacar que a *Folha de S. Paulo* pertence ao Grupo Folha, editado na cidade de São Paulo e tem a maior circulação do Brasil (332.415 exemplares) segundo o Instituto Verificador de Comunicação (IVC), em março de 2019. O *Estado de S. Paulo*, também conhecido como Estadão, é publicado na cidade de São Paulo, desde 1875. Ao lado da *Folha*, de *O Globo*, *Zero Hora*, *Correio Braziliense* e *Estado de Minas*, forma o grupo dos principais jornais do Brasil. *Globo.com* é um portal da web criado em 2000 e pertencente ao Grupo Globo, o maior grupo de mídia da América Latina. Possui aproximadamente 500 mil assinantes, além de hospedar quase 700 sites próprios e filiados. *G1* é um portal de notícias mantido pelo mesmo conglomerado sob orientação da Central Globo de Jornalismo desde 2006. *UOL - Universo Online* é uma empresa brasileira de conteúdo, produtos e serviços de Internet mantido pelo Grupo Folha, em 1996. Em 2017 foi considerado pela plataforma *SimilarWeb* o sexto site mais visitado da Internet no Brasil, atrás dos sites do *Google* e do *Facebook*. Entretanto, ressaltamos as referências aos jornais locais⁵: juntos, ultrapassam 60 citações, revelando diversidade de fontes de informação, tanto globais quanto locais.

Mais de sessenta por cento dos docentes pesquisados não costumam ler revistas ou o fazem de forma eventual. Do universo de leitores, 35% afirma ter o hábito de leitura semanal ou mensal, em suporte impresso (23,4%), digital (27,3%) ou em ambos os formatos (29,3%). Os títulos mais referidos pelos professores leitores de revistas são *Veja*, *Superinteressante*, *Nova Escola* e *IstoÉ*. Há outras citações de periódicos semanais ou mensais voltadas a Entretenimento, Esportes, Comportamento, Variedades e também a temas científicos, pedagógicos e/ou da área da Educação.

Os leitores de jornais e revistas no formato digital recorrem a portais de informação ou blogs

⁵ Entre os citados estão: *A Gazeta* (SC); *A Tribuna* (Santos, SP); *Comércio de Franca* (SP); *Correio da Bahia* (BA); *Correio do Estado* (MS); *Correio Lageano* (SC); *Cruzeiro do Vale* (Gaspar, SC); *Diário Catarinense* (SC); *Diário de Barueri* (SP); *Diário de Jacareí* (SP); *Diário de Mogi* (Mogi das Cruzes); *Diário de Pernambuco* (PE); *Diário de Suzano* (SP); *Diário de Uberlândia* (MG); *Diário do Alto Tietê* (SP); *Diário do Nordeste* (CE e PE); *Diário do Pará* (PA); *Extra* (RJ); *Folha de Pernambuco* (PE); *Gazeta de Pirajuí* (SP); *Gazeta do Povo* (PR); *Gazeta Regional* (Itaquaquecetuba, SP); *JC Bauru* (SP); *Jmais* (SC); *Jornal de Jundiá* (SP); *Jornal do Comércio* (PE); *Mogi News* (Mogi das Cruzes, SP); *O Comércio* (PR); *O Correio de Itapetininga* (SP); *O Liberal* (PA); *Pioneiro* (Caxias do Sul, RS) e *Progresso* (MS).



como UOL e G1 na grande maioria dos acessos (67% das vezes), assim como *Facebook* (33,4%) e *WhatsApp* (21,8%).

Os professores pesquisados recorrem majoritariamente a *smartphone*, *notebook*, *laptop* e *desktop* para navegação na internet. As finalidades reportadas são múltiplas: desde elaboração de atividades didáticas, relatórios, planilhas quanto pesquisas e apresentações das aulas. Quando o assunto é compartilhamento de conteúdos com alunos, na grande maioria dos casos, tais conteúdos referem-se a informações sobre a disciplina em curso (44%) e vídeos (33%). Importante destacar, entretanto, que cerca de um terço dos professores não costuma compartilhar conteúdo algum.

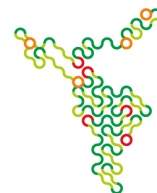
O uso do celular em sala de aula ainda é uma questão polêmica e controversa no meio dos professores. Grande maioria (76%) entende que a presença de um dispositivo já tão disseminado e autorizado socialmente depende da forma com que for usado. Os motivos alegados são queda dos níveis de atenção e desempenho dos alunos (16%) mas que, se estimulado e acompanhado, o uso pode incrementar pesquisas rápidas e auxiliar a performance tanto pessoal quanto coletiva (6,1%).

Considerando os diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação - tais como músicas, videocliques, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas etc. - a questão apresentada aos professores buscou prospectar quais conteúdos são utilizados por eles para ministrar aulas. Vimos que 56,2% dos professores utiliza sempre ou quase sempre algum dos conteúdos citados como recurso didático-pedagógico.

Hábitos de mídia dos discentes

Nossa amostra discente contabilizou dados de 3.708 respondentes em nível nacional coletados de formulários contendo 41 questões (12 abertas e 29 fechadas) das quais 21 de resposta objetiva e 8 de múltipla escolha. O período da coleta foi o compreendido entre 31 de outubro de 2018 e 1º de março de 2019. A pesquisa teve distribuição diversificada entre os estudantes, alcançando uma amostragem variada do ponto de vista da localização geográfica, da idade e do nível de educação cursado. A grande maioria dos participantes tinha idade entre 11 e 17 anos, com os picos registrados entre os adolescentes de 14 e 15 anos, cursando o 9º e 8º do fundamental II, seguidos do 1º do ensino médio e majoritariamente da Rede Pública.

Quando partimos para a análise dos dados, deparamo-nos com um cenário bastante diverso, o que é natural, e esperado por conta da diferença de faixa etária e experiência geracional. Grande



maioria dos jovens (73%) recorre ao *Youtube* para assistir a seus programas favoritos. Cerca de 60% utiliza plataformas *on-demand* como a Netflix para acessar filmes, séries e documentários. Mais de 40% utiliza aplicativos no celular para compor a cortina musical e visual cotidiana de suas vidas. Importa notar também o acesso à televisão por assinatura (29,3%) e televisão aberta (30%).

Se a televisão convencional, seja aberta ou por assinatura, não integra o universo juvenil de quase 60% dos pesquisados - como já apontou o gráfico acima - tampouco o rádio é um atrativo desta geração. Também mais de 60% dos jovens pesquisados afirma não ter hábito de ouvir rádio. Dos 37,4% ouvintes, menos de ¼ utiliza aparelho convencional e mais de 1/3 acessa via *smartphone*. Chama a atenção que não houve reposta à questão por parte de 40% dos pesquisados.

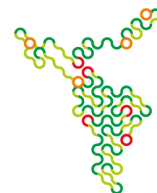
Quando indagados sobre o tipo de programa radiofônico preferido, mais de 50% de ouvintes referem-se à música. Os programas musicais somam 51,7% de audiência, seguidos dos humorísticos (19%), jornalísticos (17,6%) e esportivos (17%) estão na preferência desses jovens.

Considerando que mais de 60% dos jovens pesquisados afirma não ter hábito de ouvir rádio, vimos que a totalidade dos respondentes, quando relatam suas preferências enquanto ouvintes, referem-se a programação de música, humor, jornalística e esportiva, sendo que muitos dos pesquisados assinalaram mais de uma preferência. Fica a questão: o que o jovem entende por rádio? Será que ele não está confundindo a mídia com o suporte em que ouve?

Se nem o rádio, nem a televisão convencional integram o universo juvenil de quase 60% dos pesquisados, tampouco o jornal impresso: 78,3% dos jovens respondentes não cultivam o hábito da leitura de jornais e 66,6% não costumam ler revistas impressas. Pelo aspecto positivo, os dados demonstram que 12% lê jornal eventualmente e quase 18% aponta leitura eventual de revistas.

Se os veículos de comunicação convencionais são praticamente desconsiderados e descartados pela grande maioria dos jovens, como vem mostrando a análise inicial dos dados levantados em nossa pesquisa, quais seriam suportes pelos quais se informam e as suas formas de acesso? A pesquisa mostra que quando indagados sobre como costumam se informar, grande maioria responde que recorre ao *WhatsApp* (68,5%) e *Facebook* (65,2%). Os portais de informação são outra fonte bastante citada (42,5%).

Uma consideração a ser feita é sobre o que está alimentando o universo cultural das novas gerações. Um indicativo de mudança de plataforma são os portais de informação, que normalmente trabalham o jornalismo e outras temáticas de forma mais consistente. Mas a julgar pelo volume



expressivo de informação recebida pelos aplicativos citados, cabe outra indagação: que tipo de informação é ali recebida e acessada? Em que estão contribuindo para o universo cultural dos jovens?

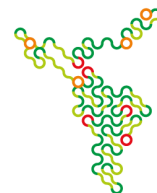
Quanto à leitura de história em quadrinhos, gênero bastante popular especialmente no meio juvenil, percebe-se que cerca de 1/3 dos jovens pesquisados não tem o hábito de ler gibis ou mangás. Os que relatam leituras com frequência constituem 18% da amostra, enquanto os que se referem a leituras esporádicas (às vezes) são 47%.

A maioria dos títulos mais populares citados pelos 65% de leitores de quadrinhos são os editados pela Maurício de Souza Produções, especialmente *Turma da Mônica* e *Turma da Mônica Jovem*. Em seguida aparecem os mangás – história em quadrinhos feita no estilo japonês, ou seja, seus conteúdos são geralmente produzidos em preto e branco e lidos da direita para a esquerda. Desses, os mais citados são *Naruto*, *Dragon Ball*, *One Piece* e *Tokio Ghoul*. Da linha *Marvel*, os “campeões de audiência” são *Ex-Man*, Vingadores, Homem Aranha e Capitão América. Outros super-heróis como *Batman*, *Superman* e Liga da Justiça, produzidos pela *DC Comics*, também são bastante populares, seguidos das personagens *Disney*, especialmente *Tio Patinhas*, *Mickey Mouse* e *Pato Donald*.⁶

Mesmo com o total de 65% de alunos leitores de quadrinhos, podemos inferir que aqui se revela uma mudança de hábito de consumo lúdico significativo. Apesar do espaço crescente em bancas e livrarias, o conteúdo em HQ está migrando para outro suporte como o *online* - tendência já apontada por autores, editores e estudiosos do assunto desde o início dos anos 2000, o que possibilita aos leitores “escolher os temas que mais lhes agradem, como permite que os artistas ganhem maior visibilidade e acabem publicando seu material de forma impressa posteriormente, seja através de uma editora, de um edital ou através de sites colaborativos”. (MARINO, 2017).

Para ficar no exemplo apontado pela nossa pesquisa, desde 2019 os aficcionados pela *Turma da Mônica* dispõem do aplicativo “Banca da Mônica” para acessar todas as edições das revistinhas

⁶ Vale destacar que, com exceção dos títulos da Disney, todas as demais publicações aqui citadas estão sob controle editorial da *Panini Comics* - grupo italiano de produção de história em quadrinhos licenciados de outras editoras, com atuação centrada no mercado europeu e com filiais no Brasil, França, Reino Unido, Alemanha, Espanha, Argentina e Hungria. Começou sua participação no mercado brasileiro com a publicação de livros ilustrados e imagens autocolantes (figurinhas), e desde 2002 publica quadrinhos da *Marvel* e *DC Comics*, cujas edições são feitas pela *Mythos* Editora. Responde desde 2007 pela publicação dos quadrinhos da *Turma da Mônica*, da Maurício de Sousa Editora. Em 2017, a Panini Brasil desenvolveu seu sistema próprio de distribuição, contratando distribuidoras regionais para dar vazão aos mais de 2 mil títulos de seu catálogo.



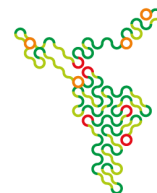
desde a sua primeira edição, em 1950. O *app* foi desenvolvido pela equipe da Mauricio de Sousa em parceria com a editora *Panini Comics*. No aplicativo há quatro tipos de assinatura: o pacote digital padrão, com gibis atuais de Mônica, Cascão, Chico Bento, Magali e Cebolinha; o pacote ‘Turma da Mônica Acervo’ com edições clássicas de 1950 a 2016, e o ‘Turma da Mônica Jovem’, que oferece a linha infanto-juvenil. Há também a *Turma da Mônica Internacional* com versões em inglês e espanhol dos gibis atuais. Os assinantes também podem adquirir edições avulsas da linha de *graphic novels* como *Laços* (recentemente adaptado para o cinema) pelo preço de capa.

Possivelmente, o fato de a *Turma da Mônica* estar presente nas vitrines das bancas de revistas e livrarias, mas também disponível digitalmente sob a forma de aplicativo, *memes*, *e-mojis* e conteúdos em redes sociais (como as famosas tirinhas no Instagram) ou mesmo no cinema, explique parte da popularidade dos personagens de Mauricio de Souza junto ao público escolar estudado nesta pesquisa. Tamaña exposição, além de facilitar o acesso aos produtos culturais da marca, estimula a conquista de leitores das várias faixas etárias, especialmente crianças e adolescentes.

Outro fator que não pode ser descartado é o apelo afetivo que essas personagens causam no imaginário dos brasileiros por conta de franquia de uso de imagens da turma por empresas de produtos alimentícios e de higiene, empresas de entretenimento e diversão (parque temático) e campanhas de caráter governamental com ênfase em políticas de inclusão e diversidade, saúde, meio ambiente, por exemplo.

Coerente ao que informam sobre hábitos de acesso aos meios digitais anteriormente elencados, os estudantes usam a internet para, especialmente, assistir vídeos em plataformas como Youtube, Netflix e Vimeo (81,4%) e navegar em redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter, por exemplo (76,1%). Ouvir música é referido por cerca de 70% da amostra.

Estes acessos também podem indicar o crescimento da cultura visual, auditiva e de relacionamento, mais do que a racional. De fato, a linguagem audiovisual desperta atitudes perceptivas, atinge a imaginação e investe na afetividade, na expressão dos sentidos para a percepção do mundo, enquanto a linguagem escrita tem mais em conta o rigor, a abstração, o espírito de análise. Para a cultura da escrita, e mensagem designa o conteúdo intelectual e está nas palavras, na coerência lógica que privilegia a consciência intelectual clara ao contrário do homem de Gutenberg, treinado para a distância afetiva e para a desconfiança para com a imaginação, o homem da civilização audiovisual eletrônica liga intimamente a sensação à compreensão, à colaboração imaginária, ao



conceito (Babin, 1989, p. 107). Daí a necessidade de que os docentes compreendam esta mudança cultural e se apropriem das novas linguagens que constituem uma janela de aprendizagem para os discentes.

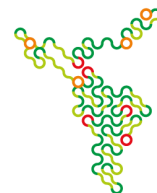
Por fim, nosso interesse foi entender se os alunos, ao utilizarem os seus celulares durante as aulas, costumavam compartilhar fotos, memes ou música com colegas. Como já vimos, o uso do celular em sala de aula ainda não é prática comum, especialmente em escolas públicas – daí o fato de 57,9% dos respondentes afirmarem que nunca compartilham conteúdos, sejam eles quais forem, em sala de aula. Mesmo assim, 13% deles afirmam que sempre ou muitas vezes e 26,2% compartilham às vezes.

O compartilhar dados durante as aulas já denuncia uma espécie de desatenção ao tema central da aula, ao conteúdo dado pelo professor ou o envolvimento em atividades próprias do aprendizado. Entre os que compartilham às vezes, muitas vezes e sempre se somam quase 40% dos alunos visivelmente desatentos ou “fazendo outra coisa”. Esta atitude pode ser um alerta ao professor sobre a metodologia empregada e uma reflexão sobre como está sendo trabalhada a interatividade para estimular a busca e a partilha do conhecimento.

Considerações finais

Tratamos neste texto dos resultados parciais da investigação coletiva produzida pelo Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) acerca de hábitos de acesso e uso de mídias de 509 docentes e 3.708 discentes do ensino básico da rede pública e particular de 11 estados do Brasil. O propósito foi mapear a circulação de dispositivos comunicacionais e tecnológicos nos espaços escolares e nas atividades didático-pedagógicas e reconhecer as tensões discursivas existentes neste *lôcus* de troca e produção de conhecimentos.

Em síntese, o docente retratado nesta pesquisa tem entre 31 e 50 anos de idade, mais de dez anos de magistério e trabalha em período integral em uma ou duas unidades educacionais. Trata-se de um leitor de jornais como *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*, através de portais de informação como Uol ou G1 e leitor eventual de revistas semanais como *Veja*, *Superinteressante* e *Nova Escola*. Navega na internet a partir de *smartphone*, *notebook*, *laptop* e *desktop* com a finalidade de elaborar atividades didáticas, relatórios, planilhas e apresentações de aulas, o que ocupa de uma a cinco horas por semana de seu tempo. Costuma compartilhar com alunos conteúdos como informações sobre a sua disciplina, notícias e vídeos, e entende que grande parte do que circula na



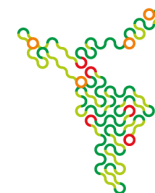
internet é relevante para quem acessa. Ele está convencido de que a depender da forma com que é usado, o celular pode atrapalhar a atenção e o desempenho dos alunos em sala de aula, mas utiliza quase sempre produtos e mensagens veiculadas pelos meios de comunicação tais como músicas, videocliques, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais e revistas, e os reconhece como bons recursos didático-pedagógicos.

Quanto aos alunos, esta pesquisa aponta para o jovem do período final do ensino fundamental e no início do médio, idade entre quatorze e dezessete anos e em escola pública. Hábil com as mídias digitais, utiliza o *smartphone* para acessar a internet e segue conectado por mais de cinco horas por dia seja com vídeos, redes sociais, música, sites de busca ou jogos em suas plataformas preferidas – Youtube, Netflix e aplicativos para celular. Raramente acessa *e-mails*, demonstrando ser esta uma forma de comunicação em declínio, sobretudo entre os mais jovens. Também não se interessa pela televisão aberta e pela TV por assinatura: mesmo sendo possível acessar a TV por tecnologias móveis, opta por conectar-se a conteúdos mais personalizados, como os do YouTube, ou assistir a séries e filmes de sua preferência geracional.

Frente a esse quadro, já apontou Citelli (2019) que a concorrência de produtos mais atraentes, em geral voltados para o entretenimento e relacionados à mídia digital, relegam a segundo plano as atividades típicas do ensino formal, assim como o tempo dispendido pelos discentes junto às redes sociais ultrapassa aquele dedicado aos estudos formais. Portanto, ganha aqui relevância a discussão acerca de quanto o entretenimento faz parte da educação e de como a molda de maneira mais afeita à dinamicidade do atual cenário educativo. Permanentemente conectados, a relação estreita desses jovens com as novas mídias acaba por se sobrepor e influenciar o tempo da educação.

Considerando o momento sócio-histórico atual marcado pela constante e progressiva aceleração técnica e tecnológica, a pesquisa aponta para o fato de que enquanto a comunicação desenvolve-se e transita no cotidiano da sociedade, os ambientes escolares fazem circular conteúdos inseridos em um currículo formal, evidenciando aspectos normativos por meio de disciplinas, horários, tarefas a cumprir - e nisso os professores são os seus grandes zeladores.

Entretanto, ao analisar hábitos e práticas educativas, como esta pesquisa aponta, pode-se observar que os campos estão hibridizados. Se comparados os hábitos cotidianos de consumo de mídia por parte de professores e o universo midiático dos estudantes, entendemos que a pouca conexão entre o que circula nas mídias sociais e grande parte do conteúdo abordado em sala de aula



indica que a cultura ainda fortemente analógica dos centros de ensino é dissonante da sociedade digital contemporânea. Nesse sentido, mais do que nunca é preciso reinventar o futuro considerando as singularidades do tempo escolar e as dinâmicas cotidianas que circulam fora dos muros da escola.

Referências

BABIN, P. Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARROS, B. M. C.; RICHTER, D. A informação e o consumo de mídia pelos brasileiros: uma ótica do controle e monopólio da difusão da informação a partir da Pesquisa Brasileira de Mídia 2016. *In: Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede*, 4.; 2017, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2017. Disponível em: << <http://www.ufsm.br/congressodireito/anais>>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: << <http://inep.gov.br/censo-escolar> . Acesso em: 25 jun. 2019.

CITELLI, A. O. (Org.) **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CITELLI, A. O. *et alii* (Orgs.) **Dicionário de Comunicação: escolas, teorias, autores**. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

CITELLI, A. O. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-15, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2018a: ID29914. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2018.3.29914>.

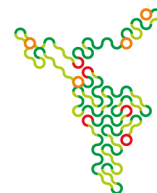
CITELLI, A. O. Reforma do ensino: déficit de comunicação e intercorrências políticas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 23, p. 1-14, 2018b.

CORAZZA, H. **Educomunicação: caminhos e perspectivas na formação pastoral**. A experiência do Serviço à Pastoral da Comunicação (SEPAC). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo, 2015.

COSTA, M.C.C. **A cultura midiática dos professores paulistas**. Disponível em: << <https://www.yumpu.com/pt/document/view/26415148/a-cultura-midiatica-dos-professores-paulistas-maria-eca-usp> >>. Acesso em: 19 jun. 2019.

DINO. 62% da População Brasileira está ativa nas Redes Sociais. **Exame – Negócios, Economia, Tecnologia e Carreira**, 19 de outubro de 2018, 14h47 (online). Disponível em: << <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/62-da-populacao-brasileira-esta-ativa-nas-redes-sociais/> >>. Acesso em: 15 abr. 2019.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.



GOMES, A L. Z. Percepções de docentes sobre a aceleração social e as reconfigurações em curso no universo educacional contemporâneo. *In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM*, 39, 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: << <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2510-1.pdf> >>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GOMES, A.L.Z. O cotidiano de docentes do ensino superior privado em tempos de aceleração social In: CITELLI, A. (org). **Comunicação e Educação; os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017, v.1, p. 47-61.

GOMES, A.L.Z.; CORAZZA, H.; SILVA, M.C. Hábitos de acesso e uso de mídias por docentes do ensino básico da rede pública e privada do estado de São Paulo. *In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM*, 42, 2019, Belém. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2019. Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0103-2.pdf> Acesso em: 12 fev. 2020.

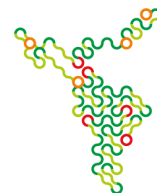
LOPES, M. I. V. **Pesquisa em Comunicação**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MARINO, D.S.D. O mercado de histórias em quadrinhos no Brasil e os suportes para publicação digital. In: CHINEN, N.; RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. **Caderno de Resumos - 4as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: ECA-USP, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_midia/daniela_dos_santos_marinho.pdf Acesso em: 16 Fev. 2020.

OLIVEIRA, M. E.N. **Grupo de Educomunicação estuda as relações entre a escola e as mídias sociais**. Disponível em: << <http://www3.eca.usp.br/node/21442> >>. Acesso em: 19. Jun. 2019.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para a Reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL DE CERTEAU PARA O CAMPO DE ESTUDOS DA CULTURA ESCOLAR

Fabiano Quadros Rückert¹

Resumo: A obra de Michel de Certeau é considerada referência para os estudos que abordam os fenômenos culturais, sobretudo no que diz respeito ao papel da cultura na constituição das práticas sociais e na construção das subjetividades. No âmbito da Educação, sua obra colocou em pauta questões relevantes como a função da escola na produção e transmissão da cultura, o problema da hierarquização de saberes no ambiente escolar e nas Universidades, a influência da mídia na educação, a importância da reflexão crítica no trabalho docente e a necessidade da abertura das instituições de ensino para a pluralidade cultural. Dentro deste quadro temático amplo e diversificado, o presente estudo destaca contribuições de Certeau para o campo de estudos da Cultura Escolar e concede especial atenção para o livro *A Cultura no Plural*, publicado originalmente em 1974.

Palavras Chaves: Cultura Escolar, Michel de Certeau, instituições de ensino.

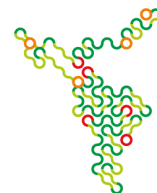
Abstract: Michel de Certeau work is considered a reference for studies that address cultural phenomena, especially with regard to the role of culture in the constitution of social practices and in the construction of subjectivities. In the field of Education, his work brought to the fore relevant issues such as the role of the school in the production and transmission of culture, the problem of hierarchization of knowledge in the school environment and in universities, the influence of the media in education, the importance of critical reflection in teaching work and the need to open educational institutions to cultural plurality. Within this broad and diversified thematic framework, this study highlights de Certeau contributions to the field of School Culture and pays special attention to the book *Culture in the Plural*, originally published in 1974.

Key Words: School Culture, Michel de Certeau, educational institutions.

Introdução

Escrever sobre a obra de Michel de Certeau é uma tarefa difícil porque este intelectual resiste aos tradicionais enquadramentos acadêmicos. Certeau transitou por diferentes áreas acadêmicas e dialogou com pesquisadores de diversas áreas. Historiador e Teólogo com formação jesuítica, foi um pesquisador aberto para a interdisciplinaridade e com interesse por diversos temas. Dentro da sua

¹ Doutor em História. Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. E-mail: fabianoqr@yahoo.com.br



extensa obra, o livro *A Cultura no Plural*, publicado originalmente em francês, em 1974, será o foco de nossa reflexão. O livro reúne textos escritos no formato de artigos, publicados entre 1969 e 1973. Trata-se de uma obra escrita no contexto da Contracultura² e que registra o esforço de Certeau para interpretar as articulações que estavam em curso entre movimentos sociais/cultura/educação/política e economia.

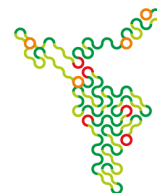
Quando os textos que formam *A Cultura no Plural* foram escritos, a França estava se recompondo da grande greve e das manifestações estudantis que em 1968 desestabilizaram a sociedade francesa.³ O envolvimento dos estudantes com a classe operária e a ocupação de Universidades durante a greve criou uma conjuntura política diferenciada. Ao lado da crítica ao sistema capitalista, fomentada por sindicatos e partidos políticos, emergiu uma crítica ao sistema de ensino elaborada pelos próprios estudantes franceses. Para além da pauta sindical, os fatos ocorridos na França de 68 evidenciaram a insatisfação dos jovens com um sistema de ensino que funcionava de forma contraditória: na sua base, promovia uma expressiva ampliação no acesso ao ensino escolar, permitindo a inserção de classes populares na escola primária; e no seu topo, mantinha-se elitista e conservador.

A organização contraditória do sistema de ensino francês envolvia aspectos políticos [volume de recursos públicos investidos, remuneração dos docentes, composição de currículos, processos seletivos para ingresso nas Universidades, etc.] e aspectos culturais que se manifestavam no cotidiano das instituições de ensino e nas relações que elas estabeleciam com a sociedade. Funcionando com assimetrias entre a base e o topo e dividido entre o compromisso com a universalização da educação, a formação para o mercado de trabalho e a produção científica de alta qualidade, o sistema de ensino francês foi contestado pelos estudantes que participaram de manifestações sindicais e expressaram apoio às pautas procedentes do feminismo, do pacifismo, do ecologismo e do movimento anti-racismo.

Na condição de intelectual reflexivo e crítico, Certeau não se omitiu de interpretar as agitações do ambiente político da França e procurou na cultura elementos para compreender o comportamento dos estudantes franceses. Afastando-se dos modelos interpretativos oferecidos pelo materialismo

² Para uma introdução à Contracultura – na sua acepção mais ampla – recomendo a obra de Stephens (1998) e a coletânea de entrevistas organizada por Cohn e Pimenta (2008).

³ Para um estudo introdutório sobre as manifestações estudantis na França de 1968, recomendo a obra de Seidman (2004).

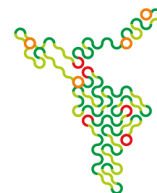


histórico, Certeau concentrou sua atenção no papel da cultura enquanto elemento construtivo do comportamento social, problematizou a tradicional divisão entre cultura erudita e cultura popular e ressaltou a necessidade da abertura das instituições de ensino para a diversidade cultural. O conjunto das suas reflexões sobre estes temas resultou no livro *A Cultura no Plural*, obra dividida em três partes: “I – Exotismos e Rupturas”; “II – Novos Marginalizados”; “III – Políticas Culturais”. Prefaciado Luce Girard, o livro contém 11 textos de Michel de Certeau, sendo 10 capítulos (todos publicados previamente no formato de artigo) e uma conclusão (texto escrito especialmente para compor a coletânea).

Na sequência do estudo, destaco fragmentos de *A Cultura no Plural* e, por meio deles, desenvolvo uma reflexão sobre as contribuições de Michel de Certeau para o campo da Cultura Escolar. O texto que elaborei não tem a pretensão de ser um resumo do livro e não desconsidera o fato de que outros autores já escreveram sobre as contribuições de Certeau para a interpretação das relações entre educação/cultura e comportamento social (VIDAL, 2005; MÁSCULO, 2011; CARDOSO, 2011; STECANELA, 2016; VIDAL; SALVADORI; COSTA, 2019). Da mesma forma, não desconsidero que algumas ideias apresentadas em *A Cultura no Plural* reaparecem no livro *A invenção do Cotidiano*, cuja primeira edição foi publicada em 1984. Geralmente, os autores que estudam Certeau ressaltam a existência de conexões temáticas entre as duas obras – e de fato, elas existem. No entanto, optei por seguir um caminho diferente e concentrei minha análise nos temas que compõem o livro *A Cultura no Plural*. Justifico a escolha por entender que, ao escrever os textos que formam o respectivo livro, o autor realizou um esforço para interpretar as instituições de ensino da França e produziu uma interessante crítica sobre as práticas culturais e as relações entre docentes e discentes que permeavam o sistema de ensino francês.

Parte I: “Exotismos e Rupturas”

Na primeira parte do livro, Certeau analisa elementos que justificam a aceitação ou rejeição de uma determinada autoridade e ressalta que as manifestações de descrédito [visíveis ou invisíveis] tendem a provocar reações conservadoras que dificultam a compreensão dos motivos de uma determinada insatisfação social. Incompreendidos nas suas manifestações pacíficas de insatisfação, os sujeitos podem optar pela violência, e, ao fazerem esta opção, tendem a ser classificados como “irresponsáveis”, insanos e agitadores. Sem fazer apologia da violência, o autor reconhece que existe

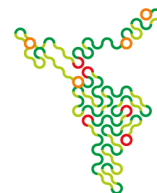


uma lógica nas manifestações de rejeição às autoridades e afirma: “Por trás da cólera, ainda que nem sempre se saiba de fato seu verdadeiro nome, há o desejo de criar uma polis e uma política; há a vontade de organizar as condições de vida em uma função de motivos para viver.” (CERTEAU, 1995, p. 33-34)

Avançado na sua reflexão, explora o uso da linguagem na construção de identidades e práticas sociais. Na concepção de Certeau, a linguagem é um constructo social inacabado e dinâmico, cujas mutações podem comprometer a credibilidade de uma determinada autoridade ou instituição, e, ao mesmo tempo, podem construir novas crenças. Por meio da linguagem e dos “contratos linguísticos”, a sociedade redefine constantemente a relação “entre o direito (visível) e o avesso (opaco) da credibilidade, entre aquilo que as autoridades *articulam* e aquilo que delas é *aceito*, [...]” (CERTEAU, 1995, p. 40)

No capítulo intitulado “O imaginário da cidade”, encontramos o autor interessando no impacto da cultura visual sobre o comportamento social. Ciente de que a cultura de massa é um fenômeno potencializado pela publicidade, Certeau identifica no marketing elementos de um imaginário que oferece [no sentido capitalista do termo] uma mescla de produtos e sonhos. O destino final desta mescla é o consumidor – um sujeito dotado de múltiplas experiências sociais e apto para resignificar os produtos que consome.

A dicotomia entre cultura popular e cultura erudita é o tema do terceiro capítulo, intitulado “A Beleza do Morto”. No contexto da obra, o “morto” não é um sujeito: é a cultura popular. E para evitar equívocos, é preciso dizer que o “morto” permaneceu vivo, apesar do esforço dos que pretendiam eliminar sua existência. Para compreender a linguagem figurada que Certeau usou com uma habilidade acima da média, é necessário fazer uma pequena incursão na história intelectual francesa. Nesta incursão, encontramos, em 1852, o Ministério da Polícia formando uma Comissão para examinar livros que apresentavam conteúdo potencialmente “subversivos” e “imorais”. Charles Nisard foi um dos membros da Comissão e também foi um dos primeiros intelectuais que elaborou uma apreciação crítica da literatura popular francesa. Depois de Nisard, o interesse pela cultura popular reapareceu na academia francesa no formato de estudos sobre o folclore. Pelo viés do folclore, os intelectuais buscaram interpretar a cultura popular presentes nas práticas de camponeses e operários. A busca, ao mesmo tempo que reconheceu a existência de uma cultura diferente da erudita, associou o popular ao “natural, ao verdadeiro, ao ingênuo, ao espontâneo, à infância.” (CERTEAU,



2015, p. 63). Nestas condições, persistiu, entre os intelectuais franceses, uma hierarquia que colocava a cultura erudita como superior a popular.

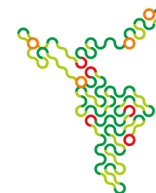
Parte II: “Novos Marginalismo”

Nesta parte do livro, composta de três capítulos, a organização das instituições de ensino na França, a hierarquização dos saberes e o papel da cultura no funcionamento da Universidade se tornam temas relevantes. Diante da complexidade destes temas e da impossibilidade de abordá-los na sua totalidade, identificamos três reflexões de Certeau que considero relevantes para os objetivos do presente texto. São elas: (1) o risco da elitização da cultura universitária; (2) a existência de matrizes culturais que não estão sob controle da escola; (3) o problema da temporalização das práticas culturais.

Como afirmamos na introdução do estudo, *A Cultura no Plural* foi escrito no contexto da Contracultura e foi influenciado pela atuação política do movimento estudantil francês. A politização dos estudantes prontamente recebeu a atenção dos intelectuais e Certeau se posicionou com muita originalidade a respeito dos problemas do sistema de ensino francês. Na sua opinião deste autor, um dos problemas consistia na existência de uma cultura universitária elitista e resistente em aceitar saberes e práticas procedentes da cultura popular. O elitismo da cultura universitária se manifestava de diversas formas: no rigor dos exames para seleção de alunos, no currículo, no vocabulário dos professores, nas práticas de avaliação e na distinção estabelecida pelo governo entre universidades públicas populares e universidades públicas de excelência reforçava este elitismo.

Peça importante para o funcionamento do elitismo cultural universitário, o trabalho docente também era afetado por este fenômeno por meio da distribuição de professores entre instituições que apresentavam condições favoráveis ou desfavoráveis para a prática da pesquisa. O saldo negativo desta distribuição era a divisão dos docentes “entre a pesquisa, que os leva a deixar à docência, e à docência que os obriga a renunciar a pesquisa.” (CERTEAU, 2015, p. 109)

Outro aspecto que reforçava o elitismo da cultura universitária francesa, e que, por consequência, prejudicava o bom funcionamento das Universidades, era a distância entre a formação acadêmica oferecida e as expectativas e experiências sociais de estudantes procedentes de classes famílias populares. Na opinião de Certeau, o ingresso das classes populares no Ensino Superior e a mudança no perfil do público [com aumento na presença de trabalhadores manuais, elevação na faixa

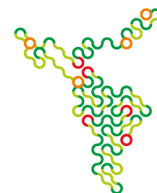


etária, maior presença de mulheres, etc.] provocou tensões entre os saberes e práticas docentes e o novo público docente. Dentro da normalidade, as tensões produzem um estranhamento entre o que o docente da Universidade acredita ser relevante ensinar e o que os estudantes de classes populares acreditam ser realmente importante. A advertência de Certeau para o risco de uma postura docente inflexível diante dos saberes populares, apesar de escrita nos anos 70, permanece atual.

O docente engana-se, portanto, quando coloca a coragem intelectual na urgência de *manter* um discurso próprio. Corre o risco, com isso, de não se fazer ouvir e de fracassar igualmente na sua principal tarefa, ao mesmo tempo pedagógica e científica. Não se faz ouvir porque, crendo falar em nome de um saber “superior” (por suas origens e suas referências), entra, na *realidade*, em um sistema acumulativo onde sua afirmação não pode ter o sentido que lhe dá. Por conseguinte, se o escutam [mas não o “ouvem”], é porque ele é inevitável e necessário, como guardião da porta de exame e de tudo que se acha atrás dela. Mas, coagidos a se submeterem às suas condições, seus ouvintes sabem também da inutilidade de uma discussão com ele (CERTEAU, 2015, p. 113).

As dificuldades na interação entre docentes e discentes, expostas na citação acima, seriam, de um lado, consequência do elitismo da cultura universitária e, do outro, consequência da existência de outras matrizes culturais que influenciam no comportamento dos estudantes. Na opinião do autor, com a qual concordo, na sociedade contemporânea, as instituições de ensino já não se configuram como as principais matrizes culturais formadoras de saberes: elas coexistem com a imprensa escrita, a televisão, a música e a publicidade, e são pressionadas por interesses políticos e econômicos. Instala-se então, no interior das instituições de ensino, uma relação conflituosa entre os docentes que se sentem representantes de um saber supostamente superior, e os discentes que contestam a suposta superioridade do saber escolar/acadêmico e reivindicam [de forma pacífica ou agressiva] o respeito pela diversidade cultural.

Mas no final da década de 1960, o sistema de ensino francês era conservador e demonstrava pouca abertura para as manifestações de insatisfação dos estudantes. Apegado à antigas ideias que atribuíam às escolas à missão de transformação da sociedade e defendiam a padronização dos conteúdos, este sistema excluía dos currículos e das práticas escolares formas de cultura que não se enquadravam no padrão desejado pelos intelectuais. E este processo de exclusão e depreciação de práticas culturais populares, geralmente contava com a colaboração dos docentes que acreditavam estar contribuindo para promoção de um ensino de qualidade. Sem desconsiderar o valor da preocupação dos docentes, Certeau sinaliza uma alternativa para a reconfiguração do papel das instituições de ensino ao afirmar que:



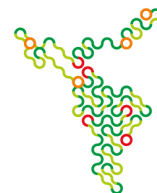
Os docentes não estão mais no centro da cultura, mas nas suas bordas. Embora ainda dependam da função de uma estrutura estática, podem encontrar assim o meio de tomar distância com relação ao imperativo doravante da vulgarização pela publicidade ou pela televisão etc. Uma pluralidade de pontos culturais de referência pode, desse modo, ser garantida. (CERTEAU, 2015, p. 139)

Depois de analisar algumas das tensões existentes no interior das instituições de ensino e de tecer considerações sobre as relações entre o saber escolar/acadêmico e os saberes procedentes de origem popular, Certeau aborda, no capítulo intitulado “Minorias”, a questão do potencial político da cultura. Testemunha, participante e intérprete da Contracultura, o autor identificou dois fenômenos interligados que, no mundo do Pós-Guerra, produziam instabilidades e tensões sociais: de um lado, a homogeneização das estruturas socioeconômicas centralizava os poderes e ameaçava a autonomia [real ou desejada] de instituições, corporações profissionais e grupos étnicos; do outro, surgiam movimentos sociais que adotavam novas formas de organização e apresentavam demandas não contempladas pelo processo centralizador e que não se enquadravam no modelo de organização política praticado pelos sindicatos e partidos.

Os movimentos que ganharam projeção nos anos 60 e 70 mobilizavam atores sociais que hoje são classificados como ecologistas/ambientalistas, feministas e pacifistas. Eles também contemplavam adeptos dos Direitos Humanos, movimentos anticolonialistas, e as minorias étnicas que reivindicavam autonomia territorial na Europa e em outros continentes. Como observou Certeau (2015, p. 151), estes movimentos sociais, apesar de distintos nas suas intencionalidades, operavam de forma semelhante: construíam uma “pluralidade de grupos não-centralizados” e colocavam em pauta “o problema global da estrutura da sociedade.” Outra semelhança era o uso da cultura como justificativa para uma determinada mobilização social. Neste aspecto, importa ressaltarmos que surgiram grupos reivindicando a preservação de uma determinada cultura (minorias étnicas e povos que desejavam usar idiomas locais, como bretões, os catalães e bascos, por exemplo); e grupos propondo a supressão de elementos culturais considerados nocivos para a sociedade (este era o caso dos ecologistas/ambientalistas e pacifistas). Em ambos os casos, percebe-se a força mobilizadora da cultura e o seu potencial de transformação da realidade social e política.

Parte III: “Políticas Culturais”

A terceira parte do livro é composta de 3 capítulos. Nesta, e particularmente, nos capítulos 9 e 10, o autor aprofunda suas reflexões sobre a pluralidade cultural, trata da politização da cultura e



dos impactos que ela provoca no comportamento social. Sob certo aspecto, não há uma inovação temática nos textos que formam a parte final do livro. Contudo, percebe-se, na estratégia de escrita do autor, um esforço para explorar os fatores que influenciam nas dinâmicas culturais.

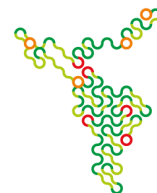
No capítulo 8, Certeau analisa a organização social do saber e, a partir de autores como Bourdieu, Passeron, Freud, Marx e Marcuse, dentre outros, ressalta o esforço das Ciências Humanas para interpretar padrões culturais que não são estáticos e que resistem aos constructos teóricos da academia. Incentivador da discussão e da autocritica no âmbito das Ciências Humanas, o autor considerou positivo o processo de constante reavaliação dos instrumentos e métodos usados pelos pesquisadores.

No texto “A Cultura na Sociedade” [capítulo 9], o autor reconhece que: “Toda exposição relativa aos problemas culturais caminha sobre um solo de palavras instáveis” (CERTEAU, 2015, p.193). Mas, apesar desta instabilidade, ele insiste na necessidade de escrutinar a lógica que orienta a produção e o uso da cultura. Dispersa em diferentes espaços sociais e submetida a uma hierarquização que provoca tensões, a cultura manifesta parte da sua lógica no comportamento de uma sociedade que produz e consome “necessidades” culturais.

Sinalizando uma postura que será reafirmada no livro *A invenção do Cotidiano*, em *A Cultura no Plural*, Certeau rejeitou o condicionamento da dinâmica cultural ao âmbito da economia e buscou analisar outras variáveis que influenciam nesta dinâmica. Na sua busca, o autor transitou por conceitos como “política cultural”, “agentes culturais”, “discurso cultural”, “subcultura” e “contracultura”, dentre outros (CERTEAU, 2015).

Adentrando no universo da complexidade dos fenômenos culturais, Certeau nos convida para interpretarmos a linguagem como matéria prima e como campo de transformação da cultura. Fracionada em linguagens distintas, a cultura encontra públicos diferenciados e atendem interesses igualmente diferenciados. Vejamos um exemplo deste processo nas palavras do próprio Certeau (2015, p. 202-203).

Uma linguagem da técnica ou da ciência, dotada do poder de transformar, é reservada a elite. Permanece estranha ao conjunto da população à qual é apresentada pela vulgarização como sendo inacessível. Uma outra linguagem, espetacular, contenta-se com exprimir e apresenta a uma sociedade inteira um espelho destinado a todos e, na realidade, em última análise, fiel a ninguém: é decorativo. Esses dois regimes da cultura não se diferenciam mais pelos “valores”, pelos conteúdos, pela sua “qualidade” ou pelas especificidades de grupos. Eles se distinguem por sua relação com a ação. É neste ponto que a cultura se reorganiza – sendo sua parte menos operante, de longe a mais extensa.



A existência de um saber técnico-científico que interpreta a cultura com uma linguagem e com parâmetros construídos e operados pelos intelectuais reaparece no capítulo 9, intitulado “O lugar onde se discute a cultura”. Partindo da afirmação de que o “academicismo é sempre um universalismo fictício” (CERTEAU, 2015, p. 221), o autor ressalta as limitações na interpretação científica da cultura. Dentro desta lógica, a Ciência demarca um lugar específico no discurso sobre a cultural, todavia este lugar não anula a existência de outros.

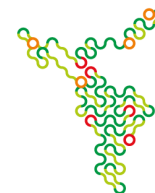
Afastando-se da ideia de que a produção científica é “neutra” das discussões ideológicas ou “apolítica”, Certeau reconhece que a pesquisa depende cada vez mais do financiamento do Estado e admite que o trabalho dos pesquisadores sofre a influência das preferências institucionais, das militâncias políticas e de intenções pedagógicas compartilhadas por um determinado grupo de intelectuais ou por uma instituição. Nestas condições, o pesquisador estaria submetido a um tipo de “filantropia”, na medida em que depende da aceitação e permissão dos seus pares para ser inserido no grupo.

Estabelecendo uma conexão entre a Ciência e a Geopolítica, Certeau nos lembra que as interpretações são influenciadas pelas particularidades locais e, conseqüentemente, as racionalizações científicas formuladas na Europa podem ser contestadas, rejeitadas ou reformuladas por pesquisadores inseridos em outras realidades socioeconômicas, como é o caso da América Latina ou da África. Atualmente, o crescimento dos estudos decoloniais e a revisão crítica do saber eurocêntrico corroboram a influência da do ambiente cultural e da espacialidade na produção científica dos pesquisadores – fato abordado com originalidade por Michel de Certeau no livro *A Cultura no Plural*.

Considerações finais

Em diferentes passagens de *A Cultura no Plural*, Certeau refutou uma interpretação singular e inflexível do campo cultural e reiterou a interferência de interesses políticos e econômicos na produção, consumo e significação da cultura. Adepto da autocrítica do saber científico e simpatizante dos movimentos sociais que reivindicavam voz e visibilidade política nos anos 60 e 70, este intelectual ofereceu elementos para uma compreensão mais amplas das mudanças culturais que estavam em curso no ocidente, e particularmente, na França.

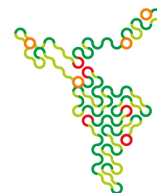
Sua interpretação sobre o sistema de ensino francês foi formulada na mesma época que a Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron ganhava espaço na academia europeia. No entanto, ao



analisar fatores como as hierarquias culturais, a pluralidade linguística e o elitismo das Universidades, Certeau elaborou uma abordagem original e diferenciada. Explorando a cultura e as suas múltiplas formas de percepção e uso, ele apresentou outras possibilidades para o estudo das instituições de ensino e, por meio dos seus textos, destacou a importância das construções linguísticas para compreensão do comportamento social, tratou da interferência de outras matrizes culturais na educação escolar e ressaltou a necessidade de uma abertura das instituições de ensino [e dos docentes] para a pluralidade cultural.

Referências bibliográficas

- CARDOSO, Maurício Estevam. Por uma História Cultural da Educação: possibilidades de abordagens. **Cadernos de História da Educação** – v. 10, n. 2, p. 287-302, jul./dez. 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Trad. Enid Abreu Dobránazky. Campinas, SP: Papirus, 1985.
- COHN, Sérgio e PIMENTA, Heyk (Org.). **Maio de 68**. Coleção Encontros. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.
- MÁSCULO, José Cássio. Escola no Plural. **Revista Pandora Brasil**, Nº 4, p. 2 -8, 2011.
- SEIDMAN, Michael. **The Imaginary Revolution: Parisian Students and Workers in 1968**. New York: Berghahn, 2004.
- STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 3, p. 344-356, set.-dez. 2016.
- STEPHENS, Julie. **Anti-Disciplinary Protest: Sixties Radicalism and Postmodernism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- VIDAL, D. G. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, L. M. de. (org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 257-284.
- VIDAL, Diana Gonçalves; SALVADORI, Maria A. Borges; COSTA, Ana L. Jesus da Cultura e História da Educação: diálogos com Michel de Certeau e E. P. Thompson. **Histedbr On-line**, v.19, p. 1-25, 2019.



EDUCAÇÃO E GEOPOLÍTICA DE PODER: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Simone Zanatta Guerra¹

Resumo: O presente trabalho busca problematizar a intencionalidade e a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), estabelecendo relações entre a política educacional e a criminalização da pobreza, tendo como problema de pesquisa a seguinte questão: “Qual a intencionalidade da política educacional brasileira no processo de implantação do Pecim?”. A partir de referencial teórico crítico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, exploratória e qualitativa. Os resultados desta pesquisa denotam que o Pecim se traduz em um mecanismo estatal para o controle dos sujeitos pobres, funcionando sob a lógica de criminalização da pobreza.

Palavras-chave: Educação. Escolas cívico-militares. Criminalização da pobreza.

Education and ruling geopolitics: analysis of the civic-military schools implementation

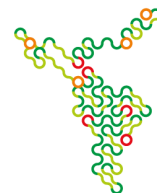
Abstract: The present article find to problematize the intentionality and the implantation of the National Program of the Civic-Military Schools (Pecim), establishing relations between the educational policy and the poverty criminalization, which reaserch problem is the question: “What is the intentionality of the brazilian educational policy in the process of implementing the Pecim?”. Based on a critical theoretical literature, a bibliographic, exploratory and qualitative research was accomplished. The results of this research show that Pecim is a state mechanism for the control of pauper people, operating under the logic of poverty criminalization.

Keywords: Education. Civic-military schools. Poverty criminalization.

Introdução

Vive-se, no Brasil, um movimento de profunda transformação nas políticas sociais públicas que, cada vez mais, são guiadas pelos princípios neoliberais e empresariais. Atualmente, os debates na área da educação são perpassados pela disputa entre distintos projetos ideológicos e interesses de classe. Nesta arena, encontram-se projetos polêmicos como a reforma do ensino médio e o “Escola sem partido”, na educação básica, e o “Future-se”, em relação ao ensino superior. Por conta disso, é importante construir espaços e possibilidades para fomentar o diálogo e a reflexão sobre a intencionalidade de tais políticas.

¹ Assistente Social. Especialista em Ciências Sociais. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. 121094@upf.br.



Assim, reconhecendo-se a importância da reflexão crítica acerca das propostas do atual governo, este trabalho busca fomentar o questionamento sobre a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), relacionando-o com o movimento de criminalização da pobreza em tempos neoliberais. Para tanto, a presente escrita é embasada teoricamente em Donzelot (1986), Nogueira e Nogueira (2002), Brisola (2012), Rezio e Fernandes (2015) e Ricci (2019).

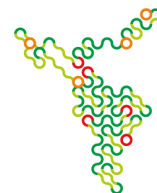
Ressalta-se que o presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e qualitativa. O texto está estruturado em três partes. Na primeira, serão discutidas questões teóricas acerca da criminalização da pobreza e o controle sobre os sujeitos. A segunda parte tratará da política educacional, com foco no Pecim. Na última seção, apresenta-se brevemente o papel social desempenhado pela escola na manutenção e legitimação dos privilégios sociais, seguindo-se uma análise relacionando o Pecim como mecanismo de controle e geopolítica de poder.

Biopolítica: do controle sobre os corpos à criminalização da pobreza

No contexto atual, vive-se um processo de criminalização da pobreza que, diferente de outros períodos históricos, não é mais tão velado. Percebe-se que os sujeitos, muitas vezes, não mais se autocensuram, permitindo-se agora verbalizar, publicamente, falas carregadas de pré-conceitos e preconceções de mundo que acabam por inferiorizar determinados sujeitos.

Em relação a tal questão, Rezio e Fernandes (2015) apontam que o discurso acerca dos direitos humanos contribuiu, de maneira significativa, para a melhoria da qualidade de vida da população. Todavia, ressaltam que esta melhoria não se deu de forma universalizada, pois tais direitos muitas vezes não são acessados pela parcela populacional em periferização, no contexto de um sistema capitalista.

Importante salientar que os autores se baseiam nos estudos de Foucault para discutir a intervenção estatal na vida dos sujeitos, a partir da noção foucaultiana de *biopolítica* da população, tida como o desenvolvimento de uma forma de poder não só disciplinar, mas sim de “biorregulamentação estatal, com pretensões de administrar a vida e o corpo da população” (2015, p. 67). Esse conceito formulado por Foucault se refere, então, a “(...) proliferação de tecnologias políticas que irão investir sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar e de morar, as condições de vida, o espaço completo de existência [dos sujeitos] (...)” (DONZELOT, 1986, p. 12). Neste



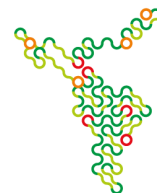
sentido, o termo possui relação dialógica com o conceito de *polícia das famílias*, formulado por Donzelot (1986), que se refere ao papel assumido pelo Estado no controle das famílias, especialmente as pobres e tidas como “inestruturadas”, com vistas a seu enquadramento no que é considerado adequado e funcional, sob a premissa de proteção.

Retomando as questões trazidas por Rezio e Fernandes, os autores realizam um apanhado histórico, desde a Antiguidade, onde o soberano tinha poder sobre a vida e/ou a morte dos súditos – “fazer morrer ou deixar viver” –, passando pela punição através das prisões, até o advento da já explicitada *biopolítica*, a partir da qual “pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (Foucault, 2002, apud REZIO; FERNANDES, 2015, p. 67, grifos dos autores).

Desta forma, o Estado passa a assumir um papel importante para a garantia da vida da população. Como afirmam Rezio e Fernandes (2015), “tal cuidado com a vida, todavia, trouxe consigo uma exigência contínua e crescente de morte em massa” (p. 68), cujo “corte entre o que deve viver e o que deve morrer” (Foucault, 2002, apud REZIO; FERNANDES, 2015, p. 68) é o racismo – não restrito a questão racial, mas em um conceito ampliado de sujeito que foge à normalização. Os autores ressaltam ainda, sob argumentação de Foucault, que a morte não ocorre apenas de maneira direta: também se traduz em expor à morte, ou morte política, rejeição, exclusão social, descaso estatal, entre outras formas de morte em vida que atuam como forma de eliminação e/ou cerceamento da diferença. Assim,

Esse mesmo Estado, que trabalha em prol da manutenção da vida e tem, inclusive, nos direitos humanos uma arma para esse fim, também permite que grande parte de sua população morra (física ou moralmente). Isso acontece, sobretudo, com aqueles que não se adaptam à sociedade da “normalização”. A maioria da população, devidamente subjetivada pelo poder estatal, repete essa exclusão nas suas relações sociais. Tomam para si e para os seus a dignidade humana e negam ao outro, em especial ao outro não subjetivado, o direito de ser humano. (REZIO; FERNANDES, 2015, p. 73-74).

A partir do exposto, percebe-se que tanto Estado quanto sociedade, através do racismo – tido como “corte no domínio da vida” –, separam quem é digno de “viver” de quem deve “morrer”. A morte em vida, assim, se traduz em um processo de exclusão social, de periferização e vulnerabilização de sujeitos que não são considerados úteis ao sistema capitalista. São nestes que o Estado, conforme indicou Donzelot (1986), foca seu papel de *polícia*. A separação entre o “eu” e o “outro”, nesse sentido, abre margem para que a diferença seja vista como anormal e, por isso, seja



desqualificada, policiada, criminalizada, excluída e morta. O “outro” é um risco, pois denuncia as falhas do sistema e, por isso, deve ser silenciado.

Ainda, considera-se importante trazer para discussão a perspectiva de Brisola que, ao realizar um levantamento histórico acerca da criminalização da pobreza, afirma que a partir dos anos 1990 nos Estados Unidos houve um processo de “(...) cortes orçamentários nas políticas sociais, em particular na assistência, saúde, educação e habitação, e o deslocamento de recursos para a segurança pública, revelando o viés repressivo e punitivo da política governamental norte-americana” (Wacquant, 2003, apud BRISOLA, 2012, p. 130), com a transformação do Estado Social em Estado Penal.

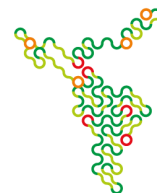
Conforme Brisola (2012), o mesmo se estendeu a outros países, como o Brasil, em que o Estado Social nem mesmo chegou a se consolidar em sua plenitude. No Brasil, desde sua formação sócio-histórica, a pobreza foi entendida como elemento vinculado à delinquência e à criminalidade, sendo tratada como questão de polícia. Neste contexto, “o Estado penal, além de criminalizar os jovens pobres e negros, dissemina o ‘medo ao outro’, ou seja, os efeitos deletérios da crise avançam sobre as relações sociais, produzindo desconfiança, ratificando desigualdades e diluindo as solidariedades” (2012, p. 137).

Após esta breve discussão acerca da *biopolítica*, da *polícia das famílias* e da criminalização da pobreza, pode-se adentrar ao campo da política educacional, visando realizar uma análise do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), para em seguida relacioná-lo com tais aspectos.

Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim)

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) é um programa desenvolvido pelo governo federal, através de parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, cuja proposta é, através de adesão voluntária, “implantar 216 escolas cívico-militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. O modelo a ser implementado (...) se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares.” (MEC, 2019).

É importante ressaltar que este programa não surgiu se não em uma arena de disputa e/ou sem um contexto em que as políticas públicas, como um todo, vêm sofrendo ataques do neoliberalismo e,

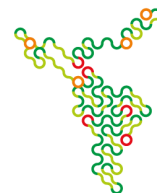


talvez contraditoriamente, do conservadorismo. Desta forma, para a concepção e implantação do Pecim vem ocorrendo, pelo governo federal, a construção de uma base legal que o dê sustentação. No segundo dia na Presidência da República, o atual presidente brasileiro alterou a estrutura do Ministério da Educação, criando a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Este processo de desenvolvimento das bases para o Pecim ocasionou, também, mudanças em legislações nacionais já consagradas, como foi o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual houve nova redação em alguns artigos.

A legislação específica do programa tomou a forma de um decreto presidencial, o Decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019. Entre os princípios do Pecim estão a “promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais”; “o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social”; e “o fortalecimento de valores humanos e cívicos”. Dentre os objetivos, destacam-se os de “colaborar para a formação humana e cívica do cidadão” e “contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares” (BRASIL, 2019, Art. 3º e 4º).

Faz-se importante salientar que, em relação ao modelo a ser adotado, um dos pilares será a colaboração de militares das Forças Armadas e da Segurança Pública no ambiente escolar. Estes assumirão papéis nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa, com a “promoção e difusão de boas-práticas” nestas três áreas (BRASIL, 2019, Art. 15). Para dar subsídio às análises produzidas nesta escrita, também se faz importante destacar que o referido decreto afirma que “no Pecim, serão priorizados os alunos, os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2019, Art. 13).

Ao analisar o contexto de desenvolvimento do Pecim, Ricci (2019) escreve sobre a “cartilha militar” a partir da qual os estudantes devem cumprir determinadas regras, a exemplo do uso de uniforme militar, de padronização de corte de cabelo masculino e penteado feminino, da proibição de mascar chiclete e de se comunicar através de gírias, da continência e da revista militar. Ricci também estabelece uma relação entre a militarização do ensino e a sociedade punitiva de Foucault, através da perspectiva de “disciplinarização da juventude” (p. 111). O autor afirma ainda que “o fundamento de toda concepção educacional tradicional não é construir a autonomia do educando, mas sua submissão” (p. 114).



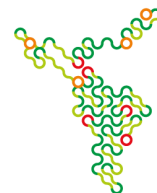
Outro aspecto importante a ressaltar diz respeito à crítica trazida por Abramovay de que a escola militarizada “resolve a violência por causa do medo da repressão, mas não resolve o problema real”, referindo ainda que a adoção destas práticas exógenas aos processos educativos atestaria que a escola, em si, tornou-se incapaz de superar os quadros de indisciplina e, conseqüentemente, de educar (Abramovay, 2019, apud RICCI, 2019, p. 111).

Por fim, mostra-se importante ressaltar que no artigo 25 do decreto que regulamenta o Pecim há referência à possibilidade de serem firmados “(...) convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital e com entidades privadas sem fins lucrativos”. (BRASIL, 2019). Isso, em um contexto de precarização e de privatização das políticas públicas, é mais um sinal de preocupação para os defensores de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A educação como mecanismo de controle e de criminalização da pobreza

Para dar mais subsídio a análise aqui proposta, considera-se importante realizar uma breve introdução acerca da sociologia da educação de Bourdieu. Sobre tal questão, Nogueira e Nogueira (2002) referem que a escola pública e gratuita, até meados do século XX, era vista como a possibilidade de resolução do problema de acesso à educação, pois, através dela, garantir-se-ia a igualdade de oportunidade entre todos os sujeitos.

Todavia, nos anos 1960, Bourdieu propõe outro olhar a tal instituição, sendo que “a educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17). Isso porque, segundo o sociólogo, “os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar” (p. 17). A escola, longe de ser neutra, representaria e cobraria dos alunos valores, ações, gostos e posturas dos grupos dominantes.



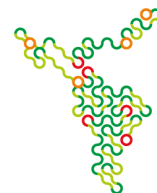
Neste sentido, parte-se da perspectiva crítica de que a escola não é neutra, mas sim uma instituição que possui um importante papel social na manutenção e na legitimação dos privilégios sociais. Desta forma, em um contexto de criminalização da pobreza e de controle sobre os sujeitos, o Estado, através das políticas educacionais, atua com seus mecanismos de poder e da *biopolítica*.

A partir deste pressuposto, o Pecim pode ser considerado um destes mecanismos de poder sobre os corpos pobres. Esta afirmação é passível de ser realizada na medida em que este programa, ao explicitar na legislação que o embasa o objetivo de melhoria da qualidade da educação através da inclusão de militares dentro das escolas públicas, prioritariamente as que se encontram em contextos de vulnerabilidade social, atua sob a ótica de controle dos sujeitos vulnerabilizados. Nesse sentido, os discursos de fortalecimento de valores humanos e cívicos, tão presentes na legislação e em pronunciamentos acerca do Pecim, acabam transversalizados pela perspectiva de criminalização da pobreza.

A estrutura pretendida para o programa corrobora para o que Arroyo chamou de “criminalização de infâncias populares”. Ao ser entrevistado sobre o processo de militarização das escolas públicas, o sociólogo e educador trouxe elementos importantes para pensar como se dará este processo, destacando-se: 1) a perspectiva de que as escolas a serem militarizadas serão as públicas, e não as particulares, o que reflete a visão de que é a infância pobre que é violenta; 2) a tentativa de desconstruir a escola pública, através da intencionalidade de demonstrar que esta instituição fracassou; 3) a visão de que as crianças e os adolescentes não são cidadãos, pois, para ele, “todo Estado militarizado é anti cidadania, ou seja, não se afirma enquanto símbolo dos direitos cidadãos”; 4) o fortalecimento da política de estado de medo, exceção e ameaça; e 5) a afirmação de que as “escolas militares têm bons resultados para formar militares, mas não são os melhores exemplos para formar cidadãos com valores de democracia, de igualdade, valores políticos” (BASILIO, 2019). Assim, Arroyo dá início a uma importante reflexão acerca das intencionalidades da implantação do Pecim, associado a todo um contexto criminalização e de precarização das políticas sociais públicas.

Ainda, é importante salientar algumas razões já elencadas para se assumir uma posição contra a militarização das escolas:

(...) o despreparo educacional dos policiais, que substituem o debate de ideias pela coerção; a adoção do regime disciplinar arbitrário; a relativização dos conceitos de direito, garantias e liberdades, subordinados a um rol de deveres; a associação da noção de bom cidadão à obediência, mesmo que isso o tolha de suas individualidades e direitos, perpetuando ainda mais as desigualdades e a discriminação; a apologia ao regime de dominação rigorosa,



reafirmando o ciclo de dominação e violência na qual se formaram. (Portal Desacato [s.d.], apud RICCI, 2019, p. 111).

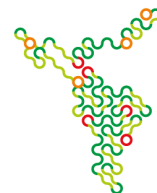
Além disso, salienta-se que o programa traz, implicitamente, a ideia de que a militarização das escolas públicas serviria de remédio contra a violência em territórios vulneráveis. Assim, na mesma medida em que é feita uma articulação entre Ministério da Educação e Ministério da Defesa, direitos sociais como assistência social, cultura, lazer, infraestrutura, saneamento básico, saúde, dentre outros, acabam sendo desconsideradas.

Considerações finais

Percebe-se que nos discursos acerca do Pecim a segurança aparece como uma temática prioritária, por vezes recebendo até mesmo mais destaque do que a própria ideia de educação e de projeto político-pedagógico. Quando reafirmado a perspectiva de que tal programa será prioritariamente implantado em territórios de vulnerabilidade social, passa a assumir, então, uma *geopolítica do poder*, na medida em que se busca o controle destes territórios vulneráveis através da imposição de uma autoridade militar por meio da prática educacional.

Além disso, faz-se importante afirmar que adolescentes não são um *vir a ser*, que podem ter sua autonomia podada para a legitimação de valores dominantes que o Estado considera importante. Adolescentes *são* sujeitos de direito. E, como tal, devem ter seus direitos assegurados. Desta forma, sendo a democracia algo que se apreende na prática cotidiana, é de fundamental importância que estes sujeitos a vivenciem em suas práticas diárias, sendo o espaço escolar um lugar privilegiado para a construção de identidades com viés crítico, democrático e emancipatório.

Considera-se, por fim, que violência e vulnerabilização dos sujeitos demandam ações conjuntas entre as políticas públicas, como assistência social, educação, habitação e saúde, e não repressão e controle sobre os comportamentos da juventude. A educação, em seus espaços formais e não formais, tem papel fundamental no desenvolvimento de sujeitos autônomos, emancipados e críticos, capazes de problematizar as realidades concretas em que vivem e resistem, e não pode se furtar de assumir esta tarefa, sob pena de atuar para a perpetuação da desigualdade e da exclusão social.



Referências

BASILIO, Ana Luiza. Miguel Arroyo: Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares. **Carta Capital**. 12 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.004**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019.

BRISOLA, Elisa. Estado penal, criminalização da pobreza e Serviço Social. In: **SER Social**. Brasília, v. 14, nº 30, jan./jun. 2012.

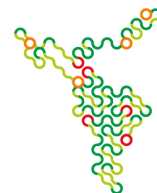
DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Escola Cívico-Militar**, 2019. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/> >. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002.

REZIO, Leonardo Luiz de Souza; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Direitos humanos e biopolítica: o olhar crítico de Michel Foucault. In: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da (Org.). **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2015.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.



EDUCAÇÃO EM SAÚDE SEGUNDO REFLEXÕES DA OBRA DE PAULO FREIRE

Nanci da Silva Teixeira Junqueira¹
Marcia Speguen de Quadros Piccoli²
Roger Andrei de Castro Vasconcelos³

Resumo: O objetivo deste texto será refletir sobre os processos educativos que podem desenvolvidos com os profissionais da área da saúde, a fim de que as suas práticas considerem a existência de paciente enquanto sujeito. Tendo em vista essa dimensão humana, a organização textual aqui proposta segue a perspectiva teórica de algumas obras de Paulo Freire, que se apresentam em oposição a ideia do sujeito oprimido que busca sua própria autonomia e valorização. A partir da abordagem Freiriana, serão observados alguns aspectos da impotência do sujeito quando se encontra no papel de “paciente”. O argumento a ser defendido está centrado na ideia de evitar a atuação do profissional da saúde como o opressor que envolve o “oprimido” e faz com que estes se sintam inferiorizados. Diante disso, como incentivar uma mudança de paradigma assistencial por parte do profissional da saúde no sentido de respeitar o sujeito paciente? Esse tema traz consigo a importância dos processos de comunicação, priorizando o diálogo na interação entre os atores envolvidos nesse contexto. Sendo assim, o ponto central para reflexão é a relevância a humanização dos cuidados da saúde, priorizando o respeito e a valorização da singularidade das pessoas a serem atendidas.

Palavras-chave: Saúde. Educação. Humanização.

HEALTH EDUCATION ACCORDING TO THE WORK OF PAULO FREIRE

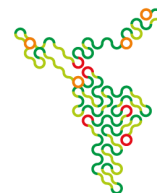
Astract: The objective of this text will be to reflect on the educational processes that can be developed with health professionals, so that their practices consider the existence of the patient as a subject. In view of this human dimension, the textual organization proposed here follows the theoretical perspective of some of Paulo Freire's works, which are presented in opposition to the idea of the oppressed subject who seeks his own autonomy and valorization. From the Freirian approach, some aspects of the subject's impotence when in the role of “patient” will be observed. The argument to be defended is centered on the idea of avoiding the health professional's role as the oppressor that involves the “oppressed” and makes them feel inferior. In view of this, how to encourage a change in the care paradigm on the part of the health professional in order to respect the patient subject? This theme brings with it the importance of communication processes, prioritizing dialogue in the interaction between the actors involved in this context. Therefore, the central point for reflection is the relevance of the humanization of health care, prioritizing respect and valuing the uniqueness of the people to be assisted.

Keywords: Health. Education. Humanization.

¹ Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

² Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

³ Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.

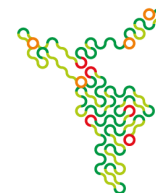


Ao direcionar um olhar atento, reflexivo e questionador sobre a área de educação e saúde e ainda, buscando as possíveis relações que podem existir entre as duas, é possível observar as simetrias que podem existir, se considerarmos que o processo educativo, além de capacitar os profissionais da saúde por meio de conhecimentos técnicos para o exercício da profissão, também pode educar com vistas a uma perspectiva humanizadora. Tendo em vista esta proposta, apresenta-se ao leitor, o convite de recordar de uma situação em que precisou de atendimento na área da saúde e ao mesmo tempo elencar aspectos marcantes desta experiência.

O convite para esta dinâmica de recordar a necessidade de atendimento na área da saúde tem o objetivo de reforçar o quão delicada é esta questão, pois parte-se do princípio de que a pessoa não está se sentindo bem e precisa de atenção. Se pensarmos que o acesso aos serviços de saúde ainda é algo difícil de ser efetivado pela população como um todo e muitas vezes o caminho para isso exige persistência e luta pelos seus direitos, temos que pensar e buscar alternativas para que este processo possa ser humanizado. Para isso, entende-se que o profissional da saúde pode ser alguém preparado para ir além da prática tecnicista e se voltar para um trabalho que tenha abertura para o diálogo, buscando o acolhimento dos pacientes. O cenário proposto para esta reflexão coloca em jogo a formação profissional de quem trabalha na área da saúde, mas também a formação cidadã.

Para embasar esta reflexão será utilizada uma categoria teórica de Paulo Freire, subsidiando a argumentação proposta: o diálogo numa perspectiva de humanização. De acordo com Freire (1996, p. 98) a educação é “uma forma de intervenção no mundo” e, ainda, uma “experiência especificamente humana”. Este autor defende uma pedagogia fundada na ética e no respeito à dignidade. Além disso, mostra que as competências técnica e científica de uma profissão não precisam ser incompatíveis com a afetividade que deve estar presente nas relações. Sendo assim, esse educador chama a atenção para a necessidade de posturas vigilantes contra práticas de desumanização.

Ao focar na categoria do diálogo, pensando na atenção dos profissionais da saúde aos seus pacientes, é interesse considerar a abordagem de Freire (1996), ao fazer alusão ao diálogo como possibilidade de olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. Neste sentido, Freire (1996) chama de abertura respeitosa aos outros e forma de viabilidade para o diálogo. Para o autor, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como



inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 70). Em meio a essa compreensão, Freire faz alusão ao diálogo com a seguinte proposição:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.51)

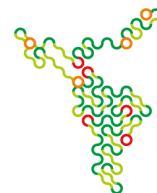
Tal compreensão do diálogo, de acordo com a argumentação de Freire (1987), remete a algo fundado no amor, na humildade e na fé nos homens, visto que para dialogar precisamos: estabelecer relações de confiança e acreditar nas pessoas; ter a capacidade de compreender que não somos autoridade em determinado assunto, e por isso não podemos ser superiores aos outros.

A intenção em contemplar o diálogo e a humanização ao escrever este texto, em relação ao trabalho dos profissionais da área da saúde, traz à tona uma questão contemporânea que assola o dia a dia das pessoas que de alguma forma se encontram prestando ou solicitando atendimento neste âmbito. Estamos nos referindo ao período pandêmico que vivemos, um momento exigente que implora o exercício do diálogo humanizado tanto entre pacientes e profissionais, quanto entre gestores e profissionais. Temos aqui uma questão importante de ser lembrada, que é a atenção também voltada para a qualificação e o cuidado com aqueles que prestam os atendimentos na área da saúde e que necessitam deste encontro solidário preconizado por Freire (1987) e que pode ser promovido pelo diálogo reflexivo e que poderá levar às boas práticas.

Para a teoria dialógica, os sujeitos encontram-se para a transformação do mundo em um movimento constante de colaboração. Freire (1987, p. 103) reforça ainda: “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

A qualificação para o trabalho na área da saúde é rigorosa e de muita responsabilidade, sendo reconhecida como algo que faz a diferença na vida das pessoas que precisam de cuidado nessa área. Por isso, esta qualificação que se propõe neste texto, revestida de diálogo e humanização, também pode ser explorada pelos profissionais da saúde, com a busca de práticas que atribuam sentido às suas trajetórias. (Stecanela, 2016).

Tendo como referência os autores mencionados, é possível inferir que valores como ética, cooperação e empatia estarão alinhados às categorias de humanização e diálogo, impactando a vida e na profissão dos sujeitos envolvidos neste estudo. Porém, de acordo com Holanda e Moraes (2015),

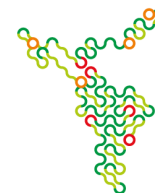


este propósito fará sentido quando houver a intencionalidade para a atenção, de modo a sairmos do piloto automático e nos tornarmos sensíveis às experiências do cotidiano, intensificando a compaixão acerca das pessoas. Este pode ser um caminho possível para uma compreensão mais profunda de si e do outro, desde que a intenção para a atenção seja trabalhada conscientemente. Sendo assim, o desenvolvimento da consciência da condição humana, transforma-se no desenvolvimento da sensibilidade humana.

A intenção de olhar para o aspecto humano e dialógico, como possibilidade educativa aos profissionais da área da saúde, revela o nosso entendimento de que vivemos em sociedade e precisamos valorizar a dimensão humana, trabalhando a questão do afeto, de modo a observarmos como afetamos e somos afetados no mundo onde convivemos. Instaure-se assim, o desafio para o desenvolvimento de um pensamento mais reflexivo e sistêmico, prevalecendo a solidariedade, a compaixão, a ética, associadas à compreensão de que a nossa evolução é, sobretudo, de natureza coletiva e comprometida com as múltiplas realidades existentes.

Por meio da abordagem proposta no presente texto, torna-se imperativo salientar que os pacientes possuem o direito de conhecer e participar do planejamento do cuidado, desde a identificação da doença, promovendo o envolvimento na promoção e manutenção da saúde e, até mesmo, nas internações se forem necessárias. Percebe-se que essa situação permeia este evento denominado pandemia do Covid-19, o qual muitos pacientes não possuem condições de participar do planejamento terapêutico devido a agressividade do vírus. Essas práticas de envolvimento do sujeito como partícipe no planejamento assistencial são realmente práticas desafiadoras para os profissionais de saúde. Ainda não percebemos esses cuidados nos cenários assistenciais ofertados no Brasil. Percebemos que os pacientes não estão habituados (em sua grande maioria) a questionar o planejamento de assistência a ser aplicado, ou seja, desenvolvendo um diálogo sobre a sua situação de saúde.

Não é raro os profissionais da área da saúde presenciarem pacientes carentes de informações sobre a sua situação clínica e essa falta de comunicação clara, por vezes informação não significativa e sem muito sentido, poderá acarretar protocolos pouco eficazes para o sucesso de tratamentos a serem realizados. Esta situação justifica a falta de interação entre pacientes e profissionais da área da saúde, com a ausência de diálogos claros e bem sucedidos sobre o planejamento das condutas. Martins (2004) corrobora dizendo que é preciso que haja um entendimento entre as partes, em que o

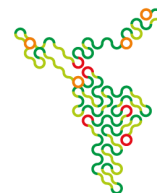


profissional da saúde espera do paciente que este confie nele, para que o profissional possa ajudá-lo, mas não espera que essa confiança seja cega. Ou seja, o paciente tem que ter autonomia para questionar sempre que não entender ou não aceitar o planejamento do cuidado. De nada adianta uma imposição de tratamento se os pacientes voltarem, tempo depois, com as mesmas patologias e sem clareza sobre o processo que está vivenciando.

Neste cenário, é possível encontrar duas classificações de usuários: os que são pacientes ativos e demonstram conhecimentos prévios durante uma consulta em saúde e os que são pacientes passivos e aguardam as consultas para diagnosticarem suas doenças. Muitas questões podem estar envolvidas nesta caracterização de pacientes, como por exemplo o distanciamento de recursos tecnológicos ou até mesmo questões culturais. Por outro lado, os profissionais da saúde também podem estar divididos em dois grupos, sendo eles: aqueles que exploram o diagnóstico a ser dado incluindo o paciente no debate e levando a compreensão dos fatos; e aqueles profissionais que não dão abertura para a interação e a participação dos pacientes como sujeitos dialógicos e que podem contribuir para a eficácia do seu próprio diagnóstico. Temos assim, uma situação que merece atenção, pois o bom resultado destas experiências descritas neste parágrafo, carece de comportamentos empáticos, respeitosos, éticos e de valorização das diferenças entre a ciência e o senso comum, considerando conhecimentos diferentes e que podem ser complementares para os diagnósticos e tratamentos de saúde, mas jamais excludentes e/ou superiores nas relações a serem estabelecidas.

Ao fazer referência aos usuários/pacientes ativos, observa-se o uso da tecnologia digital para pesquisa de dúvidas acerca das possíveis patologias. Frente a esse contexto, alguns dos pacientes tornaram-se cada vez mais questionadores e conscientes de seus direitos. Viana et al. (2011) reforçam que os pacientes estão cada vez mais conscientes em relação aos seus direitos e atentos às constantes mudanças e avanços do mercado da saúde. Diante disso, as políticas e ações relacionadas à qualidade dos serviços na área da saúde, são hoje, referência para competitividade em um mercado que busca garantir a segurança assistencial.

O avanço tecnológico na área da saúde trouxe importantes progressos para o diagnóstico e tratamento de várias doenças, criando novas possibilidades para o controle de doenças crônicas e contribuindo para o aumento da expectativa de vida da população (GOMES, 2016). Este cenário traz consigo a preocupação com as condutas de auto diagnóstico e tratamento, enfatizando a preocupação com o diálogo a ser estabelecido nas interações entre pacientes e profissionais da saúde, como o

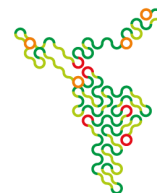


melhor recurso na busca de alternativas para uma vida saudável. Vale destacar que, essas interações dialógicas estão aqui compreendidas como os atendimentos presenciais ou por meio da Telemedicina, que tem como objetivos: levar a saúde de qualidade a cidades do interior do Brasil que por vezes não conseguem atrair médicos e equipes de saúde; auxiliar as grandes cidades no intuito de criar outra alternativa de consulta, evitando grandes demandas nas portas de entrada instituições em saúde e estabelecer linhas de cuidado através de plataforma digitais. (CFM, 2020). Neste ínterim, é válido mencionar ainda que, diante do atual cenário que vivenciamos com a pandemia COVID- 19, o Ministério da Saúde através da Portaria 467 de 20 de março de 2020 em caráter excepcional regulamenta a Telemedicina como ferramenta de ajuda ao enfrentamento da emergência de saúde de pública que vivenciamos. (BRASIL, 2020)

São muitas situações diferentes e inesperadas que chegaram num período curto de tempo, para integrar a rotina das pessoas, constituindo um momento caótico, jamais imaginado em termos sanitário, decorrente de doenças novas que causam estranheza e caos. Vivenciamos momentos de desafio à ciência, aos profissionais, bem como às políticas públicas relacionadas à saúde. São tempos paradoxais. Em que a ciência, a pesquisa, os profissionais de saúde e a própria população de modo geral são intensamente instigados à exploração e descoberta de novas soluções.

Levando em conta as considerações elencadas, é visível os grandes desafios para a garantia da qualidade dos cuidados em saúde. Problemas de comunicação e relacionamento entre os profissionais e o paciente, que ocorrem com frequência, interferem na percepção do paciente sobre a qualidade do cuidado. Estudos constataam que muitos pacientes estão insatisfeitos com a qualidade da interação com o profissional de saúde (DWAMENA et al., 2012). Sabe-se que a principal queixa realizada nas ouvidorias das instituições de saúde é em relação à postura autoritária e pouco empática de alguns profissionais da saúde para com os próprios pacientes ou até mesmo com os familiares deles. É comum ocorrer falta de informação sobre o estado de saúde, planejamento e atualização de prognósticos, e essa situação gera descontentamento, incerteza e angústia em todos os envolvidos.

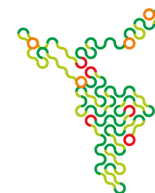
Numa perspectiva de mudança desse cenário, surgem surgem alguns estudos voltados ao “cuidado centrado no paciente”, com ênfase na ideia de parceria e colaboração entre o paciente e o profissional de saúde. Esta literatura defende o respeito a opinião do paciente e familiares, tendo em vista o cuidado da responsabilidade técnica. *The Picker Institute*, organização não-governamental (ONG) que promove pesquisas sobre os interesses dos pacientes nos Estados Unidos e na Europa,



define o cuidado centrado no paciente como uma abordagem em que os profissionais desenvolvem parceria com pacientes e familiares para identificar e satisfazer toda a gama de necessidades e preferências do paciente em relação ao seu tratamento (GOMES, 2016).

Diante dessas constatações, é viável fazer um link com a abordagem de Paulo Freire, pois em seus discursos defendia a necessidade do sujeito lutar pela sua própria autonomia e valorização. Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2010), Paulo Freire desenvolve tal discussão em torno da oposição entre humanização e desumanização e da luta para recuperar a humanidade dos oprimidos. Freire (2010) discute o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos. Relata também que a forma de imposição na qual o opressor envolve o oprimido faz com que este se sinta inferiorizado, necessitando ter alguém que decida por ele próprio. Nesse sentido, refletimos sobre o que já foi mencionado, qual seja, a impotência de muitas pessoas em discutir ou propor uma sugestão de cuidado para seu tratamento, imperando o entendimento de que o profissional de saúde, por possuir instrução acadêmica e técnica, não deve ser questionado ou contrariado. Sobre esta questão, Martins (2004) chama a atenção para o fato de que por mais diplomada que seja uma pessoa, isso não lhe dá o direito de se posicionar acima de outras, numa postura autoritária e de domínio da informação.

Outra possibilidade que surge como alternativa para trabalhar o diálogo neste cenário são os programas de educação permanente nas instituições que buscam diminuir essas possíveis fragilidades. Por isso, ter instituída e em ação, a educação continuada institucional torna-se imprescindível e necessária. O processo de aprender e ensinar deve incorporar-se ao dia a dia dos serviços de saúde (STÉDILE; TEIXEIRA, 2016), por ser um caminho de renovação e de instauração de novos hábitos e atitudes, os quais podem estar voltados para a qualidade de interações dialógicas no exercício da profissão. Nesse sentido, Sardinha et al. (2013) complementam que, entre os fatores que influenciam na aprendizagem e nas mudanças educacionais, estão os conhecimentos e as práticas atualizados. Por meio deles, cria-se no funcionário necessidades de readaptação e reorientação no seu processo de trabalho, o que subsidia a implantação da estratégia de educação continuada. Para esses autores, serão nesses cenários de educação continuada que ocorrerão a manutenção, os aprimoramentos e as atualizações dos processos de trabalho já instituídos. Assim, é possível a instauração de um ambiente favorável à integração das equipes e setores multiprofissionais, as quais estão envolvidas no cuidado com os pacientes. Esses espaços se tornam fundamentais para que o trabalho seja adequadamente desenvolvido, destituindo profissionais que se colocam como representantes da verdade e

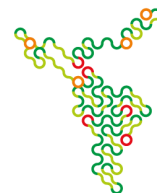


constituindo equipes de saúde em prol do paciente (Martins, 2004). Tal situação, torna questionável a cultura de que aqueles com mais conhecimento ou poder tem por direito determinar condições aos demais seres humanos.

A prática interdisciplinar, mencionada no parágrafo anterior, ainda é um desafio, pois requer a cooperação e a interação dos saberes e ações de todas as áreas dos conhecimentos (STÉDILE; TEIXEIRA, 2016). Trata-se de uma prática em que o principal beneficiário será o paciente, com a prestação de um cuidado especializado coletivo. Para Sardinha et al. (2013), estabelecer um programa de educação continuada, tendo como base a interdisciplinaridade, propicia maior interação na equipe de saúde, oportunizando a promoção da aprendizagem e intercâmbio dos conhecimentos. A Pandemia COVID-19 instaurou a reavaliação das práticas rotineiras da assistência à saúde e trouxe a necessidade de interação multiprofissional avaliando e refinando processos, de modo a adequá-los ao cenário atual, o qual precisa estar alinhado às boas práticas. Diante disso, a educação continuada pode possibilitar a melhora no relacionamento entre paciente, família e equipe, facilitando a compreensão das doenças. Essas são premissas de uma boa qualidade no atendimento centrado no paciente, atendendo inclusive um dos critérios exigidos para a acreditação de nível internacional.

Diante do exposto, fica evidente que uma educação continuada se torna imprescindível em qualquer instituição, principalmente no âmbito hospitalar, onde existem várias especificidades. Manter um elo de comunicação entre equipes de forma interdisciplinar qualificará o atendimento aos pacientes e a familiares e manterá qualificados os processos já instalados nas instituições, humanizando as relações. A preocupação fundamental é buscar sempre a excelência no atendimento aos pacientes com muito respeito e atenção, independentemente se estão em organizações privadas ou públicas.

Retomando o embasamento teórico de Paulo Freire, a sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), auxilia também nas questões de análise das capacitações, ou seja, na educação continuada. É uma das obras mais impactantes do referido autor, sendo a última publicada em vida, na qual ele faz uma reflexão e apresenta orientações a respeito da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação do ser humano. O autor relata a necessidade de posturas articuladoras de aprendizagem, colocando-se contra práticas de desumanização. Nesse sentido, contribui para a compreensão da postura dos profissionais de saúde frente a uma nova perspectiva de trabalho e atuação profissional. No decorrer desta obra, Freire reforça o pensamento de que aquele que detém o



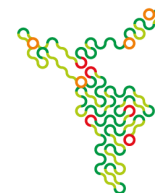
saber não é o mais inteligente porque domina conhecimentos pelos quais outros ainda não transitam. O autor também menciona a necessidade do desenvolvimento do ser curioso, que busca o saber e o assimila de uma forma crítica, porém não ingênua, com questionamentos, numa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade de sua vida, sua cidade, seu meio social. Freire reforça a necessidade de cidadãos ativos, criadores, instigadores e curiosos, pois isso faz com que aquele que sabe abandone o papel de apenas transmitir conhecimento e passe a assumir uma postura progressista ou crítico-reflexiva (FREIRE, 1996). Fica o ensinamento de que é preciso ir além das técnicas profissionais, estimulando a inserção de políticas de humanização nos atendimentos de saúde, nos mais diversos contextos e diferenças sociais, políticas e econômicas.

As obras de Freire - *Pedagogia do oprimido* (2010) e *Pedagogia da autonomia* (1996) - foram referências significativas para os desdobramentos apresentados e possibilitam uma importante reflexão a ser feita de modo contínuo pelos profissionais da área da saúde, destacando aspectos relacionados à convivência, ao diálogo, respeito e o cuidado com o outro. Paulo Freire trouxe à luz questões sobre as quais ainda precisamos progredir, reforçando a sua caracterização como um autor atemporal, que provoca o despertar de atitudes que levam a percepção do mundo ao seu redor, do contexto social ao qual o cidadão está inserido; estimulando a criticidade e a autonomia.

Sendo assim, com a preocupação pela manutenção e progresso da qualidade dos trabalhos na área da saúde, com a perspectiva de humanização e contínuo aperfeiçoamento dialógico, necessitamos trazer a abordagem de Paulo Freire para as práticas de atualizações profissionais.

Referências

- HOLANDA, M. J. B. de, & MORAES, M. C. Consciência espiritual e atenção plena docente. *Revista Terceiro Incluído*, 5(1), 237-262. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. *Educação (PUCRS. Impresso)*, v. 39, p. 344-356, 2016.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GOMES, I. M. **As práticas corporais no campo da saúde.** São Paulo: Hucitec, 2013, p. 52-82.

GOMES, P. H. G. **O cuidado centrado no paciente (na pessoa?) nos serviços de saúde:** as estratégias utilizadas pelos governos. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Fundação Oswaldo Cruz, FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2016.

GOMES, R. M.; FRAGA, A. B.; CARVALHO, Y. M. de. A política da vida e a saúde: contribuições do projeto políticas de formação em educação física e saúde coletiva. In: _____. **Práticas Corporais no Campo da Saúde:** uma política em formação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015.

MARTINS, A. Biopolítica: o poder médico e a autonomia do paciente em uma nova concepção de saúde. **Interface comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 14, p. 21-32, set./fev. 2003/2004.

MELO, L. P. Análise biopolítica do discurso oficial sobre educação em saúde para pacientes diabéticos no Brasil. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 1216-1225, 2013.

MENDONÇA, A. M. C.; RODRIGUES, M. E. N.; SOUZA, N. B. A. S. Uma reflexão sobre o livro pedagogia da autonomia, saberes necessários á prática educativa de Paulo Freire. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, n. 6, p. 89, jan. 2019.

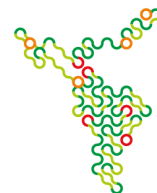
NESPOLI, G. Biopolíticas da participação na saúde: o SUS e o Governo das Populações. In: GUIZARDI, F. L.; NESPOLI, G.; CUNHA, M. L. (Org.). **Políticas de Participação e Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV; Recife: UFPE, 2014. p. 59-90.

SARDINHA PEIXOTO, L. et al. Educação permanente, continuada e em serviço: desvendando seus conceitos. **Revista Enfermaria Global**, n. 29, 2013.

STÉDILE, N. L. R.; TEIXEIRA, N. S. Educação permanente em saúde: do conceito ao cotidiano dos serviços de saúde. In: THOFERN, M. B. **Enfermagem:** manual de gerenciamento. Porto Alegre: Moriá, 2016, p. 47-69.

VIANA, M. F. et al. Processo de acreditação: uma análise de organizações hospitalares, **RAHIS - Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde**, n. 6, jul./dez. 2011.

VILLARDI, M. L.; CYRINO, E. G.; BERBEL, N. A. N. **A problematização em educação em saúde:** percepções dos professores tutores e alunos. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015, 118 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 5 fev. 2020



ESPAÇO DE TENSÕES, CONDUÇÕES OU LAPIDAÇÕES: ANÁLISE DOS OFÍCIOS-CIRCULARES NOS PRIMEIROS ANOS DO CURSO NORMAL REGIONAL DE SÃO FRANCISCO DE PAULA/RS A PARTIR DE TRANSCRIÇÃO DAS ATAS (1953-1962).

Dilnei Abel Daros¹

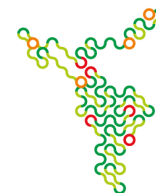
Resumo: Esse estudo abre espaço para análises do teor das atas de reuniões entre a direção e professores do Curso de Formação de Regentes de Ensino Primário no Curso Normal Regional no município de São Francisco de Paula no Estado do Rio Grande do Sul envolvendo seus primeiros anos de instituição entre a década de 1950 e 1960. O referido curso iniciou suas atividades em 1953 naquele município que pertence à micro região dos Campos de Cima da Serra e seu objetivo inicial era formar Regentes de Ensino Primário seguindo a determinação da Lei Orgânica do Ensino Normal no Brasil que constava no Decreto-Lei nº 8530. A intenção dessa proposta é trazer os resultados preliminares de análise das primeiras atas específicas de reuniões do quadro docente e direção entre a abertura do curso em 1953 até 1962, observando especificamente os teores de Ofícios-Circulares que chegavam até aquela instituição dentro desse recorte temporal. O texto inicia localizando social, geográfica e historicamente essa instituição, partindo para as análises das atas e uma problematização final entrelaçando elementos documentais com a parte conceitual. A partir da transcrição dessas fontes documentais e com aportes conceituais da História Cultural foi possível perceber alguns aspectos que permearam aquele ambiente de formação e entre eles um atrelamento entre as determinações feitas pelos documentos legais da época e a conduta da parte operacional do corpo docente e diretivo do curso para adequar as normas indicadas. Nessa escrita são indicados alguns indícios observados nas transcrições e que relacionam princípios de determinações, ordenações, orientações, deveres e uma vinculação com o perfil docente desejado nas normalistas. O resultado aqui apresentado está atrelado especificamente nas atas citadas e ao recorte temporal escolhido, entretanto permanece em andamento e poderá agregar novos princípios no futuro aos que já foram encontrados possibilitando uma compreensão daquele ambiente de formação de professores naquela época e região.

Palavras-chave: Curso Normal Regional, Processos Formativos e Fontes Documentais.

Space for tension, conduction or stoning: Analysis of Circular Letters in the early years of the Regional Normal Course of São Francisco de Paula / RS from the transcription of the minutes (1953-1962).

Astract: This study opens space for analysis of the content of the minutes of meetings between the directors and teachers of the Training Course for Primary School Teachers in the Regional Normal Course in the municipality of São Francisco de Paula in the State of Rio Grande do Sul involving its

¹ Doutor em Educação, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Caxias do Sul, Brasil.



first years of institution between the 1950s and 1960s. The course began its activities in 1953 in that municipality which belongs to the Campos de Cima da Serra micro-region and its initial objective was to instruct Primary Education Regents following the determination of the Organic Law for Normal Education in Brazil contained in Decree-Law No. 8530. The intention of this proposal is to bring the preliminary results of an analysis of the first specific minutes of meetings of the teaching staff and direction between the opening of the course in 1953 until 1962, specifically observing the contents of Circular Letters that reached that institution within this temporal frame. The text begins locating this institution socially, geographically and historically, going to the analysis of the minutes and a final problematization intertwining documentary elements with the conceptual part. From the transcription of these documentary sources and with conceptual contributions from Cultural History, it was possible to perceive some aspects that permeated that training environment and among them a link between the determinations made by the legal documents of that time and the conduct of the operational part of the faculty and director of the course to adapt the indicated norms. In this writing, some clues observed in the transcripts are indicated and that relate principles of determinations, ordinations, orientations, duties and a link with the desired teacher profile in the *normalists*. The result presented here is specifically linked to the mentioned minutes and the chosen temporal frame, however, it remains in progress and may add new principles in the future to those already found, enabling an understanding of that teacher training environment at that time and region.

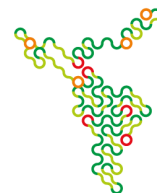
Keywords: Regional Normal Course, Formative Processes and Documentary Sources.

Na década de 1940 na região nordeste do Rio Grande do Sul, mais precisamente na micro região dos Campos de Cima da Serra no município de São Francisco de Paula foi construído o prédio da futura Escola Normal Regional, instituição que seria o local onde no ano de 1953 foi colocado em funcionamento o Curso Normal Regional tendo como finalidade formar Regentes de Ensino Primário.

O município de São Francisco de Paula possui atualmente 21.710 habitantes (IBGE, 2019) em uma área de 3.265.718 km², tendo uma densidade demográfica de 6,27 hab/km², indicando que seu território possui grandes vazios populacionais, uma característica que está vinculada de certa maneira a sua economia que é fortemente agropastoril, com dedicação de grande parte do espaço para pecuária extensiva e também agricultura, bem como áreas com predomínio de plantios da espécie ² pinus elliotti para indústria madeireira.

A região de abrangência do município está localizada em uma área do Estado caracterizada por grandes altitudes, campos abertos com predominância de vegetação rasteira e gramíneas, invernos

² Espécie de pinheiro originário do sul dos Estados Unidos que foi introduzido na região de São Francisco de Paula desde a década de 1960, pelos programas de “reflorestamento”, como o PRODEPEF Programa de Desenvolvimento e Pesquisa Florestal (EMBRAPA, 2014), com a função de aquecer a economia da região em virtude da facilidade de adaptação das plantas e sua rapidez em crescimento, sendo voltado para indústria madeireira e celulose. Também foi uma opção na região em função do declínio das florestas de pinheiro araucária.



rigorosos, verões amenos e chuvas bem distribuídas. A sede da povoação encontra-se em 900 metros de altitude e distante 125 quilômetros de Porto Alegre.

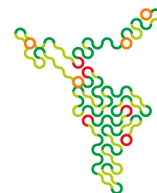
A Escola Normal Regional José de Alencar onde será instalado o Curso Normal Regional, tem suas origens em 1918 quando o Colégio Municipal de São Francisco de Paula passa a ser administrado pelo Estado do Rio Grande do Sul e torna-se o Grupo Escolar Estadual José de Alencar atendeu a instrução daquela população. A construção de um novo prédio em outro endereço diferente do original citado acima vem após alguns anos da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal no Brasil em 1946 e de encontro com o Decreto Estadual nº 3885 de 01 de abril de 1953 que cria cinco escolas normais de 1º grau, sendo uma delas em São Francisco de Paula, onde será estabelecido o Curso Normal Regional.

Importante salientar que conforme o artigo 3º “a escola primária da Escola Normal de São Francisco de Paula” passa a integrar a Escola Normal de São Francisco de Paula, obedecendo o Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946 que no capítulo IV onde se refere as “escolas anexas aos estabelecimentos de ensino normal”, em seu artigo 47 diz “ todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino”.

Isso nos permite compreender que dentro da Escola Normal Regional onde o Curso Normal Regional aberto em 1953 está em funcionamento, haverá uma escola primária que servirá também como espaço de laboratório para as ³normalistas que durante quatro anos estavam em formação. A primeira turma matriculada teve um total de 134 estudantes dentro das duas modalidades que poderiam frequentar que eram a frequência obrigatória e a frequência livre para quem já estava exercendo a docência mesmo sem a certificação. A maioria inicial será de frequência livre o que pode indicar que o Curso também supriu uma lacuna nesse sentido, abrindo um espaço institucional antes não existente naquele município para efetivação da profissão docente com teorias e práticas voltadas a profissionalização e diplomação.

Como o objetivo dessa escrita não contempla nesse momento aprofundar temas ligados às demandas profissionais do município na época e sim os teores das primeiras atas em relação à presença dos Ofícios-Circulares e seus desdobramentos busco a partir de agora trazer algumas

³ Optei por usar a palavra “normalista” em referência às alunas, em virtude de que mais de 95% das matrículas eram de mulheres dentro do recorte temporal estudado (1953-1962).



análises realizadas com as primeiras atas de reuniões entre o corpo diretivo e o docente entre 1953 e 1962.

As Primeiras Atas (1953-1962)

O uso dessas fontes documentais que estão no Acervo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar-AICEJA servem como elementos de memória (LE GOFF, 1990), pois abrem espaço para o ato de rememorar na contemporaneidade alguns momentos que estavam no cotidiano do processo de formação naquele curso “eco sonoro e vivo” (LE GOFF, 1990 p. 410).

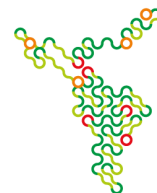
Foram transcritas e analisadas 64 atas específicas dessa modalidade de reunião mencionada anteriormente com datas de recorte sendo de 02/06/1953 até 31/10/1962 contemplando assim a primeira década do curso de Formação de Regentes Primários de Ensino em São Francisco de Paula. Do total dessas atas, observou-se a presença de 8 Ofícios-Circulares, sendo que somente 5 puderam ser analisados em virtude de apresentarem conteúdos dentro dos teores das atas verificadas. São documentos que registram os primeiros momentos de reunião daquele grupo que fez parte da origem do Curso Normal Regional e alguns vestígios (RAGAZZINI, 2001) de cotidiano podem observados com o uso dessas atas, entre traços a relação de Ofícios-Circulares e o andamento da institucionalização do referido curso.

Contextos Preliminares dos Ofícios-Circulares

A primeira menção existente sobre Ofícios-Circulares em atas do Curso Normal Regional de São Francisco de Paula ocorreu de acordo com as fontes documentais encontradas no AICEJA durante a 4ª reunião (ata nº 4) entre os membros da direção e professores na data de 09 de junho de 1954 e foram lidos os de nº 189, 176, 177, 120 e o datado de 03 de junho de 1954, que não consta número de expedição.

O teor do Ofício-Circular nº 189 consta indicação de normas “no qual a Superintendência do Ensino Normal encaminha programas para as diversas disciplinas da 3ª série”. No de nº 176 a ata indica que “encaminha lista bibliográfica para professores e alunos”. ⁴“Neste sentido foi combinado organizar-se uma biblioteca de classe com a contribuição dos alunos”. Dentro do que constava o nº 177 “esclarece o modo de auferir o interesse dos alunos sobre as matérias de Educação Física e

⁴ Sugerido dentro da ata em consequência da leitura do referido ofício.

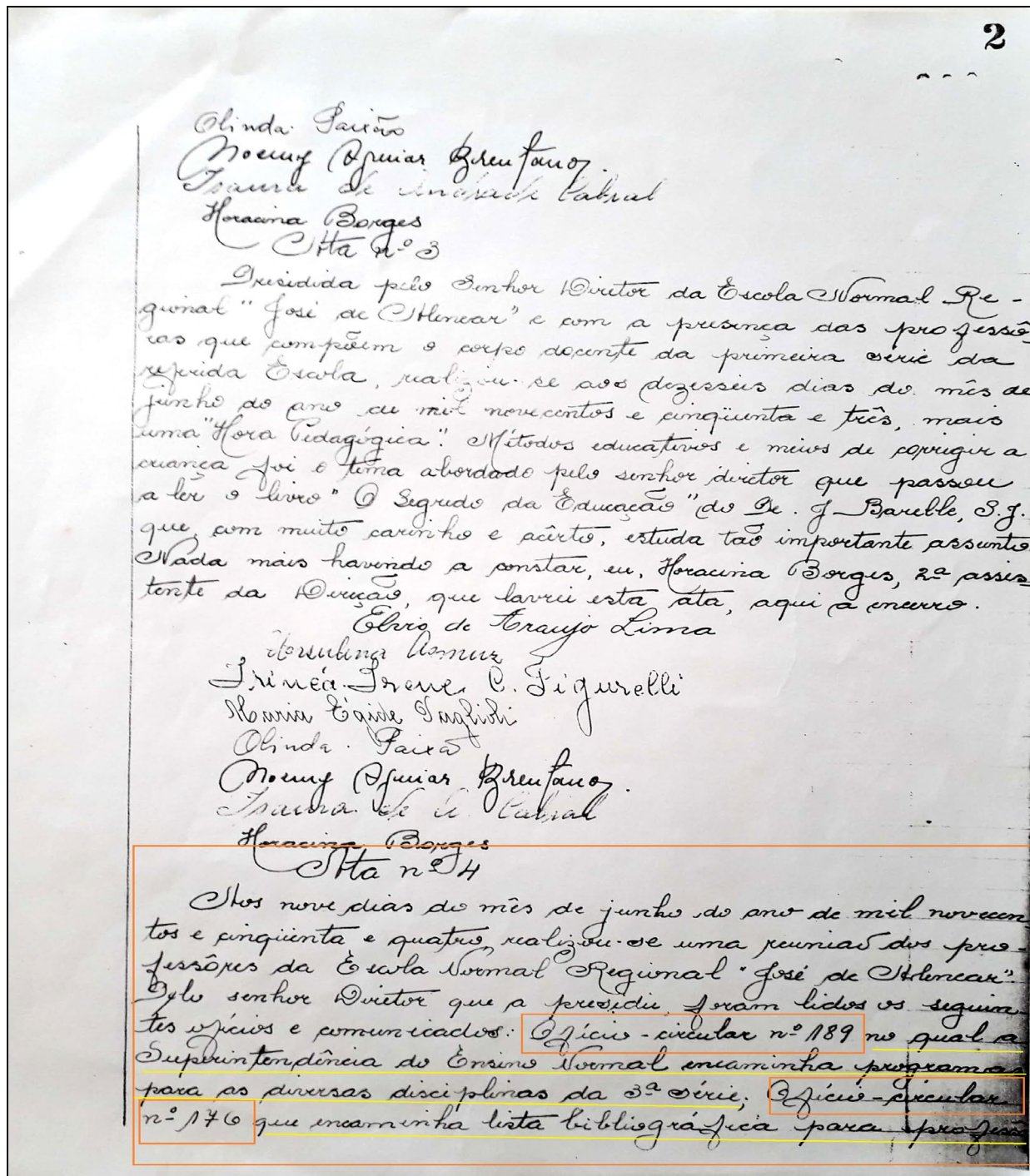


Música, nas quais não estão sujeitos a exames” e no de número 120 “limita o máximo de 20 pontos para o desconto de erros de português nas diferentes disciplinas”. Complementa essa ata a presença de um Ofício-Circular que possui descrição de data de expedição (03/06/1954), porém sem constar numeração documental “envia instruções relativas à realização das provas”. A ata nº 4 não possui apenas o relato das leituras desses documentos, entretanto nessa escrita objetivou-se centrar a atenção somente nessa modalidade de instrução que chegava até o curso de São Francisco de Paula.

Nas atas nº 27 de 09 de setembro de 1958 e nº 30 A de dezessete de outubro de 1958 a presença dos Ofícios-Circulares está indicada na descrição da ata durante sua lavratura, entretanto os seus teores não estão descritos como nas atas observadas anteriormente. Entretanto faz-se menção do órgão de onde se originou um desses documentos que foi o Centro de Pesquisa e Orientação Educacional - CPOE da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul naquele período. Essa organização possuía atribuições vinculadas a parte de normativas dos cursos normais regulamentando suas partes operacionais, ou seja, o cotidiano do ambiente de formação de professores possuía um quadro de determinações que eram comunicadas ao grupo docente pela direção da escola e em alguns momentos específicos por funcionários do próprio CPOE, que se deslocavam da Capital do Estado até a Escola Normal Regional de São Francisco de Paula.

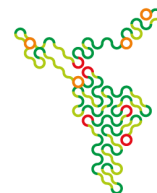
É pertinente salientar que nesse período estão ocorrendo o Plano de Reconstrução Educacional no país e que entidades como o CPOE no Rio Grande do Sul vão auxiliar na instrumentalização dos ambientes de formação de professores, indicando regramentos legais, normativas, conteúdos a serem trabalhados, formações de professores, aspectos posturais do perfil docente e também normalista em suas tarefas docentes, resguardadas dentro dos amparos legais que eram enviados no formato de variados documentos entre eles os Ofícios-Circulares.

Figura 1: Ata nº 4 (parte inicial).



Fonte: Acervo Institucional Colégio Estadual José de Alencar.

Fonte: Acervo Institucional Colégio Estadual José de Alencar.



A cada 2 anos o CPOE editava um boletim com todos os Ofícios-Circulares distribuídos dentro daquele período plurianual, bem como congressos do ensino e seus conteúdos e sugestões de atividades para comemorações nas escolas, com ênfase aquelas vinculadas a 2º Guerra Mundial, como a inauguração do Monumento ao Expedicionário indicado no Boletim CPOE 1956/1957 nas páginas 188/189.

Como referido anteriormente à ata nº 27 indica leitura de “circulares” do CPOE nº 20 de 1958 e o comunicado nº 2, entretanto o teor do que constava não é citado, o mesmo ocorrendo na ata nº 30 quando há a indicação de leitura “das circulares nº 524 de 05/10/58, ofício-circular nº 14 de 17/10/1958”, porém sem o esclarecimento dos referidos teores. São dois momentos distintos na observação dessas fontes, mas o relato do cotidiano feito pela Assistente que fez a lavratura dos documentos indica que naqueles dias o calendário escolar possuía algumas peculiaridades que era a aproximação do período de exames e também a seleção de trabalhos manuais para a Mostra das Escolas Normais do Rio Grande do Sul.

Diante do que se observa nessas fontes documentais é possível verificar alguns elementos que estão presentes naquele momento específico em que está sendo escrita a ata e permite que se coloquem esses dados apreciados em um contexto mais amplo, pois os Ofícios-Circulares constantes nesses documentos não estão sendo objeto central dentro da lavratura dessas atas, portanto não podendo ser arguidos fora daquele contexto.

A primeira ata analisada (nº4) do dia 09 de junho de 1954 é escrita em uma reunião entre professores e diretor um pouco mais de um ano após a abertura do Curso Normal Regional e pelos Ofícios-Circulares que são lidos para o grupo percebe-se que já existe uma organização antecipada por parte da Superintendência do Ensino Normal em relação a abertura da 3ª série que vai ocorrer 8 meses depois, indicando uma sistematização preventiva (Ofício-Circular nº 189). O encaminhamento de uma lista bibliográfica para os professores e alunos pelo Ofício-Circular nº 176 e o combinado para “organizar-se uma biblioteca de classe” fortalece essa indicação relacionada a preparativos antecipados.

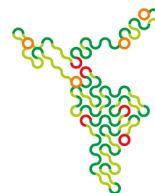
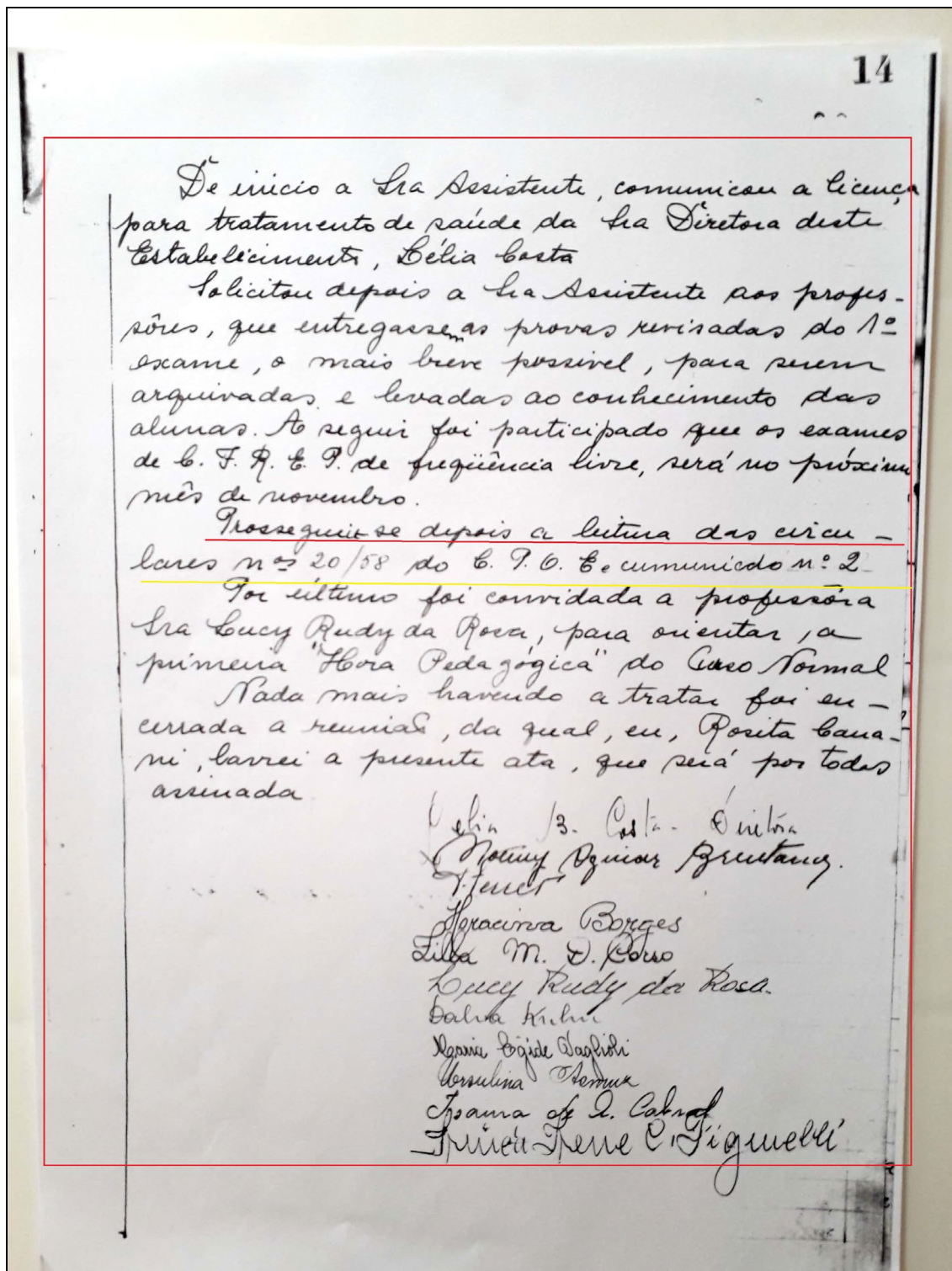


Figura 4: Ata nº 27 (parte final)



Fonte: Acervo Institucional Colégio Estadual José de Alencar.

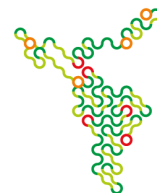
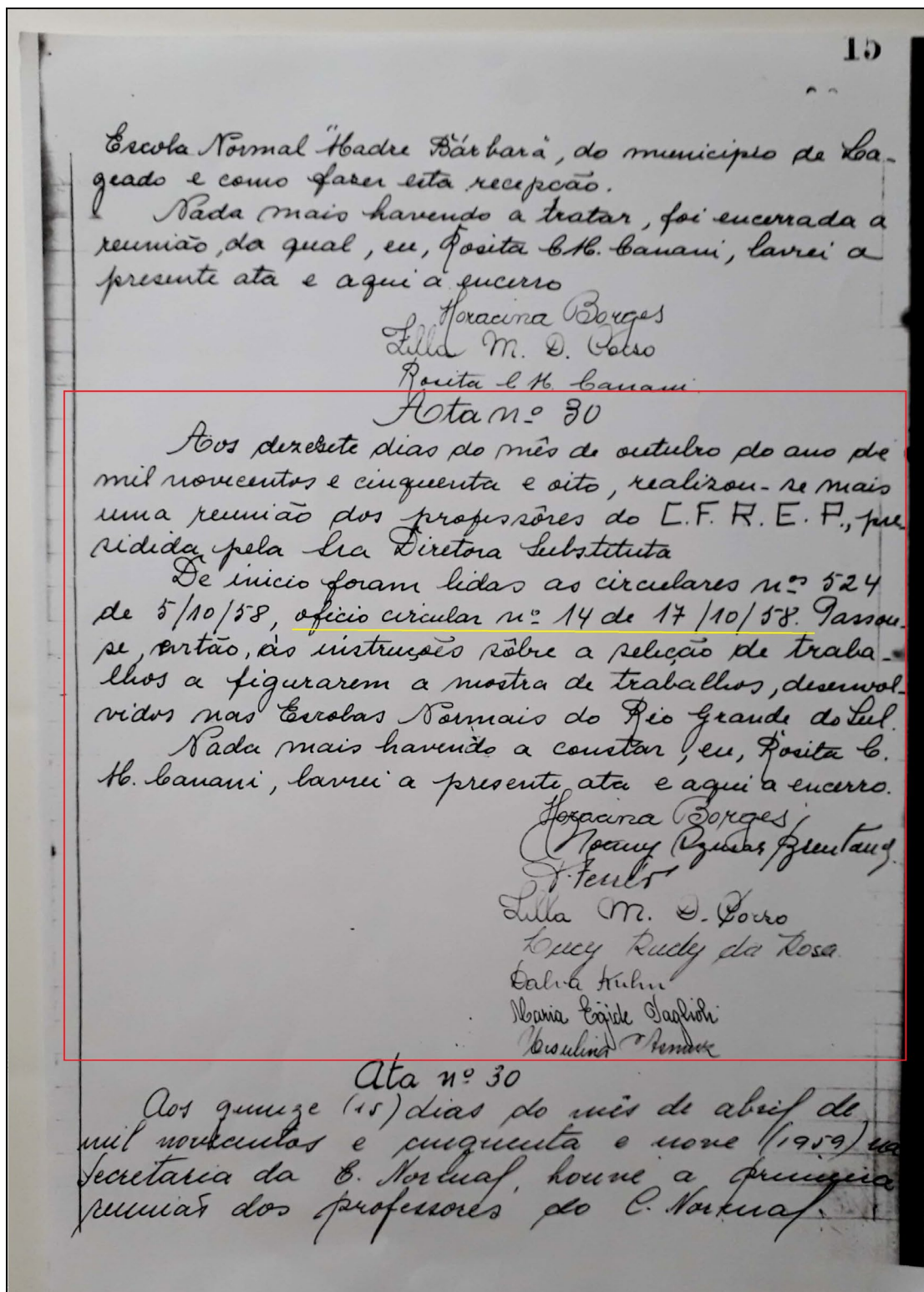
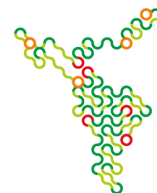


Figura 5: Ata nº 30



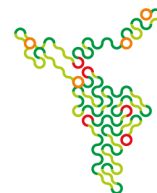
Fonte: Acervo Institucional Colégio Estadual José de Alencar.



O esclarecimento sobre Educação Física e Música em relação à maneira de auferir o conhecimento das normalistas aponta a possibilidade de que até esse momento as avaliações nessas disciplinas estão apresentando alguma discrepância em relação as outras matérias. Também na instrução vinda para esclarecer sobre o máximo de pontos para descontos (20 pontos) de erros de português nas diferentes disciplinas pode estar relacionado com a cobrança excessiva feita nessas áreas. É verificado também que dentro das deliberações o grupo está concentrado no período de exames que se aproxima.

Nas atas de nº 27 e 30 A, mesmo sem estar descrito o conteúdo dos documentos recebidos e lidos durante a reunião é possível perceber que a Escola Normal Regional nesse momento está com 5 anos de atividades. As primeiras 2 turmas de normalistas já se formaram e nesse ano (1958) encaminha-se a conclusão da 3ª turma. Chamo a atenção para esses dados, pois nesses 2 documentos que me refiro no início do parágrafo está explícito as preocupações daquele momento. Na ata nº 27 são os exames que estão próximos e na ata nº 30 a Mostra de Trabalhos das Escolas Normais do Rio Grande do Sul. Ao pensarmos que a cada final de semestre houveram esses momentos e refletindo sobre o tempo hábil entre o início de cada semestre, seu desenvolvimento com todas as atividades que envolveram normalistas, corpo docente, direção e funcionários, é possível pensar na existência de um ambiente favorável a forte normatizações para que ocorresse êxito dentro do cronograma.

Entrar em contato com fontes documentais que possibilitam verificar cenários de um ambiente que formava professores desde a década de 1950 permite que determinadas discussões e análises sejam feitas e tenham sentido dentro dos estudos abertos nessa área das instituições formadoras de professores. Um gesto ou um “mero” momento, ritual como menciona Burke pode fazer emergir detalhes de um contexto que de outra forma não teria espaço para vir à tona. De fato os arquivos de escolas formadoras de professores são espaços importantes que abrem algumas capacidades dentro da história da educação como a de “reconstituir, indiretamente, as práticas escolares” (JULIA, 2001 p.17) e dentro dessas “práticas” quando me refiro ao Curso Normal Regional de São Francisco de Paula, podem abranger os aspectos das operacionalidades que envolveram as direções e corpo docente, bem como suas relações com as normatizações que chegavam e sua aplicabilidade naquele ambiente.



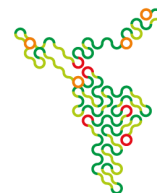
Considerações Finais

O uso de atas das primeiras reuniões com o corpo docente e a direção do Curso Normal Regional de São Francisco de Paula aberto em 1953 para fazer essa escrita levou em consideração oportunizar análises preliminares dentro desse estudo que se vincula a História da Educação e o campo das Instituições formadoras de professores compartilhando os teores desses documentos escolhidos.

As atas são registros de um determinado momento onde um grupo formado pelos professores e direção desse curso normal que está nos primeiros momentos de existência se reúne. É necessário pensar e de certa maneira compreender que é um começo onde a necessidade de informações e normatizações para concretizar o funcionamento do curso precisa existir. O espaço temporal analisado entre os registros é de 5 anos e algumas generalidades são percebidas, entre elas a preocupação de um registro de formato hierárquico, ou seja, a figura do “senhor” diretor nos dá uma noção de respeito a autoridade instituída. É ele que faz as leituras e observações regulamentares nos primeiros anos, sendo substituído nas atas subsequentes pela diretora também indicada por “senhora”. A organização da parte operacional do curso é norteadas pelas comunicações oficiais vindas da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul por meio da Superintendência do Ensino Normal e do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional - CPOE.

Verifica-se que existe uma intenção em manter a escola preparada, organizada no sentido de estar pronta para as novas séries que precisam ser abertas com passar dos anos, pois as primeiras turmas estão em andamento. Esse sinal pressupõe organização administrativa e logística desde as entidades mantenedoras das políticas públicas até o espaço efetivo de ação que é a Escola Normal Regional. A capacidade de receber as instruções e adequar, colocar em prática naquele cotidiano consta como uma preocupação, pois há indicativos descritos como “bom andamento do trabalho”, o que remete a distribuição de tarefas em equipe, bem como o cumprimento das mesmas de maneira efetiva e dentro de determinados prazos.

Percebe-se que o cotidiano pode ter apresentado fundamentos como rigidez, disciplina, regimentos, determinações, aspectos burocráticos, espaços para formação de professores e cursos fora da escola, interesse em qualificar a escola no sentido de aquele espaço fortaleça a formação das normalistas que ali frequentam. Mesmo sendo um escola distante da Capital do Estado participava das Mostras de Escolas Normais do Rio Grande do Sul, o que referenda o que foi mencionado



anteriormente em relação a qualificação da formação. E o dado que se repete nessas atas aqui incluídas e também na maioria das outras atas que não foram utilizadas para essa escrita é a importância dada aos períodos que se realizavam os exames a cada semestre. A mobilização possui uma característica de extrema seriedade em todo o processo desde as reuniões que indicavam datas para que os professores entregassem suas provas, locais, horários e bancas avaliadoras até a publicação das notas. Essas análises iniciais indicam que é possível verificar mais detalhes por meio das fontes documentais disponíveis que vão fazer parte do processo de estudo dessa instituição, mas já demonstra a importância de investigar esses espaços para uma melhor compreensão dos processos formativos que lá ocorreram e o que esses indícios podem trazer para a contemporaneidade no sentido de agregar aos estudos já existentes relacionados aos cursos normais no Brasil.

Referências

BRASIL, **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei nº 8530 de 02 de janeiro de 1946.

BRASIL, **Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA**
<https://www.spo.cnptia.embrapa.br> (acessado em 18.02.2020).

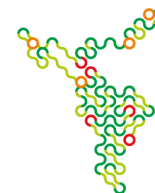
BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE**. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-francisco-de-paula.html> (acessado em 18.02.2020).

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**, Tradução Sergio Goes de Paula, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2005.

JULIA. Dominique, **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**, Tradução de Gizele de Souza, Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, jan/jun/ 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**, Tradução Bernardo Leitão [et al]; Campinas, SP; Editora da UNICAMP, 1990.

RAGAZZINI, Dario. **Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?** Tradução de Carlos Eduardo Vieira; Educar, Curitiba, n.18, p.13-28, 2001, Editora da UFPR.



O FIM DA SECADI E A REGULAÇÃO DA POLÍTICA EDUCATIVA NO BRASIL

Marcella Ottoni Guedes Oliveira¹
Maisa Cristina Torres Dantas²
Lucas Felicetti Rezende³

Resumo: A extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em 2004, teve papel importante na construção de programas inclusivos e democratizantes na política educacional nacional. A regulação, ou coordenação, sobre a política educacional se dava por firmes pilares neoliberais, mas também contemplando demandas por direitos, materializados na Secretaria. A dissolução da SECADI no governo Bolsonaro representa uma nova forma de se regular a política educacional, com o fortalecimento da já estabelecida racionalidade neoliberal e a adição de novas formas de controle conservadoras, excludentes e antidemocráticas. A partir deste contexto, o presente trabalho busca compreender a constituição da SECADI, sua consolidação e, principalmente, seu fim à luz dos processos de regulação da política educacional. Para tal, serão realizadas análises de documentos oficiais da SECADI e do Ministério da Educação.

Palavras-chave: SECADI. Regulação. Política Educacional. Neoliberalismo. Neoconservadorismo.

THE END OF SECADI AND THE REGULATION OF EDUCATIONAL POLICY IN BRAZIL

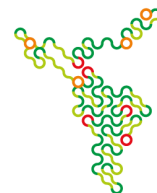
Astract: The extinct Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI), created in 2004, played an important role in the construction of inclusive and democratizing programs in the national educational policy. The regulation, or coordination, of educational policy was based on solid neoliberal pillars, but also contemplating demands for rights, materialized in the Secretariat. The dissolution of SECADI in the Bolsonaro government represents a new way of regulating educational policy, with the strengthening of the already established neoliberal rationality and the addition of new forms of conservative, exclusionary and anti-democratic control. From this context, this work seeks to understand the constitution of SECADI, its consolidation and, mainly, its end in light of the regulatory processes of educational policy. To this end, analyzes of official documents from SECADI and the Ministry of Education will be carried out.

Keywords: SECADI. Regulation. Educational Policy. Neoliberalism. Neoconservatism.

¹ Mestranda em Educação pela UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

² Mestranda em Educação pela UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

³ Doutorando em Educação pela UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.



Introdução

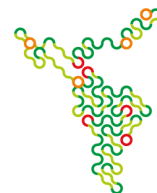
Entre os anos de 2004 e 2019 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) exerceu relevante papel para a promoção do direito à educação a sujeitos historicamente excluídos das instituições escolares e dos processos formais de educação. A constituição do órgão, bem com sua consolidação ao longo dos anos, se deu a partir de importantes processos de articulação econômica, política e lutas por demandas coletivas.

Apesar de sua importância em prol de uma educação menos desigual e excludente no Brasil, a SECADI não esteve isenta de críticas quanto ao seu caráter universalista e sua sintonia à lógica neoliberal. Sua criação se sustentou a partir da entrada de novos atores privados e coletivos nos processos de regulação, ou coordenação, da política educacional em detrimento da centralidade estatal. Tal processo de abertura a novos atores, vozes e interesses nas arenas de regulação da política educacional se dá, em grande parte, pela consolidação da racionalidade neoliberal nas instituições políticas e relações sociais.

Sua extinção em 2019 pelo governo Bolsonaro evidencia a entrada de novos (ou antigos, porém reorganizados) interesses na estruturação das relações de poder no campo educacional. Uma lógica neoconservadora contrária à diversidade, inclusão, mas ainda alinhada aos interesses do mercado emerge nos processos de regulação da política educativa. A partir dessas considerações, o presente trabalho visa explicar sobre as mudanças recentes nos processos de regulação da política educacional brasileira com o fortalecimento de uma racionalidade neoconservadora, situando a extinção da SECADI como reflexo desse avanço moralista e reacionário, que articula ideias de livre-mercado a uma moral reacionária. Para tal foram analisadas as legislações pertinentes à criação, consolidação e extinção da SECADI e bibliografia pertinente.

Regulação da política educacional e o avanço neoliberal

Durante as décadas de 1970 e 1980, o conceito de regulação ganhou força no cenário acadêmico das humanidades para explicitar o fenômeno de reenquadramento e transformação ampla do papel e forma da instituição estatal. Não vinculada exclusivamente à área de educação, tal transformação era percebida nas mais diversas searas de atuação dos Estados, como saúde, transportes, economia, dentre outras (DUPRIEZ, 2010; MAROY, 2011). Nesse quadro de análise centralizado na reconfiguração das estruturas estatais, regulação passa a ser comumente reconhecida

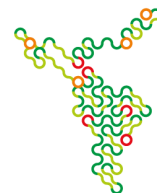


como a atuação do Estado sobre o sistema político de forma generalista (BARROSO, 2005), a exemplo da criação de agências reguladoras no campo econômico (OLIVEIRA, 2005).

Dessa forma, o Estado seria agente regulador das diversas forças dentro de um sistema social complexo e multifacetado. Contudo, esse reconhecimento do Estado como ator provedor de regulação – que é percebido como em constante transformação desde o final do século XX – é acompanhado de uma ressignificação do que é a regulação e o ato/processo de regular. Segundo Dupriez e Maroy (2003), regulação pode ser definida como o processo de produção de normas para coordenar e induzir a conduta de atores em um contexto social específico, no caso a política educacional. Dessa forma, seria prerrogativa da instituição estatal a criação e imposição de normas para o direcionamento da ação social nos sistemas sob sua tutela. Essa produção de diretrizes e normas não se dá, necessariamente, como corolário para um equilíbrio sistêmico, mas se constitui como um processo dinâmico em perene transformação.

Os processos de regulação da política educacional passaram por inúmeras transformações desde o final do século XX. A emergência do fenômeno da globalização e o consequente advento do neoliberalismo enquanto razão de mundo imperante transformaram sujeitos e instituições, impondo-lhes formas de controle a partir dos ditames do livre-mercado e competição (DARDOT; LAVAL, 2016).

Anterior à difusão global da racionalidade neoliberal, o Estado era o ator que centralizava a coordenação e o controle sobre as políticas de educação. Havia uma valorização dos processos burocráticos, com funções bem delimitadas dos atores envolvidos e forte ímpeto de uniformização das regras. Alunos, seus familiares, coletivos sociais e alguns atores privados não tinham suas demandas vocalizadas, dado o caráter centralizador desse modo de regular a política educativa. O giro resultante da nova razão social de competição deslocou o Estado de seu anterior papel de provedor e controlador direto sobre a política educacional, para um no qual ele define objetivos e resultados, com base na adoção de determinados instrumentos de avaliação, norteadores da ação dos atores envolvidos nos sistemas de educação. O Estado amplia a autonomia de instituições descentralizadas e estabelecimentos escolares para que, sob uma lógica competitiva de mercado, sejam cada vez mais eficientes e eficazes em alcançar as metas impostas. Tal processo dá voz a demandas privadas e de coletivos sociais sob a educação pública. Pais e alunos, agora tratados como clientes, e demais atores que vêm como oportunidade de se aproveitar desse “quase-mercado”



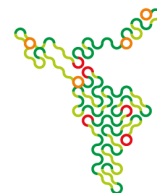
emergente (FELDFEBER, 2006; MAROY, 2011). Atores coletivos e movimentos sociais, anteriormente excluídos dos processos de regulação, também passam a ter espaço nas disputas da política educacional, como no caso da SECADI. Mesmo sendo um órgão gestado e coordenado pelo Estado brasileiro, a Secretaria se articulava para atender as demandas de grupos que antes não tinham suas especificidades contempladas na política educacional. As questões próprias da SECADI serão abordadas na terceira seção deste trabalho.

De um solo neoliberal a uma emergência neoconservadora

Para que seja compreendida uma “nova” forma de regulação da política educacional a partir de um controle conservador, como é defendido para a análise da extinção da SECADI, é necessário evidenciar como essa forma de regimento sobre os sujeitos e instituições se estrutura. Entende-se, a partir de Brown (2006), que a forma de controle social/político do neoliberalismo abre espaço para a emergência de uma forma de controle neoconservadora.

Como um processo economização de todas as esferas da vida, a difusão dos discursos e normas neoliberais representa o enfraquecimento de valores políticos e públicos e a desvalorização de ideais coletivistas e igualitários. O que é coletivo e público é potencialmente limitador da liberdade individual dos sujeitos, diante da lógica neoliberal. Sendo o Estado, em suas mais ínfimas ramificações estruturais, a instituição reguladora primeira do que é público, das sociedades e seus sujeitos, torna-se alvo mor das empreitadas reestruturantes do neoliberalismo em cenário global. Partindo da retórica de defesa das liberdades individuais e da cobrança nos moldes da concorrência empresarial, as instituições estatais se retraem e abrem espaço para que novos atores ajam na regulação de políticas e serviços públicos (BROWN, 2006).

O condicionamento de sujeitos, relações e instituições ao imperativo da concorrência pressupõe um perene processo de enfraquecimento de valores estruturantes das democracias liberais. O *ethós* técnico, empresarial e de eficiência substitui dispositivos e normas sociais dialógicas, embasadas numa construção coletiva. O que é de caráter político, público e em prol a uma realidade social mais igualitária se esvai, dando espaço à normatização e normalização da desigualdade pelo manto da competição empresarial (BROWN, 2015). Brown (2006) conceitua esse processo de falência do caráter político dos Estados e estruturas democráticas pelo avanço da racionalidade neoliberal como “desdemocratização”.

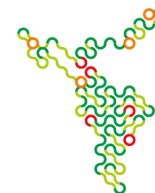


O “solo” de uma realidade social “desdemocratizada” pela racionalidade neoliberal se constitui como “terreno fértil” para a consolidação de novas formas de controle que sejam igualmente antipolíticas e antidemocráticas, como a racionalidade neoconservadora. A partir dos anseios pela reconstrução de um norte moral e religioso para a sociedade, o neoconservadorismo se estrutura como catalisador para a manutenção de certos valores e da organização familiar tradicional, que estariam em risco diante de uma liberdade moral que cresce nas relações sociais. O neoconservadorismo vincula o impulso pela conservação a certos costumes, normas e ideias ligadas ao que é sagrado e moral, aos desejos reacionários pelo retorno de um passado idealizado (BROWN, 2006). A lógica de esvaziamento do que é público, coletivo e político também se faz presente na racionalidade neoconservadora, que suprime construções coletivas, o ideal de igualdade e valores políticos e dialógicos em favor de normas, valores e estruturas privadas. Há a privatização do que é público – tanto materialmente quanto subjetivamente – nos aspectos econômicos e morais.

As racionalidades neoliberal (amoral e de mercado) e neoconservadora (moralizante e reacionária) se articulam em um processo de fortalecimento recíproco a partir de um elo antidemocrático e de limitação da instituição estatal. Apesar disso cada racionalidade possui elementos próprios que conflitam com especificidades da outra razão normativa. O neoliberalismo, por exemplo, pode se articular tanto em demandas progressistas, quanto conservadoras, na medida em que possa sempre se expandir. Em contrapartida, para os neoconservadores o maior problema da centralidade estatal não é o limite à livre-iniciativa, mas a extirpação de espaços e funções privadas pelo Estado, que antes eram tidas como inerentes à família, comunidade e igreja (DARDOT; LAVAL, 2016; MOLL, 2015).

A criação, consolidação e extinção da SECADI

Antes de se consolidar enquanto SECADI, o referido órgão foi criado em 2004, no governo do presidente Lula (2003 – 2010), como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Alocada no escopo de atuação do Ministério da Educação (MEC), a SECAD foi regulamentada pelo Decreto 5.159/2004. Como base para os objetivos da vindoura SECADI, a SECAD já realizava importantes trabalhos para a diminuição das desigualdades educacionais no país. A coordenação, orientação, planejamento e apoio aos planos de ação, em articulação com os diversos sistemas de ensino em todo Brasil, eram a tônica de mobilização da SECAD. Políticas em prol da



educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental, educação do campo, educação em áreas remanescentes de quilombos e apoio educacional a crianças e adolescentes em situações de discriminação e vulnerabilidade social estavam no escopo de atuação da Secretaria (BRASIL, 2004).

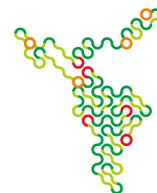
A criação da SECAD não se deu como reflexo de um mero voluntarismo do governo federal à época, mas foi resultado da mobilização de diversos setores da sociedade a partir de suas lutas coletivas, em um contexto de abertura a novos atores nos processos de regulação da política educacional. Carreira (2019 apud JAKIMIUI, 2021) e Schuchter e Carvalho (2017) sinalizam que a SECAD é resultado do esforço da militância de movimentos sociais, teóricos e políticos para garantia de políticas educacionais inclusivas e anti-discriminatórias.

Em 2011, já no governo de Dilma Rousseff (2011 – 2016), a SECAD incorporou as atribuições da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) por meio do Decreto 7.480/2011, tornando-se a SECADI (BRASIL, 2011; JAKIMIUI, 2021). No ano seguinte, em 2012, a recém-formada SECADI passou por algumas alterações em sua composição em razão do Decreto 7.690/2012, e se consolidou, de fato, como ator de referência na regulação educativa nacional a partir da proposição de políticas e coordenação de ações em prol de uma educação inclusiva e igualitária (BEZERRA, 2013; BRASIL, 2012; JAKIMIUI, 2021).

De acordo com o artigo 20 do Decreto 7.690/2012, a SECADI tinha a prerrogativa de:

- I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III - coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV - apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012).

Sua estrutura administrativa era composta por quatro diretorias temáticas que eram responsáveis pela articulação de suas políticas específicas: Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania



e; Diretoria de Políticas de Educação Especial (BRASIL, 2012). Com um grande escopo de atuação, a SECADI também contemplava:

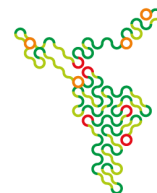
a formação de professores (inicial e continuada), elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, melhoria da infraestrutura física e tecnológica, bem como iniciativas educativas voltadas para a garantia da alfabetização e aumento do nível de escolarização da população de jovens e adultos e iniciativas voltadas para o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em condição de vulnerabilidade social (JAKIMIU, 2021, p. 119).

Apesar de seu grande papel na promoção de políticas de educação inclusiva, a SECADI e suas formas de atuação não se constituíram como um consenso livre de críticas na comunidade acadêmica e educacional do Brasil. Muitas considerações negativas direcionadas à SECADI se deram por sua aproximação aos ditames homogeneizantes e mercadológicos do neoliberalismo. Ao se debruçar sobre o fim da SEESP e a incorporação de suas atribuições à SECADI em 2011, Bezerra (2013) manifestava preocupação com a abordagem universalista e genérica conduzida pelo governo federal às demandas específicas do público da educação especial:

entendo que o fim da Seesp explicita algumas contradições, no sentido de que demandas muito específicas no campo da educação especial sequer foram superadas. Sob o comando da Secadi, há o risco de se tratar a inclusão escolar de alunos com deficiência cada vez mais pelo viés da demagogia liberal e da pedagogia “multiculturalista”; isso com o abandono das discussões mais concretas sobre a educação especial, na medida em que se priorizam os motes genéricos e homogeneizantes da diversidade e da inclusão. Diante desse quadro político, a ênfase em princípios inclusivistas põe em xeque a legitimidade da educação especial, posto ficar secundarizada na pauta do ministério (BEZERRA, 2013, p. 951).

Em consonância com os apontamentos de Bezerra (2013), Schuchter e Carvalho (2017, 2018) sinalizam que a lógica inclusiva perpetrada pela SECADI era “apagadora” das singularidades e dissociada de uma perspectiva transformadora das estruturas sociais que produzem desigualdades. Em pesquisa sobre o uso dos conceitos de “gênero”, “sexualidades”, “diversidade” e “identidade” nos documentos produzidos pela SECADI, as autoras observam que:

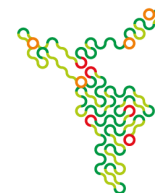
prevalece no discurso governamental uma ideia de inclusão universalista - uma educação para todos. Trata-se de incluir os diferentes numa escola homogênea, modelar. Dentre os documentos analisados, não é apontada a preocupação com transformações necessárias ao acolhimento daqueles que, historicamente, foram excluídos da escola - como o currículo, a formação do professor, os materiais didáticos, livros, calendários, horários, entre outros. É a diferença pensada a partir da semelhança - pressuposto que se baseia na filosofia da representação (Schuchter; Carvalho, 2018, p. 149).



A SECADI foi criada e se consolidou no cenário de regulação das políticas educativas brasileiras a partir de um “solo” neoliberal. Apesar de propor relevantes iniciativas para a garantia do direito à educação de sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais, a Secretaria não promoveu ações questionadoras e/ou transformadoras da realidade estrutural que produz as desigualdades sociais. Seu campo de atuação se deu a partir de uma estrutura social desigual, “desdemocratizada” e apolítica, o que limitou suas articulações dentro dos ditames neoliberais. Ao mesmo tempo, a SECADI lançou um olhar homogeneizante às diferenças, acolhendo-as no seio do sistema educativo de forma a moldá-las de acordo com a lógica hegemônica baseada na racionalidade neoliberal.

As ações da SECADI em sintonia com a manutenção de um *status quo* neoliberal não foram suficientes para defendê-la dos arroubos neoconservadores em ataque à sua perspectiva inclusiva. A extinção da SECADI se deu como um processo iniciado no governo interino de Michel Temer (2016), após o afastamento de Rousseff, durante os trâmites de seu impedimento. Em 2016, o governo Temer promoveu um esvaziamento da Secretaria, exonerando mais de 20 pessoas que lá trabalhavam, dentre eles pessoal em cargos de chefia, coordenação e área técnica (JAKIMIU, 2021).

Após a posse do conservador Jair Bolsonaro como presidente da República em 2019, os ataques direcionados às SECADI foram intensificados e culminaram na extinção do órgão. Como uma de suas primeiras ações enquanto presidente, Bolsonaro impôs o Decreto 9.465/2019 no qual determinava os novos órgãos do MEC e suas atribuições. As pautas de uma política de educação inclusiva que estavam centralizadas na SECADI foram diluídas em secretarias de menor porte, a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. A primeira dá grande ênfase em uma alfabetização calcada em evidências científicas, no favorecimento a um discurso tecnicista e descolado da realidade social dos sujeitos em processo de alfabetização. Tal defesa “científica” pode ser lida como um ataque às proposições de Paulo Freire e suas iniciativas em favor de uma alfabetização acolhedora, emancipadora e baseada na realidade dos alfabetizandos. A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação faz uma defesa peculiar ao conceito vago de “tradições culturais brasileiras”. Não delimitar o que e quais seriam essas “tradições culturais” abre espaço para a abordagem de temas que não contemplem populações efetivamente excluídas do sistema educacional, assim como a manipulação e censura a outros que possam não se enquadrar



nessa perspectiva arbitrária. São elencadas como competências da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação:

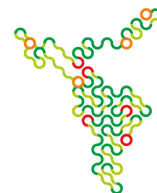
- I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, para a educação especial, para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;
- II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à educação do campo e à educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;
- III - coordenar ações educacionais voltadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades;
- IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos; e
- V - atuar de forma coordenada com o Gabinete do Ministro de Estado para propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos (BRASIL, 2019).

Além dessas duas novas Secretarias que “substituíram” a SECADI, vale citar a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, que coloca para dentro dos processos de regulação das políticas educacionais a defesa de uma escola militarizada, extremamente atenta à disciplina e hierarquia, mas pouco empática à diversidade e democratização das estruturas educacionais (BRASIL, 2019).

Considerações finais

Após anos de relativa harmonia entre demandas sociais de grupos historicamente excluídos do sistema educacional e o *status quo* da racionalidade neoliberal, os processos de regulação educativa no Brasil abrem espaço para discursos e políticas críticos à diversidade, aos direitos humanos e a uma perspectiva inclusiva de educação. A extinção da SECADI é exemplo desse processo de fortalecimento de uma forma conservadora, excludente e moralizante de se coordenar as políticas de educação. Apesar de sua defesa homogeneizante da realidade educacional e sua inação às estruturas capitalistas reprodutoras das desigualdades sociais, a mera defesa de uma diversidade conformada e o aceno a uma inclusão “apagadora” das diferenças foram elementos que justificaram o fim da SECADI perante os novos interesses conservadores na regulação educativa.

As demandas conservadoras não surgiram na política educacional após a tomada de poder por Michel Temer. Contudo ganharam espaço, voz e relevância política ao longo dos últimos anos, de forma que se consolidaram como importantes forças nos processos de regulação educativa. O recente



avanço dessa regulação reacionária na educação brasileira pode ser compreendido a partir do “solo” institucional e social preparado por uma racionalidade neoliberal, que se faz presente na realidade brasileira desde as décadas finais do século XX. E apesar desta mesma racionalidade neoliberal ter possíveis articulações com demandas progressistas, ela se une com fluidez ímpar às forças de coordenação política conservadoras, pois ambas são, em suas raízes, antidemocráticas e desiguais.

Referências

BARROSO, J. **O estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BEZERRA, G. Tensões E Contradições Na Política Nacional De Inclusão Escolar: Sobre A Secadi. In: **Viii Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial**. 2013, Londrina, PR.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 28 de julho de 2004.

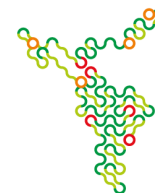
BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 16 de maio de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2 de março de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores-DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2 de janeiro de 2019.

BROWN, W. **American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and DeDemocratization**. Political Theory, vol. 34, n. 6, p. 690-714, 2006.

BROWN, W. **Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution**. New York: Zone Books, 2015.



DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUPRIEZ, V. Teoria da regulação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DUPRIEZ, V; MAROY, C. **Regulation in school systems: A theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium**. Journal of Education Policy, vol. 18, n. 4, p. 375–392, 2003.

FELDFEBER, M. Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.A. **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Argentina y México, 2006. p. 53-72.

JAKIMIU, V. **Extinção Da Secadi: A Negação Do Direito À Educação (Para E Com A Diversidade)**. Revista De Estudos Em Educação E Diversidade, vol.2, n.3, p. 115-137, 2021.

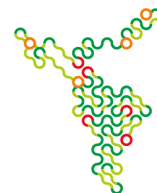
MAROY, C. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 19-46.

MOLL, R. **Imaginando o "outro" e a nação nas relações internacionais: Commentary Magazine, The New Republic e o intervencionismo dos Estados Unidos na Nicarágua e El Salvador (1977 – 1992)**. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – UNESP/UNICAMP/PUC-SP. São Paulo, p. 275, 2015.

OLIVEIRA, D.A. **Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

SCHUCHTER, T; CARVALHO, J. A Produção Da Secadi E A Base Nacional Comum Curricular: Entre Reminiscências E Ausências. In: **IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação – Anpae Espírito Santo**. 2017, ES.

SCHUCHTER, T; CARVALHO, J. **Os Conceitos De Gênero, Sexualidade, Diversidade E Identidade: A Produção Da Secadi Entre A Filosofia Da Representação E A Filosofia Da Diferença**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 60, p. 135-154, 2018.



TRAJETÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO: SENTIDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA/ESTEIO/RS

Márcia Regina da Silva¹
José Edimar de Souza²

Resumo: O texto analisa narrativas de egressos do Programa Ação Integrada Adultos, pertencente à EJA - Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Esteio. Para ingresso no Programa era necessário ter o 6º ano do Ensino Fundamental completo e idade acima de 23 anos. Tem por objetivo geral refletir a singularidade dos alunos que frequentam esta modalidade, todos adultos e o quanto é necessária uma formação de professores que contemple tais necessidades específicas de cada sujeito adulto, a fim de ressignificar sua trajetória escolar que foi interrompida e tempos depois retomada. A perspectiva teórica sustenta-se na perspectiva crítica e social, sobretudo, no modo freireano de compreender as trajetórias escolares de cinco alunos, matriculados nesta modalidade de ensino. Em síntese, destaca-se que a formação de professores necessita refletir a teoria e a prática para construir diferentes percursos, métodos, intervenções pedagógicas, interações e aprendizagens significativas, considerando este contexto diferenciado de alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Teoria e Prática.

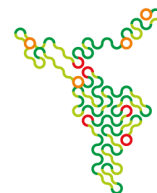
Life and training trajectories: meanings of teacher training in EJA/Esteio/RS

Astract: The text analyzes narratives of graduates of the Integrated Adult Action Program, belonging to EJA - Youth and Adult Education in the municipal school system of Esteio. To enter the Program, it was necessary to have completed the 6th year of elementary school and be over 23 years old. Its general objective is to reflect the uniqueness of the students who attend this modality, all adults and the need for teacher training that addresses these specific needs of each adult subject, in order to resignify their school trajectory that was interrupted and later resumed. The theoretical perspective is based on the critical and social perspective, especially in the Freirean way of understanding the school trajectories of five students, enrolled in this type of teaching. In summary, it is emphasized that the training of teachers needs to reflect theory and practice to build different paths, methods, pedagogical interventions, interactions and significant learning, considering this different context of students.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher training; Theory and practice.

¹ Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade La Salle, bolsista Capes/PROSUC. Canoas, Rio Grande do Sul. E-mail: maresiasol@outlook.com

² Doutor em Educação com estágio de pós-doutorado na UNISINOS. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. E-mail: jesouza1@ucs.br



Considerações iniciais

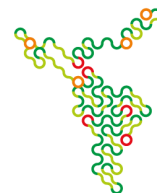
A proposta discute resultados de pesquisa desenvolvida com integrantes de uma turma da EJA – Educação de Jovens e Adultos, pertencente ao Programa Ação Integrada Adultos de uma escola da rede municipal de ensino de Esteio/RS. O objetivo do trabalho é analisar narrativas de vida destes estudantes, sobretudo, o modo como as relações de contexto e as marcas da trajetória de vida se imbricam as práticas docentes no ambiente escolar. Esta modalidade de ensino possui características específicas, público de alunos diferenciado, que por estarem na vida adulta, agregam outras atividades e responsabilidades, não somente relacionadas aos estudos. Para ingresso neste Programa era necessário ter o 6º ano do Ensino Fundamental completo e idade acima de 23 anos, com o objetivo de conclusão do Ensino Fundamental em um ano letivo.

A história de vida permite captar o modo como cada sujeito se transforma e no modo como se mobiliza, articula e trama sua trajetória se desvelam valores, crenças, identidades, tornando possível o diálogo em seus contextos de atuação (SOUZA, 2019). Para conhecer um pouco das histórias de vida de alunos da EJA e a partir de então, estabelecer um paralelo a respeito da prática docente, foi realizado um acordo prévio com os entrevistados, esclarecendo sobre como seriam feitas as entrevistas, deixando-os cientes do processo e seguros quanto ao entendimento de que as vivências compartilhadas seriam analisadas com muita seriedade. Ao todo trazemos cinco relatos das entrevistas realizadas na escola, com horário previamente agendado. Foram utilizados nomes fictícios escolhidos por eles. No “dizer da sua palavra”, como argumenta Freire (1996), na possibilidade de escuta destes sujeitos, de contribuir para que se percebam protagonistas da sua história, que construam sua consciência de si, trazemos excertos da entrevista.

Esta modalidade de ensino possui características específicas, público de alunos diferenciado, que por estarem na vida adulta, agregam outras atividades e responsabilidades, não somente relacionadas aos estudos. Neste sentido, Renato Pontes Costa (2009, p. 33) ressalta que:

[...] Quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, estamos nos referindo a um sujeito específico, e é justamente sua caracterização que estabelece as bases para se pensar um jeito de fazer educação diferente dos modelos convencionalmente adotados pelo ensino “regular”. Essa reflexão sobre os sujeitos que envolvem o processo educativo na EJA (os educandos e os educadores) torna-se, portanto, um tema fundamental a ser debatido em qualquer instância de atuação nesta área.

Nesta perspectiva faz-se necessário momentos de diálogo, debate e planejamento de novos caminhos para esta modalidade de ensino, refletido tanto pelos educandos quanto pelos educadores,



a fim de que contemple da melhor forma os interesses, os desejos, as expectativas deste público diferenciado, que traz consigo especificidades que destoam da educação nos moldes já existentes.

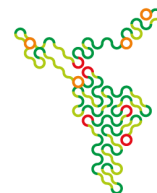
Histórias de vida e formação na EJA de Esteio

Para conhecer um pouco das histórias de vida de alunos da EJA e a partir de então, estabelecer um paralelo a respeito da formação de professores, foi realizado um acordo prévio com os entrevistados, esclarecendo sobre como seriam feitas as entrevistas, deixando-os cientes do processo e seguros quanto ao entendimento de que as vivências compartilhadas seriam analisadas com muita seriedade. As entrevistas foram realizadas na escola, com horário previamente agendado. Foram utilizados nomes fictícios escolhidos por eles. A seguir descrevemos um pouco a respeito de cada entrevistado, considerando suas singularidades tanto na vida pessoal como na vida escolar.

O primeiro entrevistado é JC, um homem com 61 anos de idade, comunicativo, alegre, demonstra espontaneidade em expressar-se. Em sala de aula é concentrado e envolvido em suas atividades.

Contou que quando ingressou na escola, na infância, não havia espaço físico específico para o seu funcionamento e a solução na época foi de terem aulas dentro da igreja. Mencionou também a falta de meio de transporte para ir à escola e assim o deslocamento se dava a pé, pelo percurso de em torno de dois quilômetros. Relembrou que não havia merenda e nestas condições concluiu o 5º ano e fez exame de admissão para ingresso no Ginásio, que hoje corresponde aos anos finais de Ensino Fundamental. Logo desistiu dos estudos e ingressou no mercado de trabalho. O seu retorno à vida escolar foi por incentivo de sua esposa, que inclusive realizou sua matrícula na escola. Mencionou os diferentes profissionais da escola e ainda, a importante relação que construiu com eles, sentindo-se bem tratado por todos, assim como com relação aos colegas. Quanto às aprendizagens, JC afirmou melhora na sua autoestima, valorizando mais os estudos e tendo autonomia para retomar as atividades em casa.

Refletindo acerca do perfil deste aluno, podemos compreender que este teve dificuldades desde o início de sua escolarização, em seguida afastando-se para depois de muitos anos, ser matriculado por sua esposa e perceber nesta experiência inúmeras aprendizagens que levou para sua vida. Neste



sentido é pertinente pensarmos no preparo dos professores para contribuir neste contexto diverso, apresentado por JC.

Paulo Freire (2014, p. 281) destaca que:

[...] a formação permanente só tem sentido, só é inteligível, quando envolve uma relação dialética, contraditória, entre prática e teoria. Ao examinar a experiência formadora ou capacitadora, o que interessa é ver exatamente como surgem nesta experiência as relações entre prática e teoria. Porque a formação está aí; a formação surge na relação entre teoria e prática, nem só na teoria nem só na prática. Desta forma, temos caminhos diferentes, métodos diferentes, para concretizar esta relação.

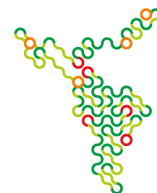
A partir das considerações do autor, fica evidente a necessidade do educador ter que analisar em que medida tal formação contribuirá ou não na sua atuação docente. Neste exercício constante terá a necessidade de repensar suas intervenções, relacionando com a formação permanente para redefinir seu planejamento, seus objetivos a fim de avançar, aproximando cada vez mais a teoria da prática.

O segundo entrevistado é Adriano, um homem com 49 anos de idade, introspectivo. Em sala de aula, demonstrava concentração em suas atividades. Na infância, passou rapidamente pela escola, pois vivia situação de pobreza, com uma família numerosa, de oito irmãos. Afirmou que muitas vezes o principal estímulo que tinha para ir à escola era a merenda. Logo passou a trabalhar com o seu avô, que era analfabeto. O seu retorno à vida escolar deu-se mais de 30 anos depois, ponderando sobre o quanto é difícil conciliar o trabalho como mecânico com os estudos. Não externou expectativas diante da inserção escolar, mas afirmou que sentia a necessidade de estudar, na esperança de mais reconhecimento e valorização em sua profissão. Quanto às aprendizagens construídas, Adriano destacou a convivência com os outros, as amizades e as coisas que aprendeu com cada pessoa que conheceu, demonstrando valorização de sua história de vida, de sua autoestima e de sua autoconfiança.

Observando a trajetória deste aluno, que perpassou dificuldades financeiras, retorno aos estudos anos depois, dificuldade de conciliar trabalho e estudo, porém o reconhecimento de o quanto os estudos contribuíram para novas amizades, valorização de sua história de vida, melhora na autoestima e autoconfiança.

Segundo Costa (2009, p. 34):

[...] O público da EJA é composto, como o nome mesmo já diz, de pessoas jovens e adultas, e isso significa que, do ponto de vista da aprendizagem, elas não podem ser consideradas pessoas vazias. Elas têm uma história, uma trajetória de vida e, por isso mesmo, trazem



consigo diferentes experiências, bagagens e conhecimentos acumulados ao longo de sua existência.

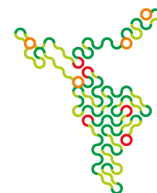
Costa aponta a respeito do olhar sensível que é necessário por parte do educador, no sentido de valorizar a história de cada um, para prosseguir a partir desta perspectiva, valorizando os conhecimentos que possuem. Conforme relatou o entrevistado Adriano, suas impressões ao retornar a vida escolar foram concluídas como uma experiência que o valorizou enquanto pessoa. Desta forma ele não foi percebido como mais um e sim como um ser humano único e dotado de possibilidades.

A terceira entrevistada é Flor do Campo, uma mulher com de 55 anos de idade, comunicativa, alegre. É cadeirante. Em sala de aula seguidamente se expressava, especialmente com a professora. Iniciou seus estudos na adolescência e pelos seus problemas de saúde a sua mãe considerava desnecessária sua frequência à escola. Relatou que teve diversas interrupções em sua vida escolar, por motivo de internações hospitalares. Retornou aos estudos decidida, realizando sua matrícula, para depois dizer à sua mãe, que era resistente a esta atitude. Mas Flor do Campo destaca que logo a sua mãe acostumou com suas saídas diárias para a escola. Disse ainda que teve uma conversa importante com a diretora, antes de decidir-se, que a deixou mais confiante, pois estava afastada há mais de 25 anos. Logo que iniciaram as aulas, ela sentiu a necessidade e solicitou uma rampa de acesso para deslocar-se com sua cadeira, sendo que antes de ser providenciada, foi auxiliada pelos seus colegas. Refletindo suas aprendizagens, afirmou que levará experiência e perseverança, além das interações vividas com os colegas e com os profissionais. Relembrou com alegria das saídas pedagógicas realizadas com a turma.

A referida entrevistada, assim como os entrevistados anteriores, explicita muitas características de sua história de vida escolar, que permearam momentos de dificuldades, rupturas, encorajamento para retornar, alegria em voltar aos estudos e ainda, da iniciativa de exigir uma rampa de acesso na escola, a fim de facilitar seu deslocamento, na condição de cadeirante. Neste sentido é fundamental que o educador perceba o quanto seus alunos adultos necessitam interpretar o seu mundo para sentirem-se pertencentes à um contexto maior, a fim de motivarem-se à seguir nos estudos, estabelecendo relações diretamente vinculadas com as suas vivências cotidianas.

Edna Tamarozzi (2009, p.250) enfatiza que:

É fundamental o educador planejar uma intervenção didática para transformar a diversidade em ponto de estímulo, para que o aluno consiga explicar alguns fatos, analisá-los e compreendê-los. Muitos jovens e adultos que não foram à escola tem uma noção de mundo muito grande, que advém de seu conhecimento do cotidiano. E dessa forma, tentam utilizá-lo como suporte para compreender o conhecimento sistemático, mas na maioria das vezes



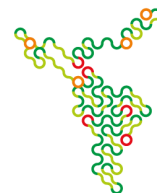
não encontram uma orientação devida por parte do professor, o que, geralmente, leva ao desestímulo e a desistência por parte do aluno.

Conforme a autora, o educador necessita estar atento às demandas trazidas pelos alunos, para que através do diálogo e da reflexão possam interpretar de acordo com os seus pontos de vista, a realidade, bem como o conteúdo que está sendo trabalhado. Este olhar para o conhecimento de mundo e o conhecimento sistemático o educador adquire tanto nas formações continuadas que participa, quanto na práxis diária da sua atuação docente.

A quarta entrevistada é Betão, uma mulher com 41 anos de idade, introspectiva. Em sala de aula pouco se expressava, e quando precisava de auxílio dirigia-se à mesa da professora. Perdeu a mãe na infância e foi residir com sua avó, que tinha um filho adotivo. A avó não permitia que ela passasse do seu filho na escola, então ele sofreu paradas e retornos a diferentes ambientes escolares, lamentou-se dizendo que quando fazia amizades tinha que trocar de escola, até que parou de estudar no ano em que cursava a 7ª série e ingressar no mercado de trabalho. Quanto ao retorno à vida escolar, decidiu-se por exigência dos empregadores, que solicitaram a conclusão do ensino fundamental. Ela argumentou que não tinha vontade de estudar, que trabalhava o dia todo e que não gostava mais de estar em sala de aula, justificando as vivências que teve na infância e na adolescência. Afirmava ainda que não havia pensado em expectativas, nem esperanças em retomar os estudos e sentiu-se surpreendida e aliviada ao saber que em pouco tempo concluiria o ensino fundamental. Quando se matriculou soube que iria estudar somente com adultos, sendo que esta certificação garantiria sua permanência no emprego, intencionando se aposentar na próxima década, assim motivou-se a enfrentar o desafio. Betão salientou que preferia o ambiente de trabalho ao ambiente escolar, reforçando que pretendia frequentar outros cursos relacionados a sua atividade profissional, para qualificar-se. Ela não expressou a respeito do convívio coletivo neste ano letivo, mas observei em suas atitudes um crescente entrosamento com o grupo, manifestando satisfação nas interações.

Betão foi a entrevistada que mostrou maior resistência aos estudos, pois segundo ela, estava frequentando o Programa com a única intenção de concluir e permanecer no seu trabalho. Não verbalizou, porém demonstrou avanços em suas interações interpessoais e satisfação ao interagir no grupo. Neste contexto muitas vezes os alunos não entendem exatamente o porquê de terem que frequentar as aulas, o professor necessita interrogar-se constantemente, na intenção de atingir determinado aluno com sutileza, a fim de que ele ressignifique sua presença e participação nas aulas.

José Carlos Barreto e Vera Barreto (1995, p. 75) afirmam que: “A formação é uma prática de conhecimento e todo conhecimento nasce com uma pergunta. A pergunta é o primeiro passo do conhecimento. As perguntas surgem na ação, em sua grande maioria [...]”.



Esta perspectiva mencionada pelos autores supõe uma formação com base na pergunta e na ação, tanto por parte do professor como por parte do aluno. Como avançar no conhecimento de si, do outro e do mundo senão formulando perguntas, problematizando-as, dialogando, refletindo, desacomodando conhecimentos anteriores para agregar novos, estabelecendo relações entre eles.

A quinta e última entrevistada é Pink, uma mulher com 32 anos de idade, interagia com os colegas em aula, concentrada em suas atividades, e procurava auxílio da professora quando necessitava. Demonstrando timidez e insegurança, relatou que interrompeu os seus estudos por gravidez na adolescência. Depois disso, quando o seu filho tinha dois anos, retornou para a escola, frequentou por três meses e não deu continuidade por causa do filho e dos cuidados que exigia dela. Ao retornar ao ambiente escolar sentiu insegurança e estranhamento, pois estava afastada dos estudos há quatorze anos. Ao mesmo tempo enfatizou as expectativas e as esperanças com relação à melhoria de oportunidades de trabalho. Quanto à convivência com os colegas, foi construindo aos poucos vínculos de amizade, pelos quais acredita não ter acontecido se não estivesse na escola. Pretendia seguir nos estudos, delimitando o ingresso no curso médio, não descartando a possibilidade de ir para o ensino superior futuramente.

Assim como os entrevistados já mencionados, Pink enfrentou dificuldades, afastamento dos estudos, no entanto encorajou-se a retornar e com isso sua história de vida pode ter uma continuidade importante, em que estabeleceu vínculos de amizade, superando um pouco de sua timidez e insegurança.

José Edimar de Souza (2019, p. 43) destaca a relevância do olhar do professor acerca da história de vida que compõe cada aluno:

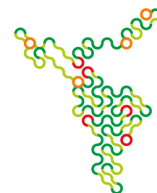
A história de vida permite captar o modo como cada sujeito se transforma e no modo como se mobiliza, articula e trama sua trajetória se desvelam valores, crenças, identidades, tornando possível o diálogo em seus contextos de atuação. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e interesses.

Segundo o autor, há uma riqueza de elementos a serem observados, dialogados, refletidos a partir da história de vida de cada um.

Considerando as histórias de vida destes alunos que foram entrevistados, podemos refletir no quanto é complexo para o docente interagir com esta multiplicidade de vivências anteriores e também paralelas ao contexto escolar. Ao mesmo tempo, cada aluno carrega consigo uma riqueza de saberes que compartilhados contribuirão nas aprendizagens do grupo. Neste sentido, os professores são profissionais que se relacionam diretamente com o conhecimento, sendo assim, podem em algum momento, opinar a respeito de sua própria formação e do quanto ela poderá contemplar a sua prática pedagógica.

Maurice Tardif (2014, p. 240) ressalta que:

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação



profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas [...].

Refletindo a importância da formação docente, especificamente para aqueles profissionais que atuam na EJA, estes momentos são importantes e encorajam os professores em suas intervenções diárias, que apresentam desafios, expectativas, dificuldades de forma dinâmica, em que exigem uma postura imediata, que dificilmente pode ser desconsiderada ou adiada. Em sala de aula há uma diversidade de sentimentos que perpassam a relação educando e educador.

Freire enfatiza (1998, p. 50-51) que:

[...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

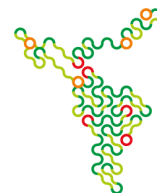
Conforme as considerações do autor, o professor carrega consigo a responsabilidade de lidar com distintos sentimentos no espaço escolar e considerando este como um ser humano, que também compartilha seus sentimentos na docência, precisa lidar com a insegurança em suas ações e a superação dela para avançar encorajado e comprometido com os seus propósitos.

Considerações finais

A educação tem um papel fundamental na vida em sociedade, ou seja, transformar pessoas, de acordo com sua história de vida, abrindo perspectivas de futuro, mas ao mesmo tempo agindo e construindo o presente. Tanto alunos como professores são atingidos neste processo. Freire (2011, p. 128) destaca que: “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais”.

Concluindo esta pertinente reflexão acerca da EJA, que se caracteriza por uma complexidade de sujeito e de suas histórias, que em sua maioria frequentam outros contextos, inclusive no mercado de trabalho, as aprendizagens perpassam a vida em sociedade, que se mostra cada vez mais dinâmica, exigindo posturas que contemplem tal característica, tanto com relação ao docente como do discente. Refletindo sobre o aprender, bem como a atualização dentro do espaço de trabalho, relacionando teoria e prática, Moacir Gadotti (2005, p. 3) afirma:

Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As



consequências para a escola, para o professor e para a Educação em geral são enormes. É essencial saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, saber organizar seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância.

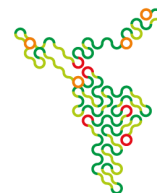
Esta articulação entre os distintos modos de aprender, mencionada pelo autor nos instiga a compreender que a sociedade atual nos desafia o tempo todo a avançar em nossas habilidades e competências, a fim de interagir e construir conhecimento com autoria e autonomia. A EJA, assim como as demais modalidades de ensino, necessitam de profissionais em constante formação externa e interna, apropriando-se daquilo que entenderem necessário em sua atuação, que pode modificar-se sempre que for necessário, valorizando o presente, pois a partir dele o futuro se desvelará com coerência e a certeza de que aprender é um caminho a ser percorrido. Freire (2013, p. 177) destaca que: “[...] O futuro não é o que tem que ser, mas o que fazemos com ele e do presente”. O caminho em que educando e educador atravessam juntos deixa marcas na história de vida de ambos, que levarão consigo nas próximas vivências. Formação de professores e de alunos, quanta riqueza envolvida, desde que aconteça um olhar sensível diante das interações compartilhadas!

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. - 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des droits de l’ enfant (IDE). Droit à l’ Éducation: solution à tous lês problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. p. 1-11.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.
- SOUZA, José Edimar de. **Educar: perspectivas e construções**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

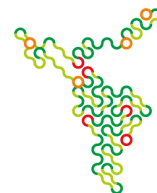


Universidade do Extremo Sul Catarinense
IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero Americanas



TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

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



UM ESTUDO DAS POSSÍVEIS PRÁTICAS DE LEITURA NA PENITENCIÁRIA DA PEDRA GRANDE: FLORIANÓPOLIS (1941- 1945)

Fabiana Ferreira Martins¹

Resumo: Desde sua inauguração, a Penitenciária da Pedra Grande em Florianópolis era considerada um presídio nos moldes modernos; as celas higiênicas, as oficinas de trabalho, a escola e a biblioteca refletiam os ideais de um povo civilizado. A educação configurava-se em um importante instrumento de regeneração social. O livro passa a ser entendido como um transmissor da cultura, um elemento poderoso de transformação social. O estudo é baseado mais especificamente na análise das fichas de leitura, formulário que acompanhava o livro emprestado pela biblioteca da Penitenciária aos leitores privados de liberdade. A pesquisa tem por opção o recorte temporal inicial o ano de 1941, um recorte documental, isto é, o período referente aos primeiros prontuários dos apenados com fichas de leituras que estão sob a guarda do Instituto de Documentação de Ciências Humanas, da Universidade do Estado de Santa Catarina (IDCH/ UDESC). A data final da pesquisa está baseada em um conjunto de documentos da Penitenciária da Pedra Grande produzidos na gestão do diretor Edelvito Campelo D'Araújo e do governador Nereu Ramos que dizem respeito até o ano de 1945. Situado no âmbito da história cultural, a estudo apoia-se nas categorias de análise de apropriação e representação de Roger Chartier e de estratégia e tática de Michel de Certeau, assim, intenta conhecer os usos e as apropriações das práticas de leitura dos presos, neste tempo e lugar.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Penitenciária da Pedra Grande. Apenados.

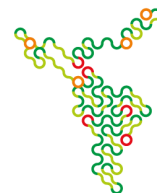
A STUDY OF POSSIBLE READING PRACTICES IN THE PENITENTIARY OF PEDRA GRANDE: FLORIANÓPOLIS (1941- 1945)

Abstract:

Since its inauguration, Pedra Grande Penitentiary in Florianópolis was considered a prison in the modern mold; the hygienic cells, the workshops, the school and the library reflected the ideals of a civilized people. Education was configured as an important instrument of social regeneration. The book comes to be understood as a transmitter of culture, a powerful element of social transformation. The study is based more specifically on the analysis of the reading sheets, a form that accompanied the book lent by the Penitentiary library to readers deprived of liberty. The research has as an option the initial time frame of the year 1941, a documentary clipping, that is, the period referring to the first records of the inmates with reading sheets that are under the custody of the Human Sciences Documentation Institute, of the State University of Santa Catarina (IDCH/UDESC). The final date of the research is based on a set of documents from the Pedra Grande Penitentiary produced during the administration of the director Edelvito Campelo D'Araújo and the governor Nereu Ramos, which concern the year 1945. Situated in the context of cultural history, to be studied it relies on the categories of analysis of appropriation and representation by Roger Chartier and of strategy and tactics by Michel de Certeau, thus, it seeks to know the uses and appropriations of the inmates' reading practices in this time and place.

Keywords: Reading practices. Pedra Grande Penitentiary. Inmates.

¹ Mestra em Educação pela UDESC, Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Administração.

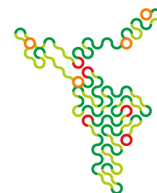


A Penitenciária da Pedra Grande, considerada um presídio de moldes modernos, foi inaugurada em 30 de setembro de 1930, na capital do estado de Santa Catarina. Contava com um pavilhão dividido em 50 celas e quatro oficinas – encadernação; artefatos de chifre; carpintaria e obras de vime. Antigamente localizada numa grande pedreira, na estrada da Trindade, está hoje em área totalmente urbanizada. Servia para o cumprimento de todas as penas restritivas de liberdade, impostas por sentenças passadas em julgado no território do estado de Santa Catarina e “tinha por finalidade, além do mais, reformar o caráter do delinquente, restituindo-se à sociedade, curado moralmente” (SANTA CATARINA, 1933, p. 11 e 12).

Na perspectiva de alinhar a penitenciária do estado de Santa Catarina ao projeto nacionalista do governo Vargas, o magistrado baiano Edelvito Campelo D’Araújo assumiu a direção no período de 1935 a 1945, sendo responsável por uma reforma física e administrativa da instituição. Em relatório encaminhado ao então governador Nereu Ramos, o diretor informa que nos primeiros anos de funcionamento da penitenciária foram constatados inúmeros problemas estruturais, administrativos e de degeneração humana.

A Penitenciária da Pedra Grande embora localizada em prédio de construção recente, está muito aquém das finalidades que se propõe. Desde a sua situação, encravada, por assim dizer, numa grande pedreira que lhe dificulta e encarece qualquer ampliação, desprovida de muralhas que isolem e proteja, dispondo de um número pequeno de celas, com poucas e acanhadas salas, tendo logo a entrada a cozinha, possuindo somente quatro oficinas ainda por organizar, até o pessoal administrativo sem a devida técnica, tudo faz da Penitenciária mais uma grande cadeia, com os inconvenientes todos das grandes prisões (SANTA CATARINA, 1935, p.1).

Diante disso, o governo estadual autorizou a reforma, iniciada em 1936, que durou aproximadamente três anos. Após sua conclusão, a Penitenciária da Pedra Grande passou a contar com “três pavimentos, 211 celas, sete salas de oficinas, uma capela e uma escola” (POYER, 2000, p. 80). Assim, a prisão no estado de Santa Catarina, seria, em sua origem, um instrumento de aperfeiçoamento do indivíduo, ligada a um projeto de transformação do ser humano numa perspectiva de nação moderna. Por tal perspectiva, reclusão não significaria mais um depósito de pessoas inconvenientes à sociedade, o que explica por que, paulatinamente, desaparece, na sociedade ocidental, o grande espetáculo da punição física. Segundo palavras de Foucault (1997, p. 19), “penetramos na época da sobriedade punitiva. A pena se dissocia totalmente de dor física; no entanto, permanece [...] envolvida cada vez mais amplamente por uma penalidade do incorporeal”. Dentro desta concepção, as estratégias da instituição prisional foram sendo direcionadas a domar a consciência por



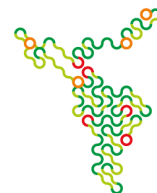
meio de dispositivos de inculcação de valores e sentimentos. É o que o autor chama de ‘mecânica do poder’ em sua forma capilar de existir, no ponto em que “o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 2009, p. 131).

Para a presente pesquisa, foram mobilizados quase mil prontuários de 1931 a 1945, de condenados homens, maiores de 18 anos. Os prontuários são pastas identificadas por um número e pelo nome completo do sentenciado; neles também constam informações pessoais (tipo físico, familiares, profissão, escolaridade). Nestas pastas, foram acondicionados outros documentos, como memorandos, cartas, ofícios judiciais etc. (MARTINS, 2020)

Os prontuários dos presos da Penitenciária da Pedra Grande retratam um pouco da vida pregressa do indivíduo, de suas relações sociais, de sua formação, de sua profissão, auxiliando-nos na compreensão dos indícios de suas práticas de leitura frente à vida carcerária. Considerando que a leitura de um livro e/ou texto também gera práticas criadoras, podendo produzir respectivamente práticas sociais, Chartier (1990) entende que a história das práticas culturais deve considerar necessariamente esses emaranhados e reconstituir trajetórias complexas, da palavra proferida ao texto escrito, da escrita lida aos gestos feitos, do livro impresso à palavra leitora.

O estudo consiste em uma abordagem da história cultural e visa a facilitar o entendimento da análise das fontes e das culturas numa perspectiva histórica. Nesta pesquisa, a fonte principal é a ficha de leitura, ou seja, um tipo de formulário com questões relativas à leitura das obras disponíveis na biblioteca da Penitenciária da Pedra Grande. As fichas de leitura dessa instituição são descritas pelo subdiretor João Gualberto Furtado como “questionário – teste de apreciação das tendências e dos sentimentos dos reclusos” (SANTA CATARINA, 2020).

Considerando que tais fichas representavam um instrumento de avaliação das competências de leitura e escrita e das intenções dos apenados, serão analisadas à luz dos conceitos de apropriação e representação de Roger Chartier (1990, 2003), estudioso contemporâneo, dedicado a pensar a história do livro e da leitura, para quem a história cultural está relacionada às formas pelas quais os indivíduos e grupos constroem um sentido para os fatos históricos e, de uma maneira geral, para o mundo, para quem a apropriação permite compreender “a maneira contrastante como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas que partilham com os outros” (CHARTIER, 1990, p. 136), e estratégias e táticas de Michel de Certeau (1998) pautada na história dos usos particulares e criativos



dos objetos culturais impostos pela entidade dominante. Neste sentido, o interesse em pesquisar os indícios das práticas de leitura dos homens privados de liberdade da Penitenciária da Pedra Grande está consubstanciado na leitura como um tipo de estratégia desenvolvida pela instituição prisional e por seu uso por parte dos detentos, aqui compreendidos como táticas utilizadas por eles para construir seus significados, e deles se apropriarem. (MARTINS, 2020)

Instituições Educativas Confinadas: a escola e a biblioteca

Até o início do século XIX, o sistema prisional era utilizado unicamente como local de detenção de pessoas, não havia proposta de requalificar os presos. Segundo Foucault (1997, p. 223), “a prisão se constituiu fora do aparelho judiciário quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente”. Na perspectiva do autor (1997, p. 265), “a educação do detento deveria ser, por parte do poder público, obrigação e precaução indispensáveis ao interesse da sociedade, e, ao mesmo tempo, para o detento, uma grande força de pensar”. Portanto, no processo civilizatório da sociedade ocidental, desenvolveram-se dentro das prisões os programas de tratamento e educação. (MARTINS, 2020)

O entendimento jurídico de orientação humanitária e liberal de Getúlio Vargas e Nereu Ramos em forjar corpos e mentes saudáveis e disciplinados, via na educação o instrumento de regeneração nacional, o que, de certa forma, influenciou nas medidas para a instalação e manutenção de uma escola e uma biblioteca na Penitenciária da Pedra Grande em Florianópolis. Portanto, no regimento interno desta instituição prisional de agosto de 1931, já constavam, na organização do quadro funcional, a figura de um professor, o funcionamento de uma escola e a obrigatoriedade da frequência escolar pelos condenados, se constituindo, assim, numa das estratégias do governo para a formação do homem republicano: alfabetizado, trabalhador e disciplinado. (MARTINS, 2020)

A escola da Penitenciária da Pedra Grande foi criada por meio do Decreto Estadual nº 55 de 28 de janeiro de 1931, assinado pelo interventor Ptolomeu de Assis Brasil². O Art. 1º deste Decreto diz: “Fica localizada na Penitenciária da Pedra Grande, nesta Capital, uma das escolas que funcionava no Grupo Escolar Archidiocesano São José”. De acordo com os estudos de Dallabrida (2003), o Grupo Escolar Arquidiocesano São José foi o resultado de uma articulação política entre o bispo diocesano e o governo estadual, pois continuava sendo uma escola católica, embora seus professores

² Ocupou o cargo de interventor do estado de Santa Catarina de 1930-1932.

fossem pagos pelos cofres públicos. Ainda que fizesse parte de um grupo escolar católico, a escola da penitenciária seguia o programa das escolas isoladas, conforme consta do relatório do diretor Cleto Barreto de 1933. (MARTINS, 2020)

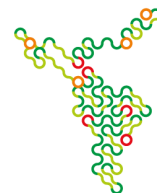
Com o aumento progressivo da população carcerária, a frequência à escola da penitenciária também cresceu. Após a reforma (1936-1939), a escola funcionava em uma ampla sala, com os mobiliários comuns às demais escolas do estado de Santa Catarina no período. A aparente organização e asseio do local apresenta uma escola condizente com o ideário higienista do período que podemos conferir na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – A escola da Penitenciária da Pedra Grande (década de 1940)



Fonte: Arquivo Público de Santa Catarina/Registro F5031.

As carteiras duplas utilizadas nesta instituição eram as mesmas utilizadas ou prescritas em outras escolas do estado de Santa Catarina. Algumas delas eram fabricadas na oficina de marcenaria da própria penitenciária. Vera Lúcia Gaspar da Silva *et al.* (2012, p. 170-171) destacam que “bancos e cadeiras ordenavam espaços e sujeitos dentro de um universo delimitado. Na escola, mesa e cadeira encontraram força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem”. A pretensão dos movimentos médicos-higienistas e pedagógicos em relação às carteiras era que os alunos aprendessem a sentar pensando em cada gesto, e que tais condutas fossem devidamente incorporadas por eles. Embora o mobiliário escolar se configurasse em uma possível estratégia de homogeneização e continuidade na conduta do corpo, a

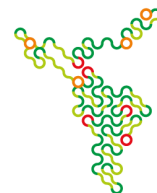


interação de cada sujeito com os objetos podia resultar em atitudes corporais diversificadas, que podiam escapar à previsibilidade dos modelos. (MARTINS, 2020)

Durante o Estado Novo, as demandas econômicas por capacitação e instrumentalização técnica da população para o mercado de trabalho e a necessidade de propagar e fortalecer os ideais políticos da ditadura de Vargas deram início à estruturação de um sistema que pudesse servir oficialmente a seus propósitos. Neste sentido, o governo passou a usar a cultura como um dos instrumentos de execução de seu projeto político-hegemônico. O projeto nacional visava à criação de uma cultura nacional patriótica e disciplinadora, direcionando o que deveria ou não ser editado e, por extensão, divulgado nas bibliotecas. (MARTINS, 2020)

A biblioteca da Penitenciária da Pedra Grande, segundo o Guia das Bibliotecas Brasileira (1944) foi fundada em 1º de maio de 1938, com 150 volumes, seu funcionamento ocorria em dias úteis, das 18h00 às 19h00., e os assuntos preferidos pelos consulentes eram romances, viagens e histórias. Em 1941, nesta biblioteca, constavam 1.012 obras, em 1.308 volumes, com finalidade geral, instalada em sala da própria penitenciária. A partir da análise documental, constatou-se que as leituras não eram feitas nas bibliotecas, mas nas celas ou na escola e que os livros escolhidos eram emprestados aos sentenciados de boa conduta e aos que frequentavam a escola. Consta, ainda, a informação de que o interesse dessa instituição era por livros instrutivos, didáticos, morais e religiosos. Era de suma importância manter uma coleção com obras de “instrução cívica, histórica, biográfica, leitura sã para os detentos” (BRASIL, 1944, p. 337).

Diante da necessidade de transformação e modernização do país, as ações educacionais se orientavam por uma literatura capaz de difundir normas de etiqueta, de civilidade, inspirando bons sentimentos, normatizando o comportamento para o bom desempenho das funções sociais. As obras concebidas como guias, possuíam linguagem simples e direta que intentava orientar, de forma objetiva, as regras de comportamento e sentimentos direcionados à preservação do bem-estar da sociedade moderna. Para Chartier (2004), textos e livros assumiram a forma de literatura de regras destinados a disciplinar. Sua edição e difusão impelia à imitação e ao aprendizado das operações de decoro social, sendo parte fundamental na construção do conceito de civilidade. Nesta chave, Michel de Certeau (1998) pode contribuir para ampliar nosso entendimento sobre o uso de objetos culturais ao sublimar seu interesse acerca dos sujeitos produtores e receptores da cultura, que abarca tanto a função social dos intelectuais de todos os tipos, até o público receptor - o leitor comum, ou as massas



capturadas modernamente pela chamada indústria cultural. Essa função social também pode ser relacionada a uma agência produtora e difusora de cultura.

As instituições educativas – a escola e a biblioteca - se configuravam como dispositivos de instrução, inculcação de valores e de sensibilidades intencionalmente conduzidos para regenerar a população geral, não apenas a carcerária. As instituições educativas da Penitenciária da Pedra Grande operavam em conjunto como reguladores de conduta, com a finalidade de criar uma consciência nacional; utilizavam determinados tipos de livros com o intuito de agir no íntimo dos leitores, de tocar na estrutura das suas emoções de forma persuasiva e racionalmente precisa, com vista a transformar os condenados em indivíduos remodelados nos hábitos sociais de um país civilizado. A biblioteca funcionava como um fomentador da escola para o processo de regeneração do espírito da época, de forma que as fichas de leitura serviam tanto como um instrumento de avaliação escolar, quanto de apreciação do caráter. (MARTINS, 2020) Apreciaremos esta questão que no subitem a seguir.

Livros e Fichas de Leitura: estratégias e táticas

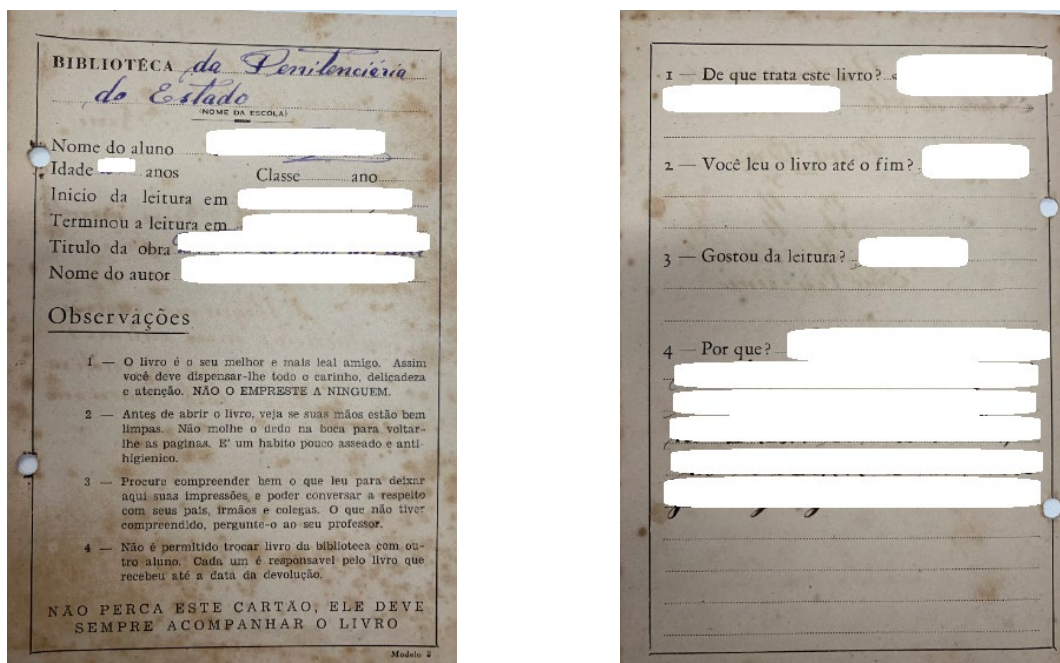
“[...] aqui começa já uma nova história, a história da gradual renovação de um homem, a história do seu trânsito progressivo dum mundo para outro, do seu contato com outra realidade nova, ignorada até ali” (DOSTOIÉVSKI 2002, p. 510)

Para Certeau (1998), as relações apresentam, de um lado, a força aculturadora do discurso dominante, unilateral e totalizante; de outro, as fugas possíveis de rebeliões cotidianas do homem comum. Em sua teoria do cotidiano, essa força busca demonstrar a apropriação criativa, por vezes entendida como subversiva, que as pessoas comuns fazem dos produtos impostos pelas elites culturais, e rejeita a ideia de um consumidor passivo. Por este entendimento, ao analisarmos as estratégias da Penitenciária da Pedra Grande quanto ao uso das fichas de leitura, identificamos que este objeto foi pensado como uma ferramenta de avaliação, não somente da escrita e da compreensão dos livros lidos, mas como um identificador das aptidões e/ou sentimentos dos leitores, conforme descrito pelo subdiretor João Gualberto Furtado³ em um dos prontuários dos apenados em 1944. (MARTINS, 2020)

³ João Gualberto Furtado, que exerceu o magistério no estado de Santa Catarina, foi advogado, procurador de Justiça, promotor público e um dos fundadores da Caixa de Assistência dos Advogados de Santa Catarina (Caasc) em 1948.

O livro e a ficha de leitura são aqui entendidos como estratégias desenvolvidas nessa instituição prisional para além do exercício educacional da leitura e da escrita: como representação de um mundo social, como forma de difundir ideias e valores, como possibilidade de intervir na estrutura íntima das emoções, de formar ou alterar sensibilidades e interiorizar regras de bem viver. Os usos que cada instituição e/ ou os leitores fazem dos textos e livros ficam em aberto, dependentes dos objetivos ou estratégias e das táticas ou de suas apropriações. (MARTINS, 2020) Na figura 2, é possível conhecer a materialidade desse formulário.

Figura 2 - Ficha de leitura da biblioteca da Penitenciária da Pedra Grande (1941-1945)



BIBLIOTÉCA da Penitenciária do Estado
(NOME DA ESCOLA)

Nome do aluno _____
 Idade _____ anos Classe _____ ano
 Início da leitura em _____
 Terminou a leitura em _____
 Título da obra _____
 Nome do autor _____

Observações

- 1 — O livro é o seu melhor e mais leal amigo. Assim, você deve dispensar-lhe todo o carinho, delicadeza e atenção. **NÃO O EMPRESTE A NINGUEM.**
- 2 — Antes de abrir o livro, veja se suas mãos estão bem limpas. Não molhe o urdo na boca para voltar-lhe as páginas. É um hábito pouco aseado e anti-higiénico.
- 3 — Procure compreender bem o que leu para deixar aqui suas impressões, e poder conversar a respeito com seus pais, irmãos e colegas. O que não tiver compreendido, pergunte-o ao seu professor.
- 4 — Não é permitido trocar livro da biblioteca com outro aluno. Cada um é responsável pelo livro que recebeu até a data da devolução.

NÃO PERCA ESTE CARTÃO, ELE DEVE SEMPRE ACOMPANHAR O LIVRO

Modelo 2

1 — De que trata este livro? _____

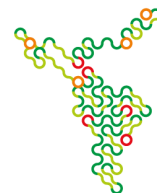
2 — Você leu o livro até o fim? _____

3 — Gostou da leitura? _____

4 — Por que? _____

Fonte: Acervo IDCH – Prontuários (1941-1945).

Este formulário se apresentou como resposta ao que foi difundido, uma forma de comprovar ou reconhecer a assimilação da aprendizagem, algo além da leitura e da escrita, possivelmente, os modos de civilidade. Por conseguinte, o consumo – o uso – dessa leitura por parte dos apenados pode ser vista como uma forma de produção, uma apropriação particular que se realiza nas diversas práticas do cotidiano dessa penitenciária, podendo ou não corresponder às intenções ou expectativas da instituição. Conscientes ou não, estes usuários apenados podiam, até mesmo, criar suas próprias estratégias com objetivos distintos. (MARTINS, 2020)



Assim sendo, neste estudo, ancorado nos pressupostos da História Cultural, consideramos a ficha de leitura um multifacetado objeto de estudo para a compreensão das práticas culturais de um determinado grupo. A seguir, apresentamos no quadro abaixo a descrição de três fichas de leitura, preenchidas pelos detentos, que acompanhavam os livros retirados da biblioteca da penitenciária:

Título da obra: *A nova política do Brasil* (24/12/1944)

Nome do autor: *Getúlio Vargas*

1- De que trata este livro? *Do progresso do Brasil*

2- Você leu o livro até o fim? *Sim*

3- Gostou da leitura? *Sim*

4- Por que? *Porque por intermédio deste livro fiquei um tanto a par do que no Brasil se desenvolve sob a orientação do nosso prestigioso governo.*

Título da obra: *Ubirajara* (30/11/1945)

Nome do autor: *José de Alencar*

1- De que trata este livro? *É de caça e amor*

2- Você leu o livro até o fim? *Sim*

3- Gostou da leitura? *Gostei da leitura*

4- Por que? *Porque é história de cassador e de amor. Seu não gostasse desta estória de amor eu talvez não fosse homem. Poriço, eu gosto muito de cousas assim.*

Título da obra: *Memórias* (14/12/1945)

Nome do autor: *Humberto de Campos*

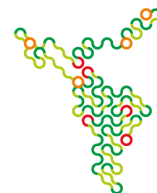
1- De que trata este livro? *Autobiografia*

2- Você leu o livro até o fim? *Não li até o fim.*

3- Gostou da leitura? *Gostei de alguma couza e alguns capitulo não gostei.*

4- Por que? *Porque pratica um crime e me lembro no que eu cometi. Eu esto arepedido doque fies e quero esquecer de minha falta. este livro fais com que eu me lembre no crime que cometi. E porição não gosto de alguma páginas.*

Além dos indícios das práticas de leitura, as anotações nessas fichas expõem a escolarização e os sentimentos destes leitores apenados. Ao compreendermos a leitura e a escrita como práticas culturais e sociais, ou seja, ações que não são exclusivamente escolares, admitimos não se constituírem unicamente de uma técnica de decifração e decodificação, mas que vão além da aquisição de um sistema de escrita alfabética, pois abarcam também diferentes níveis de



compreensão, na medida em que os indivíduos interagem com os textos. Os estudos de Roger Chartier (2004) indicam que ler é uma habilidade que envolve competências plurais, com isso produzindo apropriações diversas de um mesmo objeto escrito. Em outras palavras, ler não é um ato puramente mecânico e desconectado da realidade social, mas como caminhar por ambientes já conhecidos, agregando novos elementos e conhecimentos ao longo do percurso. (MARTINS, 2020)

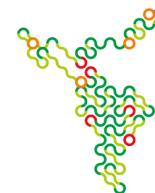
A Penitenciária da Pedra Grande, como uma representação de autoridade na reeducação dos indivíduos, operava de modo a controlar as emoções, disciplinar o corpo e o espírito, e assim restabelecer a ordem social projetada nas esferas políticas daquele período. Nesta direção, a leitura e suas implicações no modo de pensar e agir dos leitores privados de liberdade estariam nas relações de poder segundo as quais Foucault (1997), em seus estudos sobre a prisão, compreende que os indivíduos são “submetidos a múltiplos dispositivos de encarceramento, objetos para discursos que são, eles mesmos, elementos dessa estratégia”, admitindo, todavia, em certa medida, que os detentos, em suas posições de interesses paralelos ou obstinação, atravessam essas relações.

Os motivos que levaram os indivíduos à vida penitenciária são distintos, assim como as suas práticas de leitura. Da escolha do livro à escrita de suas impressões sobre o texto, essas ações são perpassadas pelas histórias de vida, pelo grau de instrução, pelas crenças, pela situação econômica, pela cultura e pela sociedade na qual eles estavam inseridos. Ainda que imersos nas rotinas disciplinadoras e inculcadoras de valores de uma instituição prisional, as apropriações das leituras pelos apenados são singulares. De modo igual, a leitura de uma mesma obra por diferentes detentos gera significados múltiplos. Neste sentido, além das estratégias desenvolvidas pela penitenciária, os presos, ainda que forçosamente mergulhados na cultura dominante, manobravam e desviavam, com suas formas de atuar no mundo, as operações em direção à produção da sua particular essência humana.

Então, fulgurante luz atravessou o cérebro do preso; tudo quanto até então era para ele obscuro, ficou completamente esclarecido.
(DUMAS, 2009, p. 156)

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Instituto Nacional do Livro. **Guia das Bibliotecas Brasileiras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.



CASTRO, Raquel Xavier de Souza. SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Cultura Material da Escola: entram em cena as carteiras*. In: SILVA, Vera Lúcia Gaspar; PETRY, Marília Gabriela (Org.). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – Séculos XIX e XX). Florianópolis: Editora Insular, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.

CHARTIER, ROGER. **Leituras e leitores na França do antigo regime**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

_____. **História Cultural: entres práticas e representações**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 1990.

DALLABRIDA, Norberto. *Colmeia de Virtudes: o grupo escolar Arquidiocesano São José e a (re)produção das classes populares*. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor M. **Crime e Castigo**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002.

DUMAS, Alexandre. **O Conde de Monte Cristo**. 2. ed. Martin Claret. São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

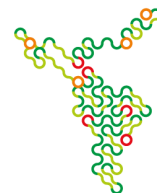
MARTINS, Fabiana Ferreira. **Vestígios das Práticas de Leitura dos Apenados da Penitenciária da Pedra Grande em Florianópolis (1941-1945)**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2020.

POYER, Viviane. **Penitenciária Estadual da Pedra Grande: um estudo sobre a política de combate à criminalidade em Florianópolis entre 1935-1945**. 2000. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) - Curso de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis, 2004.

SANTA CATARINA. Universidade do Estado de Santa Catarina. Instituto de Documentação em Ciências Humanas (IDCH). **Prontuários da Penitenciária de Florianópolis (1930-1945)**. Florianópolis, 2020.

SANTA CATARINA. **Penitenciária do Estado de Santa Catarina**. Relatório do Exercício de 1935. Sr. Dr. Edelvito Campelo D'Araújo. Florianópolis, 1935. 28p.

_____. **Penitenciária do Estado de Santa Catarina**. Relatório do Exercício de 1933. Sr. Dr. Cleto Barreto. Florianópolis, 1933. 26p.



UM MODO DE ALFABETIZAR: MEMÓRIAS DA TRAJETÓRIA DA PROFESSORA LAURA JUNG NA ESCOLA ILDEFONSO PINTO DE CAMPO BOM/RS (1974-1996)¹

José Edimar de Souza²

Cristian Giacconi³

Gisele Belusso⁴

Resumo: O objetivo consiste na análise de práticas e representações sobre o modo de ensinar em escolas públicas gaúchas a partir de aspectos da trajetória profissional de uma professora. Nos primeiros anos de sua trajetória profissional assumiu a docência na classe de alfabetização, em 1974, na atual Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Pinto. O Ildefonso Pinto foi criado a partir da 15ª. Aula Pública, implantada em 1927 no território de Campo Bom. Em 22 de agosto de 1933, transformou-se em grupo escolar, cuja nomenclatura perdurou até 1974. Este estudo tem como perspectiva teórica a história cultural e como metodologia a história oral, considerando a memória social. Nesse sentido, o que analisamos neste trabalho são marcas de memórias, modos como esta professora revisitou suas lembranças e escolheu contá-las a partir da entrevista oral. Sobre sua trajetória profissional destaca-se como alfabetizadora, atuando desde 1974 até sua aposentadoria na 1ª. série. Ela rememora que na década de 1980 foi convidada a participar de um projeto de alfabetização. Realizou um curso de aperfeiçoamento e além da perspectiva construtivista utilizada neste período, algo inovador foi o contato com o método de montessoriano. É possível a partir das memórias desta educadora compreender como outras tendências, além dos métodos sintéticos e analíticos, se imbricaram as práticas de alfabetização, nas décadas de 1980 e 1990 do século XX.

Palavras-chave: Alfabetização. História de Instituições. Trajetória docente.

A way of literacy: memories of the trajectory of teacher Laura Jung at Ildefonso Pinto de Campo Bom/RS school (1974-1996)

Astract:

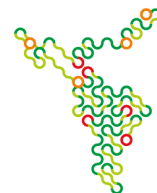
The objective is to analyze practices and representations about the way of teaching in public schools in the state of Rio Grande do Sul based on aspects of a teacher's professional trajectory. In the first years of his professional career, he took up teaching in the literacy class, in 1974, at the current State

¹ Esta investigação tem subsídio de financiamento de pesquisa da FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS – Título: Instituições escolares no Vale do Rio dos Sinos e na Serra Gaúcha- práticas e processos de escolarização na primeira metade do século XX. Processo número: 19.2551.00013035.

² Doutor em Educação com estágio de pós-doutorado na UNISINOS. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. E-mail: jesouza1@ucs.br

³ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. E-mail: cgiacomoni@ucs.br

⁴ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. E-mail: giselebelusso@hotmail.com



High School Ildefonso Pinto. Ildefonso Pinto was created from the 15th. Public Classroom, implemented in 1927 in the territory of Campo Bom. On August 22, 1933, it became a school group, whose nomenclature lasted until 1974. This study has cultural history as a theoretical perspective and oral history as a methodology, considering the social memory. In this sense, what we analyze in this work are marks of memories, ways in which this teacher revisited her memories and chose to tell them from the oral interview. About her professional trajectory, she stands out as a literacy teacher, working from 1974 until her retirement in the 1st. series. She recalls that in the 1980s she was invited to participate in a literacy project. He took a refresher course and, in addition to the constructivist perspective used in this period, something innovative was the contact with the Montessorian method. It is possible from the memories of this educator to understand how other trends, in addition to synthetic and analytical methods, intertwined with literacy practices in the 1980s and 1990s of the 20th century.

Keywords: Literacy. History of Institutions. Teaching trajectory.

Considerações iniciais

A memória biográfica é uma possibilidade para se explorar e compreender o processo e os meios pelos quais as experiências vividas e as práticas sociais são exploradas no espaço e no tempo. A memória não sendo história é um dos vestígios indispensáveis para se recompor cenários e contextos sociais, como ato de lembrar e também de esquecer a memória permite ao pesquisador interrogar-se sobre o passado, bem como, contribui para problematizar o presente (THOMSON, 1997).

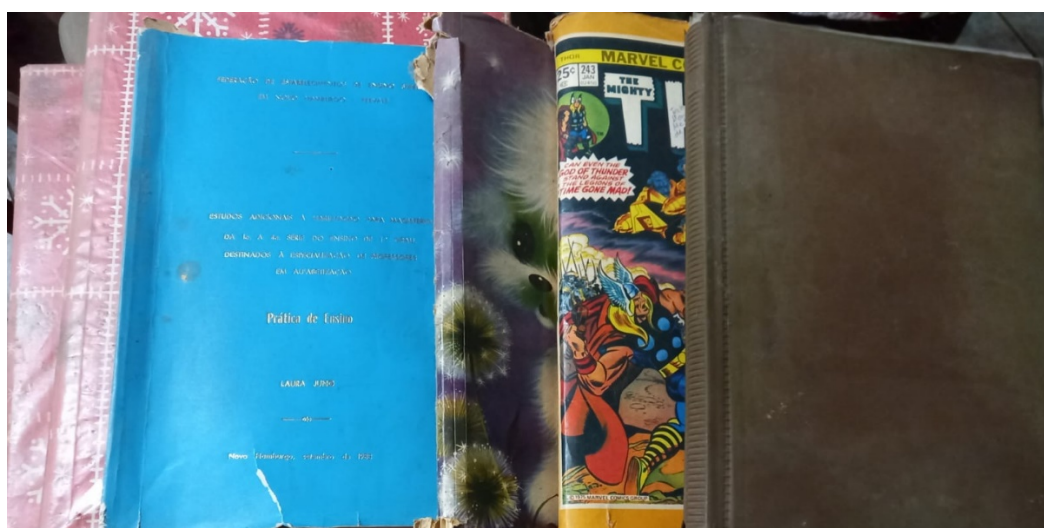
As memórias possibilitam pontos de contato, como afirma Halbwachs e, analisadas em conjunto, propiciaram a permanência do tempo necessário para que existisse uma memória coletiva; tornando possível reconstruir uma história própria de um grupo de sujeitos. (HALBWACHS, 2006). Dessa forma, o que rememora a professora Laura Jung, um dos sujeitos da pesquisa é, de certo modo, uma possibilidade para refletir como os professores aprenderam e ensinaram e como se articulam ao contexto de uma trajetória profissional.

Thomson (1997) e Amado (1995) argumentam que a “experiência como prática vivida”, que remete à concretude da experiência de um indivíduo ou de um grupo social, constitui um “substrato da memória” que se “reelabora” constantemente, ou seja, nunca termina. Dessa forma, as memórias, analisadas a partir da metodologia da História Oral, retratam um cenário, considerando que, ao trazer o passado até o presente, o recriamos à luz do presente, ao mesmo tempo que o projetamos no futuro.

A escolha pela metodologia da História Oral visa aprofundar a compreensão sobre aspectos de contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma

sociedade. As entrevistas de História Oral, transcritas, são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado ao lado de outros tipos de documentos pessoais, “ordinários”, como argumenta Cunha (2011). Apoiado em Bacellar (2011), desenvolve-se análise quanto à reconstrução do contexto e significado que necessitam ser considerados na produção de um trabalho de História, permitindo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída a partir do entrecruzamento de aspectos que emergiram na “construção dos documentos orais.”, como se pode observar na figura 1, abaixo:

Figura 1 – Pastas que compõe arquivo pessoal da professora Laura



Fonte: acervo pessoal de José Edimar de Souza (2021).

No conjunto de documentos pessoais da professora destaca-se que há duas pastas AZ com o registro das aulas desenvolvidas no estágio do curso Normal, de 1963; duas pastas aba elástico; uma pasta do tipo catálogo ofício e um relatório encadernado do curso de aperfeiçoamento. Nesse sentido, buscou-se organizar documentos, como se identifica no quadro 1, que fossem significativos para a temática deste trabalho que constam nestas pastas:

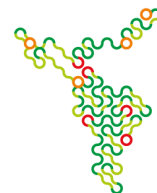
Quadro 1: Organização das fontes documentais acessadas

Número	Tipo de fonte	Quantidade página	Observação/ano



1	Polígrafo mimeografado. Título. Alfabetização – Método em cores	12	Trata-se de uma síntese de texto de Marta Josepha P. Motta, professora à disposição do CPOE. A elaboração foi feita por um grupo de professoras cursistas: Laura Hugendobler; Lourdes Habigzang; Telga Bohrer; Tania Maldaner; Eva Maria Francisca; Osvaldo Lima, Ines Fett.(provavelmente professoras de 1as. Séries das escolas estaduais do município). Sem data- provavelmente década de 1970.
2	Folhas avulsas de propostas de atividades de linguagem e matemática	--	Várias páginas
3	Exercício psicomotor para escrita cursiva – folha de matriz de mimeógrafo.	--	Várias folhas mimeografadas
4	Sugestões de atividades para noções topológicas	2	Folha datilografada, material do Curso Normal “Coronel Genuíno Sampaio”
5	Várias atividades. Matriz de mimeógrafo	--	Vários componentes curriculares
6	Tipo de exercício a partir do método alfabético. Letra S	1	Mimeografado
7	Filosofia e práxis da ABEM.	2	Datilografado, 1979. SOE – Ildefonso Pinto
8	Curso de Alfabetização	24	Manuscrito da professora Laura Jung
9	Alfabetização – Método fonético	9	Datilografado.
10	Curso de treinamento de recursos humanos atuantes no ensino do excepcional. 1978		Organizado por Miriam Möller. Psicóloga.
11	Pasta sobre o curso de 1982-198. Estudos Adicionais	--	Destaca-se para orientações dos testes ABC. Prova manuscrita realizada pela professora Laura durante o curso.
12	Polígrafos método natural Italiano e aproveitamento do material do MEC. Método da Abelhinha.	--	

Fonte: elaborado por José Edimar de Souza (2020).



Para compor aspectos da trajetória profissional associada à alfabetização em torno de uma instituição de ensino buscou-se agrupar as memórias e documentos em dois eixos de análise. O primeiro refere-se às memórias de escolarização e formação e o segundo refere-se ao campo profissional. Embora a ênfase do trabalho recaia sobre o período de 1974 a 1996, destacamos aspectos do período inicial da sua trajetória profissional, bem como buscamos estabelecer relações com a formação continuada, a realização de cursos de aperfeiçoamento e especialização em alfabetização.

Laura Jung: uma trajetória dedicada alfabetização

A professora Laura Jung, nasceu em Caará, interior de Santo Antônio da Patrulha, em 29 de dezembro de 1953. Sobre o processo formativo ela rememora:

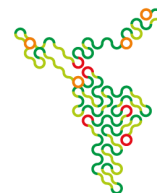
[...] o começo dos meus estudos, da minha aprendizagem, foi muito, muito bonito. [...] com 7 anos eu fui pra primeira série. Até ali [...] todos os meus familiares estudaram na escola chamada, Núcleo dos Bühler, era uma escola exclusivamente dos alemães, da minha família. (Laura, entrevista, 2019).

A alfabetização foi realizada em uma escola na área rural, que funcionava na Igreja da comunidade onde residia a família dos Bühler, em que o seu tio, professor Guilherme Bühler era o professor. A alfabetização ainda acontecia com forte influência germânica, e quando chegou à escola em Campo Bom, relata a dificuldade em aprender o idioma português. Contudo, na época em que iniciou na escola houve uma alteração na realidade daquela comunidade, os alunos passaram para a escola pública que foi instituída, uma brizoleta⁵.

Laura recorda que desde a infância gostava muito da escola, de ler e de escrever, “[...] eu amava isso, desde sempre tinha dentro de mim essa paixão por leitura e escrita.”. (Laura, entrevista, 2019). Contudo, a conclusão da alfabetização acontecerá em outro município. Quando a sua família migrou para Campo Bom, começou a estudar na Escola Municipal 25 de Julho, no bairro onde ainda reside. A transição para aprendizagem da língua portuguesa exigiu adaptações, ela relembra:

No 25 de julho [...] Nós, eu e minha irmã nós éramos colocados em uma sala separada então a professora ia nos atender separado, no começo. [...] e aí aos poucos em contato com os demais colegas, professores a gente foi aprendendo o português aqui [...]. O contato é que faz a gente aprender (Laura, entrevista, 2019).

⁵ Quadros (2005) argumenta que no governo Leonel Brizola houve o mais expressivo movimento de expansão do ensino primário no Rio Grande do Sul. As escolas implantadas ficaram conhecidas como “brizoletas”.



O contexto político do Estado Novo (1937-1945) intensificou o processo de nacionalização que já havia se iniciado no “período entre guerras”. Arendt (2008) argumenta que mesmo o governo da Primeira República tolerando as escolas estrangeiras, em que se lecionasse um mínimo de horas em língua nacional por semana, essas escolas foram desaparecendo e sendo absorvidas pelas Aulas Públicas, que acentuaram a política de nacionalização via educação.

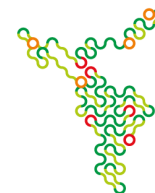
A inspiração para ser professora foi despertado na terceira série, ocasião em que auxiliava a sua professora no ditado das palavras.

[...] na terceira série a professora ela fazia assim ó, ela atendia também aqui duas turmas ao mesmo tempo, atendia a minha turma e ia na outra, então muitas vezes ela dava o ditado, dava as palavras pra nós, nós escrevíamos e depois ela corrigia, e tinha vezes que ela (risos) eu era assim sempre muito tímida e eu me admiro, hoje eu pergunto como que ela fez isso? Alguma coisa ela notou logo.... ela deu aquela lista de palavras de ditado, pra mim. ‘Laura enquanto eu for atender a outra turma, tu dita essas palavras para os teus colegas’ - Ai! cheguei a me arrepiar - Ditei e depois escrevi as palavras no quadro e cada um corrigiu, né, conferindo do caderno pro quadro, e depois a professora... e aí comecei sentir a paixão, eu quero ser professora. (Laura, entrevista, 2019).

Ela rememora que a escolha profissional estava entre as brincadeiras da infância. Os primos e primas acabavam sendo os alunos e ensaiava letras e reproduzia o que vivenciava na escola. Lembra ainda que usava “um giz, aquele da louca que eles faziam a louça, eu usava como giz. [...] eles tinham que se comportar. Tinha a nítida certeza de que eu queria ser professora, uma paixão como até hoje”. (Laura, entrevista, 2019).

As memórias da escolarização ainda indicam que ela foi promovida na escola primária, fazendo junto o 4º e 5º ano. Depois de concluir o ginásio, na Escola 31 de Janeiro, de Campo Bom, não havia muitas opções para cursos profissionais, especialmente para mulheres. Quando concluiu o ginásio se inscreveu para prova de seleção do Curso Normal⁶, de segundo ciclo, cursado na Escola Normal de Sapiiranga.

⁶ A história da escola iniciou na década de 1930, com a implantação do Grupo Escolar. Em 1955, com a emancipação do município, o Curso Ginásial é implantado e, na década de 1960, o Curso Normal. O Curso Normal Regional de 1º Ciclo foi autorizado pelo decreto nº 13.927 de 26 de julho de 1959. Em 1962, ocorre autorização da oferta para a modalidade 2º Ciclo, inclusive o Curso Normal de 2º Ciclo - decreto nº 14.363 de 19 de novembro de 1962. Em 1969, o grupo escolar é transformado em Escola primária de aplicação da Escola Normal “Coronel Genuíno Sampaio” e a escola secundária passa a funcionar separada do grupo escolar. Na década de 1970, os cursos secundários vinculados à antiga escola passam a funcionar na Escola Estadual de Sapiiranga. Atualmente, identificado como Instituto Estadual de Educação de Sapiiranga, situado na grande Porto Alegre, capital do Estado brasileiro do Rio Grande do Sul. (SOUZA, 2020).



Sobre sua trajetória profissional, rememora da insegurança inicial, foi apenas com a realização do segundo estágio que ela concluiu o curso e iniciou sua vida de professora. Sobre a sua primeira experiência de estágio, em uma escola particular ela assim se refere:

Ai botei na cabeça, me deu tipo assim um stress, não vou conseguir, não vou conseguir, não vou conseguir, parei e fui falar com os professores do Magistério, eles disseram, tudo bem. Pode parar e no segundo semestre se tu, se tu quiseres continuar, voltar pro Magistério, pode voltar. Foi o que eu fiz, por que eu fiquei, não sei o que deu em mim eu achei que não era capaz assim, eu sempre me senti muito humilde e era um ambiente de mais requinte assim, eram... Os pais eram advogados, médicos, e na hora da reunião eu me senti - eu? quem sou eu pra lidar com essa - Nê, então a minha paixão era o estudo, mas essas coisas pesaram em mim. Então eu desisti. (Laura, entrevista, 2019).

O início da vida de professora deu-se por meio de contrato de trabalho, pois havia falta de professores com formação para atuar nas escolas municipais⁷. Nesse sentido, trabalhava ainda no município de Novo Hamburgo. Ela lembra ainda que nos primeiros anos de trabalho foi construída a Associação De Pais E Amigos Dos Excepcionais (APAE) De Campo Bom e a prefeitura escolheu alguns profissionais para realizar um curso que iria habilitar profissionais para atuar com crianças excepcionais. E Laura estava entre as cinco⁸ professoras que foram as pioneiras na implantação desta escola.

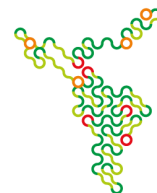
No curso de sua trajetória realizou diferentes cursos de formação, tanto os cursos de aperfeiçoamento quanto os cursos específicos para alfabetizadores. Rememora e também identificamos no seu material pedagógico polígrafos elaborados pelo setor pedagógico da Escola Ildefonso Pinto, bem como da 2ª. Coordenadoria Regional de Educação, com sede em São Leopoldo. Nesse sentido, entre 1974 e 1996 atuou como professora da 1ª. série na Escola Estadual de 1º Grau Ildefonso Pinto.

Ela rememora que na década de 1980 fora convidada participar de um projeto de alfabetização. Realizou um curso de aperfeiçoamento e além da perspectiva construtivista utilizada neste período, algo inovador fora o contato com o método de montessoriano.

“porque teve um momento que acharam que não era o ideal esse método eu fiz vários... Eu ia conforme a escola, se a escola achava que tinha que mudar o método eu mudava, então realmente, e a turma ficava quietinha: gente, agora a professora vai lá nos fundos, me sentava que nem índio, nos dois lados alunos e aí eu tinha umas letras de lixa.[...] [madeirinha] com lixa.” (Laura, entrevista, 2019).

⁷ Trabalhou nas escolas municipais Borges de Medeiros e 25 de Julho. Além disso, foi alfabetizadora no projeto do MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização que se desenvolveu no Brasil durante o Regime Militar, entre 1967-1985.

⁸ Ela rememora que foram suas colegas neste curso: Liane Bauer, Ozélia Straussburger, Adi Bohn, Regina Weber, que assumiu a direção da APAE.



Nas décadas de 1970 e 1980, todos os métodos de alfabetização utilizados na escola apregoavam que o aluno, para poder ler textos reais, primeiro tinha que ser capaz de decodificar letras e sons (fonemas) corretamente. Não se lia, por exemplo, para uma criança que não sabia ler” (MORTATTI, 2006, p. 56). O método ocupa criança na sua totalidade (corpo e espírito), a criança “escuta, vê e sente a forma das letras, pelo tato, passando o dedo pela letra que é feita em lixa grossa e colada na tábua”. (ALFABETIZAÇÃO, 1978).

Seguindo uma linha educacional, como a do Sistema Montessoriano, em que a criança é levada a exteriorizar as suas descobertas, e por si só ampliá-las, alfabetizar pela fonética é levar a criança a associar os sons a uma forma gráfica e descobrir a chave mágica da escrita. (ALFABETIZAÇÃO, 1978).

Entre as décadas de 1970 e 1980 houve uma ampliação das investigações relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita e uma redefinição dos seus eixos interpretativos. Conforme Mortatti (2006) o método sintético estrutura-se da parte para o todo e em oposição o método analítico que parte, por exemplo, da palavração, ou das histórias para que os sujeitos compreendam a importância do letramento. No método sintético se identifica as etapas de soletração, palavração e o fônico. Além disso, o método alfabético, também, conhecido como silábico, ficou marcado no Brasil pelo uso da Cartilha "Caminho Suave". Nesse método, aprendem-se primeiro as letras do alfabeto, em seguida, a formação sílabas, e com essas, formam-se as palavras.

A professora relata que a experiência adquirida ao longo da sua trajetória fez com que apropriasse um modo de alfabetizar. Narra ainda que costumava misturar os métodos, sempre procurando atender as particularidades dos alunos, para que superassem suas dificuldades. Um exemplo do método sintético pode ser observado na figura 2:

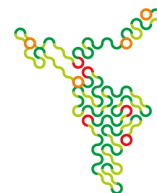
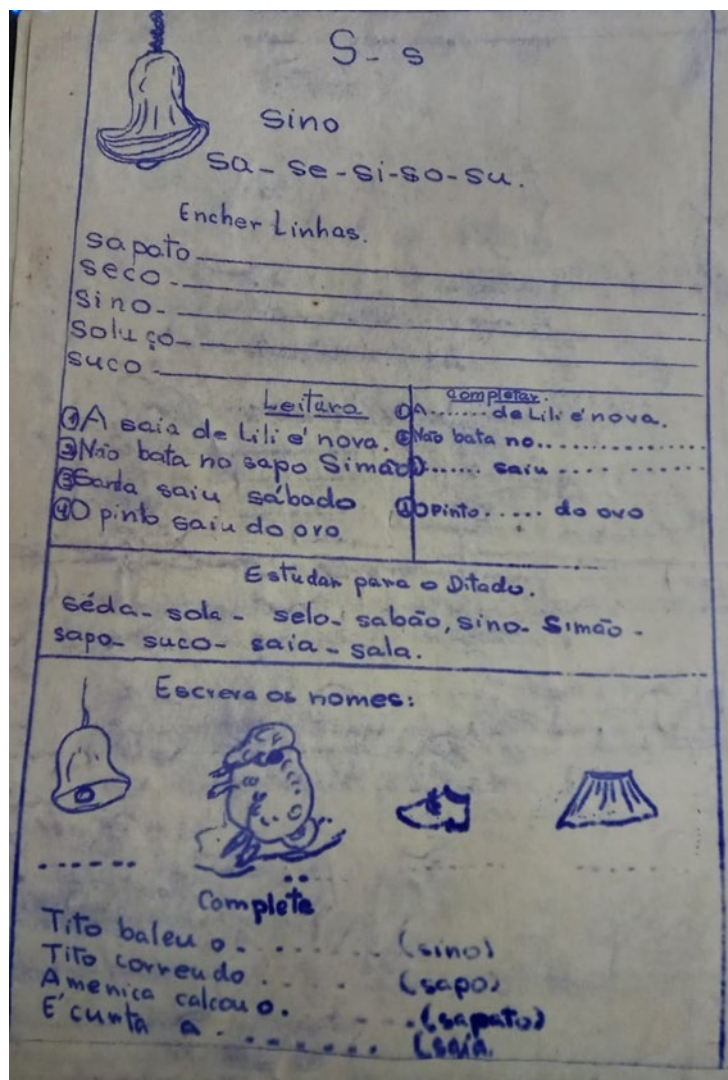


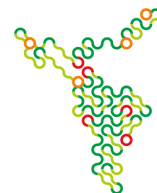
Figura 2 – Exemplo de exercício [1982?]



Fonte: Acervo pessoal da professora Laura Jung.

Identifica-se no exemplo de atividade alguns elementos do método montessoriano, como a apresentação da letra, análise dos sons, evidencia das vogais e consoantes, a leitura, os ditados. A passagem da leitura ainda pressupõe o exercício da técnica fazendo com que a criança aprenda a decodificar e memorizar letras e sons.

Há no conjunto da análise uma máxima presente na narrativa da professora da responsabilidade do seu papel social como educadora, um sentido “vocacional”, de dever alfabetizar e contribuir para aquilo que Soares (2002, p. 31) enfatiza, “[...] alfabetização é a ação de alfabetizar” e alfabetizar por sua vez “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”.



Para Nóvoa (1992) conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Desse modo, entendemos que mesmo que se trate da experiência de uma professora, podemos identificar como a formação profissional, a construção de uma identidade e uma prática reflexiva contribui para compor um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a sua atuação.

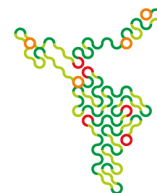
Considerações finais

É possível a partir das memórias desta educadora compreender como outras tendências, além dos métodos sintéticos e analíticos, se imbricaram as práticas de alfabetização, nas décadas de 1980 e 1990 do século XX.

A formação docente implica, um conhecimento das relações que estruturam tal formação considerando o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação. Destaca-se a importância da formação na constituição de uma identidade docente e de uma docência reflexiva. Identifica-se a influência dos cursos nas memórias de práticas de Laura, buscando contribuir para autonomia do aluno. Além disso, percebe-se nas narrativas desta professora o modo como a própria ampliação do conceito de alfabetização se ampliou a partir dos estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita.

Referências

- ALFABETIZAÇÃO. Método Fonético. [datilografado, 2 folhas]. Material distribuído curso de Alfabetização pelo setor pedagógico da 2ª. Coordenadoria de Educação do Rio Grande do Sul, 1977-1978. Acervo pessoal de Laura Jung.
- AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, n. 14, 1995, p. 125-136.
- ARENDT, Isabel. **Educação, religião e identidade étnica**: o Allgemeine Lehrerzeitung e a escola evangélica no Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Oikos, 2008.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011



CUNHA, Maria Teresa Santos. A escola, os livros e a leitura. À procura daquilo que não se fez esquecer! In: FISCHER, Beatriz T. Daudt (Org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2011. v. 1, p. 121-133.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006, p. 135.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 2006. Texto postado no Portal Mec, na Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

QUADROS, Claudemir de. **Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas**. Santa Maria: Unifra, 2005.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

SOUZA, José Edimar de. Os processos de escolarização na escola normal de Sapiiranga/RS (1963-1966). **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais: RBHCS**, 12(24), 2020, p. 371–395. <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11163>

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 51-84.

Entrevista:

JUNG, Laura. Entrevista concedida à José Edimar de Souza. 04 abril de 2019. Campo Bom. 2019.