

PAPYRUS

ESCRITOS ACADÊMICOS SOBRE
EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

VOLUME I

ARMINDO QUILLICI NETO
MARIA ISABEL SILVA DE MORAIS
(Organizadores)


EDITORA
SCHREIBEN

ARMINDO QUILLICI NETO
MARIA ISABEL SILVA DE MORAIS
(ORGANIZADORES)

PAPYRUS

ESCRITOS ACADÊMICOS SOBRE
EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Volume I


EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Nazarenko Iuliia - Freepik.com
Revisão: Maria de Fátima Dias Araújo
Livro publicado em: 16/12/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URIL)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P218 Papyrus escritos acadêmicos sobre epistemologia da educação : Volume I. / Organizadores : Armino Quillici Neto, Maria Isabel Silva de Moraes. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
272 p. ; e-book.

EISBN: 978-65-5440-203-3
DOI: 10.29327/5337067

1. Educação - pesquisa. 2. Educação - epistemologia. 3. Professores – formação.
I. Título. II. Quillici Neto, Armino. III. Moraes, Maria Isabel Silva de.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Armando Quillici Neto</i>	
<i>Maria Isabel Silva de Morais</i>	
CAPÍTULO 1	
POSITIVISMO E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	9
<i>Jackson Dumay</i>	
CAPÍTULO 2	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOBRE A EPISTEMOLOGIA E A EDUCAÇÃO.....	20
<i>Lucian Erlan Silva Domingues</i>	
CAPÍTULO 3	
CIÊNCIA, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	27
<i>Gislaine Marli da Rosa Kalinowski</i>	
CAPÍTULO 4	
REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A CIENTIFICIDADE DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....	36
<i>Wanchel Pierre</i>	
CAPÍTULO 5	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: A PEDAGOGIA E AS CONTRADIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	42
<i>Alzira Ribeiro de Sousa Mendes</i>	
<i>Natália Colpani Albertino Coelho</i>	
CAPÍTULO 6	
HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	55
<i>Luciana Guimarães Pinheiro</i>	
CAPÍTULO 7	
A HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS.....	61
<i>Douglas Souza Pego</i>	

CAPÍTULO 8	
EPISTEMOLOGIA E GEOGRAFIA: ENSAIO SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DA GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA.....	70
<i>Sâmara Roberta Lacerda Pacheco</i>	
CAPÍTULO 9	
EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E SABERES DOCENTES.....	79
<i>Francisco Igor Alves Rodrigues</i>	
<i>Maraisa Barbosa Sousa Campos</i>	
<i>Lidianny Nascimento Fonseca Pistori</i>	
CAPÍTULO 10	
A AUSÊNCIA DA HISTÓRIA DO TRABALHO NO CURRÍCULO EDUCACIONAL: PROEJA – PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	87
<i>Yane Caetano Rocha</i>	
<i>Kamila Batista de Melo</i>	
CAPÍTULO 11	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DIDÁTICA: CONSTITUIÇÃO DO CAMPO E DESAFIOS DAS PESQUISAS NO BRASIL.....	99
<i>Raiane Santos Alves</i>	
<i>Camila Turati Pessoa</i>	
CAPÍTULO 12	
CONHECIMENTO ESPECÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR.....	112
<i>Cristina dos Reis Souza Dornelas</i>	
<i>Maria Irene Miranda</i>	
<i>Lorrane Cristina Souza Dornelas</i>	
CAPÍTULO 13	
REFLEXÕES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	119
<i>Maraisa Barbosa Sousa Campos</i>	
<i>Francisco Igor Alves Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 14	
CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	128
<i>Natalia Colpani Albertino Coelho</i>	

CAPÍTULO 15

A TEORIA DO CONHECIMENTO DE DESCARTES E O CAMPO DE PESQUISA EM HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: BREVE DISCUSSÃO SOBRE FONTES HISTÓRICAS E A QUESTÃO DO HISTORIADOR.....141

Jullizze Maia Borges

Gabrielle Fernandes Martins

CAPÍTULO 16

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO.....148

Hítala Jéssica Miranda Ribeiro

CAPÍTULO 17

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: AS MUDANÇAS SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA AO LONGO DOS SÉCULOS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS.....157

Poliana Boel Ferreira Alves

Tatiana Mortosa Faria Silva

CAPÍTULO 18

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL E A AULA-PASSEIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....165

Karen Garcia da Silva

CAPÍTULO 19

ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA NA “CAPITAL DO ARROZ”: A GÊNESE DO GRUPO ESCOLAR DR. FERNANDO ALEXANDRE.....172

Beatriz Aparecida Ribeiro da Silva

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

CAPÍTULO 20

UMA HISTÓRIA REVISITADA AOS GRUPOS ESCOLARES DE ITUIUTABA: A GÊNESE DO GRUPO ESCOLAR ITUIUTABA EM TRANSIÇÃO PARA ESCOLA ESTADUAL ITUIUTABA NOS ANOS DE 1958 A 1979.....186

Maria de Fatima Dias Araujo

Brenda Maria Dias Araujo

CAPÍTULO 21	
A LEITURA E A FORMAÇÃO HUMANA: OLHARES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	214
<i>Simene Gonçalves Coelho</i>	
<i>Fernanda Duarte Araújo Silva</i>	
CAPÍTULO 22	
CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DO SABER NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1920 A 1950.....	223
<i>Táisa Martha Domingos Vaz de Mendonça</i>	
CAPÍTULO 23	
HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM MINAS GERAIS: PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA E IDENTIDADE DE UM POVO.....	231
<i>Victor Hugo Lima Machado</i>	
CAPÍTULO 24	
SOBRE O AFETO E O AMOR: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	237
<i>Samuel Oliveira Santos</i>	
CAPÍTULO 25	
EDUCAÇÃO, AMOR E LIBERDADE: GÊNERO E APRENDIZADO NO ANTROPOCENO.....	244
<i>Ricardo Brasileiro de Matos</i>	
CAPÍTULO 26	
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO EPISTEMICÍDIO DOS SABERES NÃO COLONIAIS: INVERTENDO PÓLOS.....	253
<i>Breno Rafael da Costa</i>	
ORGANIZADORES.....	266
ÍNDICE REMISSIVO.....	267

APRESENTAÇÃO

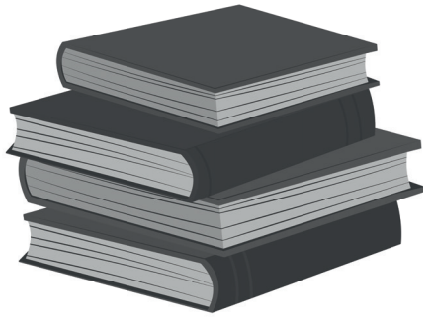


A presente obra coletiva intitulada “PAPYRUS – ESCRITOS ACADÊMICOS SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO – Volume I” é fruto das atividades desenvolvidas para a disciplina “Epistemologia da Educação”, considerada componente obrigatório do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

No decorrer do semestre letivo de 2022, os alunos estudaram as temáticas propostas e com base nesses assuntos, os Mestrandos desenvolveram seminários e artigos que, aqui organizados em capítulos, compõem essa obra de escritos acadêmicos.

Boa leitura!

Armando Quillici Neto
Maria Isabel Silva de Moraes
Organizadores



POSITIVISMO E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Jackson Dumay¹

Introdução

Este artigo é parte de uma reflexão sobre a concepção de epistemologia de Auguste Comte, vinculada ao conhecimento científico em educação. Analisando elementos relacionados à ciência da história da evolução ou ao positivismo, método ou teoria, que se desenvolveu através do pensamento de Auguste Comte. Ela privilegia o conhecimento científico sobre a metafísica (Comte, 2002), ou seja, a mente humana deve renunciar à metafísica porque não pode ir ao fundo das coisas. A base desse método são as três etapas passadas pelo espírito humano, ou seja, a teologia corresponde à infância do ser humano, a metafísica à adolescência e a ciência à maturidade (Comte, 2002).

Falar de uma concepção epistemológica é um elemento que nos permite estudar a história do pensamento humano, olhando para a realidade social. No entanto, no caso de Auguste Comte, falar de epistemologia continua sendo uma tarefa difícil, pois apreender a epistemologia do positivismo é aceitar que tudo se explica pelas descobertas das seis (6) ciências fundamentais. Outro aspecto do problema, Comte (2002) vê o comportamento humano como passivo, controlado e determinado pelo ambiente externo (Ibid).

O positivismo é uma das epistemologias de pesquisa mais presentes no meio acadêmico, principalmente quando a discussão se refere a estudos desenvolvidos a partir da metodologia qualitativa. Japiassu (1991) aponta que a epistemologia encontra seus princípios na filosofia, seu objeto está na ciência, o que sugere uma interação entre esses dois campos do conhecimento. Embora

¹ Jackson DUMAY. E-mail: jackson.dumay@ufu.br. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brazil Licenciado em Ciência da Educação pela Universidade Pública de Nippes (UPNIP). Orientador Pedagógico do Colégio Petit Train Chalon. (CPT) 2016-2022. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

a epistemologia esteja, intimamente, relacionada à filosofia, ela possui uma estrutura e desenvolvimento específico como ramo do conhecimento (Japiassu, 1991). Portanto, sua principal função é gerar reflexão sobre a prática científica.

“Durkheim parte de uma base teórica positivista” em que “a sociedade é o todo e o indivíduo deve estar sujeito ao geral e Weber parte de uma base epistemológica de idealismo e entende que o indivíduo e sua ação é o elemento constitutivo das ações sociais” (Perciney; Martiniak, 2022, p. 150). Segundo Cavga (2017), por meio da filosofia pode-se resolver problemas sociais e políticos, ou seja, escapar do mundo de objetos ou fenômenos em constante mudança para chegar a uma ciência puramente teórica obtida por meio do intelecto (Cavga, 2017).

Notas sobre a Vida de Auguste Comte

Isidore Auguste Marie François Xavier Comte nasceu em Montpellier, em 19 de janeiro de 1798, em uma família católica e muito realista. Um aluno brilhante, carimbado na classe preparatória do *Lycée de Montpellier* antes de ser admitido na *École Polytechnique*, mostrou grande disposição para os estudos. Aos 16 anos foi o aluno mais brilhante da *École polytechnique*, escola parisiense fundada em 1794; apelidado de filósofo por seus pares. Por agitação republicana e bonapartista, ele se recusa a voltar à escola. Poucos meses, depois de se formar na *Polytechnique*, estabeleceu-se definitivamente em Paris, onde viveu miseravelmente. Ele ensinou a ciência mais avançada na época, procurou marcar seu pensamento filosófico com o que há de mais moderno. Vindo de uma família pobre, ele sustentou seus estudos com aulas ocasionais de matemática e oportunidades no jornalismo. Em agosto de 1817, conheceu Saint-Simon, filósofo e economista. Ele é atraído pelo jovem brilhante que possuía a capacidade de ser treinado e metódico para o trabalho que precisava. Comte tornou-se seu secretário e colaborou por quase sete anos com Saint-Simon, ambos interessados no conceito de positivismo. Quando Saint-Simon encontrou dificuldades financeiras, Comte se viu sem remuneração, tanto por razões intelectuais quanto na esperança de uma futura recomposição. Em 1822, o jovem filósofo publicou seu primeiro livro, Plano de trabalho científico para a reorganização da sociedade. Em 1824, e devido a divergências de opinião, na época, Comte não concordava com os elementos religiosos da filosofia de Saint-Simon, os dois amigos se separaram. Auguste Comte, no entanto, continua a escrever e desenvolver sua filosofia do Positivismo. Em fevereiro de 1825, Comte casou-se com Caroline Massin, proprietária de uma pequena livraria, uma moça que ele já conhecia. Comte achava que ela era forte e inteligente, mas, depois, a chamou de ambiciosa e sem amor. O casamento sempre foi conturbado por problemas financeiros, pois Comte não conseguia um cargo com salário fixo e dependia apenas da renda da tutoria e alguma renda adicional de contribuições

para jornais, na maioria das vezes, para o produtor, jornal fundado por seus filhos (Seys, 1996; Comte, 2002; Comte, 2019; Ribeiro, 2017).

Comte preparou um curso de Filosofia positiva, em abril de 1825, pois não estava vinculado a nenhuma instituição, o curso era totalmente privado e os alunos se matricularam antecipadamente. Além dos alunos do politécnico, nomes de alguma importância em Letras e Ciências estavam entre os inscritos nos cursos. Ele deu apenas três aulas e foi forçado a interrompê-las, devido a um colapso nervoso. Sua doença foi diagnosticada como “mania”, no hospital do famoso Dr. Esquirol, autor de um tratado sobre a doença. Submeteu-se a tratamento com banhos de água fria e sangramento. Embora não tenha sido libertado, Comte foi levado para casa por Caroline. Ao chegar em casa, Comte cai em profunda melancolia e, até tenta cometer suicídio jogando-se no Sena. Somente em agosto de 1828, ele conseguiu sair de sua letargia. As aulas recomeçaram em 1829 e, Auguste Comte, mais uma vez, teve o prazer de encontrar na plateia vários grandes nomes da Ciência e da Literatura. Durante os anos de 1830-1842, quando escreveu sua obra-prima *Cours de philosophie positive*, Comte continuou a viver, miseravelmente, à margem do mundo acadêmico. Todas as tentativas de ser nomeado para uma cadeira na École Polytechnique ou para um cargo na Academia de Ciências ou na Faculdade de França falham. Só em 1832 foi nomeado assistente “analista e mecânico” da Escola, cinco anos depois, obteve, também, os cargos de examinador externo para a mesma escola. O primeiro mensageiro trouxe dois mil francos preciosos e o segundo um pouco mais. Mas era pouco para as despesas que tinha com a esposa e, por isso, continuou com aulas particulares para fugir da linha da pobreza. Depois de tantas críticas ao relacionamento dele com Caroline, em 1842, eles se separaram para sempre. Apesar de todas as dificuldades de seu caminho, ele começou a fazer discípulos como Émile Littré, David Brewster, John Stuart Mill tornou-se seu admirador. De 1830 a 1842 publicou os seis volumes de seu *Cours de philosophie positive*. Em 1844, conheceu *Clotilde de Vaux* que influenciou, profundamente, seu pensamento. Esse amor romântico terminou com a morte de Clotilde, em 1846 e, a partir daí a filosofia de Augusto Comte assumiu um tom, cada vez mais, místico. No final de sua vida, compôs sua última grande obra intitulada *Système de politique positive in* (1851-1854), dedicada à sua falecida amante (Seys, 1996; Comte, 2002; Comte, 2019; Ribeiro, 2017).

O texto retoma os postulados do Mestre Saint-Simon e prega o amor universal, como princípio de superação das dificuldades da sociedade de seu tempo. Seus partidários racionalistas discordaram das propostas de Comte, em seu livro, e acabaram saindo. Entre os seguidores que discordavam de Comte estava Stuart Mill, que havia sido um dos responsáveis por difundir

seu pensamento na Inglaterra. Antes disso, no entanto, suas brigas dentro da École Polytechnique fizeram com que ele perdesse ambas as posições na escola. Com a perda de sua esposa, sua situação se deteriorou, ainda mais. Até sua morte, ele viveu apenas com a ajuda de seus amigos que, cada vez mais, irritados com seu caráter, foram se afastando um após o outro. Ele morreu em 5 de setembro de 1857, na miséria e na solidão. Um pequeno grupo de discípulos, amigos e vizinhos, seguiu seu caixão até o cemitério *Père Lachaise*. Seu túmulo torna-se o centro de um pequeno cemitério positivista onde estão enterrados seus discípulos mais fiéis, próximos ao mestre (Seys, 1996; Comte, 2002; Comte, 2019).

O contexto Europeu que guiou a Teoria do Positivismo

A partir do final do século XVIII e início do século XIX, na Europa, particularmente, na França, foram um período de grande instabilidade política e social. Essa estabilidade foi alcançada; à custa de revoluções e derrotas, nada menos que seis regimes políticos diferentes. Liberdade contra autoridade, progresso contra tradição, ciência contra religião são as questões que dividem o século. A Revolução Francesa ocorreu uma década, entre a abertura do Estado Geral e o golpe de estado de 18, de Brumário, pelo general Bonaparte. Mas, a Revolução Francesa, também, está associada à guerra civil e à guerra de conquista. Auguste Comte nasceu em 1798 e cresceu numa época em que o levante da Revolução estava surgindo na Europa, foi um período marcado por revoltas contra os poderes monárquicos (Guizot, 1828).

Aos olhos de Comte, para que o Ocidente se comportasse, na esfera prática, como uma elite da humanidade e, não como uma minoria voraz, era preciso evitar projetos de expansão imperial ou comercial que desviasse a atenção das nações avançadas em comum. A Europa Ocidental enfrenta uma situação sem precedentes, desde o fim do sistema católico e feudal. A reorganização social, que por si só pode determinar a crise atual, assinalada por Comte, no Plano de 1822, é a mais completa de todas as revoluções que a espécie humana conheceu: Auguste Comte, Plano de trabalho científico para a reorganização da sociedade, 1822. Nesse contexto, a teoria do positivismo se posiciona, no sentido da reorganização social e política, da sociedade da época. Tinha uma base, na qual o conhecimento deveria se basear em fatos e experiências e, não em preconceitos ou crenças (Da Conceição, 2006).

O que é Positivismo?

O positivismo é uma corrente de pensamento filosófico, cujo objetivo principal é estabelecer uma nova ordem social, política e moral (*la Rousse*, visitar 15/0622). Nascido na França, no final do século XVIII e materializado em meados do século XIX, por Auguste Comte. Baseia-se nas ideias de Auguste Comte e Saint-Simon. Quem fará o caminho, mais tarde, por Auguste Comte, com o método de enfrentar os problemas humanos e constitui o objeto da sociologia. É complexo substituir a velha ordem e estabelecer a separação final entre o poder espiritual e o poder temporal (Brentano, 1987).

O positivismo exerceu sua influência não só na Europa, mas, também, na Inglaterra e na América Latina. Em 1876 encontrou terreno fértil no Brasil e fundou uma sociedade positivista no Rio de Janeiro. Em 1889, o positivismo teve grande influência no movimento republicano e na constituição de 1889, tanto que a bandeira brasileira tinha o lema “ordem e progresso” (Torres, 2018).

A ideia de progresso humano é uma ideia fundamental que tem suas raízes nos filósofos do Iluminismo na França. Assim, como David Hume, Immanuel Kant, já havia começado a teorizar sobre a superioridade da ciência, mas, foi Auguste Comte o principal porta-estandarte do movimento positivista em meados do século XIX (Comte, 1978).

O movimento positivista é considerado evolucionário porque a noção de progresso é central para a história. O ser humano está progredindo e sua história é uma evolução contínua em direção ao melhor em todas as áreas (tecnologia, ciência, filosofia). Ele persegue a excelência, à medida que progride no campo. Esse pensamento é teorizado, pela primeira vez, por pensadores iluministas e chega ao século XX.

O positivismo surgiu em resposta à fraqueza ou incapacidade da filosofia especulativa, ou do idealismo alemão para resolver os problemas filosóficos, que surgiram como resultado do desenvolvimento científico. O positivista foi na direção oposta e rejeitou a especulação teórica como meio de obter conhecimento. Ele declarou o *hash* falso e sem sentido todas as dificuldades e proposições da filosofia tradicional sobre ser, substâncias, causas etc. que não poderiam ser resolvidas ou verificadas pela experiência, devido a outro grau de natureza abstrata.

A base do positivismo consiste na busca de um discurso ou de uma explicação geral, diante de fenômenos derivados da industrialização. Comte procurou fazer de sua filosofia um instrumento para manter uma visão plena do geral, da visão macro. O traço característico do positivista nas ciências sociais é a pesquisa, pela observação dos dados da experiência, das leis gerais que regem os fenômenos sociais.

Segundo Fagan (2012), ele criticava a formulação clássica do positivismo por duas razões. A primeira crítica argumentou que o positivismo falhou, sistematicamente, em avaliar em que nível os fatos sociais, que ele produziu, não existiam no mundo objetivo, mas, eram eles próprios um produto da consciência humana social e, historicamente, mediada.

Pois, o positivismo ignorou o papel do observador na constituição da realidade social e, assim, deixou de considerar as condições históricas e sociais, que afetam a representação das ideias sociais. Em segundo lugar, argumentou que a representação da realidade social, produzida pelo positivismo, era inerente e artificialmente conservadora, ajudando a sustentar o *status quo* ao invés de desafiá-lo (Fagan, 2012).

No curso da filosofia positiva, Comte (1830-1842) propõe olhar para o desenvolvimento histórico do pensamento humano, da mesma forma que as ciências naturais. Em sua vida universitária foi influenciado por grandes cientistas da época, para abordar os princípios de cada ciência, a partir de uma perspectiva histórica (como o físico Sadi Carnot, o matemático Lagrange e o astrônomo Pierre Simon Laplace).

O princípio mais decisivo da época para sua formação, porém, foi o estudo do Esboço para um quadro histórico do progresso da mente humana, de Condorcet (1743 - 1794), a quem logo chamaria de “meu predecessor imediato” e, o que levará Comte a elaborar sua famosa teoria, diz a lei dos três estados, logo que estamos discutindo.

Condorcet continua dizendo que a evolução da humanidade, na qual as descobertas e invenções da ciência e da tecnologia têm um papel preponderante, avançando o homem para uma época em que a organização social e a política seriam produto das luzes da razão: uma ideia que se torna um dos pilares da filosofia de Comte. Mas, sua maior influência veio de São Simão (Condorcet, 1970).

Segundo Oliveira (2010), para explicar, adequadamente, a verdadeira natureza e o caráter próprio da filosofia positiva, é imprescindível, um olhar geral sobre a marcha progressiva do pensamento humano, que pode passar do mais simples ao mais complexo. Portanto, o positivismo é, também, a consagração da cientificidade, ou seja, da época em que o ser humano dominaria pela ciência todos os fenômenos naturais e sociais.

A Lei dos Três Estados

Estudando o desenvolvimento da inteligência humana, em suas várias categorias, de atividade, que a mente humana, por sua natureza, passa, sucessivamente, por cada um de seus métodos de filosofia, como o método teológico, o método metafísico e o método científico (Khodoss, 2019):

Creio ter descoberto uma grande lei fundamental, à qual ela está sujeita por uma necessidade invariável, e que me parece capaz de ser firmemente estabelecida, seja nas provas racionais fornecidas pelo conhecimento de nossa organização, seja nas verificações históricas resultantes do exame cuidadoso do passado. Esta lei consiste no fato de que cada uma de nossas principais concepções, cada ramo de nosso conhecimento, passa sucessivamente por três estados; o estado teológico ou fictício, o estado metafísico ou abstrato, o estado científico ou positivo (Khodoss, 2019, p. 51).

No estado teológico ou fictício, o espírito humano dirigindo, essencialmente, a sua investigação para a natureza íntima dos seres, causas primeiras e finais, de todos os efeitos que o afetam, numa palavra para o conhecimento absoluto, representa para si os fenômenos produzidos pela ação e ação contínua de agentes sobrenaturais, mais ou menos, numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as aparentes anomalias do universo.

Este estado é subdividido em três fases, a saber, fetichismo, politeísmo e monoteísmo. Comte entende que no fetichismo outros seres têm vida semelhante à dos seres humanos, mas com poderes superiores, como as estrelas que ele entende como a morada dos deuses. O monoteísmo ou a vontade dos deuses tinha controle absoluto sobre todas as coisas e, por fim, o monoteísmo ou um único deus controlava todos os fenômenos (Soares, 1998; Ribeiro, 2017).

No estado metafísico ou abstrato, que é, basicamente, apenas uma simples modificação geral do primeiro, a metafísica, ainda, procurou explicar a natureza íntima dos seres, a origem e o destino das coisas, substituindo as forças sobrenaturais por concepções abstratas, dando origem à ontologia. A metafísica, tanto quanto a teologia, procura explicar a “natureza profunda” das coisas, sua origem e destino final e, a maneira como são produzidas.

Além disso, a metafísica nasce da decomposição da teologia: são as mesmas preocupações, na busca de temas absolutos; e o mesmo modo de raciocínio, apenas os deuses são substituídos por abstrações (Lacerda, 2004; Ribeiro, 2017).

Na perspectiva comteana, o estado metafísico seria, fundamentalmente, caracterizado pela dissolução do teológico: o argumento, penetrando no reino das ideias teológicas, traria à luz suas contradições inerentes e substituiria a vontade divina por “ideias” ou “forças”.

A imaginação pura não predomina mais, mas ainda não está sob o domínio da observação verdadeira. No entanto, a razão começa a preparar o exercício verdadeiramente científico, como assinala Comte. Daí a necessidade de retirar a metafísica da discussão da ciência: ela deve deixar de existir para tornar o conhecimento conhecido como verdadeiramente científico (Brandão, 2011, p. 83).

No estado científico ou positivo, a mente humana, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a buscar a origem e o destino

do universo e, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, a esforçar-se apenas para descobrir, pelo bom uso combinado do raciocínio e da observação, suas leis reais, isto é, suas relações invariáveis de sucessão e semelhança (Brandão, 2011; Ribeiro, 2017).

O estado científico é apresentado, pela primeira vez, em oposição aos estados anteriores. Este espírito renuncia à pesquisa, cuja inanidade o homem acabou por medir e cuja fórmula, rapidamente se torna famosa. Porque, o espírito positivista desiste de buscar as causas, para se ater apenas às leis.

Pela própria natureza da mente humana, cada ramo de nosso conhecimento está necessariamente sujeito em seu progresso a passar sucessivamente por três estados teóricos diferentes: o estado teológico ou fictício; o estado metafísico ou abstrato; finalmente o estado científico ou positivo. O primeiro é o ponto de partida necessário da inteligência humana. A terceira é fixa e final. A segunda destina-se apenas a servir como uma transição (Comte, 1863, p. 6).

No contexto do estado científico, precisa-se de uma filosofia que nos permita ir além das outras. Para Comte, a sociedade de seu tempo era desorganizada, exigindo um sistema intelectual organizado para que a sociedade se desenvolvesse (Comte, 1825).

Outro aspecto da filosofia positiva de Comte é a classificação enciclopédica das ciências, baseada na comparação de diferentes tipos de fenômenos, aqueles cujas leis as ciências procuram explicar. Procura redescobrir o vínculo de dependência racional que essas ciências mantêm entre si.

Para Comte (2002), o estudo da natureza deve começar pela astronomia, pois os fenômenos são mais simples e abstratos. E, física, química, fisiologia e física social. Ele chama essa classificação de fórmula enciclopédica que deve ser seguida de leis para que a mente humana se desenvolva.

A astronomia ensina que o universo tem uma ordem ao mesmo tempo perfeita e estável, e totalmente fora do alcance das modificações que podem ser introduzidas pelo homem. Depois de ter ensinado esta verdade científica positiva, seria fácil, escreve Comte, convencer os trabalhadores de que a sociedade, como todos os fenômenos astronômicos, também tem uma ordem natural que não deve ser desestabilizada, que não tem o direito de modificar ou reconstruir (Comte, 2002, p. 27).

Enquanto Durkheim rejeita uma grande parte da história da filosofia de Comte, ele manteve e refinou seu método, argumentando que as ciências sociais são uma continuação lógica das ciências naturais nos domínios da atividade humana e, insistindo no fato de que elas podem manter a mesma objetividade, racionalismo e abordagem da causalidade (Wacquant, 1992).

Considerações Finais

O positivismo surgiu do interesse de Comte em libertar o homem das crenças religiosas e da especulação metafísica, com base na objetividade, para que a sociedade pudesse ser vista como um objeto. Ele estava pronto para ajudar qualquer um que quisesse reformar a sociedade e organizá-la em uma nova base.

O pensamento de Comte teve o cuidado de limitar a razão, estabelecer marcos, defender a “ordem” e começou a repelir a revolução e a luta de classes, pois acreditava que a revolução é o caos e que a ciência suave levará ao progresso consumado. A ideia de “progresso” é naturalmente entendida como necessária para o bem-estar material.

O filósofo da ciência, defensor de uma visão contínua da história da ciência, apresenta-se como opositor do positivismo de Augusto Comte, afirmando que Comte não dominava seu sistema de positivismo. Pois se fosse entendido, ao declarar que a ciência visa estabelecer leis entre os fenômenos, deveria ter estabelecido leis entre as sensações.

A corrente positivista busca explorar a realidade social, preocupa-se em descobrir a verdade e apresentá-la por meios empíricos. O positivista se inspira no empirismo no sentido de se ater aos únicos fatos da observação, mas reconhece a importância do raciocínio, acrescentando que as ciências se empenham, por meio da matematização, em vincular os dados experimentais da forma mais simples possível. Segundo a ideia defendida por Comte, uma ciência torna-se verdadeira, é apenas gostar de fatos observados, cuja exatidão é geralmente reconhecida, portanto isto é indiscutível.

Finalmente, o positivista argumenta que o conhecimento é feito de fatos enquanto sua ontologia considera a realidade como independente da construção social. O positivismo de Augusto Comte não é estudado em sua totalidade para isso, é necessário aprofundar o conceito do positivismo de Augusto Comte como um todo.

Referências

BRANDÃO, Ana Rute Pinto. A postura do positivismo com relação às ciências humanas. In: **Theoria-Revista Eletrônica de Filosofia**, v. 3, n. 6, p. 80-105, 2011. Disponível em: https://www.theoria.com.br/edicao0611/a_postura_do_positivismo.pdf. Acesso em: 21 de junho de 2022.

BRENTANO, Franz. *Auguste Comte und die positive Philosophie* (Auguste Comte e a Filosofia Positiva). In: HEDWIG, K. (ed.) *Geschichte der Philosophie der Neuzeit*, Hamburg: Meiner, 1987, p. 246-294.

CAVGA, Zuhar. *Théorie de la connaissance chez Platon et pensée politique: un dialogue épistémologique entre les conceptions de Platon et le spiritualisme de René*

Guénon. (Teoria do conhecimento em Platão e pensamento político : um diálogo epistemológico entre os conceitos de Platão e o espiritismo de René Guénon. *Université de Marmara, Istanbul*, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/36031645/Th%C3%A9orie_de_la_connaissance_chez_Platon_et_pens%C3%A9e_politique_un_dialogue_%C3%A9pist%C3%A9mologique_entre_les_conceptions_de_Platon_et_le_spiritualisme_de_Ren%C3%A9_Gu%C3%A9non. Acesso em: 20 de julho de 2022.

COMTE, Auguste. *Cours de philosophie positive*: première leçon. In: *La science sociale*, Paris 1825.

COMTE, Auguste. **Cours de philosophie positive (1830-1842)**. (Curso de Filosofia Positiva (1830-1842). Tradução de José Arthur Giannotti.) 6 vol. Le cours est cité dans Émile, Paris, Hachette, 1863.

COMTE, Auguste, 1798-1857. **Curso de filosofia positiva. Discurso sobre o espírito positivo. Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. Catecismo positivista**. Seleção de textos de José Arthur Giannotti. Traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1978. (Os pensadores).

COMTE, Augusto. **Discurso preliminar sobre o espírito positivo**. Tradução Renato Barboza Rodrigues Pereira. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. Disponível em : <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/comte.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2022.

COMTE, Auguste. **Reorganizar a Sociedade-Positivismo**. LeBooks Editora, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q+=COMTE,+Auguste.+Reorganizar+a+Sociedade-Positivismo.+LeBooks+Editora,+2019.&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 22 de julho de 2023.

CONDORCET, Marquis de Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793-1794), édition électronique de Jean Marie Tremblay et Yvon Belaval, Paris, Librairie philosophique, 1970. Disponível em: <http://www.anthropomada.com/bibliotheque/CONDORCET-Marquis-de-Jean-Antoine-Nicolas-de-Caritat.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2023.

DA CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. Positivismo, política e educação: notas acerca do pensamento político Comtiano. **Temas & Matizes**, v. 5, n. 9, p. 43-56, 2006.

FAGAN, Andrew; ADORNO, Theodor (1903–1969). *Internet Encyclopedia of Philosophy* (Enciclopédia Internet de Filosofia). 2012.

GUIZOT, François. *Cours d'histoire moderne: Par M. Guizot. Histoire Générale: la civilisation en Europe*. Paris: Pichon et Didier, Éditeurs, Libraires – Commissionnaires, Successeurs de Béchet Ainé, Quai Des Augustins, n.º 47. 1828. (Curso de História Moderna: Por M. Guizot. História Geral: Civilização na Europa. Paris: Pichon e Didier, Editores, Livreiros-Comissários, Sucessor de Béchet Ainé, Quai Des

Augustins, n°. 47, 1828.

JAPIASSU, Hilton. Alguns instrumentos conceituais; O que é a epistemologia. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

KHODOSS, Florence. **Cours de philosophie positive**, 1830-1842, Auguste Comte. En 6 volume, édition Academic Grenoble, 2019. Disponível em: https://philosophie-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2021-07/comte_khodoss.pdf. Acesso em : 22 de julho de 2023.

LACERDA, Gustavo B. Elementos estáticos da teoria política de Augusto Comte: as pátrias e o poder Temporal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 2004. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24622>. Acesso em: 22 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves. A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110812.pdf. Acesso em: 25 de julho de 2023.

PERCINEY, Jeannot; MARTINIÁK, Vera Lucia. Apontamentos sobre a epistemologia marxista na pesquisa em educação. **Faculdade Sant'Ana em Revista**. Ponta Grossa, v. 6, p. 149-162, 1, 1. Sem. 2022. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>. Acesso em: 21 de julho de 2023.

SEYS, Pascale. Auguste Comte, Discours sur l'esprit positif. Nouvelle édition avec chronologie, introduction et notes par Anne Petit; Auguste Comte, Leçons sur la sociologie. Cours de philosophie positive. Leçons 47 à 51. Introduction et notes par Juliette Grange. **Revue Philosophique de Louvain**, v. 94, n. 2, p. 364-367, 1996.

SOARES, Mozart Pereira. **O positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte**. Editora AGE Ltda, 1998.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **Positivisme au Brésil**. Brasília: Chambre des députés, Edições Câmara, 2018. (*Collection* João Camilo de Oliveira Torres, n. 5 *e-book*).

WACQUANT, Loïc. **Positivism**. Dans Bottomore, Tom et William Outhwaite, éd, *The Blackwell Dictionary of Twentieth-Century Social Thought*, 1992.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: A DISCIPLINA DE ESTUDOS SOBRE A EPISTEMOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Lucian Erlan Silva Domingues²

Introdução

O presente artigo foi produzido a partir dos estudos realizados no decorrer da disciplina Epistemologia e Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Armindo Quillici Neto, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia/FACED-UFU. O período de estudos abrangeu os modelos de racionalidade em alguns aspectos como a Clássica, Moderna e a Pós-Modernidade, onde discorreu com diferentes autores que corroboraram com os pensamentos e reflexões sobre os novos paradigmas para a ciência e a necessidade de se abarcar e valorizar outros saberes distintos ao saber científico.

No transcorrer da disciplina pode-se perceber que, apesar das críticas que vem recebendo e das novas formulações que a epistemologia vem consolidando, o padrão dominante da ciência moderna continua referendando, em grande medida, o fazer científico no meio acadêmico.

A disciplina, oferecida no primeiro semestre, do Mestrado Acadêmico da FACED/UFU, 2022, parte do princípio da relação entre ensino, pesquisa e reflexão sobre a Epistemologia e Educação. Ela desenvolveu formas de procedimentos de investigação, problematização e discussão sobre os desafios

2 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação (2022), Linha Saberes e Práticas Educativas. A orientação pelo(a) Prof.(a). Dr. ASTROGILDO FERNANDES DA SILVA JÚNIOR. Possui graduação em História - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia/ Campos pontal (2016). Pós-Graduado pela Universidade Federal de Uberlândia/ Campos pontal no Curso de Especialização em Docência no Ensino Médio: Diversidade, Inclusão e EJA – 2016-2017. Tem experiência na área de História, com ênfase em História. Investiga temáticas relacionadas ao ensino da Capoeira, juventude, identidades e formação de professores. Participa do Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Formação Docente, Saberes e Práticas de Ensino de História e Geografia - GEPEGEH, da Universidade Federal de Uberlândia. luciansasa@hotmail.com.

de ensinar a filosofia como uma reflexão que vai além do micro e macro sentido da ciência moderna.

Segundo Japiassu (1934, p. 15): “Por ciência, no sentido atual do termo, devemos considerar o conjunto de aquisições intelectuais”. Além de buscar, também, uma conciliação entre os saberes em geral. O autor busca apresentar os termos sobre a epistemologia em sentidos amplos.

Para Japiassu (1934):

Por epistemologia, no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo de metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Havendo assim três tipos de epistemologia. Epistemologia global (geral), quando se trata do saber globalmente considerando, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam “especulativa”, quer “científicos”. Epistemologia particular, quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer seja “especulativas”, quer “científicos”. Epistemologia específicas, quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e suas possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas (Japiassu, 1934, p. 16).

Entretanto, o diálogo com a Epistemologia e Educação é de suma importância por tratar da origem do conhecimento, o autor conduz a pensar que é um campo vasto de estudo das várias áreas, inclusive na área educacional, na medida em que lança luzes para evidenciar o entendimento da prática docente e das intervenções a serem realizadas frente à complexidade do ensino/aprendizagem. Aprender sobre os conceitos das histórias das ciências, ao longo do semestre, foi de fundamental relevância. A disciplina busca e espera contribuir para a reflexão dos futuros professores mestrands matriculados na disciplina de Epistemologia e Educação, além de se preocupar em aproximar o diálogo entre os conceitos, leituras e discussões dentro da universidade.

Ao longo do semestre efetivou-se as leituras sobre as práticas epistemológicas, com o intuito de envolver a mobilização dos repertórios dos saberes na atuação dos professores dos diversos campos. Foram momentos importantes nos quais pode-se compreender um pouco mais sobre a complexidade, de se pensar, refletir e dialogar com as ciências e a filosofia, os desafios do processo de ensinar e aprender conceitos, bem como da construção da identidade docente. Para tanto, Japiassu (1985) afirma que, “em geral os cientistas conhecem muito mal a formação de suas teorias e seus conceitos”. O autor cita que se aprende uma ciência “divorciada” das histórias das ideias, da vida social, econômica e política. A maioria dos cientistas buscavam nas ciências positivistas tal concepção.

As discussões levaram a compreender que o processo de construção da docência se dá em diferentes contextos, para que a aprendizagem do estudante seja significativa e duradoura. Mas, Santos (2003) conduz para um olhar mais ampliado sobre os discursos e sobre as ciências, se buscar em uma linha de via dupla, averígua-se com surpresa que os grandes cientistas que puseram e mapearam o campo teórico, em que ainda se debruça, viveram ou trabalharam, entre o século XVIII e os primeiros anos do século XX. Segundo o autor, “Adam Smith e Ricardo a Lavoisier e Darwin, de Marx e Durkheim a Max Weber e Pareto, de Humboldt e Planck a Poincaré e Einstein” (Santos, 2003, p. 14). Pode-se dizer que, de tal modo, é possível articular que em termos científicos vive-se até hoje, no século XIX e, que o século XX, ainda, pode não ter começado de fato, nem, talvez, comece antes de terminar ou mesmo de se construir.

Segundo Santos (2003):

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não-científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos) (Santos, 2003, p. 20-21).

Corroborando com o pensamento de Santos (2003), pois não tem um modelo global, ou uma nova racionalidade científica, que seja capaz de cumprir os princípios metodológicos e epistemológicos com caráter totalitário. Torna-se, desde modo, compreender que a ciência sociais e humanas após a limitação das outras formas de conhecimento. Por fim, o conhecimento científico surge da proposta de um conhecimento diferente dos demais, pois busca contrapor as limitações dos conhecimentos até então dominantes, como por exemplo, o religioso, artístico e do senso comum. A busca de um conhecimento mais confiável da realidade está presente desde toda forma, percebendo-se um momento de crise ou apenas um processo de continuidade.

Formação Docente

A formação do docente é construída ao longo da profissão, porém, é no período da sua iniciação acadêmica, sobretudo, nas discussões, que o futuro educador cria sua identidade profissional. Contudo, vale ressaltar que, a questão da formação de professores é um desafio, sobretudo, no que se refere à mobilização de saberes das práticas. O educador que está sendo formado, hoje, tem o compromisso de educar a nova geração e, isso leva a pensar na qualidade da formação que a universidade está proporcionando ao professor da educação.

A identidade profissional que o curso deseja e está imprimindo no processo de formação docente deve estar explícita e deve ser vivenciada na prática formativa. Partindo dessa hipótese compreende-se que a disciplina de Epistemologia e Educação deve pautar-se pela reflexão sobre as ciências e da realidade dialogada, por uma prática em conjunto, de modo que, as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre professores-formadores e os futuros professores, avaliarem, criticamente, o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

As discussões, dentro da disciplina, deixaram evidente que o processo de formação do professor, constitutivo de tornar-se professor, não se constrói apenas nos discursos ou mesmo nas disciplinas dentro da universidade e, sim, durante determinados períodos da vida, em que se reflete sobre a nossa existência. Trata-se de construção cotidiana, uma experiência de lutas, desafios, decepções e vitórias.

Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Partindo de uma visão particular sobre a necessidade de conhecer este sujeito, na construção de sua consciência, buscamos no campo da fenomenologia e, em estrutura específica do fenômeno, como estrutura da consciência enquanto consciência, ou seja, como condição de possibilidade do conhecimento, na medida em que ela, como conhecimento nos dá uma consciência transcendental. Segundo Hegel (1980, p. 5-12), em seu texto *A Fenomenologia do Espírito*, “a construção do ser e a formação da consciência e o centro da argumentação entre o mecanismo de apreensão e a própria realidade”. Para o autor, quanto mais o homem consegue a “si mesmo”, mas elevado é seu espírito e a lógica que se pôs livremente em seu outro, em relação à sua natureza retomando a si mesmo enquanto espírito. Neste sentido, deve-se considerar o senso de verdade e sua essência como construção diária, fazendo da filosofia uma busca pela edificação, assim como, as outras ciências se puseram a fazer.

Segundo Hegel (1980).

Mas a força do espírito é tão grande quanto a sua exteriorização, sua profundidade tão profunda quanto a sua audácia em expandir-se e perder-se na sua exposição. Do mesmo modo, se esse saber substancial sem conceito pretende mergulhar a peculiaridade do SI na essência (Hegel, 1980, p. 9).

Daí a importância de se refletir ou debater sobre as construções de ciências e epistemologia. O diálogo, entre os diversos saberes e as evidências, possibilita ao professor a conceitualização e produção de novos conhecimentos. Assim, a reflexão, sobre e na ação, tem um caráter formativo. Neste caminho, a construção da identidade do professor, constitui uma totalidade, um campo de forças e relações dinâmicas, dialéticas.

Pode-se dizer que, as disputas e reflexões, acerca da construção das ciências e, no caso das ciências humanas ou ciências da educação, é algo que permeia as discussões e referências sobre as posturas filosóficas assumidas diante deste processo. Em seu texto Adalberto Dias de Carvalho, intitulado *Das Ciências Humanas à(s) Ciências da Educação*, de 1996. O autor busca analisar, de forma dinâmica, os impactos causados pela busca da cientificidade da filosofia e o papel da filosofia da educação, como estatuto ideológico e político da educação, as ciências sociais e humanas e a ciência da educação.

Revelando com estes grupos se se articularam para buscar o seu “lugar ao sol” dos pressupostos epistemológicos das ciências sociais e da educação, abre uma crise existencial, antes de mais, uma crise de muitos significados. Segundo Carvalho (1996), embora Piaget não dedicou nenhuma obra de sua autoria a analisar as epistemologias das ciências das educações, o autor ressalta a importância de sua teoria e posicionamento, sendo um referencial para pensar os mecanismos que fundamentam as pesquisas sobre as correntes epistemológicas.

Segundo Carvalho (1996):

Interessa-nos aqui destacar principalmente a classificação que apresenta das ciências sociais e humanas e a análise a que procede de algumas das correntes epistemológicas fundamentais. Quando ao primeiro tópico, o quadro de Piaget propõe comportar quatro grandes grupos: o das ciências nomotéticas, o das ciências históricas, o das ciências jurídicas e o das disciplinas filosóficas (Carvalho, 1996, p. 79).

Segundo o autor, não se pode colocar a filosofia como algo pronto e acabado, a ideia de uma multiplicidade de conhecimento sobre o homem, divide a filosofia em conjuntos de metodologias que divide as ciências humanas. Pode-se afirmar que este modelo de pensamento separa a filosofia das ciências particulares e experimentais. Outrora pode-se, aqui, situar a ciências da educação. Segundo Carvalho (1996, p. 81-82), como “prolongamento ou como aplicações especiais das diferentes ciências sociais e humanas”. Aqui, ela oferece um campo vasto de reflexões e possibilidades de estudos sobre a educação; a busca por resposta e por um estabelecimento de ciências da educação está dentro de uma globalidade das ciências humanas constituídas.

Entretanto, não se pode afirmar em um quinto conjunto de ciências humanas constituídas, ou mesmo como afirma Carvalho (1996, p. 82),

“acrescentar aos que Piaget organizou”. As ciências sociais e humanas constituíram-se, seja qual forem os aspectos e para além das exceções de que foram alvo, como um debate incontornável para o conhecimento, enquanto ciências sociais e humanas, educacionais e filosofia da educação, criando uma ciência criativo, investigativa, social e interventivo das nossas sociedades, em campos múltiplos a que, direta ou indiretamente, se encontram ligadas.

Manifestar-se, contudo, de grande ensejo encontrar, através das sinuosidades do desenvolvimento das ciências sociais e humanas, os percursos vencidos pela investigação associada à educação, desde as tentativas de afirmação da sua cientificidade até ao reconhecimento contemporâneo das ciências da educação. Esta aproximação permite, desde logo, a verificação, principalmente, pela aproximação à psicologia, à sociologia, também, da hegemonia inicial do paradigma positivista. Com este paradigma impõem-se os pressupostos da objetividade, do experimentalismo. Pode-se, aqui, ressaltar que, as ciências humanas mostram-se que as rupturas e as continuidades dos processos sociais se realizam através das pessoas, culturas e ideologias, seja qual for o núcleo dominante que a privilegie.

Considerações Finais

Em síntese, os textos não contribuíram, apenas, para os mestrados. Percebe-se que o maior benefício fora, pois, a experiência que motivara a procurar e elaborar diálogos para auxiliar e promover uma aula participativa e significativa. Além disso, o olhar para a Epistemologia e Educação e sobre a disciplina, modificou-se, passando a entender que, somente vivenciando é que se pode colaborar para uma mudança significativa.

Foi recorrente a afirmação de que, para ensinar é preciso planejar, por isso, exercitar. No meio de tantas incertezas e desafios, a disciplina e o professor intermediador têm o papel de contribuir para que os sujeitos aprendam continuamente, utilizando metodologias adequadas de pesquisa. Necessitam de metodologias que desenvolvam habilidade para manejar e produzir conhecimento, que levem ao questionamento, às manifestações de curiosidade e criatividade e aos seus posicionamentos como sujeitos diante da vida.

As condições do campo de pesquisa educacional são voláteis e tem seus resultados, de acordo com os sujeitos ali vividos e presenciados, assim, os debates, no campo educacional, se revestem de peculiaridades de segurança e insegurança. Quem pesquisa procura descrever, analisar, compreender, observar, trazer à tona suas faces e suas realidades, e dentre esses fatores trazer sempre os objetos pessoais, afinal, somos seres humanos e políticos e, todas essas circunstâncias apresentam-se nas escritas diárias de vida. Desde modo, tem-se

as questões, as problemáticas e o ponto de chegada, portanto, as multiplicidades de pensamentos é que faz o campo educacional e, principalmente, das ciências sociais e humanas ou das ciências da educação, ou filosofia da educação, um campo vasto de reflexões e incertezas, na busca por repostas prontas e acabadas.

O objetivo das aulas, o tempo todo, é mostrar para quem se abre a tratar desse assunto, que não pode, simplesmente, jogar ideias dentro de um tubo de ensaio e ter um experimento pronto e acabado, sem fazer a junção de todos os ambientes que o cercam. Os elementos, as posturas políticas e o meio onde o pesquisador vive, entretanto, as ideias formuladas aqui, que darão vida e concretude, acima de todos os métodos e elementos para os pesquisadores. O conceito chave de todo os conhecimentos adquiridos, durante as aulas, foi buscar a mediação do conhecimento, a crítica a uma ciência empírica dos fatos e observações, das causas e efeitos. Ou mesmo, um pensamento racional ou uma lógica das ciências, todo este debate traz à tona a importância de conhecer e posicionar diante das incertezas, pois o único fato que não podemos negar é a intencionalidade da consciência, pois ela é o próprio fundamento da realidade.

Referências

CARVALHO, Adalberto Dias de. Das Ciências Humanas à(s) Ciência(s) da Educação. In: **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem: Edições Afrontamento, 1996.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito: a ideia de e o ideal; Estética: o belo artístico e o ideal**. Introdução da filosofia. Tradução: Cláudio de Lima Vaz, Orlando Vitorino, Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo, Abril Cultura. 1980, p.5-50.

JAPIASSU. Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1934, p. 15-39.

JAPIASSU. Hilton. **A Revolução Científica Moderna**. Rio de Janeiro: Imago, 1985, p. 15-79.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 08-92.

CIÊNCIA, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Gislaine Marli da Rosa Kalinowski³

Introdução

Uma questão importante, frequentemente, tomada como evidente e pouco discutida, é a definição para a Ciência. A primeira operação a ser feita é acrescentar um “s” para que se tome o conceito de Ciências no plural, uma vez que, há várias disciplinas científicas. Historicamente, elas surgem de uma mesma matriz, a Filosofia, e foram se diferenciando com o tempo. Estabelecendo interações entre si, ou mesmo, passando por processos internos, surgem Ciências que, pela juventude parecem não serem depositárias da Filosofia, como a Ciência da Computação, mas, que, ao receber um pouco de reflexão é possível notar a estreita relação da lógica computacional, por exemplo, com a Filosofia. Em seu processo de especificação, as diversas ciências não lograram estabelecer um conceito único que pudesse ser compartilhado.

A Educação, enquanto uma das diversas ciências, insere-se no espectro das Ciências Humanas, com profundo diálogo, com as chamadas Ciências Sociais, se constituindo sobre uma base interdisciplinar. O presente ensaio pretende através da discussão acerca da “objetividade” nessas ciências, com um diálogo com as demais, esboçar um sentido, um significado, passível de compartilhamento, de Ciência (s).

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O presente texto é fruto de um processo cumulativo de discussões iniciado ainda no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense no escopo da disciplina de Epistemologia e Educação, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Carrano, no ano de 2017, revisada, repensada e reescrita especialmente a luz da mesma disciplina ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, ministrada pelo Prof. Dr. Armino Quillici Neto, também para o curso de mestrado. A disciplina foi cursada enquanto aluna ouvinte. Agradeço as contribuições do Prof. Dr.º Gilberto Augusto de Oliveira Brito, durante todo o tempo de maturação do presente texto. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001” “This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Quando se faz pesquisa em uma disciplina dentro do amplo espectro que é denominado “Ciências Humanas” e se decide fazer o que nesta área é chamada de pesquisa qualitativa, ao começar a ler manuais, procurar um pouco de sua história, rapidamente, o pesquisador se depara com a questão da objetividade. Esse tipo de pesquisa encontra resistência dentro e fora das Ciências Humanas por, supostamente, ser subjetivo demais. Essa discussão, muitas vezes, coloca em xeque a própria cientificidade das Ciências Humanas, pois apesar das resistências internas é a área científica onde a pesquisa qualitativa tem maior relevância.

Sem dúvida, pesquisadores qualitativos construíram e, ainda, constroem ferramentas para lidar com essa questão. O trabalho de Pierre Bourdieu em “Uma Introdução à Sociologia Reflexiva” (1989) constrói uma das bases possíveis para a superação deste problema. A questão que se pretende abrir aqui é se a objetividade (ou falta dela) é um problema, unicamente, das ditas “Humanidades”, na aplicação de seu método qualitativo, ou da Ciência com o “C”.

Há uma expectativa que todo o conhecimento produzido pelas Ciências da Natureza, que não, coincidentemente, são também chamadas de ciências duras, seja a tradução acadêmica da realidade. Quando um físico ou matemático faz uma afirmação, ela é recebida como algo que traduz, indiscutivelmente, a realidade. A questão que torna essa perspectiva passível de discussão é dizer que esta ou aquela disciplina conseguem apreender a realidade tal qual ela é.

Para iniciar a discussão acerca dessa questão, é preciso definir o que é realidade. Tanto a obra “A Construção Social da Realidade”, dos sociólogos Peter Berger e Tomas Luckmann (2004), como “Caçando a Realidade” do filósofo Mário Bunge (2010), traçam uma definição próxima do que é realidade: tudo que existe independente da vontade das pessoas. Ou seja, a realidade “é”⁴.

Ciência, Educação e Ciência da Educação

A Ciência, qualquer delas, consiste num esforço intelectual de tentar conhecer a realidade e a partir disso intervir na mesma, construir ferramentas que permitam, ao homem, melhor interagir com ela. De forma geral, cada Ciência busca desvendar um aspecto da realidade, para tanto, cada uma delas desenvolveu uma série de métodos, que criam meios para que a “parte” da realidade estudada possa ser expressa numa linguagem que, no mínimo, os pares daquela Ciência, possam compreender.

4 Peter Berger e Thomas Luckmann filiam-se a uma concepção epistemológica diferente da de Mario Bunge. Aqui a escolha por apontar a coincidência de duas tradições distintas não é forçar uma aproximação inexistente, mas justamente por serem distantes e concordarem com uma definição semelhante, reforçar a justeza de tal definição.

Talvez por terem se constituído enquanto Ciência primeiro, as chamadas “Ciências da Natureza” ganharam um status de que suas afirmações são as mais verdadeiras possíveis, geralmente “neutras”, sua compreensão é sempre certa e desprovida de interesse.

Vamos dividir essa questão em duas: primeiro a “verdade” expressa no conhecimento científico nunca deveria ser tomada com um “V” maiúsculo, porque sempre é parcial e falível. Na maior parte das vezes, o homem acessa a realidade, de forma fragmentada, cada Ciência se dedica a um aspecto dela e, cada cientista elege, ainda, uma pequena parte desse aspecto para estudar (BUNGE, 2010). O conhecimento científico está sempre em constante desenvolvimento, não só pelo aperfeiçoamento de instrumentos mais eficazes para observar a realidade, como, também, pelo acúmulo e interação de tudo aquilo que já foi estabelecido como conhecimento. A ciência, então, se aproxima, cada vez mais, de uma verdade, mas, não de uma verdade universal imutável.

A segunda parte da questão é a suposta “neutralidade” do conhecimento produzido: como resultado da ação humana, realizado por indivíduos, histórica e socialmente constituídos, sempre se efetiva através de uma trama de interesses que vai da curiosidade individual do cientista até a possibilidade, ou não, de financiamento de uma pesquisa, bem como quem financia a pesquisa. Neutralidade, nesse contexto, não pode passar de uma ilusão, convenientemente, convincente. É preciso deixar claro que, objetividade e neutralidade não são sinônimas. Uma pesquisa pode, perfeitamente, ser objetiva sem possuir qualquer neutralidade.

Uma boa definição de objetividade é dada por Henri Lefebvre (1991, p. 75) que diz, “ser a correspondência entre as ideias do sujeito e o objeto”, ou seja, se aquilo que se diz sobre a parcela da realidade estabelecida como objeto, coincide com o que se pode perceber da realidade. Uma questão importante aqui é que o ser humano, pelo menos até agora, não constituiu um meio de ver a realidade de forma absoluta. Tudo o que fazemos é “perceber” a realidade, observá-la com os instrumentos, socialmente, construídos. Por essa razão, também, pode-se dizer que o conhecimento pode ser, socialmente e historicamente, determinado.

Apresenta-se, neste ponto, a questão central para o conhecimento: ele deve ser objetivo, corresponder a realidade, mas essa objetividade não pode ser entendida de forma absoluta, tendo como produto algo certo e imutável. Ela depende sempre da capacidade humana de percepção da realidade. Dito de outra forma, a exatidão de qualquer ciência é sempre aproximada. Quanto mais bem desenvolvidos seus métodos, quanto mais teorias são comprovadas, mais correspondente é o conhecimento do objeto, da parcela da realidade a qual ele se aplica, sem, contudo, alcançá-la por completo. De forma alguma, esse grau aproximado deve ser visto como uma ineficiência do saber científico, pois é ele

aquele que consegue sempre as melhores aproximações, a maior correspondência entre o real e o que se sabe sobre ele.

Mesmo sendo um esforço, consciente e intenso, de conhecer a realidade e criar formas de intervir nesta, a Ciência não é a única a fornecer explicações sobre ela. O senso comum, também, produz respostas, algumas validadas pela Ciência, outras não, e é, em seu meio, que criamos nossa percepção da realidade. Ainda que, muitas vezes, forneça explicações que a ciência demonstre equivocadas, é nele, ou no cotidiano, que as pessoas vivenciam a realidade. Os saberes e as práticas constituídas no senso comum podem, muitas vezes, carecer de objetividade, mas se estabelecem, de forma tal, que constituem a realidade, tendo, portanto, uma relação distinta da Ciência. Dito de outra forma: o senso comum, posto, muitas vezes, como contrário à Ciência, constitui a ferramenta primeira do homem para perceber a realidade, fazendo parte da mesma, Peter Berger e Thomas Luckmann (2004) sustentam que, a realidade é constituída no cotidiano, já, a Ciência é o esforço da humanidade em conhecer e intervir na realidade.

Outra questão importante sobre a objetividade é que definida como a correspondência, entre o objeto e o que se pensa dele, uma de suas características é que ela é mutável (Bunge, 2010). Ainda que, as Ciências Naturais, reconheçam algumas leis com validação para um enorme intervalo de tempo e/ou espaço, dificilmente são universais. Por exemplo, a “lei da Gravidade”, de Newton, não pode ser aplicada se tomarmos o Big Bang, porque em seu ponto inicial o universo estava muito densamente agrupado, valendo, portanto, para uma realidade tal, em que o universo já tivesse se expandido, a ponto de haver certa distância entre os corpos.

Essa mutabilidade dá certos limites para a objetividade, contudo não a invalida. O que significa dizer que, essa correspondência pode abranger uma parcela, maior ou menor, da realidade, mas, ainda, pode ser efetivada. Tal qualidade é um dos impulsos que fazem o conhecimento científico desenvolver-se. Ainda, que se descubra algo válido a uma parcela bastante limitada da realidade, ela sempre contribui para que possamos entendê-la.

É possível agora voltar ao início: o suposto problema da falta de objetividade em pesquisas qualitativas das Ciências Humanas. Quando se toma a concepção adotada aqui, a objetividade não é um problema do método, ou seja, dos caminhos utilizados em uma pesquisa para se fazer afirmações sobre dada realidade, e, sim, dos resultados. Uma pesquisa qualitativa que consegue corresponder a parcela de realidade que se propõe a estudar é objetiva. A objetividade não deve ser razão de discussão, do tipo de pesquisa, e, sim, do resultado. Se aquilo que se escreve, a partir de determinada análise não demonstra corresponder sobre a realidade, então não é objetivo, afirmação válida para qualquer método, em qualquer ciência.

Se o tipo de pesquisa, a priori, não determina a objetividade de uma pesquisa, qual seria o instrumento possível para auferir essa objetividade? Concretamente, é através do método utilizado, tanto na pesquisa qualitativa, como na pesquisa quantitativa: a justificativa para sua escolha; o diálogo com outras pesquisas que já o tenha usado; a descrição que o pesquisador faz dos passos metodológicos. São esses procedimentos que possibilitam a distinção se uma pesquisa é ou não objetiva. Assim, a questão não é se o método é quantitativo ou qualitativo, e, sim, se ele é adequado ao que se propõe a pesquisa, se ele foi bem executado e, se o pesquisador foi capaz de demonstrar isso.

Todas as Ciências devem ser tão exatas quanto possível. Nenhuma Ciência é tão exata quanto a Realidade. Quanto mais se pesquisa, quanto mais se entende a realidade, mais precisa é essa aproximação. Como fragmenta-se o conhecimento em diversas parcelas, é preciso, além de avançar em todas, também, pensar em uma forma de reagrupar os diversos conhecimentos, fazer com que todas as Ciências conversem entre si, discussão que se espera encontre nesse trabalho uma possibilidade de abertura, mas, que ainda, não tem elementos para corresponder à Realidade. Aceita a definição de Ciências sobre o conhecimento da realidade e a intervenção sobre ela, o conhecimento científico pode um dia abarcar um conceito que dê conta de abraçar as diferentes especialidades científicas.

Ainda que essa definição de ciência possa dar bons parâmetros, esses devem ser colocados em prova, com a constatação ou não, do caráter científico das diversas disciplinas acadêmicas. Em primeiro lugar, deve-se ter claro que, o fato de uma disciplina acadêmica não poder ser considerada científica não a desqualifica a priori, o que pode desqualificá-la são apropriações equivocadas de conceitos científicos. O melhor exemplo de uma disciplina acadêmica que não é científica, mas é essencial para a própria estrutura das Ciências, são as artes⁵.

A Arte não precisa ter o menor comprometimento com a realidade, pode se construir subvertendo, isolando, aumentando, diminuindo, reforçando ou negando o real. E como isso pode contribuir para o saber científico? Ainda que a superespecialização do trabalho de pesquisa possa fazer com que o cientista singular não aprecie ou respeite a Arte como disciplina acadêmica o saber científico é socialmente construído, assim, a extrapolação da realidade que a Arte, muitas vezes, impõe, abrem caminho para a imaginação. Criatividade e imaginação são atributos importantes para o artista, tanto quanto para o pesquisador.

5 Quando grafada com letra minúscula no plural “artes” está-se referindo as manifestações artísticas que encontram espaço na Academia, apresentada em cursos superiores. Já quando aparece com a inicial em maiúscula e no singular “Arte” refere-se ao conjunto existente de manifestações artísticas contemplando tanto as presentes em cursos universitários como aquelas que não estão lá contempladas, mas que nem por isso perdem seu estatuto artístico.

Finalmente, a nossa área, Educação, no Brasil, denominada Pedagogia, em seus cursos de graduação, pode ou não, ser considerada uma Ciência? Ao se pensar sobre isso, através de parâmetros internacionais, há uma diversidade de nomenclatura para os cursos equivalentes à Pedagogia: em alguns países onde a graduação não segue, exatamente, uma trilha, necessariamente, profissionalizante no sentido de preparação para um trabalho específico, como os Estados Unidos, país onde não há uniformidade dos requisitos para se ser professor em todo território, cada estado estadunidense tem autonomia para estabelecer seus próprios critérios, encontram-se programas denominados de “Educação” que encaminham o “major”, ou área de concentração, para objetos correlatos à Pedagogia. Na França, que tem tradição de formação para profissão específica, que, contudo, é estratificada em mais de um tipo de habilitação, os cursos são agrupados da mesma forma, com a rubrica de “Educação”. Contudo, países como Haiti e Argentina usam a denominação Ciências da Educação⁶.

Nesses dois países latino-americanos, a pergunta se é ou não ciência, o que se entende no Brasil, na graduação como Pedagogia e na pós-graduação como Educação, seria um pouco estranha, já que, do ponto de vista formal, a questão está tão bem resolvida que o nome que lhe é dado não deixa dúvidas se entra ou não dentro do escopo da Ciência.

A questão, contudo, segue, porque se o nome reconhece sua cientificidade, a intrincada rede que constitui o campo científico, entendido sob a mesma perspectiva de campo de Pierre Bourdieu (Grenfell, 2018), pode ter suas dúvidas.

Uma hipótese para explicar os questionamentos dados, ao caráter científico da disciplina, é o fenômeno concreto, socialmente construído, que se entende por Educação que vem ajuntando experiências e reflexões, de forma muito remota na história. Civilizações ocidentais e orientais acumulam formas de atuação e textos ligados ao conceito de Educação, desde que seu desenvolvimento social e de linguagem o permitiram. Então, como fenômeno concreto, observável, com vestígios históricos que permite alguma aproximação com o real, desde a Antiguidade, pode-se dizer que ela tem um dado caráter autônomo em relação à Filosofia.

Contudo, ainda, que exista, com certa autonomia, em relação à Filosofia enquanto fenômeno mais amplo, a Educação, intrinsecamente, atada à Mãe das Ciências. Tal autonomia relativa serve para alicerçar a educação como uma das mais antigas das engrenagens sociais, que existe, até hoje, de forma independente de outros estatutos e, até nos oferece um parâmetro de sua relevância social⁷. Mas, sua ancestralidade não é um passe-livre científico. Como tal, a Educação

6 No curso de Epistemologia e Educação do PPGED / UFU, 1º semestre (2022) havia dois estudantes provenientes do Haiti, graduados em Ciências da Educação.

7 Relevância social não pode ser confundido com prestígio social no que diz respeito à educação.

só passa a poder ser tomada com o significado de Ciência quando se insere no contexto da criação da Ciência Moderna.

Experimenta, assim, um movimento duplo, ao mesmo tempo que, se difere cientificamente da Filosofia, no mesmo processo das demais ciências, tal processo é mais lento, uma vez que a Filosofia consegue por si manter a produção do conhecimento sobre a área sem necessidade de diferenciação, por mais tempo que outras disciplinas. Portanto, como ciência, a Educação desponta enquanto postulante a esse status, juntamente com o conjunto das ciências humanas e sociais, mais, precisamente, durante o final do século XVIII e o século XIX.⁸

Inicia-se no século XVIII um processo que dura até hoje: a construção da Educação como Ciência. Esse processo ocorre em uma dimensão dialética onde a Educação se constitui com autonomia (relativa), ao mesmo tempo que, tal formação se dá em diálogo com outras ciências que, também, estão se constituindo como tal. A questão dos marcos cronológicos da validação, enquanto Ciência, das diversas disciplinas, não vem em forma de uma marcha implacável onde as mais antigas, necessariamente, são as mais bem desenvolvidas e as mais novas tendem a serem menos objetivas. Um exemplo marcante é o da Psicologia, que nasce na passagem do século XIX para o XX, mas, que se consolida na primeira metade do século XX. Avanços consistentes dessa disciplina são força motriz para o desenvolvimento da Educação, a partir de seu surgimento, mesmo sendo essa uma ciência mais recente.

O autor Adalberto Dias de Carvalho (1996), no livro que analisa a Epistemologia das Ciências da Educação, além de indicar que a Educação pode ser entendida sob o foco da Ciência, aponta que tal condição é constituída não de uma Ciência singular, mas de um conjunto delas. Tal conjunto se dá devido a sua formação concretizado em estreito diálogo com outras ciências. Assim, há Educação e Sociologia, enquanto ciências distintas, e, há a Sociologia da Educação, igualmente, acontece com a História e a Filosofia. Quando agrupadas dentro do que se chama “Fundamentos da Educação” perspectivas de outras Ciências Sociais, como a Antropologia, passam a integrar essa formação.

Há, ainda, muito mais exemplos da necessária cooperação para a constituição da Educação enquanto ciência. Para se pensar políticas públicas, precisa do apoio da Estatística. Para entender os processos de aprendizagem o intercambio é feito, no mínimo, através da psicologia e da neurociência. Planejamento escolar e da Educação caminham junto à Administração e a Economia. Além disso, ao formar professores, mesmo generalistas, a Educação mantém relação com as diversas disciplinas escolares enquanto ciências

⁸ Outra disciplina acadêmica que tem uma trajetória de constituição bastante próxima da Educação é a História.

ou disciplinas acadêmicas: Línguas Portuguesa e Estrangeira, Matemática, Geografia, Artes, entre outras.

Essa abundância de ciências, das quais a Educação se apropria para se constituir, pode criar uma certa ilusão: que ao precisar se alicerçar e se desenvolver, através da cooperação com uma quantidade grande de outras disciplinas, a Educação não é capaz de constituir um estatuto próprio científico, uma vez que, diferentes ciências a constitui. Dessa forma, a Educação estaria subordinada ao estatuto científico das ciências que fazem parte da sua formação.

Esse raciocínio precisa ser tomado como miragem. Isso porque o diálogo com diversas ciências não sobrepõe a educação como fenômeno - como esforço de modelar, entender e intervir na realidade - autônomo. Esse diálogo acaba sempre terminando com o crivo do que é ou não passível de apropriação pela Educação. As ciências exatas e naturais possuem um postulado bastante válido, também, para a definição de ciência: as diversas partes não constituem um todo. Assim, as necessárias cooperações interdisciplinares não impedem a Educação de alcançar um estatuto científico próprio.

Tal situação deveria ser encarada como alvissareira pela Ciência, pois pode ser o indício necessário para que a humanidade entenda que a especialização científica tem seu lugar, sua importância, sua função, mas que, integrar as diversas ciências de forma a dar independência e, ao mesmo tempo, unidade pode ser um caminho possível.

Considerações Finais

Tomando as questões mais importantes do trabalho exposto pode-se assinalar que houve uma definição de Ciência: o esforço humano em compreender, o mais exatamente possível, a realidade, bem como intervir na realidade; uma aproximação entre as mais variadas áreas da Ciência, no sentido de que, cada uma, trata de um aspecto da realidade e procura modelá-lo sempre o mais próximo dela, nunca sendo completamente exata essa modelagem; que todas as Ciências são resultados de um empreendimento sócio-histórico da humanidade; apontou-se que a (super) especialização que resulta nas diversas ciências possibilitou muitos avanços, ao mesmo tempo que, impõe um limite importante: a falta de oportunidade de ver o todo real; foi avaliado que a Educação é ciência, com estatuto próprio que se constitui interdisciplinarmente.

Todos esses elementos que são o cerne desse trabalho precisam, também, ser encarados sob a perspectiva geral de um outro vetor: hoje, a Ciência está sob ataque. Por mais que haja uma tendência em acreditar que essa é uma realidade, mais fortemente, sentida no Brasil, infelizmente, não é assim. O perigo que a Ciência vem correndo se dá sob os parâmetros do “mundo globalizado”. A

tarifa posta a todos os cientistas, sejam eles sociais, das humanidades, das exatas, da terra, da saúde, ou de qualquer subdivisão que seja aceita, precisam encarar uma dupla tarefa, sob uma face a reflexão acerca do próprio trabalho, sobre a outra face da mesma moeda, a defesa não só desse trabalho científico, mas da Ciência enquanto conquista humana.

Referências

- BERGER, P. LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. Uma Introdução a Sociologia Reflexiva. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BUNGE, M. **Caçando a Realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CARVALHO, A. D. **Epistemologia das Ciências da Educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.
- GRENFELL, M. (org) **Pierre Bourdieu: Conceitos Fundamentais**: Petrópolis: Vozes: 2018.
- LEFEBVRE, Henri. **Teoria do Conhecimento**. Capítulo I. Lógica Formal/Lógica Dialética. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 49-89.

REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE A CIENTIFICIDADE DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Wanchel Pierre⁹

Introdução

A educação tem sido um assunto de grande reflexão por todos os grandes filósofos. Levanta questões relevantes sobre seus propósitos, a relação com os valores, o sentido a ser dado à transmissão da cultura e do conhecimento. Na constituição histórica da ciência da educação são muitos os filósofos que se ergueram como especialistas em pedagogia. Desvinculada da filosofia, a educação torna-se objeto de reflexão teórica específica com Rousseau e Émile Durkheim.

No entanto, a noção de legitimidade de uma abordagem científica da educação é objeto de debate e as ciências da educação são regularmente desafiadas. O debate centra-se na relação com a noção de disciplina científica. Deve-se considerar que o objeto “educação” é suficiente por si só para definir uma ciência específica? Deve-se, pelo contrário, considerar que as diferentes disciplinas científicas constituem as matrizes fundamentais da análise rigorosa dos factos educativos? Vários autores se posicionam com ideias contrárias quando se deparam com esse problema da cientificidade da educação.

Assim, para um coletivo de autores reunidos, mostra que uma ciência da educação estaria centrada, prioritariamente, educacional como tal: questionaria as demais ciências para sintetizar os resultados na forma de teoria que, por sua vez, seria confrontada com prática.

Além disso, em um trabalho recente, o epistemólogo William Wisniewski propõe reconstruir a filosofia para seres humanos limitados, no primeiro lugar do qual ele coloca os próprios cientistas. De fato, ensinar-lhe ciência hoje não é apenas transmitir conteúdos científicos aos alunos, mas, também, realizar investigações científicas (Blanquet, 2014).

⁹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Graduado em Ciência da Educação (linha Administração Escolar) na Universidade Público do Norte em Haiti (UPNCH). Professor da Educação Básica (2016-2022).E-mail: wanchel.pierre@ufu.br.

Philippe Meirieu não fica sem cuspir palavras diante dessa discussão e se declara que, também, pode-se imaginar que as ciências da educação se tornem, exclusivamente, um curso de formação profissional inicial para as profissões da educação. De fato, vários critérios científicos podem ser usados em outras ciências para provar sua cientificidade: a biologia fornece padrões de maturidade orgânica, a psicologia fornece critérios para estágios de desenvolvimento, psicanálise, critérios como os da sexualidade genital etc.

No entanto, as ciências da educação oferecem apenas visões parciais desse fato global que é a maturidade e que diz respeito à pessoa como um todo. De frente para todas essas incertezas, todas essas diferenças sobre a questão da cientificidade das ciências da educação, como não usar esse problema para expressar reflexões diante dos problemas da cientificidade das ciências da educação. Daí o objetivo deste artigo.

Para produzir este artigo, utilizou-se uma abordagem documental, consultando documentos que dão uma visão geral, a fim de impulsionar reflexão. Este artigo está dividido em duas partes, a primeira estabelece a relação entre epistemologia e educação; e, a segunda apresenta ideias sobre a questão da cientificidade das ciências da educação e, por fim, as considerações finais.

Epistemologia da educação

Nas monografias de panoramas da epistemologia da educação, há vários documentos acessíveis que descrevem e abordam questões fundamentais na intersecção da epistemologia e da filosofia da educação. Alguns autores, por exemplo, oferecem perspectivas acessíveis sobre os objetivos epistêmicos da educação e, outros argumentam que ao contrário de uma visão amplamente difundida, os objetivos epistêmicos da educação devem ser formulados em termos do estado epistêmico da compreensão versus conhecimento, descreve, em particular, algumas das questões epistêmicas centrais relevantes na epistemologia da educação.

Questionar os propósitos da educação, seus significados axiológicos e seus critérios de significação e sua classificação, de acordo com sua relevância para a ação educativa, é mais uma abordagem específica da filosofia da educação. A epistemologia da educação vai se construindo, paulatinamente, como um assunto ramificado do campo da filosofia da educação. A filosofia da educação pode ser definida como a aplicação, a aspectos relacionados à educação, de recursos, meios, ferramentas analíticas e métodos típicos de abordagem da filosofia.

Assim, como as demais multidisciplinares que estudam campos de prática, as ciências da educação (ES) produzem e utilizam tantas abordagens teóricas e empíricas quantos são os campos, objetos e questões possíveis. Como

teoria do conhecimento, Epistemologia significa a filosofia da ciência, mas com um significado mais específico. É essencialmente o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das várias ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), o seu valor e a sua importância objectiva. De fato, a epistemologia lida com a questão fundadora da base de conhecimento.

Aplicada à educação, como epistemologia da educação, seu objetivo é fundamentar o conhecimento no fundamento, nos preceitos estabelecidos, nas leis mais gerais, nos axiomas e nos princípios que representam a base ou fundamento do conhecimento.

Em seu artigo, *O valor da educação*, Jacob define a filosofia da educação como a epistemologia que questiona as ciências da educação e a axiologia que as prolonga, sendo ambas um processo de esclarecimento. Podemos correlacionar essas observações com as de outro pesquisador das ciências da educação para quem a filosofia da educação teria uma função epistemológica, mas, também, elucidativa e, também, axiológica e normativa.

Vista por esses ângulos, em um sentido interdisciplinar, a epistemologia da educação representa um campo de conhecimento que passou pelo fenômeno da hibridização de conceitos, métodos e seus paradigmas como nas novas ciências sociais. A troca de conceitos não constitui hibridização, é mais provável que seja uma distribuição de conceitos de um assunto para outro, sendo um aspecto importante no processo que estimula a inovação em assuntos ramificados vizinhos e pode levar a uma possível hibridização. Estudiosos classificam a filosofia da educação como uma disciplina como outras disciplinas e as ciências que se cruzam com o todo da educação, integrando-a e assimilando-a, disciplinarmente, ao campo das ciências da educação.

Um elemento importante a destacar na epistemologia da educação é a explicação e compreensão de certos tipos e métodos de cognição sobre a realidade específica da educação, bem como questões relacionadas às fontes do próprio conhecimento. A epistemologia educacional, como um assunto ramificado das ciências da educação, desempenha um papel importante, tanto na teoria quanto na prática educacional.

A epistemologia da educação ajuda a determinar outros objetivos e outros temas a serem abordados no campo da ciência da educação, como a explicação de conceitos, noções, eventos e fatos educacionais; ao dar um caráter científico específico à pesquisa educacional, ao eliminar os abusos do empirismo, do amadorismo e da aplicação de modelos interpretativos, a construção de uma teoria educacional que fosse axiologicamente relevante e praxeologicamente adequada (Cuco, 2006). Alguns apontam que, além de aprender, ensinar e educar (para) saber, muito do esforço educacional, também, é direcionado para

aprender, ensinar e educar por exemplo, valores morais ou políticos, valorização estética, etc.

A disputa pode girar em torno de saber se os conceitos de aprendizagem, ensino e educação são, principalmente, epistemológicos ou éticos, filosofia política, estética, etc. Pode-se admitir que os conceitos em questão podem ser, utilmente, estudados por múltiplos campos da filosofia.

A educação é uma ciência?

A própria ideia da ciência da educação, ou seja, a afirmação da natureza científica das ciências da educação, é contestada. Que a educação pode ser um objeto da ciência não é auto-evidente e, como resultado, a legitimidade científica das ciências da educação é questionada. A busca pela cientificidade da educação acabou sendo um dos fatores que a impediu de seguir seu caminho, ou seja, o projeto científico.

Plaisance Eric e Vergnaud Gérard enfrentam, ainda mais, a questão, quase tradicional, da unidade da disciplina chamada ciências da educação. Em outras palavras, eles sugerem distinções decisivas. A unidade, dizem eles, vem primeiro do plano de ação. Para eles:

[...] é a prática e seus objetivos que levam ao nascimento das ciências da educação, são elas que lhes dão relevância e as fazem existir como um conjunto de recursos exploráveis, listados, disponíveis, variados. A prática educativa e os novos saberes que se pode extrair justificam o agrupamento destas ciências e o seu ensino (Georges et al., 1994, p. 158).

O questionamento da cientificidade das ciências da educação, uma confusão, ou melhor, uma falta de distinção entre dois objetos diferentes. Quando se fala de ciências da educação, a que se refere o termo educação? Ao ato de educar, em suma à pedagogia, ou aos fatos pertencentes a uma das principais funções sociais das sociedades. Distinção essencial: isso não é o mesmo que perguntar: É possível uma pedagogia científica? E é possível uma descrição, mesmo uma explicação científica dos fatos pertencentes ao campo da educação?

Alguns autores afirmam que a cientificidade das ciências da educação é posta em causa, se não em dúvida, por duas razões distintas. A primeira se formula, aproximadamente, assim: o ato de educar, o empreendimento de educar, a prática educativa não podem ser governados por uma ciência da educação; a educação, como prática, só pode ser o que, tradicionalmente, se chamava uma arte, um ofício, feito de experiências, dotes, experiências adquiridas, saberes herdados ou descobertos no trabalho, palpites.

Em suma, o ato de instruir não pode ser deduzido de uma ciência impossível de instruir. O modelo de engenheiro aqui não funciona. Os filósofos

acrescentariam que educar não é uma técnica, mas uma prática: uma prática pressupõe o direcionamento de fins e valores. Para Bachelard (1967), “nada retardou mais o progresso do conhecimento científico do que a falsa doutrina do general que reinou de Aristóteles a Bacon inclusive e que permanece, para tantos espíritos, uma doutrina fundamental do conhecimento” (Bachelard, 1967, p. 55).

A segunda decorre da própria razão de seu objeto: a educação é um domínio de valores, e os valores não são redutíveis a fatos. Não há ciência, mas fatos. Mais precisamente, ainda, a educação é por excelência o domínio dos valores, objetivos e valorizações. A Nóvoa (1996) afirma que:

[...] a educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação educativa é realizada com base em uma pluralidade de valores e crenças, ideais e situações, ilusório buscar controlar a priori. A educação encontra sua razão de ser não apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático (Nóvoa, 1996, p. 80).

Portanto, não há educação sem valor. E, até, os juízos científicos na educação escondem juízos de valor, não havendo sem valores, mesmo que todos os valores sejam relativos.

Assim, o Bem, o Mal, a Justiça, etc. podem ser apreciados, variadamente, conforme os tempos, sociedades, culturas [...]. No entanto, a relatividade dos valores não abole a educação, mas a universalidade da educação. Devemos tomar cuidado, adverte o autor, com a confusão entre relatividade e relativismo. A primeira pode ser aceita, a segunda, para ele, deve ser evitada.

Mas fica uma pergunta perseguida pelo mesmo autor: como educar segundo valores sem doutrinar? Sabendo que o maior perigo que ameaça a educação hoje não é a doutrinação ideológica ou religiosa, pelo menos nas sociedades democráticas, mas a indiferença ou resignação de todos aqueles que deveriam educar. O que resta a ser determinado é o que vale a pena ensinar (Watson, 2016).

Considerações finais

Em conclusão, esta expressão ciências da educação abrange, portanto, todas as ciências envolvidas, tanto na concepção da educação como na sua implementação. Essas ciências contribuem para o empreendimento educacional. Eles são aplicados à educação e devem lançar luz sobre a educação através de suas questões, suas metodologias, seus conceitos e suas teorias de referência. O investimento maciço da epistemologia é, de certa forma, uma manifestação, um sintoma da fragilidade desta disciplina; uma espécie de sobreinvestimento compensatório dessa garantia de cientificidade que será conferida pelo prestígio da preocupação epistemológica.

Esse problema leva a escrever este artigo para emitir reflexões epistemológicas sobre a cientificidade das ciências da educação. Para desenvolver este artigo, utilizou-se uma abordagem documental, ou seja, a consulta de diferentes autores para nos esclarecer sobre este assunto. Os resultados mostram que a cientificidade das ciências da educação coloca problemas, é pela sua extensão.

Dado que o conhecimento científico resulta de uma elaboração ponderada, metódica, perseguida de forma voluntária e, por vezes, árdua, outro investigador pode continuar com esta reflexão epistemológica sobre a cientificidade das ciências da educação para fazer avançar a ciência. Em relação ao escopo do assunto, não se pode abordar todos os elementos necessários que possam lançar luz detalhada sobre essa questão, mas este artigo dá sua contribuição para avançar a ciência. E outros pesquisadores podem continuar a fazer reflexões relevantes para o avanço da ciência.

Referências

ALTET, Marguerite. 50 anos de ciências da educação: testemunhos e perspectivas. *les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n. 40, p. 115-127, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/dse/3013>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BACHELARD, Gaston (1934). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie philosophique J. VRIN, 5ª edition, 1967. *Collection: Bibliothèque des textes philosophiques, 257 pages*. Disponível em: https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation_esprit.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

BLANQUET, Estelle. *La Construction de Critères de Scientificité pour la Démarche D'Investigation: Une approche pragmatique pour l'enseignement de la physique à l'école primaire*. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Thèse [Docteur em Sciences], N° 591, Genève, Novembre 2014, N° étudiante: 09-327- 420*. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-01141872/file/2014NICE4104.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

WATSON, Lani. A Epistemologia da Educação. **Bússola da filosofia**. Volume 11, Edição 3, p. 146-159, 2016. Disponível em: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/phc3.12316>. Acesso em: 15 dez. 2022.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: A PEDAGOGIA E AS CONTRADIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Alzira Ribeiro de Sousa Mendes¹⁰

Natália Colpani Albertino Coelho¹¹

Introdução

A Pedagogia é uma formação inicial de relevância, já que tem o objetivo de preparar futuros profissionais para mediar o processo de ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos - EJA, em diferentes áreas de atuação (professor, cuidador, analista pedagógico, educador) e, de forma multidisciplinar, o que intensifica a responsabilidade, tanto do formador quanto dos futuros professores, o que expressa sua complexidade.

Constituído, em sua maioria, pelo gênero feminino, o curso de Pedagogia no Brasil, enfrenta, desde sua criação, considerável resistência. Castro e Santos (2016, p. 58) ponderam: “[...] há um investimento pedagógico para que as meninas e mulheres, desde que nascem, aprendam a adotar características consideradas femininas, por exemplo, aprendam a cuidar de crianças, a serem carinhosas, emotivas, delicadas [...]”, enquanto gênero masculino é educado para desenvolver aptidões, condutas agressivas, que transpareçam potência física, vigor.

Movidos pelo senso comum, alguns membros da sociedade brasileira, por vezes, conferem à professora (do gênero feminino), conhecimentos e práticas, característicos da profissão docente, como se esses se referissem a dons, como: paciência, amor, altruísmo e não a uma busca intencional, contínua e interessada

10 Mestranda em Educação. Especializada em Educação Especial na perspectiva inclusiva. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Gestão Escolar e Magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. PPGED/UFU – GEPDEBS. E-mail: alzirarsm@yahoo.com.br.

11 Mestranda em Educação; graduada em Pedagogia – Magistério para a Educação Infantil; graduada em Administração Escolar; pós-graduada em nível de especialização: O Currículo e a Formação do Professor da Educação Infantil. PPGED/UFU. E-mail: natquim@terra.com.br.

por parte da profissional, alinhado ao processo teórico-prático. Há quem acredite que em nome desses “dons”, tais profissionais devessem renunciar ao básico para exercer seu trabalho com dignidade, como: receber um salário condizente com a profissão, ter boas condições de trabalho e ser valorizadas.

Tais situações causaram-nos inquietações: Por que a profissão docente é constituída em sua maioria por mulheres? A desvalorização do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, do trabalho docente se justificaria pela questão do gênero feminino?

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo discorrer, de forma sucinta, sobre o curso de Pedagogia, sua constituição e enfrentamentos, bem como analisar a relação entre o gênero, no curso de Pedagogia e na profissão docente e sua desvalorização.

O texto é organizado em duas partes: primeiro, um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil e, em segundo, a relação existente entre o gênero feminino e a desvalorização da classe. Sob a perspectiva teórica de Almeida (1998); Saviani (1999, 2001, 2009); Silva (1999); Silva e Pabis (2011); Sokolowski (2013); e Fernández (1994); Diário da União e Conselho Nacional de Educação (2001, 2002), entre outros.

A escolha por estudar, entre outros textos, a história da educação no Brasil e o gênero feminino, se justifica, em sua relevância, na compreensão de diferentes períodos históricos e da relação entre estas e as políticas públicas voltadas à Educação Básica e, mais especificamente, à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I.

Questões teóricas, históricas e legais da formação de professores

A educação no Brasil passou por várias transformações e sua análise histórica apresenta certa complexidade, tendo em vista, as diferentes percepções dos diversos autores. Conforme Saviani (2001, p. 1), a partir do século XIX “os principais países, não apenas da Europa, mas também da América Latina, como se pode ver pelo exemplo de nossos vizinhos, a Argentina, o Chile e o Uruguai [...]” efetivaram ações no sentido de organizar o próprio sistema nacional de ensino e “erradicar o analfabetismo”. Ainda, segundo o autor, o Brasil, ao contrário, após tentativas frustradas, com a Constituinte de 1823 e, posteriormente, com a “lei das escolas de primeiras letras de 1827”, transferiu a responsabilidade da Educação Básica às Províncias e, posteriormente, aos Estados federados. Somente a partir da Revolução de 1930 “a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se precedência, porém, ao ensino secundário e superior já que foi só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário”. Sendo assim, fixaremos neste

texto, como período inicial, a década de 1930, em que, com a influência do ideário da Escola Nova (movimento de oposição à educação tradicionalista, que propunha reflexões no tocante a uma nova compreensão da infância), instituiu-se a primeira regulamentação.

A Escola Nova surge com fortes críticas à Escola Tradicional e apresenta como principais iniciativas: a democracia, desqualificada por Saviani (1999) e os elementos progressistas, os quais, segundo o autor, atendiam aos interesses da burguesia que procurava ter o controle sobre as predileções de outras classes, como a dos proletariados, que visavam exatamente o contrário: desvincular seus interesses, das tendências dominantes. As ações, descritas em textos e grandes discursos, eram restritas às classes privilegiadas, concedendo poder e vantagens a quem já os tinham e desprezando as necessidades de outras classes, potencializando e revalidando as desigualdades.

Conforme Brzezinsky (1996), a educação passou por uma espécie de reconstrução social e, conseqüentemente, ganhou novas funções e olhares visando atender às necessidades dos grandes centros urbanos, o que expressou a necessidade de reformulação na política sobre o magistério.

Somacal e Ribeiro (2017, p. 15905) afirmam que, “a estruturação do curso acontece oficialmente no Brasil em 1939, no governo Getúlio Vargas, através de Decreto – Lei 1.190 de 04 de abril”. Segundo as autoras, embora houvesse iniciativas embasadas no ideário da Escola Nova, a Pedagogia tradicional ainda predominada.

De acordo com Silva (1999), o curso habilitaria bacharéis em Pedagogia, mas apresentava problemas, devido à ausência de especificações quanto ao escopo da função do futuro profissional. No artigo 19, deste mesmo decreto, é possível conhecer apenas a grade de disciplinas e a duração do curso, sem maiores informações.

Ainda, segundo Silva (1999, p. 34), o decreto determinava que, a partir de fevereiro de 1943 fosse exigido diploma para a ocupação de “cargos técnicos no Ministério da Educação”. A formação inicial tinha como objetivo, o preparo de professores da escola secundária e o investimento em pesquisas que se desvinculassem do viés tecnicista. Este último foi atingido, já que, ainda, não se tinha consciência da importância do conhecimento científico. Não havia a relação teoria-prática, ambas se opunham.

A atuação no Ensino Primário (atual Ensino Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I) não era imputada ao curso de Pedagogia, mas à formação no curso Normal, estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Normal em Decreto 8.530/1946, o que segundo Müller (2017, p. 21), denotava um paradoxo, já que, embora o pedagogo não pudesse atuar como professor no Ensino Primário, “o

Decreto 11.190/1939 determinava que o pedagogo licenciado atuasse como docente do Curso Normal”.

Ainda, segundo Müller (2017, p. 22), na década de 60 intensificou-se o debate a respeito da necessidade de revisão do curso de Pedagogia ou sua possível extinção. Sua manutenção nos moldes iniciais justificava-se na possibilidade de “conceber um currículo que formaria o bacharel em Pedagogia como técnico em educação e o licenciado, ao cursar Didática Geral e Especial, como professor”.

O Parecer n.º. 241/1.962, ao contrário, sugere a “extinção do curso de Pedagogia no que tange à formação de professores primários em nível superior e a formação de especialistas em educação em nível de pós-graduação”. Era grande o impasse e necessário uma tomada de decisão, já que havia muitas lacunas na formulação do curso de Pedagogia. Em 1962 ocorreria a regulamentação de um “currículo mínimo de duração para o curso de Pedagogia”, embora permanecesse a dualidade de pensamentos a este respeito, dentro do Conselho Federal de Educação.

A este respeito, Saviani (2009) pondera que:

[...] O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (Saviani, 2009, p. 147).

Conforme Cavalcante (1994) apud Saviani (2009, p. 147), visando revitalizar a Escola Normal, que passava por grandes problemas, o governo criou, em 1982, o projeto “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)”, que embora tenha apresentado bons resultados, não prosseguiu devido, entre outras coisas, à falta de “política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas”. Ainda, segundo Saviani (2009, p. 147), a Lei n. 5.692/71 previa para o curso de Pedagogia, “[...] além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação [...]” (atuais: analista pedagógico, diretor e inspetor).

“Os anos de 1980 foram fundamentais para a busca do estatuto epistemológico e da identidade do curso de Pedagogia. O modelo atual do curso de Pedagogia foi delineado a partir da LDB de 1996” (Sokolowski, 2013, p. 82). Concomitante às movimentações iniciadas em 1982, em 1980 houve novas ações no sentido de reformular o curso de Pedagogia, as quais, segundo Müller (2017, p. 32) permitiram aos professores formados em Pedagogia, “atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental e para as funções de especialistas”.

Segundo Saviani (2009), a nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que trazia a esperança de que, com o fim do regime militar, haveria melhorias na formação de professores no Brasil, não atendeu às expectativas da classe.

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2009, p. 218-221).

Silva e Pabis (2011, p. 10987-10988) comentam que em meio a tantos impasses foram, enfim, instituídas no dia 15 de maio de 2006, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia”, conforme CNE/CP nº5/2005 e 3/2006 (Art. 1º), que traçavam “[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país [...]”.

É pertinente a fala de Saviani (2009, p. 148) ao ponderar que, o processo pedagógico foi se introduzindo, de forma gradual e lenta, até se tornar o ponto principal nas tentativas de reformas na década de 30, mas, que apesar do esforço, ainda hoje, não atende às expectativas e necessidades do contexto escolar. As políticas voltadas à formação docente não foram e não são capazes de preparar o professor para agir em meio às novas demandas. Destaco, ainda, os documentos norteadores do curso de Pedagogia, que continuam complexos, sem conceder à função a devida identidade.

A educação passou por inúmeras transformações, cada uma idealizada como redentora da educação e com a promessa de melhorias. Algumas iniciativas atenderam às necessidades educacionais da época, muitas não saíram do papel e, outras, não tiveram êxito. A Escola Nova chegou como forma de oposição à educação tradicional, característica do positivismo, mas acabou trazendo “mais do mesmo” e perenizando uma história de segregação e exploração, que valoriza as classes mais abastadas, em detrimento das classes menos favorecidas. Outras iniciativas surgiram, promoveram mudanças significativas, mas, também, trouxeram consigo a herança da desigualdade, que se intensificou, principalmente, no tocante ao gênero feminino.

A influência do gênero nos cursos de Pedagogia e na docência na Educação Infantil e nas séries iniciais

Conforme relatado, anteriormente, o curso de Pedagogia passou por inúmeras transformações até chegar aos programas atuais e, ainda hoje, é possível perceber falhas nas definições do currículo e, principalmente, a persistente desvalorização da classe. Um país dualista como o Brasil: composto por tantas riquezas naturais e muitos lugares padecendo pela falta delas; uns abastados e outros ultrapassando a linha da pobreza; um ambiente com tanta criatividade e ativismo, arraigado ao idealismo positivista e ao preconceito velado, não trataria de forma diferente a educação de seu povo.

Vê-se, a seguir que, alguns autores concordam que o curso de Pedagogia, bem como a docência nos anos iniciais são frequentados, em sua maioria, por mulheres, da mesma forma, enfatizam a questão da desvalorização da área. Essa desvalorização estaria acontecendo como forma de represália ou de menosprezar o gênero feminino?

Segundo Yannoulas (2013, p. 43), o processo de feminização do magistério no Brasil ocorreu a princípio, por meio de processos conflitivos, nos quais “a obrigatoriedade escolar, a profissionalização da tarefa educativa e a formação de um corpo docente (feminino), antecederam, em paralelo ou incluso, posteriormente, à criação de instituições específicas para a formação docente”. Em um segundo momento, o processo ocorreu, aparentemente, sem conflitos e as mulheres participaram ativamente da construção do Sistema Educacional.

Almeida (1998, p. 78) pondera que é inviável “pensar no magistério” sem associá-lo ao feminino. Segundo ela, “a feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar”. Afirma, ainda, que o estereótipo criado em relação às professoras do gênero feminino, bem como a desvalorização do trabalho e a autopiedade, têm coresponsabilidade na situação atual da educação. Os principais responsáveis seriam: os “baixos salários e investimentos reduzidos na educação”. Antes de se pensar em associação do gênero feminino à desvalorização da classe é preciso analisar todo o processo de construção da educação e seu contexto social, o que envolve vários fatores: históricos, sociais, econômicos.

Almeida (1998, p. 76) destaca, ainda, a co-relação existente ente a “feminização do magistério” e a “feminizaçãodo curso de formação”. Embora não haja clareza sobre qual dos dois processos se iniciou primeiro, é possível perceber que ambos estão entrelaçados. Apesar deste movimento, segundo a autora, havia resistência quanto ao acesso da mulher ao curso normal. A situação era tão complexa, que por falta de autonomia, a mulher se via obrigada a pedir autorização da família (pai, esposo), para iniciar os estudos na Escola

Normal. Havia situações em que era impedida pelos seus, principalmente, se esses fossem mais abastados.

Dal'Igna e Scherer (2020, p. 32), também, acreditam na co-relação entre a feminização do magistério e a feminização do curso de formação. “[...] a feminização do magistério foi um movimento que produziu a feminização do espaço escolar e das atividades docentes, sejam elas exercidas por homens ou mulheres”. Acrescenta que as correntes de pensamento da contemporaneidade refutam pensamentos do passado, que associavam o magistério ao instinto feminino, à afetividade e aos cuidados essenciais. “Esse novo discurso pedagógico parecer ter contribuído para uma separação entre, de um lado o trabalho docente e os saberes oriundos dessa tarefa e, do outro os atributos de amor e cuidado, entre outros [...]”, tidos como prejudiciais ao trabalho pedagógico e fatores determinantes para a desvalorização da profissão docente. Ora, o professor, assim como os estudantes, é um ser humano, que domina os conhecimentos da área, tem habilidades e, ao mesmo tempo, é composto por sentimentos. Sua profissão precisa fazer sentido real para si e para os que o cercam.

Castro e Santos (2016) afirmam que, o debate sobre a questão social de posicionamento masculino ou feminino vem acontecendo desde a década de 1980 e existe um ideário quando se relaciona a questão ao curso de Pedagogia.

Quando se considera as relações de gênero como construções sociais, identificamos que o conjunto de características consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas relaciona-se com a formação em Pedagogia, que caracterizando-a como um espaço hegemônio de formação feminina, reiterado pelos discursos sociais e culturais que associam os cuidados e a educação de crianças às mulheres (Castro; Santos, 2016, p. 59).

Apesar de entender que houve situações conflituosas no contexto do magistério e da sala de aula, Almeida (1998, p. 79) contesta a ideia de que a iniciação da mulher como professora teria causado a desvalorização salarial. A autora argumenta que, a profissão docente nunca foi bem remunerada e que conceber com este tipo de pensamento é “acatar concepções ancoradas na inferioridade sexual das mulheres e contribuir para a permanência de um raciocínio reducionista que ressalta as relações de desigualdade de gênero”.

Almeida (1998, p. 79), acrescenta, ainda, que a escolha pela profissão deve-se a inúmeros fatores: objetivos (como o capitalismo característico de nossa sociedade) e subjetivos (por razões que são próprias da pessoa, criadas a partir de suas vivências, crenças, medos, ideologias, sonhos, entre outros). A autora ressalta, ainda, que o fato da mulher ter posicionamentos e/ou sentimentos convencionados pela sociedade como predominantemente femininos, não deveria ser motivo para desmerecer seu trabalho. Ao contrário, seria possível à pessoa (homem ou mulher) realizar seu trabalho expressando

afeto, cuidando, protegendo e respeitando os educandos, os demais profissionais, o espaço e ter, ao mesmo tempo, conhecimentos e habilidades técnicas.

A feminização do magistério promoveu mudanças na profissão no plano concreto, representado pelas relações de poder, e acentuou nesta atributos de amor, respeito, vocação e competência que digam-se, também permeavam a profissão quando eram predominantemente masculina. A incorporação dos atributos afetivos em uma determinada profissão, seja qual for, não retira dela o conhecimento e a técnica necessários para sua valorização e correto desempenho (Almeida, 1998, p. 80).

A autora acredita que, a feminilização do magistério deve-se, também, ao fato de que, com a inserção de mulheres na profissão e no curso, houve a incorporação de “atributos da maternidade”, concedendo à carreira, ares femininos, o que se convencionou na sociedade e se tornou o ideário da docência no ensino primário, “até mais do que a remuneração salarial”. Esta concepção, aliada ao “aumento das ofertas no mercado de trabalho para os homens”, podem ter contribuído para o afastamento do gênero masculino no magistério (Almeida, 1998, p. 80).

Na obra “A mulher escondida na professora”, Fernández (1994) faz uma análise crítica da desvalorização do gênero feminino em geral, que é ilustrada por meio de analogias relacionadas a experiências vivenciadas por pessoas comuns. Situações que ocorreram em Portugal, mas se assemelham à nossa realidade e nos faz refletir, também, em relação ao Brasil, até porque, ainda, carregamos conosco, heranças de um passado colonial, eurocentrado.

A ressalva à diferença no tratamento entre homens e mulheres, em se tratando de situações similares. Pondera que um homem português, sendo solteiro ou casado, não é chamado de Senhorito (substantivo homem no diminutivo: homenzinho ou mesmo, garotinho); independente do estado civil é considerado homem e, portanto, deve ser chamado assim. Já a mulher, quando solteira, sendo ou não mãe, é chamada de senhorita (que seria o substantivo mulher no diminutivo ou menina, garota) e só ganha o direito de ser chamada de mulher ao casar-se, como se o homem a dignificasse.

Ao mesmo tempo, uma professora, ainda que seja casada e tenha filhos, é tratada por senhorita e não senhora (Fernández, 1994, p. 10-11). A docência teria tirado a dignidade ou a maturidade desta mulher? No contexto brasileiro não temos este problema de nomenclatura, mas o preconceito, muitas vezes, é velado e, quando exposto, aparece por meio de acontecimentos mais profundos, como feminicídio e a misoginia.

Em suas críticas, Fernández (1994, p. 11-12) leva a refletir sobre a cultura desenvolvida nos lares desde que nascemos e como esta é arraigada em nós, mulheres, ao ponto de naturalizarmos a “perda” do sexo feminino, quando estamos na presença masculina, como se precisássemos de autorização até

mesmo para nos tratar do modo como realmente somos, o que seria permitido apenas na ausência da figura masculina. “Só entre mulheres a linguagem lhes permite ser mulheres”. Tal percepção se justifica no relato de uma reunião organizada por uma professora, composta por vinte mães e um pai. Fernández relata que devido a uma única pessoa do sexo masculino, a professora se dirigia ao grupo como se todas as mulheres tivessem trocado de gênero durante o tempo da reunião. “Às 20 mulheres pareceu natural que, pela presença de um único homem, todas elas perdessem o sexo feminino. Assim haviam sido nomeadas-omitidas desde que nasceram”. Traços esses, característicos de uma sociedade positivista, voltada ao sistema patriarcal.

A partir dos anos sessenta houve alterações significativas na educação. Se a princípio o trabalho da mulher simbolizava sua emancipação, a partir da década de 60, seu salário passou de complementar, para principal. A mulher tinha que trabalhar dois turnos para conseguir pagar as despesas, abrindo mão do tempo que disponibilizaria para o melhor planejamento das aulas e os cuidados com os afazeres domésticos e o convívio familiar.

Conforme Pimenta (1992), com o advento do capitalismo, houve uma degradação da educação e, conseqüentemente, da profissão docente. Uma educação voltada apenas à profissão, não poderia ser valorizada.

[...] a degradação da atividade de professora tem raízes econômicas e sociais e nessas, a acomodação e a relativa passividade das professoras em face da degradação simultânea de sua renda, de seu prestígio social e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os alunos aprendam. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo (Pimenta, 1992, p. 41)

Em pesquisa relacionada às relações de gênero na Pedagogia, Castro e Santos (2016) constataram que, o salário foi um dos principais motivos pelos quais os homens não se interessavam pela profissão docente ou abandonavam o curso de Pedagogia, já que eram os principais responsáveis pela renda da família. Outro fator importante seria o preconceito concebido em relação ao gênero masculino ao trabalhar com crianças menores, já que a sociedade acredita haver maior possibilidade de incidência de crimes, como a pedofilia, por exemplo, além da falta de tato para atividades lúdicas.

Rabelo (2018) analisa que as Escolas Normais iniciaram com maioria de profissionais do gênero feminino e desde aquela época era possível perceber a desvalorização da classe. Um dos fatores foi não haver exigência de formação específica para a docência.

Diferentes autores concordam que a educação sofre com a desvalorização, tanto nos cursos de formação inicial (Normal, Pedagogia), quanto na prática docente desde sua criação, quando eram compostos pela maioria masculina. Apontam

inúmeros fatores que contribuíram para essa degradação, entre eles o capitalismo, os baixos salários, as políticas públicas, condições econômicas e sociais.

Considerações Finais

Esta pesquisa destinou analisar a constituição do curso de formação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Curso Normal e Pedagogia), bem como a prática docente e a relação existente entre o gênero feminino (predominante na área) e a desvalorização da classe. O desejo por conhecer melhor este universo, nos levou à busca por diferentes bibliografias que proporcionaram uma quebra de paradigmas.

Iniciamos a investigação com uma inquietação, mas tínhamos no subconsciente uma certa verdade, que reforçava a ideia de que o curso Normal e, hoje, o curso de Pedagogia, assim como a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sofrem com a desvalorização, principalmente, por ser composto, na maioria, de mulheres. Mas, no decorrer da pesquisa foi possível perceber a complexidade e profundidade da questão, a qual não poderia ser tratada de forma minimalista ou com “achismos”. É notório que a educação no Brasil se iniciou com a maioria masculina, a qual sofria com as mazelas da sociedade e o despreço à área.

Com o advento do capitalismo e suas consequências, a educação passou por inúmeras transformações, entre elas, a criação de novos empregos, com melhores salários, os quais foram aproveitados pelos homens que ganhavam menos como professores; a inserção das mulheres na educação, a princípio como forma de emancipação e, posteriormente, como necessidade primária. Inicialmente as mulheres não trabalhavam com conteúdos técnicos, como a geometria, por exemplo, e, por isso, não precisavam passar por avaliação para assumir a função. Em contrapartida, recebiam menos que os homens. Outro fator preponderante, era a estrutura do curso de Pedagogia, que não tinha definições claras, o que melhorou com o decorrer do tempo, mas apresenta lacunas em aberto, ainda, na contemporaneidade.

Concorda-se com autores ao discorrer sobre a degradação da profissão docente e pontua que esta tem “raízes econômicas e sociais”. Acrescenta-se, ainda, questões políticas que movimentam nosso país, pois é evidente que nossos governantes não desejam cidadãos instruídos e letrados. Desvalorizar o trabalho docente é uma forma de justificar os baixos salários e péssimas condições de ensino. Além do mais, não há como responsabilizar o professor por todas as dificuldades apresentadas na educação, sendo estas de origens diversificadas e suas tratativas demandam ações de diferentes vertentes.

Em contrapartida, é, também, pertinente considerar a fala quanto à inércia dos professores mediante a gradual destruição da classe, bem como a degradação da formação inicial. A união e a mobilização da classe são essenciais à possível mudança nas políticas públicas e até mesmo, em relação ao posicionamento dos familiares dos educandos.

É evidente que, ainda hoje, nossa sociedade sofre com o preconceito velado e, até mesmo, explícito contra o gênero feminino. Basta olharmos o alto índice de feminicídio e misoginia. Mas, não podemos transferir para o gênero feminino (ou mesmo masculino), a responsabilidade do insucesso na educação. Este tipo de mentalidade potencializa a ideia de inferioridade das mulheres e favorece o crescimento de pensamentos e ações que visam diminuir o gênero e promover a desigualdade.

Encerra-se a pesquisa consciente de que o curso de Pedagogia, assim, como a profissão docente sofrem com a desvalorização, o que se deve a inúmeros fatores. Seria precipitado e um gesto de cegueira direcioná-la, exclusivamente, ao gênero feminino, embora o preconceito persista. Entende-se que o tema é amplo e complexo e, portanto, não se finda aqui.

Fica como missão a luta por melhorias na classe. Pode-se fazê-la por meio de pesquisas, mobilizações, participação em formações contínuas, na atuação dentro e fora da sala de aula, e por meio da maior inserção de mulheres no campo político, além da luta por criação e garantia de cumprimento de leis que valorizem o gênero feminino e a classe.

Referências

ALMEIDA, J. S. D. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 5/2005**, de 15 de maio de 2006. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº. 3/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2023.

BRZEZINSKY, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CASTRO, R. P.; SANTOS, V. R. Relações de gênero na Pedagogia: concepções de estudantes homens. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 53-76, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6859/2783>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

CAVALCANTE, M. J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994. In: SAVIANI, D. Formação de

professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P. **Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência**. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 25-47, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.11803>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/11803>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1994.

MÜLLER, L. S. **Formação de pedagogo: concepções históricas, identidade e formação humana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1276>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

PIMENTA, S. G. A formação do professor no Brasil a partir da década de 30 - Funções sócio-históricas. **Ideias - Recursos Humanos para Alfabetização**, São Paulo, v. 3, p. 35-44, 1988.

PIMENTA, S. G. Funções Sócio-históricas da Formação de Professores da 1ª. à 4ª. Série do 1º Grau. **Centro de Referência em Educação Mario Covas**, São Paulo, 1992. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf. Acesso em: 9 de junho de 2022.

RABELO, A. O. Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil - história e atualidade. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, Concepción, v. 17, n. 35, p. 133-152, 2018. Disponível em: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/600>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, p. 1-4, 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-julho2001-n-3-2001>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

SILVA, C. B. **O curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, S. R.; PABIS, N. A. Formação e atuação do pedagogo: contraponto

normativo entre o nacional e o estadual. *In*: EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 10982-10994.

SOKOLOWSKI, M. T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Comunicações JCR**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1110>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

SOMACAL, Cristiane Maccari; RIBEIRO, Mayara Fabriny de Barros Silva Ribeiro. **Curso de Graduação em Pedagogia**: discussões acerca de sua institucionalização. In: Educere - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. Educere - XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, p. 15902-15912.

YANNOULAS, S. C. **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013.

HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Luciana Guimarães Pinheiro¹²

Introdução

O artigo visa resgatar os primórdios da avaliação da aprendizagem, por meio do processo histórico, apontando os primeiros autores que trataram da temática e suas ideias, para que, assim, torne mais claro, o atual contexto educacional brasileiro em que a avaliação da aprendizagem está inserida. Desta forma, faz-se necessário conhecer a origem da avaliação para melhor compreender sua aplicação, seus objetivos, suas concepções e suas diferentes formas de se concretizar no cotidiano da sala de aula.

Deste modo, tal artigo apresentará concepções distintas de autores, a respeito da avaliação da aprendizagem contribuindo, no sentido de ampliar as visões sobre avaliação e, em especial, sobre a Avaliação Formativa. Segundo Sousa (1991, p. 45), “repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apoiam na perspectiva de sua superação”.

Desde modo, o objetivo geral deste artigo é conhecer as origens da avaliação, ainda, fortemente arraigadas nas práticas atuais e seus principais precursores e, as idéias que evoluíram até os dias atuais, compreendendo que todo o ser humano possui uma forma de aprender e olhar o mundo que o cerca.

Histórico sobre a Avaliação da Aprendizagem

A avaliação foi criada nos colégios, por volta do século XVII, e tornada indissociável do ensino de massa, que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória (Perrenoud, 1999). A história da avaliação no Brasil se

¹² Mestranda em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduada em Educação Especial e Supervisão e Inspeção Escolar. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE). Participante do Núcleo de Experimentações Cênicas da Trupe de Truões. Professora na rede municipal de Uberlândia no Atendimento Educacional Especializado e na regência de turma. Professora na rede participar de ballet na turma Baby Class. Já atuou na Supervisão Escolar tanto na rede municipal quanto na rede estadual. E-mail: luciana.guimaraes@ufu.br.

mistura com a nossa própria colonização. A avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança, que data de 1599, trazida ao Brasil pelos jesuítas. No Brasil colonial, as principais escolas foram jesuíticas, onde a principal tarefa educativa era, basicamente, promover ou impor a cultura para os nativos, os quais eram vistos como “ignorantes” e “ingênuos” (Xavier, 1994. p 41).

Segundo Ebdel e Darwim, em 2.205 a.C, surgiram as primeiras práticas avaliativas, nas quais os imperadores chineses testavam seus oficiais a cada três anos, visando promovê-los ou demiti-los. Outro fato importante para a implantação da avaliação foi a partir da Revolução Francesa, onde “criou bases para estabelecer um sistema de certificação educativa, esta era realizada sobre habilidades e conhecimentos que supõe que o indivíduo tenha como requisito para ingressar no trabalho” (Barriga, 2000, p. 60).

Ainda, no século XIX, nos Estados Unidos, criou-se um sistema de testagem, tendo como pioneiro na área Horace Mann, o qual trabalhava com a linguagem de sinais. Desde o início do século XX, tem-se a realização de estudos sobre a avaliação da aprendizagem. Na década de 30, amplia-se a idéia dos testes padronizados, inseridos por Robert Thorndike, passando os estudos e pesquisas na área, a incluir procedimentos mais abrangentes para avaliação do desempenho dos alunos (Sousa, 2007).

A partir dessas idéias, em 1940, se destacou Tyler (1975) com o “Estudo de oito anos”, os quais introduziram vários procedimentos para avaliação, como questionários, listas de registro, coleta de informações referentes ao desenvolvimento do aluno, dados utilizados, até hoje, nos trabalhos realizados pelos professores.

Visto isso, nos meados de 1940, surgem com grande força, as idéias de Ralph W. Tyler (1975), que parte do princípio de que, educar consiste em mudar padrões antigos ou gerar novos padrões de comportamentos, sendo que o currículo passa a ser constituído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem atingidos (Gurgel, 1998).

Para Tyler (1975), a avaliação consiste, essencialmente, em determinar se os objetivos educacionais estão sendo, realmente, alcançados pelo programa do currículo e do ensino como os objetivos visados e, se estes constituem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante. Assim, a avaliação, nessa perspectiva, é o processo mediante o qual determina-se o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Em 1935 a 1938 foram realizadas nos EUA as primeiras conferências sobre a avaliação e, a partir disso, a criação de uma comissão permanente de estudos sobre o assunto. Os pesquisadores norte-americanos determinaram o período de 1930 a 1945 como “Tyleriano”, onde as idéias de Tyler (1975) foram referências

para diversos autores e, partindo destas, que surgiram as tão cogitadas provas objetivas. Os anos 50 é marcado pela publicação das obras de Tyler, que vêm caracterizados a avaliação escolar, este defende os testes, as escalas de atitude, os inventários, os questionários e as fichas de registro de comportamento dos alunos, assim, aplica um novo conceito para o processo educativo, defendendo a idéia de avaliação por objetivos (Méndez, 2002).

Nos anos 60 e 70, surgiram vários conceitos que expressam a avaliação, num contexto ideológico, bastante conservador, no qual primava a preocupação por soluções técnicas que garantiam respostas eficazes para a seleção, diante do aumento da escolarização. Em contrapartida, foi neste momento histórico, que surgiram os termos como Avaliação Formativa, Somativa e Normativa (Méndez, 2002).

Além disso, nos dizeres de Cronbach (1963), a avaliação possuía quatro pontos, sendo que o primeiro era a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; o segundo, eram os diferentes papéis da avaliação educacional; já, o terceiro, baseava-se no desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; e, por fim, a análise de algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional.

Popham (1976) publica manuais que tratam do planejamento de ensino e avaliação, já, na década de 70, Stufbllean e Guba (1971) criam um modelo de facilitação em avaliação educacional, dando ênfase ao processo de julgamento e tomada de decisões. Em Scriven e Bloom defendem a idéia de que, a avaliação desempenha vários papéis, embora com um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado; Scriven (1967) foi o primeiro que utilizou o termo Avaliação Formativa. Para ele, a avaliação tem papéis diferenciados, ou seja, papéis formativos e somativos, cujos conceitos influenciaram no modo de aplicação das avaliações nas escolas até então.

Por isso, vale ressaltar que, a partir desse período, surgem as idéias de Foucault (1976), que define a época vivida pela época das escolas “examinadoras”, onde a pedagogia começou a funcionar como uma ciência e, a partir desse período, o campo da avaliação ficou mais complexo, pois apareceu um campo, até então, desconhecido, no qual foram multiplicando os termos que tem a ver com avaliação e um leque de possibilidades foi aberto, tanto para a educação quanto para a área específica da avaliação.

Porém, no Brasil, a tecnologia educacional como alternativa de educação para as massas populares tem, portanto, sua gênese no desenvolvimento capitalista norte-americano e dominou toda a década de 1970, chegando mesmo a ser subsidiada por Leis e Pareceres.

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, garantiu o direito à educação, em todos os níveis, criando o Conselho Federal de Educação

(1962), fixou os currículos mínimos e garantiu a autonomia às universidades. Com isso, a avaliação era durante o ano e nas atividades escolares, asseguradas ao professor nos exames e provas, baseando na liberdade para a formulação de questões e livre autoridade de julgamento.

Além disso, a influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem, também, teve prosseguimento no Brasil, por intermédio de diversos autores como Popham (1976), Bloom, Gronlund (1976), Ebel e Ausubel, os quais influenciaram os escritos produzidos sobre avaliação produzidos no Brasil (Sousa, 2007). Desse modo: “De autores brasileiros destacam-se, na década de 1970, publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem que se caracterizam por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais” (Sousa, 2007, p. 28).

De acordo com Luckesi (2006), a avaliação da aprendizagem escolar, no Brasil, está focada em uma pedagogia dominante, que pode ser identificada como modelo Social Liberal Conservador, fruto da Revolução Francesa, resultando em uma base reacionária e conservadora, na qual, entendimentos, ideais e caracteres do entendimento liberal vigentes nas ações revolucionárias da burguesia, permaneceram e, hoje, definem, formalmente, a sociedade em que vivemos. Com esse modelo Liberal Conservador surgiram três Pedagogias diferentes, portanto, com um mesmo objetivo de conservar a sociedade na sua configuração, permitindo renovações internas aos sistemas, dentre estas estão, a Pedagogia Tradicional, baseada na transmissão de conteúdo; a Pedagogia Renovada baseada nos sentimentos, na espontaneidade; e, pôr fim, a Pedagogia Tecnicista voltada aos meios de comunicação.

Porém, tais pedagogias pretendem garantir a união do modelo conservador, mas não estão preocupadas com a interação educador e educando, daí surgem outros modelos sociais, onde a liberdade ultrapasse a Lei, mais que baseada em fatores históricos, uma Pedagogia Libertadora, defendida por Paulo Freire e respaldada, no pensamento e na prática pedagógica, efetuada pelos professores. Já outra, a Pedagogia Libertária está contra o autoritarismo, buscando uma escola que se fundamenta como um instrumento de conscientização e organização política; por fim, a Pedagogia dos Conteúdos Sócio-culturais, tendo como base idéias de igualdade na prática educativa, onde a assimilação e a transformação de conteúdos se fazem necessárias dentro da prática educacional (Luckesi, 2006).

Juntamente a esses dois grupos de pedagogias estão respaldadas duas práticas diferentes de avaliação educacional. Assim, o modelo Liberal Conservador sempre baseará em uma avaliação escolar autoritária, enquadrando os alunos. Os parâmetros, previamente, estabelecidos, a avaliação será sempre um instrumento disciplinador. Já nos “novos” modelos sociais, a prática

avaliativa está preocupada com a transformação, exigindo uma participação democrática de todos, tendo em vista, o avanço e o crescimento e, não, a estagnação disciplinadora.

Considerações Finais

A avaliação concebida como um processo de construção contribuirá para desvelar a concepção de escola, de homem e sociedade. Esses modelos são referências para as modernas propostas de avaliação que se colocam como perspectivas para otimização do ensino e aprendizagem, com vistas à construção de conhecimento pelo aluno, numa educação que exige novas formas de intervenção, comprometidas com as reais demandas sociais.

Portanto, através do breve histórico avaliativo nota-se que a avaliação educacional, como qualquer conceito, passa pelas mudanças do tempo, onde a idéia posta, cada vez mais, é estudada, trabalhada e concretizada.

De fato, como visto, a avaliação tem sido uma temática bastante explorada pelos pesquisadores e vem ganhando espaço, cada vez maior, nas salas de aula. Entretanto, é fundamental que uma proposta avaliativa tenha por finalidade um caráter processual, contínuo e sistemático, acontecendo, não em momentos isolados, mas, sim, ao longo de todo o período em que se desenvolve a aprendizagem, nas relações dinâmicas da sala de aula, que orientam as tomadas de decisões, relacionadas ao tratamento do conteúdo e sua melhor forma de assimilação pelo aluno.

Porém, não será apenas mudança de modelos, conceitos e nomenclatura que mudarão o ato de avaliar em nossas escolas, mas, sim, a atitude dos docentes, diante da situação, visto que, a avaliação é concebida como um processo de construção, contribuindo para desvelar a concepção de escola, de homem e sociedade. Aonde o processo histórico, com as idéias de Tyler, a respeito da avaliação por objetivo, as idéias de Scriven, com destaque para as funções da avaliação em Formativa e Somativa são referências para as modernas propostas de avaliação.

Referências

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma proposta em busca de novos sentidos**. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 51- 82.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº. 4.024**, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

CRONBACH, L. J. Aperfeiçoamento de curso por meio da avaliação. **Tea-**

chers College Record, Nova York, v. 64, n. 8, pág. 672-683, maio de 1963.
In: SILVA, Assis Leão da; GOMES, Alfredo Macedo. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estud. Aval. Educ.** São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago.2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eaev29n71/1984-932X-eae-29-71-350.pdf>. Acesso em: 13 de abril de 2023.

FOUCAULT, Michel. *Historie de la sexualité* 1: La volonté de savoir. Paris: Gallimard, 1976.

GRONLUND, N.E. *Measurement and duration in teaching. Third Edition*. Nova Iorque. *McMillan Company*, 1976.

GURGEL, Carmesina Ribeiro. **Avaliação do desempenho docente: o caso do centro de ciências da educação da Universidade Federal de Piauí - UFPI**. Dissertação (Mestrado em Avaliação Educacional), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortêz, 2006.

MÉNDEZ, Juan. **Avaliar pra conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: AtrMed, 2002.

PERRENOUD. Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

POPHAM, W. J. **Como avaliar o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation*, In: TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83. (*American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation*, n. 1)

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação do rendimento escolar – Sedimentação de significados. In: SOUSA, Clarilza Prado de (org). **Avaliação do rendimento escolar**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1991. p. 143-150.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento Escolar**. 14 ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007, 27- 49.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1975.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Lusa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994 (Coleção Aprender e Ensinar).

A HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Douglas Souza Pego¹³

Introdução

O período conhecido como “Revolução Científica” foi um dos principais marcos do início da Modernidade. Este período ocasionou a “autonomia da ciência” e foi um processo gradual. Esta revolução, que é também metodológica, perdurou até o século XX fazendo com que, a partir da filosofia clássica, se originasse o que se conhece, atualmente, como ciências particulares. Ao final do século, as discussões em relação à História e Filosofia da Ciência, mostraram-se mais pertinentes em alguns congressos e reuniões da comunidade científica, em relação à sua relevância nos cursos de formação de professores.

Em suma, objetiva-se aqui, apresentar a importância que a História e Filosofia da Ciência possui para o Ensino das Ciências da Natureza e para a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Segundo Neves (1996), “a pesquisa qualitativa [...] não busca enumerar ou medir eventos”, assim, entende-se que este tipo de pesquisa possibilita estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, históricas, bem como suas relações filosóficas estabelecidas em diversos ambientes (Godoy, 1995, p. 1).

Uma pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002 p. 44), «é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos». Outra pontuação para o uso deste tipo de pesquisa é que a utilização destes documentos na pesquisa, surge a possibilidade de “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (Sá-Silva, 2009, p. 2). Com isto, dar-se-á a possibilidade de uma compreensão histórico-filosófica do pensamento humano em relação às coisas e à ciência. Também, a pesquisa é exploratória, pois objetiva “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41). Assim, organizou-se as fases de

13 Graduando em Licenciatura em Química pelo IF Goiano - Campus Urutaí. Possui experiência na área de Química, com ênfase no Ensino de Química. Pesquisa História e Filosofia da Ciência, Educação para as Relações Étnico-raciais e Inclusão.

desenvolvimento: i) - separou-se os arquivos a serem lidos, ii)- fichou-os, iii) - os comentou e, iv) - discutiu-os no presente texto.

Logo, sabendo que os debates sobre a relação entre o Ensino de Ciências e a Filosofia da Ciência ganhou maior ênfase, a partir da década de 90, os cursos de formação de professores na atualidade, estão incumbidos, através da educação científica, de preparar profissionais capazes de ter uma função transformadora. Portanto, deve-se propor aos alunos dos cursos superiores uma linguagem facilitadora para uma efetiva leitura do mundo natural e, além disso, compreender as formas e métodos de passar essa leitura aos seus futuros alunos.

A História e Filosofia da Ciência e sua relação com a Alfabetização Científica

Naquilo que se conhece hoje como “período clássico”, a ciência estava interligada à filosofia (Aranha; Martins, 1993, p. 72). Textos como os de Aristóteles abrangiam temas que, hoje, são trabalhados na física e na astronomia (Palma, 2015). Porém, somente, a partir da segunda metade do século XVI, até pouco mais da metade do século XVII, é que houve uma ruptura após a denominada *revolução metodológica*. Também conhecida como “Revolução Científica” é, “juntamente com o humanismo renascentista e a Reforma Protestante, um dos principais marcos do início da Modernidade” (Marcondes, 2016, p. 6). Este período, originado por Galileu perdurou até 1687 com Isaac Newton e ocasionou uma “autonomia da ciência”, ou seja, o desligamento entre a filosofia e a ciência (Aranha; Martins, 1993, p. 73). Esse período é conhecido, hoje, como modernidade.

Entretanto, o desenvolvimento dessa autonomia científica, embora tenha iniciado com a Revolução Metodológica, foi gradativa e permaneceu até o século XX. Com isto, o que se conhece hoje como ciências particulares, sejam elas: física, química, astronomia, biologia, dentre outras, que delimitam seu campo específico de pesquisa, tiveram seus fundamentos na filosofia clássica. Este fenômeno de especialização das ciências é chamado de “nascimento da ciência”, como entende-se modernamente (Aranha; Martins, 1993, p. 37).

Em conjunto com a história dessas revoluções surge, ainda, no século XX, a Filosofia da Ciência que veio a se consolidar, a partir da junção de alguns pensadores como Lakatos, Feyerabend, Popper, Kuhn, dentre outros (Bortolotti, 2008). Nos escritos, de Guridi, Salinas e Villani (2003), Tesser (1994), Mellado e Carracedo (1993), a Filosofia da Ciência é apresentada como epistemologia da ciência. Definindo-a como o campo de exploração filosófica que vai estudar os fundamentos, conceitos e implicações filosóficas, do que hoje se entende como ciência moderna.

Deste modo, entende-se a necessidade da Filosofia da Ciência para se entender os processos e as mudanças no contexto científico e epistemológico da

ciência, pois “*incluso los mismos científicos han reflexionado frecuentemente sobre su actividad y sobre las implicaciones filosóficas de sus teorías*”¹⁴ (Palma, 2015, p. 6), ou seja, é a ciência refletindo sobre si própria. Lakatos, Toulmin, Laudan, Feyerabend, por exemplo, defendiam a vinculação da História da Ciência com a Filosofia da Ciência porque, “*la Filosofía de la Ciencia sin la Historia de la Ciencia es vacía; la Historia de la Ciencia sin la Filosofía de la Ciencia es ciega*” (Lakatos, 1989, p. 134).

Neste sentido, a História da Ciência, a Filosofia da Ciência aliadas, posteriormente, à Didática da Ciência, contribuindo para melhorar a compreensão das questões epistemológicas apresentam-se como uma tríade primordial para o conhecimento científico e, especificamente, na formação de professores.

Ao final do século XX, as discussões em relação à essa vinculação, mostraram-se mais pertinentes nos congressos e reuniões da comunidade científica, bem como sua relevância nos cursos de formação de professores. Aparecem, então, algumas indagações sobre as implicações através da História, Filosofia e Didática das Ciências no seu ensino. Surge, a partir dessas indagações, a principal motivação para sustentar o presente texto: entender a importância que a História e Filosofia da Ciência possui para o Ensino das Ciências da Natureza.

A contribuição da História e Filosofia da Ciência para a alfabetização científica, na verdade, auxilia tanto o aluno quanto o professor, a resgatar conhecimentos epistemológicos necessários à sua compreensão e, por esse motivo, torna-se imprescindível para a formação dos professores. Como, na atualidade, educadores e educandos estão submersos na chamada “modernidade líquida” (Bauman, 1999), possivelmente, por considerar a pós-modernidade um conceito ideológico (Abdo, 2020), o Ensino de Ciências da Natureza é guiado, muitas vezes, pela flexibilidade e facilidade, o que pode tornar o conhecimento descartável. Este ensino não contribui para um entendimento mais integral de ciência, isto é, não contribui para a superação do que Matthews (1995, p. 165) resumiu como sendo um “mar sem sentido”. Por esse motivo é que, a partir da segunda metade do século XX, aumentou-se a reflexão sobre a complexidade do conhecimento científico produzido.

É preciso levar em consideração, o fato de como este saber erudito está sendo ensinado e, principalmente, compreendido, pois a imagem da ciência está estreitamente relacionada a isso. Quando o professor em formação não é levado a pensar sob este aspecto, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para a promoção de um Ensino de Ciências da Natureza comprometido, as possibilidades da superficialização e reprodução aumentam.

¹⁴ “Até os próprios cientistas têm refletido frequentemente sobre a sua atividade e sobre as implicações filosóficas das suas teorias”.

A História e Filosofia da Ciência, portanto, auxiliam, juntamente com a Didática da Ciência, para a compreensão dos fenômenos contemporâneos e é imprescindível que o professorado tenha consciência que sua formação, também, acompanhe “o próprio avanço do conhecimento que desvelou níveis crescentes (talvez infinitos) de complexidade” (Rodrigues; Neves; Anjos, 2016, p. 36). Quando não acontece, as ciências são reduzidas a fórmulas e equações e seu ensino padroniza-se na recitação e no mero decorar delas. As estratégias pedagógicas dependem da pressuposição de se ensinar, de forma adaptada, reflexiva, e não tediosa, podendo assim, “melhorar a formação do professor auxiliando o desenvolvimento de uma epistemologia da ciência mais rica e mais autêntica” (Matthews, 1995, p. 165).

Nisto, a Filosofia da Ciência, possibilita um melhor entendimento da estrutura das ciências “bem como do espaço que ocupam no sistema intelectual das coisas” (Matthews, 1995, p. 165). Conduz os professores e os futuros professores, a questionarem a forma de pensar e tratar a ciência porque “as modalidades didáticas usadas no ensino das disciplinas científicas dependem, fundamentalmente, da concepção de aprendizagem de Ciência adotada” (Krasilchik, 2000, p. 87).

E, “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Então, os cursos de formação de professores estão incumbidos, assim como a educação científica, de preparar profissionais capazes de ter uma função transformadora e lhes propor “uma linguagem para facilitar nossa leitura do mundo natural” (Chassot, 1993, p. 37), que será refletida no campo de atuação desses profissionais.

Nesse contexto, a relação entre História e Filosofia da Ciência e o Ensino das Ciências da Natureza torna-se necessária, não apenas para a compreensão da ciência, mas, também, para a formação de professores de ciências que atuarão no auxílio da transformação coletiva, até mesmo pelo fato de que relação entre a Filosofia da Ciência, a História da Ciência e a Didática da Ciência é “[...] *tan estrecha que forma parte de la fundamentación teórica de las secuencias de enseñanza y aprendizaje que se sitúan en el marco del ‘constructivismo didáctico’ más prometedor*”¹⁵, sem que haja hierarquias arbitrárias, mas com um promissor diálogo entre elas (Izquierdo *et. al.*, 2016, p. 43).

Os debates sobre a relação entre o Ensino de Ciências e a Filosofia da Ciência ganhou maior ênfase, a partir da década de 90, trazendo assim, uma maior aproximação com a Didática das Ciências do Ensino Superior sobre os conhecimentos que integram as licenciaturas e como trabalhá-los (Matthews, 1995). Serviram então, como ponte para contribuir, tanto com a teoria quanto com a prática no campo do Ensino das Ciências. Por seguinte, os questionamentos

15 “[...] tão próximo que faz parte da fundamentação teórica das sequências de ensino e aprendizagem que se situam no quadro do mais promissor ‘constructivismo didático’.

teóricos de currículo específico de Ciências Naturais, revelam a intenção de mostrar os problemas curriculares e tentam apontar, assim, algumas alternativas, principalmente, em relação às intervenções na prática de sala de aula (Pereira et al, 2016).

Essas discussões são atuais, tratando sempre da relação facilitadora da aprendizagem ao cruzar a Filosofia da Ciência (Epistemologia) no ensino de Ciências (Izquierdo *et al.* 2016). Partindo deste ponto, entende-se que a prática educativo-crítica proporciona a aceitação de uma identidade social, histórica, bem como filosófica, pois o sujeito deve, a partir deste ensino, “assumir-se como [...] ser pensante, comunicante, transformador, criador, [...]. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (Freire, 2019, p. 42).

Essa conversa vai chegar de maneira indireta nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs), em 1998, com a ênfase de compreender que “[...] a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural” (BRASIL, 1998, p. 33). Com isto, tem-se discutido a respeito da maneira com que a educação científica é tratada. Autores como Smith e Siegel (2004 apud Barreto, 2019), asseguram que o conhecimento é um pilar central no ensino de Ciências. Outros como Goldman (1999) e Hoffmann (2007) discutem outros pilares da educação científica como, por exemplo, a mudança de crença dos estudantes, ou ainda, sobre o conhecimento como crença verdadeira.

Por conseguinte, um dos primeiros eventos que mostram uma aproximação entre o ensino de Ciências e a Filosofia da Ciência foi a realização da primeira Conferência Internacional sobre História, Filosofia, Sociologia e o Ensino de Ciências, na FSU (Universidade Estadual da Flórida) em 1989. Outro evento significativo foram as conferências oferecidas e patrocinadas pela EPS (Sociedade Europeia de Física) sobre a História da Física e o seu ensino. Como afirma Matthews (1995) essas Conferências foram realizadas em Pávia (uma cidade localizada ao sul de Milão) em 1983, na cidade de Munique em 1986, em Paris no ano de 1988 e, por fim, na cidade Cambridge, em 1990 (Matthews, 1995).

Assim, alguns teóricos (Holton, 1979; Gagliardi, 1988 E Freire Jr., 2002) defendiam a História e Filosofia da Ciência, dada sua relação direta, de forma *contextualista*, isto é, uma educação em ciências, que seja ensinada em seus diversos contextos: ético, social, histórico, filosófico e tecnológico. Já no modelo construtivista, outros autores não concordam com este modelo (Matthews, 1992; Osborne, 1994 Apud Mortimer, 1995; Mortimer, 1995 E Solomon 1994), alegando o fato de estar *indissociado* com o empirismo.

Apesar das correntes apresentadas sobre o tratamento da ciência e seu ensino é preciso compreender que a ciência possui uma história e, refletir sobre ela mesma,

contribui para melhor compreendê-la, proporcionando um significado àquilo que é ensinado. Neste aspecto, o ensino de Ciências deve levar em consideração as “abordagens conectivas, ou seja, contextualizações que estejam preocupadas com questões históricas e relações com outras áreas do conhecimento” (Holton, 1979 apud Arthurury, 2020, p. 3). Neste sentido, a alfabetização científica é, então, “considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida” (Chassot, 2003, p. 91), e que não se deve abordar a História da Ciência de forma reducionista.

Considerações Finais

Conclui-se, então, que a História e Filosofia da Ciência na abordagem dos conceitos no ensino de Ciências, pode culminar em uma aprendizagem mais significativa sem distorcer a imagem da ciência a ser ensinada. A Filosofia da Ciência. Juntamente, com a História da Ciência e a Didática da Ciência, vão muito além de uma mera abordagem, tornam-se unidas e, deveria ser, a base para a formação de um professor de excelência. Juntas, resgatam conhecimentos complexos proporcionando um conhecimento epistemológico não superficial. A tríade História, Didática e a Filosofia das Ciências possibilita um desenvolvimento assíduo do pensamento crítico da ciência em relação a ela mesma e seu papel na atualidade e, principalmente, necessárias para a formação dos professores.

Com isto, verificou-se que, a História e Filosofia da Ciência é fundamental no Ensino das Ciências da Natureza, por problematizar o conhecimento científico e contextualizá-lo. Desta maneira, conclui-se que é primordial o despertar de professores em formação, desse modo de tratar a ciência, pois a História e Filosofia da Ciência em conjunto com a Didática da Ciência pode auxiliar os professores a explicar construção do conhecimento científico. Sabendo que, uma formação que contemple conhecimentos dessa natureza, contribui para que se reverta o cenário de sujeitos analfabetos científicos.

Portanto, a pesquisa evidencia a necessidade de profissionais capazes de discutir e repensar a prática pedagógica, de forma com que, seu olhar seja direcionado aos problemas emergentes que envolvem o ensino das Ciências. Somente, a partir disso, que os conhecimentos científicos poderão ser tratados e ensinados de forma eficiente e eficaz para a construção de uma sociedade melhor.

Referências

- ABDO, Humberto. **3 reflexões para entender o pensamento de Zygmunt Bauman**. Globo.com. 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/12/3-reflexoes-para-entender-o-pensamento-de-zygmunt-bauman.html>. Acesso em: 17 de março de 2021.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. ed. 2, Rev. Atual. São Paulo: Moderna. 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BORTOLLOTTI, Lisa. *An Introduction to the Philosophy of Science*. Centro de filosofia da universidade de Lisboa, Portugal: Gradiva, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHASSOT, Attico. **Catalisando transformações na educação**. Ijuí: Editora Unijuí. 1993.
- CHASSOT, Attico. **Educação conSciência**. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC. 2003.
- FREIRE JR., O. **A relevância da filosofia e da história das ciências para a formação dos professores de ciência**. In: SILVA FILHO, V. J. Epistemologia e ensino de ciências. Salvador: Arcádia, 2002. p. 13-30.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino. A. Andreola. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GAGLIARDI, R. *Cómo utilizar la historia de las ciencias en la enseñanza de las ciencias*. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 3, p. 291-296, 1988.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2020.
- GOLDMAN, A. I. **Conhecimento em um mundo social**. Oxford: *Oxford University Press*. 1999.
- GURIDI, Verónica; SALINAS, Julia; VILLANI, Alberto. Contribuições da epistemologia de laudan para a compreensão das concepções epistemológicas

de estudantes secundários de física. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Baurú, SP. 2003. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/index.html>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

HOFFMANN, R. O mesmo e o não-mesmo. **Hyle – International Journal for Philosophy of Chemistry**, n. 9, p. 7-1, 2007.

HOLTON, G. A imaginação científica. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. In: ARTHURY, L. H. M. A natureza da ciência no ensino de física: entre recortes e sugestões. **Revista do Professor de Física**, v. 4, n. 2, p. 1-17, Brasília, 2020.

IZQUIERDO, Aymerich Mercé et al. *Historia, filosofía y didáctica de las ciencias: aportes para la formación del profesorado de ciencias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Aldas. **Enseñanza de las ciencias**: 20(3), 465-476, 2016.

KRASILCHIK, Miriam. Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, 14(1), 2000.

LAKATOS, Imre. *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Universidad. Madrid, 1989.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia e história das ciências: a revolução científica**. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2016.

MATTHEWS, M. R. *Constructivism and empiricism: an incomplete divorce*. **Review of Educational Research**, 1992. 22: 299-307. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02356909>. Acesso em: 16 de março de 2021.

MATTHEWS, Michael R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Santa Catarina. v. 12, n. 3: p. 164-214, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7084>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2021.

MELLADO, V.; CARRACEDO, D. *Contribuciones de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las ciencias*. **Enseñanza de las ciencias** 11 (3): 331-339. 1993.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?** Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte – MG. 1995. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm>. Acesso em: 16 de março de 2021.

NEVES, J.L. Pesquisa Qualitativa: Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n° 3. São Paulo, 1996.

OSBORNE, J. (1993). Beyond Constructivism. In: MORTIMER, Eduardo Fleury. **Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?** Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte – MG. 1995. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm>. Acesso em: 16 de março de 2021.

PALMA, H. A. **Epistemología evolucionaria popperiana**. Buenos Aires, Teseo. 2015. Disponível em: <https://www.teseopress.com/eepopperiana1/chapter/capitulo-i-el-surgimiento-de-la-filosofia-de-la-ciencia/>. Acesso em: 28

de abril de 2021.

PEREIRA, Marcela Rebecca et al. Ciência por cientistas: epistemologia e práxis de professores de administração do caa-ufpe. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitaria – CIGU**. Arequipa - Peru, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172048/OK%20-%20103_00542%20-%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 de abril de 2021.

RODRIGUES, Léo Peixoto; NEVES, Fabrício Monteiro; ANJOS, José Carlos dos. A contribuição da Sociologia à compreensão de uma epistemologia complexa da Ciência contemporânea. **Sociologias**. vol.18 n°. 41 Porto Alegre Jan./Abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222016000100024. Acesso em: 28 de abril de 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental**: p I. n. I, Julho. 2009.

SMITH, M. U.; SIEGEL, H. *Knowing, believing, and understanding: what goals for science education?* *Science & Education*, v. 13, p. 553–582, 2004. In: BARRETO, Uarison Rodrigues. Ensino de química, modelos e autonomia intelectual. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 2, p. 272-290, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/SciNat>. Acesso em: 16 de mar. De 2021.

SOLOMON, J. (1994). *The Rise and Fall of Constructivism*. **Studies in Science Education**, 23: 1-19. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057269408560027?journalCode=rsse20i>. Acesso em: 16 de março de 2021.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**. n.10. Curitiba Jan./Dec. 1994.

EPISTEMOLOGIA E GEOGRAFIA: ENSAIO SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DA GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA

Sâmara Roberta Lacerda Pacheco¹⁶

Introdução

O pensamento geográfico, enquanto ato ou processo, não institucionalizado, de pensar o espaço, acompanha a humanidade desde os seus primórdios. Em seu livro, *Geografia e Modernidade*, Gomes (2007) traça uma célebre retrospectiva da conformação do pensamento geográfico, ressaltando o trabalho de filósofos como Estrabão e Ptolomeu, na condução de uma Geografia que se fragmenta em ideográfica e monotética e, que, posteriormente, no âmbito do que ele chama de Geografia Moderna, será valorizada em sua articulação.

Mas, a sistematização da Geografia, enquanto ciência institucionalizada e amplamente reconhecida, se daria apenas no final do século XIX, legitimada sob um método empírico e descritivo, típico das ciências naturais, nomeado positivismo. O positivismo, enquanto método, se caracteriza pela proposta de compreensão do mundo, a partir da experiência empírica – portanto, reduzindo a realidade ao mundo dos sentidos e da aparência – e pautada sobre a ideia de ordem natural dos fenômenos.

[...] talvez possamos dizer que o problema central e mais difícil de uma história das ciências consiste em conceber, tanto a distribuição social das forças produtivas científicas, quanto as relações filosóficas de produção das ciências, a fim de que sejam detectados os modos de produção científicos. Todavia, precisamos entender essa comparação com certas reservas. E isto, por duas razões: a) diferentemente dos modos de produção sociais, os de produção científicos não possuem uma determinação em última instância no processo social global; b) o modo de produção social é uma totalidade com o qual se articula o modo de produção científica. Por isso, devem ser evitadas três posições filosóficas idealistas: a primeira, referindo

¹⁶ Mestranda em Educação, Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Uberlândia; Graduada em Geografia: Licenciatura e professora de Geografia - Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública de Uberlândia, Minas Gerais – samara_lacerda@hotmail.com.

constantemente as atividades científicas ao contexto “natural” anterior; a segunda, defendendo uma filiação das teorias a seus antecedentes do mesmo gênero; a terceira, sustentando que as teorias científicas dependem logicamente de simples antecedentes racionais. Porque as sequências das teorias científicas nada mais são que o “progresso” de suas transformações. Sendo assim, o objeto da história das ciências deixa de ser o conjunto das transformações que cada um dos componentes técnicos (instrumentos), sociais (distribuição dos papéis, etc.), ideológicos, filosóficos e teóricos, bem como cada uma de suas interações, pode infligir a determinado equilíbrio provisório (Japiassu, 1985, p. 33-34).

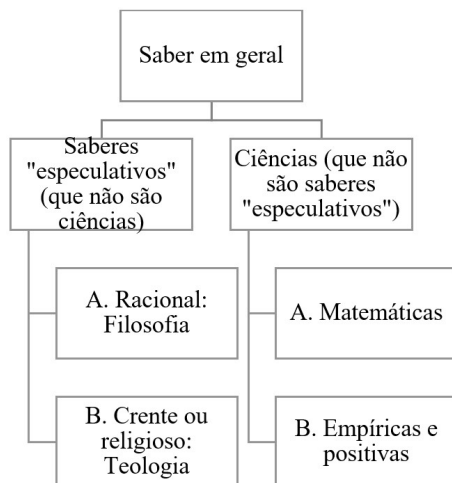
Como coloca Moraes (2007), a Geografia que se estabeleceu a partir desses princípios, se colocou como uma ciência de contato entre o domínio da natureza e da humanidade, colocando o homem, como um dado ou um elemento a mais na paisagem, como mais um fenômeno da superfície do planeta. A partir dessa proposta de método e suas implicações, a institucionalização da Geografia ocorreu no final do século XIX, a partir da Escola Francesa de Geografia, cujo principal autenticador foi Vidal de La Blache e, que influenciou, em diversas partes do mundo e, inclusive o Brasil, a produção científica geográfica na primeira metade do século XX.

Neste texto será indicado, de forma sintética, como esse processo ocorreu, quais suas características e limites. Também será tratado sobre como surgem, a partir das limitações do método positivista, novas propostas de Geografia, com outros embasamentos metodológicos e que viriam a se consolidar após a segunda metade do século XX.

Reflexões sobre saber, ciência e epistemologia

Antes de discutir, diretamente, as interrelações entre Geografia e epistemologia, cabem algumas reflexões iniciais referentes à estas. É interessante ressaltar, por exemplo, algumas diferenças entre saber e ciência, o primeiro entendido enquanto “[...] todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. [...] (Japiassu, 1934, p. 15), e, ciência enquanto um “[...] conjunto das aquisições intelectuais de um lado, das matemáticas, do outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização” (Japiassu, 1934, p. 15-16).

Figura 1- Fluxograma sobre o saber



Quanto à epistemologia¹⁷, pode-se defini-la como o “[...] estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. [...]” (Japiassu, 1934, p. 16).

Japiassu (1934) aponta a existência de três tipos de epistemologia (três escalas): epistemologia global (geral), epistemologia particular (trabalha um saber particular, seja “especulativo” ou científico) e epistemologia específica¹⁸ (considera as questões de uma disciplina – “unidade bem definida do saber”). Neste sentido, existem, ainda, uma epistemologia interna (de uma dada disciplina) e uma epistemologia derivada (epistemologia geral).

É neste sentido que podemos conceitua-la como essa disciplina cuja função essencial consiste em submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto, não mais uma ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, de coerência ou os títulos de legitimidade, mas as ciências *em vias de se fazerem*, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva. Seu problema central, e que define seu estatuto geral, consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo Sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele num mundo exterior (físico ou ideal), ou se o Sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos Objetos. [...]. (Japiassu, 1934, p. 27-28)¹⁹.

¹⁷ *Episteme* = ciência e *logos* = discurso, segundo sua etimologia.

¹⁸ A que trata da Geografia, por exemplo.

¹⁹ (...) as epistemologias contemporâneas repartem-se segundo confirmam o primado ao Sujeito, ao Objeto ou à Interação entre ambos. Contudo, as epistemologias atualmente vivas e significativas estão centradas sobre as interações do Sujeito e do Objeto: a epistemologia fenomenológica, ilustrada por Husserl; a epistemologia construtivista e estruturalista, ilus-

Nem todo conhecimento é científico ou sistematizado, logo, Japiassu (1934) pontua a diferenciação entre saber e pré-saber.

Antes do surgimento de um saber ou de uma disciplina científica, há sempre uma primeira aquisição ainda não científica de estados mentais já formados de modo mais ou menos natural ou espontâneo. No nível coletivo, esses estados mentais são constitutivos de uma certa cultura. Eles constituem as “opiniões primeiras” ou *pré-noções*, tendo por função reconciliar o pensamento comum consigo mesmo, propondo certas explicações. Podemos caracterizar tais *pré-noções* como um conjunto falsamente sistematizado de *juízos*, constituindo representações esquemáticas e sumárias, formadas pela prática e para a prática, obtendo sua evidência e sua “autoridade” das funções sociais que desempenham. [...] (Japiassu, 1934, p. 17-18).

Todas as pessoas são capazes de operacionalizar pré-saberes e estes são sempre relativos ao saber ou à ciência. Além disso, podem ter características socioculturais na sua forma de sistematização e ter uma caracterização:

- a) Pejorativa: opinião, conhecimento comum ou vulgar;
- b) Positiva: empiria, experiência ou opinião válida;
- c) Caracterização técnica em Foucault: “episteme” – infraestrutura cultural das emergências do saber em si.

É importante perceber que o campo do saber e do pré-saber é maior e mais genérico que o das ciências. Essa diferenciação é pertinente para elucidar as diferenças entre pensamento geográfico e a Geografia acadêmica, moderna e institucionalizada, pensada sob o viés científico. O pensamento científico seria um tipo de pré-saber, maior, anterior e mais abrangente que a Geografia sistematizada, de modo que esta é localizada no tempo e dotada de uma história de constituição.

Vidal de La Blache e a institucionalização da ciência geográfica

A institucionalização da Geografia sobre os princípios do positivismo teve como principal expoente Vidal de La Blache, geógrafo francês, nascido no final do século XIX e que viveu até o início do século XX. Para La Blache, a Geografia seria uma ciência dos lugares, e não do homem, importando para sua análise, o resultado da ação das sociedades no meio e não a sociedade propriamente dita. Nesse sentido, a Geografia integraria então, “sem dúvida” – como disse em seu texto “As características próprias da Geografia” – o grupo das ciências naturais. Para La Blache, a Geografia, enquanto ciência, deveria se distinguir como, essencialmente, descritiva, sem renunciar a explicação das relações entre os fenômenos, de sua evolução e de seus encadeamentos. Esse apreço ao método descritivo seria um dos vários princípios que, segundo La Blache, conformariam a ciência geográfica.

trada por Piaget; a epistemologia “arqueológica”, ilustrada por Foucault; a epistemologia “racionalista-crítica”, ilustrada por Popper (JAPIASSU, 1934, p. 29).

Outros princípios são indicados pelo autor e são importantes para compreender como se estabelece essa Geografia científica proposta por La Blache. O princípio da unidade terrestre, por exemplo, indicava que o estudo geográfico compreendia, por definição, toda a superfície terrestre e que, como coloca o princípio da combinação dos fenômenos, a Geografia deveria identificar as leis gerais que regem o globo e descrever como essas se combinam e se modificam nas diversas partes da superfície terrestre. Esses princípios levaram a valorização do trabalho de campo na pesquisa geográfica em ambos os campos de abordagem da Geografia, que o autor indica como sendo a “Geografia Regional” – que buscava a caracterização das regiões, descrevendo as paisagens e processos que estariam em sua gênese – e a “Geografia Geral” - que se empenhava em determinar causas e leis que explicariam a natureza dos fenômenos, como tipos de clima, formação de solos etc.

O autor, também, destaca a importância da complementariedade da História e da Geografia, à medida em que, a História pudesse contribuir para compreender os lugares. Nesse sentido, a História importava para a compreensão de um outro conceito central na geografia lablachiana, que é a noção de meio e de adaptação que rendeu a concepção de “gênero de vida”, conceito importante para compreensão do possibilismo francês e suas implicações políticas, mesmo que o autor negasse a existência dessa esfera em seu trabalho.

A ideia de gênero de vida entende que, em cada lugar, a diversidade dos meios – combinação dos diferentes elementos que compõem a superfície do planeta – possibilitaria formas diferentes de adaptação do homem e constituiria, no relacionamento constante entre humanidade e natureza, um conjunto de técnicas, hábitos e costumes construídos e passados socialmente, que caracterizariam cada lugar. Assim, a diversidade dos meios explicaria a diversidade dos gêneros de vida. Para La Blache, uma área abrangida por um mesmo gênero de vida, partilhado por uma mesma comunidade, constituiria um domínio de civilização.

O gênero de vida de cada domínio de civilização se transforma no decorrer da história a partir de vários processos, como por exemplo, o aumento populacional de uma sociedade que força o desenvolvimento técnico para melhor utilização dos recursos disponíveis. No entanto, para La Blache, o elemento fundamental do progresso humano se daria através do contato entre gêneros de vida diferente, quando seria possível gerar arranjos mais ricos com a incorporação de novos hábitos, técnicas, costumes e etc. Essa abordagem do possibilismo francês claramente aciona uma legitimação – via discurso científico - dos processos colonialistas e imperialistas francêss, naturalizando-os e agregando um aspecto positivo no processo.

De todo modo, foi através do trabalho de Vidal de La Blache, que a Geografia se institucionalizou, incluindo academicamente, constituindo uma escola de pensamento com ampla influência na Geografia mundial, na primeira metade do século XX. O resgate do conceito de região e o fortalecimento das monografias regionais – que buscavam a descrição do quadro físico, das fases de ocupação, das características urbanas e rurais, da estruturação econômica e etc. dos lugares, com caráter descritivo e enciclopedista – teve profundo impacto na constituição acadêmica da Geografia, estabelecendo especializações e fragmentação de disciplinas (Moraes, 2007).

Os limites do positivismo e o surgimento de novas propostas no início do século XX

Apesar da profunda influência da Geografia Francesa, na primeira metade do século XX, na Geografia mundial – inclusive no Brasil, com a fundação do primeiro curso de Geografia da Universidade de São Paulo, em 1934, por exemplo -, o positivismo como método para a Geografia e, portanto, a própria Geografia tradicional francesa, também, é questionada nesse período.

A própria complexidade da Geografia e do esforço de compreensão dos fenômenos espaciais, implicou em dificuldade de se enquadrar nos ditames do positivismo, como por exemplo, a necessidade de formulação de leis gerais.

Também se apresentou como elemento de crítica, o fato de que essa Geografia se preocupou com uma afirmação de seu objeto de estudo do que a construção de um estatuto epistemológico próprio, se preocupando mais em descrever os fenômenos e pouco em teoriza-los. No entanto, é importante não desconsiderar os trabalhos de descrição regional realizados no final do século XIX e início do século XX, que produziram extensos materiais descritivos e cartográficos sobre a Europa, a Ásia, a África e a América que, inclusive, serviu bem aos interesses políticos dos países imperialistas europeus.

O distanciamento da Geografia em relação às bases filosóficas que norteiam o processo de elaboração do conhecimento é certamente responsável por grande parte de nossa fragilidade em termos de uma postura crítica efetivamente transformadora. A chamada “Geografia crítica” tem contribuído nas duas últimas décadas (ou na última, para o caso brasileiro) para reverter esse quadro. Nascendo principalmente articulada ao pensamento dialético materialista, ela passou a exigir, no mínimo, um conteúdo filosófico que nos permitisse entender o significado de suas bases: “materialismo” e “dialética”. A recente crítica à sua perspectiva materialista e objetivista¹ - para alguns indicadora de uma nova “crise” no pensamento geográfico dominante, reflexo por sua vez da atual “crise da modernidade” -, reforça ainda mais essa necessidade de discussão filosófica (Haesbaert, 2015, n.p.).

O próprio caminhar da filosofia da ciência implicou questionamentos importantes ao positivismo como um todo, com reflexos para a própria Geografia positivista. Assim, na primeira metade do século XX, o “horizonte lógico-formal” (Gomes, 2007), decorrente das propostas filosóficas discutidas pela filosofia da ciência, irá compor o principal quadro de questionamento da Geografia Tradicional.

Esse quadro de questionamento se embasou na proposta de atualização do método positivista com a proposição do positivismo lógico ou neopositivismo. Essa proposta de método surge no início do século XX, a partir das discussões do “Círculo de Viena”, onde um conjunto de filósofos e cientistas, notadamente, das ciências exatas, buscam uma reafirmação dos métodos empiristas articulados ao racionalismo.

O neopositivismo advogava por uma ciência baseada na comprovação empírica, com uma linguagem comum e universal e que pudesse elaborar leis e teorias que dialogasse com todos os campos da ciência. Essa universalização da linguagem científica seria dada pela utilização de procedimentos matemáticos – e, portanto, com viés racionalista -, o que, inclusive, atribuiria às ciências uma suposta neutralidade e a capacidade de alcançar a verdade sem “interferência” do pesquisador.

Um questionamento importante que o positivismo lógico colocava para o positivismo da Geografia tradicional francesa, era a valorização do raciocínio dedutivo em detrimento da indução empirista. Assim, o positivismo lógico daria origem, ainda na primeira metade do século XX, a uma Geografia pautada na utilização de médias, índices, modelos e padrões na explicação dos fenômenos espaciais, negando, em certos aspectos, a empiria estrita em detrimento da dedução.

É fato que esse “horizonte lógico-formal” (Gomes, 2007) apenas conformaria, de modo concreto, sua influência na Geografia a partir da segunda metade do século XX, com uma Geografia intitulada Pragmática ou Neopositivista, primeiro na Europa anglo-saxônica, depois nos EUA e, mais tardiamente, nas décadas de 1960-70, no Brasil. Essa consolidação tem sua razão histórica, e se relaciona com o contexto pós 2ª Guerra Mundial, quando se predomina a lógica de um Estado forte, interventor e planejador e, portanto, as condições de ser de uma Geografia deveria ter a capacidade de ser operacional, aplicada e com capacidade de intervenção da realidade.

Essa busca pela operacionalidade da Geografia baseado em uma idealização de neutralidade e da compreensão dos fenômenos espaciais com base em processos dedutivos e criação de leis universais ocasionou, segundo Moraes (2007), um empobrecimento da análise Geográfica, mascarando contradições sociais e colocou a própria Geografia enquanto instrumento do Estado.

Aqui não se busca ignorar as contribuições de outras formas de pensar que surgem ainda no final do século XIX e início do XX, como a Geografia Anarquista de Élisée Reclus, ou a Geografia Racionalista de Alfred Hettner ou de Richard Hartshorne. Mas, quando se pensa o que pautou, de modo geral, a ciência geográfica na primeira metade do século XX e se busca, a partir daí, elucidar os principais pontos, se destaca o que foi aqui abordado.

Assim, considerando o recorte temporal abordado, pode-se dizer que, de modo geral, o embate entre o positivismo legitimador da institucionalização da Geografia e a renovação do mesmo, a partir da década de 1920 se constituem no principal abalo que acometeu e ditou os rumos da Geografia mundial, na primeira metade do século XX.

Considerações finais

Como é próprio do progresso científico, entendido aqui como o constante embate e questionamentos que promovem o rearranjo das formas de pensar, não se deve acreditar que o embate entre positivismo e neopositivismo colocaram um ponto final na construção epistemológica da Geografia.

As mudanças dos fundamentos filosóficos acompanham as mudanças no mundo, e as próprias transformações das sociedades, que após a década de 1950 irão ocorrer com uma rapidez mais relevante e promover realidades mais complexas: urbanização acelerada, industrialização, transformações no campo, financeirização, aumento dos fluxos de pessoas, materiais e capitais etc. Essa nova realidade mais complexa irá promover após a década de 1950, em diferentes níveis, necessidade de transformação na linguagem, nos métodos e na metodologia científica.

É neste contexto, especificamente, após a década de 1970, que irão se consolidar novas propostas de pensamento para a Geografia e que possuem impacto significativo até os dias de hoje, que é a chamada Geografia Humanista e a Geografia Crítica. A primeira, se coloca como uma Geografia de inspiração fenomenológica e, a segunda, embasada no método do materialismo histórico dialético. Ambas, se apresentam como críticas e apontam limites da Geografia neopositivista, colocando-a ora como reducionista e baseada em um modelo excessivamente racionalista de homem, ora apontando seu uso político, disfarçado de neutralidade, para manutenção das desigualdades estruturais do capitalismo entre tantas coisas.

Podemos finalizar, então, indicando que, a história do pensamento geográfico é complexa e muito dinâmica e, que não deve ser resumida, apenas, a estas manifestações mais abrangentes, ao contrário, é rica em proposições e pensamentos. Mas, à luz de um esforço de organização didática, destaca-se e hierarquiza-se alguns processos que possuíram implicações importantes e abrangentes e que foram aqui discutidos nesse breve texto.

Referências

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Filosofia, Geografia e Crise da Modernidade. **Terra Livre**, [s. l.], n. 7, 2015. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/85>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934. 202 p.

JAPIASSU, Hilton. **A Revolução Científica Moderna**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1985.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E SABERES DOCENTES

Francisco Igor Alves Rodrigues²⁰

Maraisa Barbosa Sousa Campos²¹

Lidianny Nascimento Fonseca Pistori²²

Introdução

O presente trabalho discorre sobre os saberes docentes necessários à formação e à prática pedagógica dos professores, bem como o processo de formação, sobretudo, no que se refere à formação de professores de Química. Destacando desta forma, a multidimensionalidade do saber, como também, a importância destes saberes na construção da identidade profissional.

A sociedade está em constante transformação e, nos dois últimos anos, passou por uma série de mudanças radicais, Pandemia, que no contexto, fez com que as pessoas do mundo todo adotassem uma rotina de vida diferente do habitual, com isolamento social, trabalho em *home office* e o ensino remoto. A sociedade mudou e com a educação não poderia ser diferente.

No súbito, os professores, do ensino básico e superior tiveram que adotar uma nova postura, pois o ensino remoto, que antes, optativo no caso do EAD e em modalidades específicas, passou a ser uma realidade obrigatória, exigindo dos professores metodologias e mecanismos que tornassem o ensino eficaz e de qualidade. Mas será que o professor estava de fato preparado para esta realidade?

Diante de tantas mudanças que ocorrem no mundo e no campo educacional, cabem às instituições de ensino promover um projeto pedagógico,

²⁰ Mestrando em Educação na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2020). Possui pós-graduação em metodologias no ensino de Química. E-mail: francisco.rodrigues@ufu.br.

²¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Licenciatura Plena em Química e Pedagogia. Professora efetiva de Educação Infantil na rede municipal de Uberlândia. E-mail: maraisa.campos@ufu.br.

²² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. E-mail: lidianny.fonseca@hotmail.com.

um processo formativo que permita ao futuro professor uma sólida formação teórico-prática, sendo necessário que este projeto pedagógico auxilie o professor a elaborar uma visão, mais abrangente, dos processos de ensino e aprendizagem nos agentes envolvidos no âmbito educacional.

Neste sentido, faz-se necessário o estudo e compreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação de professores, em virtude da importância de estes saberes na constituição do professor, tanto no que se refere à sua prática, quanto no que se refere à sua identidade profissional e, ainda, que tais saberes são constantemente influenciados por fatores como o meio social, econômico, familiar, prática educacional e de vida e que, ainda, tais saberes não são fixos, mas mutáveis e que se reinventam e voltam a se reinventar sempre que necessário. Concluindo assim, que o saber docente é inerente ao processo formativo do “eu professor”, tanto no sentido pedagógico quanto de identidade profissional.

Aspectos do curso de Formação: o caráter Bacharelesco da Licenciatura em Química e a dicotomia Teórico Prática

No Brasil, em 1939, através do Decreto-Lei nº. 1.190, de 04 de abril, os cursos de formação passaram a apresentar a terminologia conhecida como 3+1 (Brasil, 1939), na qual atribuíam a chancela de licenciado o discente que concluísse três anos do curso de formação para obter o título de bacharel e mais um ano de curso de didática, para assim, obter a licença para lecionar.

Já em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/96), o cenário educacional brasileiro muda de patamar com a nova reformulação que instaura que a formação de professores deveria acontecer em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena (Pereira, 2000). E ainda, a LDB promulgava a obrigatoriedade de uma graduação em licenciatura plena, como requisito para o exercício da docência na educação básica.

E, assim, mesmo que tenham ocorrido mudanças nas leis que regem a formação inicial e continuada de professores, os cursos de licenciaturas no Brasil, ainda, possuem traços disciplinares históricos dos cursos de bacharelado, centrados na área específica do conhecimento e deixando, em segundo plano, as metodologias e didáticas essenciais para a formação do futuro professor.

Frison (2012) acredita que, a maioria dos cursos de formação de professores não superou ou não está tão distinto do modelo 3+1, na qual, corroborando com Schnetzler (2000), o que se encontra nas universidades e Institutos de Ensino Superior, no processo de formação de professores, é o distanciamento entre a teoria e a prática escolar e, a dicotomia entre os conteúdos pedagógicos e os de ensino.

De acordo com Gatti (2010):

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (Gatti, 2010, p. 1357).

Esse distanciamento teórico-prático acarreta uma defasagem na formação inicial, devido o discente aprender teoria e prática, de maneira paralela uma a outra e, durante a sua atuação profissional conseguir conectar destes saberes advindos de caminhos diferentes para lecionar. Um dos fatores que favorecem este distanciamento pode estar relacionado ao próprio corpo docente e, segundo Junges e Behrens (2015), parte dos professores universitários advém de uma formação bacharelesca, e que, geralmente, não tiveram formação pedagógica para exercer a docência.

Do mesmo modo, em concordância com os autores anteriores, Libâneo (2015) ressalta a dicotomia entre o conhecimento disciplinar e o pedagógico na formação docente, evidenciando o caráter, ainda, tradicional e fragmentado, dos saberes da docência e, assim, fazendo-se necessário o rompimento desta dicotomia e a possibilidade de uma práxis educativas nos cursos de formação.

Chamando atenção para esta ruptura, Shon (1990) faz um adendo sobre a importância de aproximar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos pedagógicos da profissão permitindo uma práxis pedagógica a partir da reflexão-na-ção, e deste modo, desenvolver uma formação docente autônoma e eficaz no desenvolvimento do aluno.

Esse entendimento de práxis surge e supera esta fragmentação da formação docente e, assim, como destaca Nóvoa (1992), esta práxis teórico-prática faz se necessário à formação de professores, pois permite uma melhor formação docente e, conseqüentemente, um profissional do magistério mais qualificado para exercer a docência.

Movimento e Saberes Docentes

A formação e a profissão docente são áreas da temática formação docente, que vem se expandindo, ao longo do tempo, tanto em âmbito nacional quanto internacional e, assim, diversas concepções, visões e abordagens vão surgindo, enfatizando os conhecimentos dos professores e, conforme Tardif (2002):

O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência (Tardif, 2002, p. 12).

Neste sentido, fica evidente a importância do estudo das práticas pedagógicas na formação docente e, assim, Freire (2000) aborda os aspectos da formação docente, bem como a reflexão das práticas educativas em favor da autonomia dos docentes e corroborando com Pimenta (2000), é de suma importância ressignificar os processos formativos que norteiam os saberes necessários à formação docente.

Para tanto, faz-se necessário um adendo à expressão “saber”, pois se mostra como objeto de estudo da formação docente. E para Japiassu (1934) o “saber” é,

[...] todo conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Nesse sentido bastante lato, o conceito de “saber” poderá ser aplicado a aprendizagem de ordem prática (saber fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, as determinações de ordem propriamente intelectual e teórica. É nesse último sentido que tomamos o termo “saber” (Japiassu, 1934, p. 15).

O “saber”, deste modo, vem a ser o conjunto de conhecimentos, concepções e atitudes que um professor deve apresentar para exercer a docência. É o conhecimento necessário para lecionar, o conhecimento para a docência. Estes conhecimentos, por sua vez, que são necessários ao ensino, são criados e elaborados pelos professores através de sua reflexão sobre suas práticas e vivências em ambiente escolar.

Esses saberes, por sua vez, se constroem e reconstroem, ao longo do dia-a-dia, durante a prática escolar e das experiências vividas, de modo que, o próprio professor possa através da reflexão-na-ação e sobre a ação, constituir seus saberes necessários para o ensino.

E, ainda, Cunha (2009) destaca que a docência necessita de diversos saberes que precisam, ser apropriados e compreendidos em suas relações. E fazendo um adendo, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), também, apontam que a relação dos professores com os saberes é mais que transmissão de conhecimentos, e que, na sua prática integra múltiplos saberes as quais necessita diferentes relações.

Neste sentido, Flores (2015), destaca que, “aprender a ensinar não se reduz a mera aplicação de um conjunto de técnicas e destreza; implica também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo permanente com a prática” (p.140). Este processo de ensino e aprendizagem deve permitir a

construção de um conhecimento sólido, eficaz, significativo, que permita a possibilidade de mudança, e que não seja, somente, uma transmissão e repetições de informações.

Formação de Professores: Saberes Docentes e Identidade Profissional

Os cursos de formação de professores são um dos poucos cursos de ensino superior em que o discente ingressa já possuindo saberes sobre sua futura profissão, na questão, ser professor, mas não sobre a docência. E Pimenta (1997) destaca que estes saberes são advindos de suas vivências, enquanto alunos e saberes provenientes da passagem por diferentes professores ao longo da vida escolar.

Esses saberes docentes provem de diversas fontes, vivências cotidianas, experiências pedagógicas, o próprio curso de formação inicial e continuada, e deste modo, é de suma importância compreender a importância dos saberes na formação dos professores e, assim, promover a relação entre a formação teórica e a pedagógica, afim de contribuir para uma formação mais sólida e eficaz do professor, visto que, durante a atuação, torna-se necessário o uso destes saberes.

Essa multidimensionalidade do saber docente é descrita por Tardif e Gauthier (1996), que defende o saber docente como uma aglutinação de saberes diversos provenientes de caminhos diferentes em contextos diferentes. E, assim, diversos estudos mapearam os saberes necessários à formação docente, entre eles, Tardif e Pimenta.

Segundo Tardif (2002), por sua vez, os saberes docentes estão relacionados aos saberes da formação profissional (pedagógico), saberes disciplinares (áreas do conhecimento), saberes curriculares (currículo, métodos ordenados pelas instituições) e os saberes experienciais (reflexão da prática).

E, deste modo, constitui-se saberes necessários ao ensino ou saberes da docência, segundo Pimenta (1997), os saberes da experiência, relacionados às experiências de vida, tanto em âmbito educacional ou pessoal, como também, na reflexão na sua própria prática e sobre a prática. Os saberes do conhecimento, que diz respeito aos conhecimentos que serão transmitidos, os conhecimentos específicos. E, os saberes pedagógicos, didáticos, relacionados à relação professor-aluno e as técnicas de ensino.

Ainda, segundo Pimenta (1999), os saberes docentes são essenciais no processo de construção da identidade profissional do professor. Conforme Pimenta (1997, p.7): “o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

A identidade profissional não se constrói apenas no curso de formação, ela se desenvolve através de experiências cotidianas, vivências familiares, e de contexto (social e educacional), se constrói ao longo da formação inicial e continuada. Ela se faz e se reinventa.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 2000, p. 19).

Por sua vez, a identidade profissional não é imutável, nem doada ou ainda, adquirida, é uma construção histórica social. E, segundo Nóvoa (1992, p.140), “é um lugar de lutas e conflitos”, em que o sujeito muda e volta a mudar, à medida em que as relações acontecem em diferentes contextos e diferentes situações. Deste modo, a construção da identidade é um fenômeno contínuo, em que cada contexto cria ou altera uma identidade.

É um processo complexo e demorado, em que o professor reconstrói sua identidade, sujeitando-se a novas perspectivas, anseios, a novas metodologias e, apesar, de experiências sociais afetarem esta construção, é um processo solitário. Segundo Flores (2015, p. 140):

[...]a identidade “constitui o âmago da profissão docente. Ela proporciona um quadro de referencia para os professores constituírem as suas próprias ideias sobre ‘como ser’ professor, ‘como agir’ e ‘como compreender’ o seu trabalho e o seu lugar na sociedade”. Trata-se de um espaço contínuo de luta (Flores, 2015, p. 140).

Cada pessoal desenvolve sua própria identidade através de sua própria ótica, nas suas experiências cotidianas na escola, na academia, em casa, na sua reflexão-na-ação, porém, a identidade é multifacetada, ou seja, não necessariamente o indivíduo apresenta apenas uma identidade, e estas ainda, podem tanto trabalhar em harmonia umas com as outras quanto na geração de conflitos entre elas. A formação de identidade é influenciada por concepções e expectativas, por características de personalidades, como motivação na entrada no curso e na motivação da conclusão e no querer ser professor.

Considerações Finais

Conclui-se, desta maneira, que o saber docente é de suma importância na formação de professores e contribui na sua formação pedagógica e prática pedagógica. O “saber” por si só, refere-se ao conjunto de conhecimentos metódicos adquiridos que o professor detém e utiliza na sua prática, no ato de ensinar. Saberes estes que são indispensáveis no ensino.

Por sua vez, este saber docente, constitui-se, na verdade, de um conjunto de outros saberes, que por sua vez, advém de diferentes fontes, tais como, experiência de vida, vivências familiares, reflexão sobre a prática pedagógica, contexto escolar, a formação inicial e continuada, e outros, e que, ainda, este saber docente, está, assim como a própria educação e a sociedade, em constante transformação.

E, neste sentido, esse saber docente, também, está relacionado à construção da identidade profissional do professor, que assim como o próprio saber, não é imutável. Faz e se refaz, constrói e se reconstrói, e sempre que necessário, volta fazê-lo. E estas mudanças não somente é importante, como é essencial, a fim de se conseguir um profissional melhor, e reflexivo sobre a própria prática.

Referências

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 4.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

FLORES. Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v.38, n.1, p.138-146, jan-abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

FRISON, Marli Dallagnol. **A Produção de Saberes Docentes Articulada à Formação Inicial de Professores de Química: implicações teórico-práticas na escola de nível médio**. 2012. 310 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 95-138, 2010.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

NÓVOA. António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

PEREIRA, José Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. v. 3, São Paulo. p. 5 – 14. Set 1997.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, 2000.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de (Org.). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Campinas: UNIMEP, 2000.

SCHON, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa sobre o Saber Docente**, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

A AUSÊNCIA DA HISTÓRIA DO TRABALHO NO CURRÍCULO EDUCACIONAL: PROEJA – PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Yane Caetano Rocha*²³

*Kamila Batista de Melo*²⁴

Introdução

O estudo trata do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional que originou a partir do Decreto n.º. 5.478, de 24 de junho de 2005, uma decisão do governo para ofertar a educação profissional aos jovens e adultos, um curso técnico no ensino médio. Deste modo, visa atender jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de sua escolarização em sua época apropriada, devido a um motivo qualquer, uma ação que institucionaliza “uma política pública de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos” (MEC/SETEC, 2006, p. 6).

A pesquisa tem como objetivo central conhecer sobre a história do trabalho no currículo educacional referente ao PROEJA, sabendo-se que tal política busca uma educação humanizada viabilizando a aquisição de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos que possibilitam a formação profissional do cidadão preparando-o para compreender o mundo em que vive, para obter melhorias em suas condições de vida de forma mais justa.

A problemática da pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: O que o PROEJA contribui para os jovens e adultos em sua formação emancipatória? Qual a finalidade da educação profissional no capitalismo? Em que se baseia a

23 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia. Professora efetiva na rede Municipal de Uberlândia. E-mail: yanecaetanor@ufu.br.

24 Mestranda em Processos Organizacionais; Programa de Pós-graduação em Psicologia – PGPSI/UFU; Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia; Tutora do curso de Administração Pública da Universidade Federal de Uberlândia. email: kamilabmelo@ufu.br.

proposta curricular do PROEJA? Qual a importância do trabalho no currículo? Que impactos traduz a ausência da história do trabalho nos cursos PROEJA?

A metodologia constituiu-se da pesquisa bibliográfica, em uma abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica segundo Gil (2008, p. 50): “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A estrutura do trabalho, inicialmente, apresentou-se a Introdução, prosseguindo para o referencial teórico que trata da origem do Programa e a contribuição para os jovens e adultos em sua formação emancipatória; em seguida, aborda sobre a finalidade da educação profissional no capitalismo; busca conhecer em que se baseia a proposta curricular do PROEJA; e, logo depois, descreve-se, diante dos pontos de vista dos teóricos que abordam a temática a importância do trabalho no currículo e quais as influências da ausência da história do trabalho nos cursos PROEJA. Finalizando tem-se as considerações finais e apresenta as referências consultadas para a elaboração do capítulo.

PROEJA: o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

O PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - surgiu a partir de uma decisão de governo em 2005, com a publicação do Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005 (MEC, 2018). Deste modo, tornou-se um programa educacional de grande importância pela possibilidade oferecida como oportunidade de inclusão social e econômica, bem como a oportunidade de educação para jovens e adultos que, por diversas razões, não concluíram sua educação básica ou não tiveram acesso à formação profissional, permitindo que essas pessoas adquiram conhecimentos e habilidades profissionais.

Neste contexto, ao perpassar pelo PROEJA relaciona-se, diretamente, aos cidadãos jovens e adultos que não tiveram oportunidade, por diversos e variados motivos, a ingressar a uma instituição e permanecer em “idade própria para escolarização”, e surgiu uma oportunidade para se integrar à educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apresentam como fundamental necessidade sua formação e inclusão na sociedade visando uma educação profissional e qualificada.

Neste cenário depara-se com o Documento base (2007), do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos assim se posiciona:

Os grupos destinatários da política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA, são aqueles que caracterizam o campo da Educação de Jovens e Adultos que historicamente têm sido excluídos de todas as esferas sociais, principalmente do cenário de exclusão das classes menos favorecidas a uma educação básica de qualidade, precipuamente ao Ensino Médio, devido a uma série de fatores, sobretudo, a ausência de um modelo de desenvolvimento socioeconômico próprio que dificulta a implementação de políticas de Estado (Brasil, 2007).

Assim exposto tal assertiva entende-se que o Documento base (2007) “preconiza que a sua finalidade é proporcionar o desenvolvimento integral dos indivíduos para que esses tenham plenas condições de realizar suas atividades sociais e práticas cidadãs” (Ramos et al., 2020, p. 2).

Nestes termos, o Programa combina Educação Básica com formação profissional, tornando a qualificação da mão de obra que ajuda a atender às demandas do mercado de trabalho e prepara os estudantes para desempenharem funções específicas, aumentando suas chances de empregabilidade diretamente aplicáveis no mercado de trabalho.

Ao delinear por essa trajetória vivenciada por jovens e adultos, percebe-se o quanto se associa a educação e o trabalho, sendo que para inserir-se no mercado de trabalho, hoje, necessita de conhecimentos, exige-se qualificação e atualização para fazer parte desse cenário, que de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDEBEN -, Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “a educação objetiva o crescimento pessoal do sujeito bem como seu desenvolvimento para atividades profissionais” (Brasil, 1996).

Nesta questão evidencia-se outro fator relevante do Programa que se deve ao auxílio na redução dos índices de analfabetismo, uma vez que oferece a chance de adquirir a Educação Básica formal para aqueles que não a concluíram em idade regular. Muito se tem discutido, recentemente, acerca do analfabetismo no Brasil, como demonstra Braga e Mazzeu (2017, p. 25), ao mostrar o elevado número de pessoas com idade acima de 15 anos que não sabem ler e nem escrever, quando da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD -, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE -, no ano de 2015, que:

[...] estima-se que em 2015 cerca de 8% da população seja analfabeta (12,9 milhões de pessoas). Esse índice de analfabetismo varia bastante conforme a região geográfica, indo de 16,2% no Nordeste para cerca de 4% no Sudeste e no Sul, e também por idade, com uma taxa de 0,8% entre jovens de 15 a 19 anos e de 22,3% entre pessoas com 60 anos ou mais. Também há diferença significativa entre brancos (5% de analfabetos) e pretos (11,2%). Os dados indicam uma evidente correlação entre as taxas de analfabetismo e as situações de pobreza, exclusão e baixo desenvolvimento econômico.

Os dados levantados pelo IBGE comprovam ainda que a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa para este (o) ano de 2016 uma redução do analfabetismo para 6,5% da população não foi cumprida, o que leva a um questionamento quanto às políticas públicas que vêm sendo implementadas para enfrentar esse problema (Braga e Mazzeu, 2017, p. 25).

Entende-se que houve um fracasso na superação do analfabetismo o que mostra que novos caminhos foram buscados para que mudassem os dados. Neste contexto, valeu-se dos estudos de Vaselik (2022), com uma análise dos anos de 2019, quando aponta dados do analfabetismo no Brasil, com considerações detalhadas quanto à taxa de analfabetismo, nível de instrução, número médio de anos de estudo, e, em seguida, a taxa de analfabetismo por grupo de idade, sexo, cor ou raça, resumidamente, com dados do IBGE do ano de 2019, apresentado pelo PNAD, neste mesmo ano.

Deste modo, a taxa de analfabetismo em 15 anos ou mais totalizava em 2016, 7,2; em 2018, 6,8% e em 2019, 6,6%; no tocante aos 60 anos ou mais, tem-se em 2016, 20,4%; em 2018, 18,6 e em 2019, 18,0%. Percebe-se um percentual elevado na faixa etária acima de 60 anos. Nestes mesmos dados Vaselik (2022) aponta a porcentagem no ano de 2019, ao referir-se ao nível de instrução que “sem instrução” equivalente a 6,4%; enquanto aqueles que concluíram ao menos a etapa do ensino básico obrigatório 48,8%, dados de pessoas de 25 anos ou mais de idade. Ao tratar do número médio de anos de estudo nas regiões brasileiras constatou-se pelos estudos de Vaselik (2022) que a região Sudeste totalizava o maior número de analfabetismo, dados de pessoas de 25 anos ou mais de idade. Outros dados mais detalhados que se refere à taxa de analfabetismo tem-se separado por grupos de idade (%) sendo:

- 15 anos ou mais = 7,2%; 6,9%; 6,8% e 6,6%;
- 25 anos ou mais = 8,8%; 8,5%; 8,2% e 7,9%;
- 40 anos ou mais = 12,3%; 11,8%; 11,5%; 11,1%;
- 60 anos ou mais de idade = 20,4%; 19,2%; 18,6% e 18,0%; os dados estão ordenados referentes aos anos de 2016 a 2019, respectivamente (IBGE, 2019).

Entende-se que houve um número significativo e maior nas pessoas de 60 anos ou mais de idade, chegando a 2019 com 18%. No ano de 2022 também pode-se contemplar alguns recuos quanto ao analfabetismo no Brasil, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada pelo IBGE (2023), assim, a taxa de analfabetismo dos brasileiros com 15 anos ou mais recuou para 5,6% em 2022. Deste modo, apontam uma redução de “ao menos 490 mil analfabetos no país, chegando à menor taxa da série histórica, iniciada em 2016. [...] Ao todo, no ano passado, eram 9.6 milhões as pessoas que não sabiam ler ou escrever. Destas, 5,3 milhões viviam no Nordeste e 5,2 milhões tinham mais de 60 anos” (IBGE, 2023).

A coordenadora de Pesquisas por Amostra de Domicílios do IBGE (2023), Adriana Beringuy fundamenta:

O analfabetismo segue em trajetória de queda, mas mantém uma característica estrutural: quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Isso indica que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda crianças, enquanto permanece um contingente de analfabetos, formado principalmente, por pessoas idosas que não acessaram à alfabetização na infância/juventude e permanecem analfabetas na vida adulta.

De acordo com os dados do IBGE (2023), os levantamentos realizados no ano de 2022 foram significativos e esclarecedores, pois evidenciaram que mesmo diante das desigualdades nos primeiros passos da educação formal, “mais de 50% das pessoas com 25 anos ou mais já haviam concluído o ensino básico”; pode perceber, também, que “o percentual de pessoas com o ensino superior completo também melhorou”; sendo que 19,2% dos brasileiros eram com segundo grau completo.

No que se refere aos jovens, os dados do IBGE, apresentados pela CartaCapital.com.br (2023) revelam:

Apesar de ter havido crescimento da frequência escolar de jovens entre 15 e 17 anos, os números de abandono escolar ainda são preocupantes. Dos 52 milhões de jovens com 14 a 29 anos, 18,3% não completaram o ensino médio, seja por abandonarem a escola antes do término dessa etapa ou por nunca a terem frequentado. Destes, 70,9% são pretos e pardos, com idades entre 18 e 24 anos. Entre as principais razões do abandono escolar está a necessidade de trabalhar. Entre os entrevistados, 40,2% dos jovens responderam que precisavam trabalhar para se manter ou ajudar a família. O desinteresse nos estudos é a razão do abandono escolar de 26,9% dos jovens brasileiros. Apesar disso, um em cada cinco jovens não estudava nem trabalhava em 2022 (CartaCapital.com.br, 2023).

Nesta perspectiva, o PROEJA pode ser adaptado para atender às necessidades específicas de diferentes regiões, considerando as demandas do mercado de trabalho local, que contribui para o desenvolvimento regional, como também para atender aos desafios postos do século XXI. Métodos de ensino e práticas tradicionais podem não serem os mais eficazes para desenvolver as habilidades necessárias para o século XXI. A inovação pedagógica com flexibilidade, com abordagens que envolvam os alunos de maneira eficaz, com envolvimento do governo, educadores, da sociedade como um todo, para aqueles alunos que, em geral, foram excluídos.

A articulação entre EJA e Educação Profissional num contexto flexível de aprendizagem do ensino e da prática apresenta um movimento tendencial do capitalismo. O Estado passou a desempenhar um papel, cada vez mais, de

“gestor dos negócios da burguesia financeira”, cujos governos, em sua imensa maioria, pautam-se pelas relações de mercados e de trabalho.

A proposta analisa o currículo do PROEJA em viés das demandas atuais para que primam não apenas a preparação profissional, mas uma formação emancipatória, que valorize o sujeito em seu sentido totalitário.

Neste sentido Zanin (2010) apud Péres (2012, p. 72) afirma que:

O currículo deve ser pensado de modo a associar a vida profissional e o papel social do aluno à realidade de qual faz parte. O conhecimento deve ser construído de modo a significar para o aluno a importância de seu papel na sociedade e não só a sua atuação profissional. Neste sentido, incluem-se responsabilidades sociais, econômicas, ambientais e políticas (Zanin, 2010, p.10).

Portanto, o trabalho, a educação, o capitalismo, possuem uma relação inevitável e qual a finalidade da educação profissional no capitalismo? Também de acumulação de capital flexível, que reforça a necessidade do capitalismo de se ajustar às novas realidades econômicas e sociais para continuar a expandir e a acumular capital, historicamente sob a égide do capitalismo com sua lógica do capital, onde o trabalho é um requisito de sobrevivência para a maioria das pessoas, sob condições de trabalho precarizadas, de muitas desigualdades na distribuição de rendas, de exploração e impactos ambientais.

As teorias pós-críticas, que valorizam no geral, as relações do currículo com o cotidiano que dentre as questões centrais a serem consideradas na estrutura de um currículo, pode-se destacar a questão do conhecimento e da verdade, que levanta questionamentos sobre o que se deve ser ensinado; a questão do poder, que questiona sobre um determinado conhecimento e não outro; a questão do sujeito e da subjetividade; e, ainda, sobre valores.

O PROEJA apresenta uma proposta curricular baseada no currículo integrado, como propõe o Documento Base, ao tratar da organização curricular:

[...] Considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinadores e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito a diversidade (Brasil, 2006, p. 48).

Faz-se necessário remeter o termo integrar ao seu sentido mais amplo, que segundo Ciavatta (2005):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ciavatta, 2005, p.84).

Oliveira (2007) entende, ao referir-se às propostas curriculares há uma tendência na fragmentação do conhecimento, e a organização do currículo, também, tende em uma perspectiva cientificista, tecnicista e disciplinarista; do ponto de vista da autora, apresenta-se dificuldade para haver o diálogo em relação às experiências vividas, e o conhecimento prévio dos educandos em consonância com os conteúdos escolares.

Nesta questão, Oliveira (2007) fundamenta sua proposta de reflexão para:

[...] desenvolver em dois tempos: um primeiro, os problemas que decorrem da inadequação das propostas aos adultos que não tiveram oportunidade de se escolarizar no ‘tempo devido’ e, posteriormente, aqueles que se relacionam aos processos pedagógicos mais amplos que envolvem jovens e adultos, mesmo os do ensino regular (Oliveira, 2007, p. 86).

Neste sentido, as propostas curriculares para o atendimento dos jovens e adultos devem se organizar de acordo com os conteúdos, não ignorar a idade desses aprendizes e nem com a sua vivência social e cultural, geralmente aproveita-se as propostas curriculares que se destinam às crianças no ensino regular. O que aponta a necessidade de uma formação especializada dos educadores nesse sentido, adaptando e ajustando, também, a comunicação dos alunos que procuram o curso da EJA, assim, a organização curricular deve buscar o diálogo com os saberes e expectativas dos jovens, pois mesmo não frequentando a escola em “tempo devido” esses jovens e adultos adquiriram e carregam uma grande bagagem de conhecimentos e experiências que podem ser dialogados no contexto escolar (Oliveira, 2007).

É possível verificar a importância do currículo como agente transformador e valorizador das diferenças sociais, modos e jeitos. Porém, para assumir tal papel, seria necessário abordar temas que fazem parte de teorias pós-críticas do currículo, pois muitos pensam que o currículo é o cumprimento de conteúdo.

Porém, ao se pensar em uma formação para a emancipação é preciso visualizar todas as vivências presentes aquém do chão da escola como integrantes do currículo com diferentes possibilidades e perspectivas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar.

Deste modo, é essencial que o educador participe ativamente da elaboração do currículo do dia a dia na escola, levando em consideração as reais necessidades dos alunos para uma sociedade futura, em que a competência técnica apenas não será suficiente.

Ao referir-se ao caráter democrático da educação como oportunidades iguais para todos, mantém-se um processo de exclusão, que Kuenzer (2000) sobre a dissociação relembra Gramsci ao afirmar:

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados”, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores (Kuenzer, 2000, p. 38).

A escola como função social, sua instrumentalização para o serviço direto ou indireto do grande capital, permanece obscurecido pela desinformação ou pela subordinação ideológica de seus trabalhadores, por isso a importância do exercício da elaboração do Currículo Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica profissional com qualidade social, que proporcione a reflexão sobre a identidade histórica do PROEJA e seu público, não como algo fixo. Que favoreça de certa maneira a formação cidadã da “comunidade escolar”, no entorno do Ensino Profissional.

A importância da transparência nos procedimentos escolares em busca de uma melhor compreensão da escola – seus processos, de sua gente, de seu trabalho proporciona um modelo de educação profissional que inclua os sujeitos envolvidos nas escolas, à implementação de uma gestão e de uma organização do trabalho escolar que problematize e influencie na construção de uma aproximação das pessoas ao processo histórico, rompendo com um Currículo tradicional e valorizando a historicidade de pessoas comuns, por isso à importância da história do trabalho no currículo.

A importância da história do trabalho no currículo

A importância da história do trabalho no currículo evidencia-se que o trabalho faz parte de uma das necessidades humanas tem sua origem com o aparecimento do ser humano. A importância da aprendizagem sobre a História do Trabalho no Currículo, em específico PROEJA reside na possibilidade do aluno se perceber e se posicionar como sujeito dentro dos processos sociais. A aproximação das pessoas ao processo histórico, rompendo com um Currículo tradicional e valorizando a historicidade de pessoas comuns, traz à tona acontecimentos, personagens e lugares comuns aos estudantes, que possibilita

sua aproximação com a disciplina e faz com que perceba a relação dialética entre passado e presente, as mais variadas intenções do Currículo, com o objetivo de buscar subsídios que auxiliem na compreensão da história das sociedades e seus vínculos com o poder.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 – no seu artigo 26, enfatiza que a parte diversificada dos currículos do ensino fundamental e médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura.

O que se propõe com a proposta de História do Trabalho no Currículo no PROEJA, é a ressignificação do olhar do educando, através da sua problematização afim de que perceba o seu entorno como construído historicamente e que, portanto, como agente histórico das suas escolhas, de seu posicionamento como constituinte de uma construção histórica.

A ausência da história do trabalho nos cursos PROEJA omite a realidade histórica, reforça a ideia do PROEJA como uma política pública para os esquecidos, visto que o direito à educação no Brasil é limitada em idades, e no PROEJA na prática verifica-se, ainda, um direito em dúvida (a restrição do direito à educação) e uma educação voltada para o mercado de trabalho à semelhança do patrão. Pense-se nos alunos do PROEJA, em grande maioria, de maneira negativa, são vistos como os excluídos em um contexto educacional de “compaixão”. Eles se veem no ambiente educacional como realizados emocionalmente (terapia educacional) e, possivelmente, inseridos no mercado de trabalho. O que representa, nada mais, que uma forma de inclusão excludente para atender as demandas do capitalismo.

Entender a história do trabalho através dos modos de produção que o homem desenvolveu ao longo da história: os regimes de trabalho primitivo, escravo, feudal, capitalista e comunista, desperta entender o que sustenta a pirâmide social, o reconhecimento como sujeito de sua função social, promovendo a interação entre o passado e o presente, atuando na transformação da realidade concomitante com sua explicação.

Pessoas comuns, compreendendo as transformações que aconteceram em suas vidas, marginalizadas pelo poder, são assim de certa forma ressignificadas, tornando-se sujeitos da história e contribuindo na formação do desenvolvimento de futuros cidadãos conscientes. Segundo Arroyo (2007, p.24): “As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender”. Porém, quando se fala em sujeito-agente nos processos sociais é necessário praticar uma “certa” liberdade nos currículos escolares. O currículo é tratado, por muitos profissionais da Educação, de forma insignificante e sem criticidade.

Considerações Finais

Diante de dados que apresentam os altos índices de analfabetismo no Brasil, pode-se evidenciar que a maioria alcança os jovens e adultos que não tiveram oportunidades de sua escolarização em ‘tempo devido’, por diversos e variados motivos que podem ser compreensíveis, em sua grande maioria, dentre elas as desigualdades sociais, isto é, uma parte da população que viveu em condições mínimas de sobrevivência. Sendo assim, os caminhos que indicavam as escolas não lhes foram permitidos percorrer, devido a necessidade de trabalhar para ajudar no sustenta da família.

No entanto, com a chegada do PROEJA tal realidade foi se transformando lentamente; porém mudou-se o quadro que se visualizava os índices representando o analfabetismo. Neste contexto, constata-se uma oportunidade, aos jovens e adultos, de sua inclusão social e econômica.

Neste sentido, pode-se constatar o quanto a educação se associa ao trabalho, já que a inserção do cidadão no mercado de trabalho, na atualidade, conta com grandes exigências que fazem parte do momento histórico vivido, quando necessita de conhecimentos, qualificação e atuação do profissional.

Diante do analfabetismo preocupante instalado na sociedade brasileira, as mudanças de postura de governantes, organizações e associações, entre todos os envolvidos nessa luta para erradicação do mesmo, pode, mesmo com alguns tropeços na trajetória, criar ações voltadas para os primeiros passos da educação formal.

Na busca para o atendimento às necessidades específicas que se apresentavam nas diferentes regiões, considerando as demandas do mercado de trabalho contribuíram para atender os desafios, com a inovação pedagógica, com flexibilidade, abordagens adequadas como o currículo visando a preparação profissional, uma formação emancipatória que valorizem o sujeito em seu sentido totalitário.

Referências

ARROYO, Gonzáles M. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BERINGUY, Adriana. Pesquisas por Amostra de Domicílios do IBGE, 2023. Analfabetismo. In: **CartaCapital**. Analfabetismo cai em 2022, mas segue mais alto entre idosos, pretos e no Nordeste. 07 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/analfabetismo-cai-em-2022-mas-segue-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-no-nordeste/>. Acesso em: 06 de novembro de 2023.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo

no Brasil: lições da história. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Revogado pelo Decreto nº. 5.840 de 2006.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**, 2006 b.

CartaCapital. **Educação**. Analfabetismo cai em 2022, mas segue mais alto entre idosos, pretos e no Nordeste. 07 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/analfabetismo-cai-em-2022-mas-segue-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-no-nordeste/>. Acesso em: 06 de novembro de 2023.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo, Cortez, 2005.

GESTÃO CONTEMPORÂNEA v.2, n.1 (2012). ISSN 2238-4170. 58. Eduardo Paneto Goncalves, Marina Baeta Espindola Machado, Ronaldo Marques.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. [S.l.]: IBGE, 2019. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/pesquisa-nacional-por-amostra-dedomicilios-continua-caracteristicas/>. Acesso em: 06 de novembro de 2023.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 68, dez. Edição Especial, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de novembro de 2023.

RAMOS, Rogério Luiz da et al. O Proeja na Rede Federal de Educação Profissionais, Científica e Tecnológica: um panorama dos sujeitos em 2018. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e679985988, 2020.

VASELIK, Jaqueline. O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: im-

plicações legais e históricas. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 279-300, 2022.

ZANIN, Larissa Fabricio. Projeto Curricular Integrado na EPT e suas transversalidades. IFES: CEAD, Serra - ES, 2010. In: PÉRES, Deluzia Daleprane Queiroz. O currículo e o PROEJA: saberes e práticas que permeiam o curso de segurança do trabalho do IFES, Vitória – ES. **Gestão contemporânea**, v. 2, n. 1, 2012.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E DIDÁTICA: CONSTITUIÇÃO DO CAMPO E DESAFIOS DAS PESQUISAS NO BRASIL

Raiane Santos Alves²⁵

Camila Turati Pessoa²⁶

Introdução

O conhecimento elaborado por meio de pesquisas científicas foi e é essencial para o desenvolvimento das diversas sociedades ao longo de sua história. É por meio deste que se tem a oportunidade de vislumbrar questões do passado da humanidade (nas pesquisas em História), reflete-se sobre a sociedade (Ciências Sociais, Filosofia e Antropologia), depara-se com descobertas relacionadas a tratamento e cura de doenças, entre outras tantas possibilidades de evolução interpeladas pelo conhecimento científico, como apontam Carvalho, Cavalcante e Gasparelo (2019).

No entanto, não só nessas áreas que o conhecimento científico é produzido e compartilhado. Há um importante segmento da vida social humana que abriga diversos estudos: a educação. Embora esta não se configure como uma ciência, a educação incorpora os diversos objetos de estudos, em diversas pesquisas relacionadas à interação social e desenvolvimento humano. Entretanto, por mais que grandes áreas (Ciências Sociais, Filosofia, História, Psicologia, etc.), o principal campo que se aprofunda nessa questão é a Pedagogia, considerada, por muitos, como a Ciência da Educação.

Dentro dos estudos que envolvem a educação, há uma importante área que ganha destaque: a Didática. Esta, muitas vezes, pode ser vista como um simples ramo da Pedagogia, destinada a orientar possibilidades de práticas educativas

25 Pedagoga formada pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. Realiza pesquisa com foco na área de Educação na Universidade Federal de Uberlândia (Santa Mônica) - FACED no programa de pós-graduação (PPGED). Atualmente, trabalho como Professora, na E.E. Fernando Alexandre em Ituiutaba - MG. E-mail: raianeeaalves17@gmail.com.

26 Mestre e Doutora em Psicologia. Professora Adjunta na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na Faculdade de Educação - Curso de Pedagogia e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Email - camila.pessoa@ufu.br.

a professores de todos os níveis da educação. No entanto, a sua abrangência epistemológica e campo de atuação é muito mais amplo, uma vez que, além de ser uma disciplina acadêmica, é uma área de estudo, podendo ser considerada por autores como Pimenta (2015), ciência, a qual, seu objeto é o ensino.

De acordo com Farias et al. (2014, p. 18), as investigações em Didática ocupam-se em problematizar, sistematizar e ampliar o entendimento “de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas”.

Dessa maneira, a relevância dessa discussão está na necessidade de ampliação de conhecimentos sobre essa dimensão da Didática, enquanto área que se entrega aos estudos sobre “os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política” (Pimenta, 2015, p. 82).

E, ainda, fortalecer a compreensão de seu status de cientificidade, uma vez que: “A Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios” (Pimenta, 2015, p. 82). Logo, o problema que orientou a elaboração deste artigo foi: como se constitui a produção do conhecimento nesta área do saber e, ainda, como se deu o processo de constituição do campo?

Apesar de notar, em pesquisas breves sobre a temática, o salto quantitativo em relação aos estudos na área da Educação e da Didática, algumas pesquisas apontam fragilidades dessa área como produção científica. Tendo como suas principais vulnerabilidades a irrelevância ao abordar o tema e a escassez de discussão teórico-metodológica. Considerando essa fragilidade, bem como a perspicácia do contato com o problema científico e sua constatação em realidade objetiva optou-se por trazer à tona a temática da didática enquanto campo do conhecimento científico.

Diante dessa problemática, justificativa e confiando em sua relevância, objetiva-se neste trabalho, conhecer o processo de constituição do conhecimento científico em didática, enquanto disciplina acadêmica e campo de investigação. Neste caminho, pretende-se, ainda, apontar os enfrentamentos dessa área na produção do saber relacionados às pesquisas em educação. Para tanto, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, pois tem como fonte de estudo, materiais já produzidos acerca da temática em questão, a fim de possibilitar uma nova dimensão de signos sobre as produções, bem como afirmam Prodanov e Freitas (2013).

Na primeira parte do texto, ressalta-se o processo ontológico do ato de pesquisar. Apresenta-se o desenvolvimento histórico do processo de sistematização do conhecimento científico e a busca pelo aprimoramento do

processo de compreensão da realidade. Por seguinte, apresenta-se, sumariamente, a caracterização da Didática, enquanto campo do conhecimento científico e o desafio de enxergá-la como tal. Para concluir, enfatiza-se que o compromisso da pesquisa e da produção científica, no campo educacional, deve ter como finalidade tornar possível ao ser humano conhecer a realidade, concretamente, em sua totalidade, observando seus múltiplos determinantes, tendo em vista a sua efetiva transformação em benefício de toda a humanidade.

Essas delimitações, por sua vez, estão, respectivamente, subdivididas em dois tópicos separados por seções, sendo a primeira (item 2) nomeada como “Origem e relevância do Conhecimento Científico”. Neste, incorporam-se, brevemente, a história e a sistematização do conhecimento científico no processo de entendimento da realidade e sua contribuição para a transformação da sociedade. No segundo (item 3), abrange-se a definição da Didática, enquanto campo do conhecimento científico, ao passo em que se trata, também, de uma disciplina curricular de cursos de formação de professores. E, finaliza-se, abordando nas considerações a reflexão da constituição do campo das pesquisas científicas, em específico, neste trabalho, da Didática, enquanto campo da pesquisa científica e, pontuando sobre os desafios da produção de conhecimento na área educacional.

Origem e Relevância do Conhecimento Científico

Assim, como sinalizado nas considerações iniciais deste trabalho, a pesquisa científica é uma atividade humana importante para o desenvolvimento da sociedade. É por meio dela que a humanidade pode contemplar inúmeros avanços relacionados às diversas dimensões da vida em sociedade, como curas, tratamentos, vacinas, a eletricidade, aparelhos eletrônicos, além da internet, a qual possibilitou um importante salto na interação global, como, também, a produção e compartilhamento de informações rápidas.

No entanto, nem sempre o homem se deparou com tamanhas descobertas, acesso à informações ou consolidação de metodologias de estudos, como o é na atualidade. A humanidade não produzia conhecimentos com o intuito de tornar a vida em sociedade mais produtiva, segura e eficiente. Na verdade, diferentemente do que vemos na contemporaneidade, o qual, os problemas da humanidade são resolvidos a partir de, entre outros, da intervenção de estudos científicos, as comunidades primitivas elaboravam soluções rudimentares para problemas imediatos, como abrigo, alimentação e segurança à sua espécie. Ou seja, havia uma relação com a natureza em que o homem se adaptava ao meio natural. Entretanto, ao longo do tempo, o homem passou a transformar a natureza para atender as suas necessidades. Essa atividade - relação do homem com a natureza - é denominada de trabalho.

A ideia de trabalho está relacionada ao intercâmbio do homem com a natureza. De acordo com Marx (2010), essa atividade se caracteriza como uma antecipação na mente do resultado que se deseja produzir, isto é, configura-se como “atividade destinada a um fim” (Marx, 2010, p. 212). Quando o homem modifica sua relação com a natureza, ele elabora objetos que satisfazem suas necessidades, atribuindo-lhes sentidos e funções que, até então, eram inexistentes. Nesse processo, o homem se depara com a capacidade de construir o “novo”, pondo-o na realidade produtos que eram frutos apenas da idealização. Ademais, esse movimento possibilitou ao homem, também, elaborar ideias sobre os objetos e mesmo, sobre a realidade.

De acordo com Kopnin (1978),

O ideal é um reflexo da realidade sob as formas da atividade do homem, de sua vontade e consciência, não se trata de uma coisa ideal acessível à mente, mas de uma capacidade do homem para em sua atividade, produzir intelectualmente, nas ideias, vontade, necessidades e fins, esse ou aquele objeto (Kopnin, 1978, p. 131).

Nessa perspectiva, o homem deparou-se com a constante necessidade de comprovar as ideias, tornando-se uma obstinação. Platão e Sócrates, por exemplo, explicitavam sua preocupação em explicar os universais, ou seja, a essência das “coisas”. Esse percurso foi percorrido banhado na concepção de que a existência pudesse ser conhecida por meio da generalização. “Como conhecimento do atributo essencial o conhecimento científico referia-se ao conhecimento de verdades imutáveis, que constituíam os próprios fenômenos” (Andery et al., 1988, p. 95). Outro pensador da Antiguidade, também, se debruçou sobre a explicação dos universais foi Aristóteles. No entanto, este, por sua vez, dedicou-se em tentar explicar como o homem chegava aos universais. Essa definição é denominada de silogismo²⁷.

Em amplo sentido, o conhecimento científico, denominado, também, como o conhecimento universal, poderia ser percebido, racionalmente, pelo homem, por meio da indução ou dedução. A indução, para Aristóteles, significava nada mais que a “passagem dos individuais aos universais” (Tópicos I apud Andery et al., 1988, p. 96). Por meio da indução eram estipuladas definições mais gerais, para que, posteriormente, buscasse comprovação. Isso porque as afirmações estipuladas poderiam ser consideradas verdadeiras. Caberia, portanto, à dedução esse papel. “Era o raciocínio demonstrativo, a dedução, portanto, que se constituía na via de raciocínio mais importante para a construção do conhecimento científico. A dedução, o silogismo é que permitia ao homem chegar às verdades e explicá-las” (Andery et al., 1988, p. 96) (grifo nosso).

²⁷ Modelo de raciocínio composto por duas ou mais premissas que darão origem a uma conclusão, sendo pautado nas ideias de dedução.

Foi em Atenas, há, pelo menos, 500 a.C. que, os primeiros passos para o que se compreende como fundamentos da pesquisa científica. Mesmo que a atividade de observar os materiais e os fenômenos naturais é uma característica humana inerente ao período histórico, essas ações aconteciam de forma ignota, pois não havia uma elaboração sistemática de formas de conhecer e explicar a realidade. Essa sistematização só foi acontecer, mesmo que de forma rudimentar, na Grécia antiga.

Fundamentando-se em estudos de Carvalho, Cavalcante e Gasparelo (2019), constata-se que houve muitas perseveranças em busca do conhecimento científico, os quais padeciam entre destruição e reconstrução das sociedades “levaram o conhecimento científico a percorrer vários caminhos, chegando, inclusive, a padecer no limbo do esquecimento” (Carvalho; Cavalcante; Gasparelo, 2019, p. 3). Porém, mesmo com esse movimento de declínio do conhecimento científico, sua extensão para as mudanças da vida dos homens a colocaram, novamente, em primeiro plano. Além disso, de acordo com os mesmos autores, a ampliação do comércio e desenvolvimento da manufatura fizeram emergir uma nova organização de sociedade que torna esse processo uma revolução social.

Para eles, com o surgimento dos comerciantes há a fixação de uma nova classe que se organiza por base do trabalho das outras classes, sendo esta chamada de burguesia. Essa classe percebeu que a riqueza do mundo vinha do trabalho e destinaram suas forças para tornar, cada vez mais, o trabalho produtivo, a fim de gerar, gradativamente, riquezas. Isso faz com que se desenvolvam novas relações sociais, visto que esse “livre mercado” regulou o capitalismo.

A revolução burguesa, com o apoio das armas, destruiu o velho mundo feudal, com suas tradições, superstições, ritos e mitos, para criar um mundo baseado na privatização da economia, na eficiência da produção e na eficácia do mercado. Mas a força das baionetas, embora fundamentais, não foram o bastante para materializar o capitalismo como modelo societal. A burguesia necessitou incorporar aos seus negócios o conhecimento científico. A ciência volta a figurar, assim, em grande destaque. Os conhecimentos dos clássicos da antiguidade são retomados. A pesquisa une-se ao processo de industrialização, e a ciência moderna torna-se o principal veículo de assimilação e disseminação do conhecimento da humanidade (Carvalho; Cavalcante; Gasparelo, 2019, p. 3).

No seio das revoluções que pulverizavam no interior da Europa e se espalhavam pelo mundo, ao longo dos séculos seguintes, o desenvolvimento da ciência estava, intimamente, ligada à indústria a criação de novas modernas maquinarias. No entanto, mesmo estando conectada à forma de produção do mundo capitalista em ascensão e as relações de trabalho que se consolidavam no período, o conhecimento científico não se destinava apenas a este intuito, tampouco seu

desenvolvimento tomou um único direcionamento. Em meio aos avanços ligados à produção capitalista, a ciência se desenvolveu em outras perspectivas, organizando o pensamento científico, de forma diversa e complexa, uma vez que, as relações humanas, também, haviam se modificado e, conseqüentemente, a realidade, logo, verificou-se a emergência de investigação do real sob outros prismas.

Em outras palavras, a ciência não se limitou a atender objetivos restritos de produção e geração de lucro, uma vez que, seu significado e propósito é amplo, ou seja, é “[...] antes de tudo, um sistema de conhecimento humano” (Kopnin, 1978, p. 20). Destarte, toda pesquisa científica objetiva o conhecimento daquilo que, ainda não é conhecido ou reformulando os conhecimentos já produzidos no intuito de trazer uma nova perspectiva, atualizações ou refutações das teorias. Assim, pode-se aferir que esta é a maneira mais eficiente de produzir “novos” conhecimentos na sociedade, tendo em vista que, apesar das variadas formas de isso se realizar, sua rigorosidade e complexidade faz com que as respostas (ou novas indagações) sejam fiéis ao que se busca conhecer.

Nesse sentido, compreende-se que a pesquisa científica abarca elevado grau de responsabilidade diante daquilo que apresentam como construtos dos conhecimentos científicos. Por isso, espera-se que ela “seja capaz de demonstrar – segundo critérios públicos e convincentes – que o conhecimento que ele produz é fidedigno e relevante teórica e/ou socialmente” (Luna, 1999, p. 14).

De acordo com ele e retomando o prisma levantado por Kopnin (1978), o novo não pode ser confundido com o recente, o “antes inexistente”. Mas, de outra forma, o novo pode ser entendido como “[...] um conhecimento que preenche uma lacuna em uma determinada área do conhecimento” (Luna, 1999, p. 14).

Kunh (2011) apresenta como a pesquisa científica elege um novo paradigma, como foram os Principia de Newton. Assim, dedica-se em tentar explicá-lo, agregando a ele ainda mais valor.

Os Principia por exemplo, nem sempre se revelaram uma obra de fácil aplicação, em parte porque retinham algo do desajeitamento inevitável de uma primeira aventura, em parte porque uma fração considerável de seu significado estava apenas implícito nas suas aplicações. [...]. Por isso, desde Euler e Lagrange no século XVIII até Hamilton, Jacobi e Hertz no século XIX, muitos dos brilhantes físico-matemáticos da Europa esforçaram-se repetidamente para reformular a teoria mecânica sob uma forma equivalente, mas lógica e esteticamente mais satisfatória (Kunh, 2011, p. 54).

Diante do exposto, entende-se que, quando se trata de conhecimento científico, o “novo” pode significar desdobramentos, ressignificações e/ou outras explicações daquilo que já foi pesquisado. Para além, é claro, das novas descobertas. Contudo, é preciso pensar que até mesmo essas novas descobertas devem partir de um pressuposto, logo, fazendo-nos refletir sobre o incessante

ciclo de conhecimento científico já produzido e que pode vir a ser produzido ao longo da vivência humana.

Além disso, ressalva-se que não são todas as pesquisas científicas que se valem de grandes efeitos, mas, todas emitem sobre a construção de um sistema de conhecimento científico fundamental diante de seu objeto. Assim, as pesquisas podem apresentar para a sociedade aquilo que, ainda, é desconhecido ou aprofundar o que já se conhece visando à contribuição para o campo geral da ciência.

Os conhecimentos científico e rotineiro são únicos no sentido de sua orientação para o objeto. Seja qual for a forma que assuma, seja qual for a linguagem que tenha formalizada, o conhecimento científico tem por conteúdo a mesma realidade objetiva, seus fenômenos, processos, propriedades e leis que tem o conhecimento rotineiro, com a única diferença de que o primeiro abrange essa realidade com mais profundidade que o segundo [...] (Kopnin, 1978, p. 303).

Ou seja, independentemente de qual for o método, linguagem ou área de pesquisa, o conhecimento científico tem como ideal levantar conteúdo da realidade, aprofundando-se com base em teóricos já existentes ou experimentos para checar sua veracidade e fidedignidade construída. Nesse sentido, no presente trabalho, traz como foco o conhecimento científico da área da Educação, uma vez que a Didática está encorpado nesse ramo, dentro do seguimento da Pedagogia. Para isso, a seguir, discute-se acerca da Didática como um campo do conhecimento científico.

Didática: um campo do Conhecimento Científico

Se o que se vê popularmente é a falta de valorização da Educação como campo do conhecimento científico, o reconhecimento da Didática, estando arraigada à Educação, é ainda mais diminuída nesse quesito. Ela é vista, de modo reducionista, como um campo de estudo da Pedagogia que versa sobre metodologias para a atuação de professores frente ao processo de ensino-aprendizagem.

A Didática como área de estudo da Pedagogia tem como objeto nuclear o ensino em situação, compreendido como prática educativa intencional, estruturada e dirigida a outros. Trata-se de um conhecimento pedagógico fundamental à ação do professor e que extrapola o caráter aplicado. Seu estudo abrange a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas. Dizemos, pois, que a Didática é teoria e prática do ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações, objetivos, conteúdo e forma (Farias et al. 2014, p. 18).

É inegável sua qualidade para a Pedagogia e a Educação, ao dizer sobre as pressuposições metodológicas fundamentadas, em teoria e prática do ensino a serem precedidas nas salas de aula. Contudo, de acordo com as autoras, mesmo referindo-se à uma subárea da Pedagogia, conta com um estatuto científico e epistemológico que compreende por meio da sua configuração de ensino enquanto prática social complexa, sua amplitude política e culturais, fazendo dela uma ciência básica para o trabalho pedagógico, que tem como objetivo principal estimular a reflexão acerca da ação docente, ou seja um conhecimento pedagógico, sem deixar como segundo plano sua característica científica, como afirma Lima (2011):

O objetivo da Didática é promover a reflexão sobre a docência, tendo a prática com ponto de chegada e de partida, na constante busca do desenvolvimento de um trabalho que alie o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico, em uma determinada área de conhecimento (Lima, 2011, p. 97).

Em sua definição, a autora destaca, dentre outras coisas, a compreensão da Didática como uma área do conhecimento que não é abstrata, mas que objetiva estabelecer uma relação entre a teoria direcionando a prática. Na compreensão de Lima (2011), é uma ciência que inicia sua reflexão a partir de uma observação da prática e os resultados da reflexão teórica possuem implicações também práticas, estabelecendo um processo prática-teoria-prática. Por sua vez, Rios (2014, p. 649) pormenoriza que existem tipos de Didática, descrevendo-os da seguinte forma: “[...] vamos encontrá-la como um saber, um ramo do conhecimento – uma ciência que tem um objeto próprio – e uma disciplina que compõe a grade curricular dos cursos de formação de professores”.

Contudo, com base em seus estudos, isso não significa que a autora acredite na existência de dois tipos distintos de Didática, embora se dedique a expressar a distinção entre as duas perspectivas imbuídas nesse campo. Assim, leva-nos a entender a finalidade desse seguimento, tanto no campo do conhecimento científico quanto no campo da sua disciplinarização, acerca dos processos de ensino e aprendizagem, o qual não está desconexo da pesquisa, visto que se refere à formação de profissionais que devem estar em contato direto com a construção de conhecimentos e, logo, da pesquisa científica.

Muitas vezes, a Didática como componente curricular, é dividida em Didática Geral e em Didáticas Específicas, mas aqui o nosso interesse é diretamente pela Didática Geral. No contexto deste componente curricular, de forma tanto teórica como prática, o aluno entrará em contato com as reflexões teóricas e científicas dos teóricos da área na busca por “criar respostas novas assumindo, ao mesmo tempo, um caráter explicativo, compreensivo e projetivo, sobre a natureza

do ensino, seus problemas e suas causas, suas consequências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano” (Pimenta, 2015, p. 89-90).

De acordo com a autora, nesse contexto de ensino, a Didática tem como foco a compreensão do ensino, explicando as análises e possibilidades de atividades que atinjam a formação dos sujeitos numa visão crítica-social, tendo como ponto princípios a denúncia à desumanização e a transformação. Entretanto, faz-se necessário alinhar a semelhança dessas definições com a concepção acerca do campo da Didática:

Já sabemos que a Didática é uma disciplina técnica e que tem como objeto específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem). A Didática, portanto, estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, podendo ser definida como: “A técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem” (Piletti, 2007, p. 42-43).

Tal definição está em consonância com a abordagem de Candau (2014), nomeada de instrumental. De acordo com a autora, esse tipo de Didática concentra-se no “como fazer” como uma forma neutra e universal, esquecendo-se dos demais aspectos do trabalho pedagógico. Portanto, além do “como fazer”, a Didática se preocupa com “o que fazer”, “para que fazer” e “por que fazer”. Nesse sentido, cabe considerar e reafirmar que a Didática não seja reduzida a uma disciplina.

A Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política. Por isso, constitui área disciplinar, por excelência, na formação de professores, com potencial para ressignificar o processo de formação docente, concebendo-a como área da Pedagogia, que tem o ensino e aprendizagem, historicamente situados, como objeto de preocupação (Pimenta, 2015, p. 82)

Diante disso, faz-se nítida a tecelagem da Didática em sua caracterização epistemológica, a qual assegura como base no processo de ensino e aprendizagem, situado em espaço e tempo como seu objeto de estudo. Assim, torna possível confirmar sua cientificidade, mesmo ao se referir enquanto nome de uma disciplina dos cursos de formação de professores. Pensando na epistemologia da Didática e sua cientificidade, Aquino (2016), fundamento no ideário de Mikhail A. Danilov²⁸, a expressa como ciência independente.

²⁸ Didata russo considerado um dos fundadores da Pedagogia e da Didática soviética. Em 1924, graduou-se na Faculdade de Física e Matemática do Instituto Pedagógico de Leníngrado. Em 1926, ingressou no Partido Comunista da Rússia. A partir de 1931, trabalha e desenvolve pesquisas em importantes instituições e universidades russas. A partir de 1959, foi Membro Correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Obteve seu doutorado em Educação em 1960, com uma tese relevante para o campo da Didática: “O processo de aprendizagem na escola soviética”.

O autor destaca que o advento do marxismo ocasionou uma transformação no pensamento científico e que essa mudança de pensamento se manifestou com toda sua força na Pedagogia. Nessa perspectiva, os criadores do marxismo proporcionaram o fundamento da Didática científica, passando a ser a filosofia marxista a matriz epistêmica que orientou as pesquisas do didata. Essa matriz epistêmica, na perspectiva do autor - e também na nossa -, deve fundamentar o acervo de conhecimentos da Didática atual. Do marxismo, Danilov tomou dois pilares fundamentais para suas elaborações científicas: o primeiro desses fundamentos é *a natureza social do homem e o papel determinante das condições sociais no desenvolvimento do sujeito* (Aquino, 2016, p. 2).

Em tais premissas, evidencia-se que a filosofia marxista, bem como afirmado por Aquino (2016) em seus estudos de Danilov, tem implicação na epistemologia da Didática enquanto campo científico. Para ele, o papel das condições sociais, temática suscitada por Marx, está atrelada à transformação do sujeito, a qual se torna possível por meio de atividades realizadas na sociedade, sendo uma delas a educação. Seguindo essa lógica, o autor demonstra que “o marxismo fundamentou a regularidade principal do desenvolvimento do homem: no processo de sua influência ativa sobre a natureza, o homem a conhece, mas, ao mesmo tempo, se modifica a si mesmo” (Aquino, 2016, p. 2).

Ou seja, seria estreito pensar na Didática apenas como uma disciplina curricular de formação de professor – sem negar a importância desta –, mas ressaltando sua amplitude e complexidade no campo das ciências. Ela, como ciência do processo de ensino e aprendizagem das pessoas, em sua imensidão social e cultural, ocupa um lugar que deveria ser mais valorizado e digno de destaque, tendo em vista sua contribuição para a organização da Educação, bem como da produção de conhecimento sobre a realidade e, logo, para a evolução o homem, sendo este sujeito social. De acordo com o mesmo autor,

[...] a possibilidade de conhecimento científico da realidade pelo sujeito baseia-se no fato comprovado de que o reflexo da realidade na cabeça do homem é ativo, e não simples contemplação. Os objetos e fenômenos têm existência objetiva, concreta, independentemente de que o sujeito os conheça ou não e independentemente da acessibilidade ao conhecimento por parte do homem (Aquino, 2016, p. 3).

Nesse sentido, percebe-se que a Didática tem um lugar assegurado no campo do conhecimento científico, pois essa reprodução da realidade dos homens, como um objeto de estudo, brinda sua cientificidade. Deste modo, ainda, com base no autor supracitado, a Didática se alicerça nos princípios do marxismo para sua afirmação enquanto ciência, pontuando como pressuposto os desafios do processo de ensino e aprendizagem em conformidade com a educação para o enfrentamento das pautas sociais. Além disso, especula as especificidades nos

mais diversos contextos sociais e as relações “entre o concreto e o abstrato, entre o afetivo e o cognitivo; assim como o papel da prática na atividade cognoscitiva dos alunos e a dialética do processo docente” (Aquino, 2016, p. 3).

Com isso, interpreta-se que a Didática é um campo do conhecimento científico, ainda que seja vista, no interior do campo da Pedagogia e da Educação. Dispõe de uma gama de especificidades ao se tratar das diretrizes metodológicas gerais do processo de ensino e aprendizagem que considere este em maior grandeza. Numa grandeza a contemplar a sociedade, os construtos sociais e a potencial mudança nos paradigmas sociais, os quais, ainda, são de desigualdade, engaja-se ao intuito precípua da ciência, a evolução humana.

Considerações Finais

A constituição do conhecimento científico, por meio das pesquisas científicas, tem como finalidade e responsabilidade o desenvolvimento evolutivo da humanidade. É por meio dele que, a sociedade passa a ampliar suas dimensões de maneira rigorosa e fidedigna sobre as mais diversas áreas que refletem na vida do homem, possibilitando o descobrimento do novo e o aprofundamento ou recrutamento de descobertas já postuladas. Uma dessas áreas a serem investigadas é a Educação, especificamente, neste trabalho, representada pela Didática, sendo este um campo de estudo que, por vezes, é visto de maneira reducionista e rasa, mas que, carece de empenho para que se compreenda de maneira científica.

Estando prontamente relacionada à sociedade, o conhecimento científico perpassou, durante sua constituição histórica, momentos de evolução e de tensão, pois sua realização está em conformidade com o momento histórico social vivido. Assim, percebe-se, desde os primórdios, que em determinados momentos, há maior ou menor fomento para tal, fato este que perdura, ainda, na atualidade. Além disso, destaca-se, também, sua funcionalidade dentro da sociedade em que vivemos, no qual, hoje, se trata do sistema capitalista.

Neste modelo, observa-se, assiduamente, a destinação da dedicação no campo das ciências visando apenas o lucro. Assim, fazendo-nos reafirmar a relação entre conhecimento científico e sociedade, tal como sua relevância, para o desenvolvimento dentro dos paradigmas impostos pelo modelo social em que se encontra. Tendo como base essa consciência, facilita a percepção dos desafios que as pesquisas na área da Educação, das quais faz parte a Didática, enfrentam, visto que, em um modelo de Estado capitalista neoliberal como reconhecemos o atual modelo brasileiro, esse campo é desprovido de investimentos, uma vez que não atende aos seus interesses.

Especificamente sobre a Didática nota-se, ainda, tendo os estudos aqui realizados como fundamento, que há uma visão simplista daquilo que ela

representa, sendo enxergada, meramente, como uma disciplina curricular das licenciaturas que têm como foco a metodologia teoria-prática-teoria, enquanto fonte de formação de professores. Contudo, credibiliza-se esse caráter da Didática, mas ressalta-se que não é o único existente. Esse objeto e sua contribuição para a transformação do campo e, logo, da sociedade branda seu caráter científico.

Portanto, no bojo da concepção histórica de como se constituiu o campo da produção do conhecimento científico, verificando que o processo de constituição se delineou, de acordo com os movimentos da sociedade, torna enfático que a Didática, também, está submersa nessa perspectiva. Assim, evidencia seus anseios, responsabilidades e desafios, no que diz respeito de suas características, ao mesmo tempo, voltadas para a disciplina acadêmica e para o campo do conhecimento científico.

Diante disso, nota-se a necessidade da apreensão de novas e de mais pesquisas nesse seguimento, as quais, por sua vez, podem ser dificultadas pela falta de investimento e pelo descaso crescente com o campo. Logo, faz-nos perceber o nosso potencial, enquanto agentes promotores da cientificidade e da luta pela Educação, para dedicar-se a tal temática de estudo e a conferir sua devida importância.

Referências

ANDERY, M. A. et al. O pensamento exige método, o conhecimento depende dele. In: ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988, p. 61-102.

AQUINO, Orlando Fernández. Fundamentos epistemológicos da ciência Didática: contribuições de Mikhail A. Danilov. **Educação Unisinos**, vol. 20, núm. 2, p. 234-244, 2016. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449646791010/html/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da Didática. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova Didática**. 24. ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2014, p. 13-19.

CARVALHO, Saulo R.; CAVALCANTE, Rafael G.; GASPARELO, Rayane R. S. A produção de conhecimento científico na educação: apontamentos necessários. **Revista Espacios**. Vol. 40, N° 31, Ano 2019, p. 20. 2019. Disponível em: <http://sistemasblandosxd.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p20.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et. al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUNH, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 11a ed., 2011. (Trabalho original publicado em 1962).

LIMA, Maria Socorro Lucena. Qual o Lugar da Didática no Trabalho do Professor? **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 5, p. 88-101, jan./jun. 2011.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.

MARX, K. **O Capital: o processo de produção do capital**. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Vol. I, 27a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Trabalho original publicado em 1867).

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Átila, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. O Protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática: teoria e pesquisa**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2015, p. 81-97.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, Terezinha Azerêdo. É Possível Professores sem a Didática? **XVII EN-DIPE**, Fortaleza, CE, livro 4, p. 643-653, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4>. Acesso em: 17 maio 2022.

CONHECIMENTO ESPECÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO ESCOLAR

Cristina dos Reis Souza Dornelas²⁹

Maria Irene Miranda³⁰

Lorrane Cristina Souza Dornelas³¹

Introdução

A psicopedagogia compreende um processo histórico que implica a interação do sujeito com a sociedade. Dessa forma, o psicopedagogo realiza ações em diferentes espaços sociais: clínicas, empresas, hospitais, abrigos, ONGs, escolas; buscando contribuir para o desenvolvimento do sujeito aprendiz. No espaço escolar, o psicopedagogo atua no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, suas ações envolvem, portanto, os professores e os alunos, assim como a família.

Segundo Pontes e Pires (2021), o campo de estudo da Psicopedagogia está relacionado a aprendizagem humana, ao não aprender, na identificação dos fatores que desencadeiam as dificuldades. Nesse sentido, a prática psicopedagógica torna-se relevante, principalmente, no ambiente escolar, à medida que contribui para o processo formativo do sujeito.

No contexto da escola, a ação psicopedagógica tem caráter preventivo, envolve o assessoramento a toda equipe pedagógica. Nessa perspectiva, Gomes (2020, p.15) afirma que: “O psicopedagogo é um profissional capacitado que faz toda diferença, pois ele é capaz de promover efeito positivo para diminuir as dificuldades, dar suporte dentro das escolas, tanto para alunos, quanto para professores e para a família”.

29 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-PPGED/UFU. Bolsista FAPEMIG. E-mail: crissdornelas@hotmail.com.

30 Professora titular da Faculdade de Educação (graduação e pós-graduação) da Universidade Federal de Uberlândia, coordenadora do GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar), coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia. E-mail: mirene@ufu.br.

31 Acadêmica em Medicina na Faculdade Atenas Passos – lorrane-dornelass@gmail.com.

Isto posto, a partir da relevância da psicopedagogia no contexto escolar, o presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação do psicopedagogo nesse espaço. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da qual foi possível revisitar a história da Psicopedagogia, seus fundamentos epistemológicos e possibilidades de atuação.

A práxis psicopedagógica contribui para a qualidade da educação, articulando saberes de outras áreas, dada sua natureza interdisciplinar. Sendo assim, estudar sobre a Psicopedagogia provoca reflexões e favorece a compreensão e aprofundamento acerca do processo de aprendizagem e seus possíveis desvios.

Breve Histórico da Psicopedagogia

Segundo Bossa (1994), a Psicopedagogia nasceu na Europa, no século XIX, para responder as demandas relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Nesse momento histórico, as causas das dificuldades de aprendizagem eram buscadas no indivíduo, em sua dimensão orgânica. Para superar essa concepção unicausal foi necessária uma visão interdisciplinar, conforme Silva e Faustino (2021):

Esperava-se que, através da união entre a pedagogia, a psicologia e a psicanálise, fosse possível conhecer a criança e seu cotidiano para compreender e determinar a ação reeducadora. Dessa forma, diferenciavam-se alunos inteligentes, mas que aprendiam menos que outros, dos que apresentavam alguma deficiência cognitiva ou física (Silva; Faustino, 2021, p. 154).

Em 1946 foi criado o primeiro Centro Psicopedagógico, em Paris, onde médicos e pedagogos realizavam o trabalho de forma cooperativa. Segundo Silva e Faustino (2021, p.155): “os atendimentos eram para crianças com problemas de aprendizagem escolar, com dificuldade de aprendizagem e questões comportamentais relacionadas à doenças crônicas como cegueira, surdez, diabetes ou funções motoras”.

A partir do ano de 1948, a Psicopedagogia curativa passa a ser definida como terapêutica, termos usados por Janine Mery, referindo-se a aspectos pedagógicos e psicológicos, para entender a criança e o adolescente, que mesmo inteligentes, não conseguiam bons resultados na escola.

Em meados da década de 60, houve diversas mudanças na compreensão sobre as dificuldades do aprender na escola. O que antes era visto, apenas, como um tipo de problema mental, passou a considerar que, o não aprender podia ser consequência de diferentes fatores envolvidos na vida do aluno. “O aspecto orgânico do aluno continua presente, porém é levado em conta também as questões relacionadas à carência cultural da sociedade brasileira” (Costa; Pinto; Andrade, 2013, p.18).

Na década de 70 foram inaugurados Centros de Saúde Mental para diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Foi, também, nesse período, que a Psicopedagogia chegou ao Brasil, demarcada pela influência Argentina. Desde então foram ofertados cursos de formação para psicopedagogos.

Na década de 80 teve início a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), na cidade de São Paulo. A ABPp foi fundamental para constituição identitária da Psicopedagogia no Brasil, por meio da realização de eventos científicos, reuniões, elaboração de documentos normativos.

Em 1985 inicia-se, no Brasil, o primeiro curso de Especialização *lato sensu*, na Faculdade São Marcos.

A formação do psicopedagogo ocorre em cursos de graduação e/ou pós-graduação em Psicopedagogia, ministrados em Instituições de Ensino Superior devidamente reconhecidas e autorizadas por órgãos competentes, de acordo com a legislação em vigor. A Associação Brasileira de Psicopedagogia cumpre um importante papel ao longo desses anos, abrindo espaços para que a troca de experiências de trabalho entre profissionais de várias áreas possibilite enriquecimento da prática pedagógica (Faustino; Silva, 2021, p. 157).

A Psicopedagogia no Brasil recebeu contribuições teóricas e práticas de psicopedagogos argentinos, espanhóis e franceses que influenciaram, bastante, na atuação do psicopedagogo brasileiro e na realização de estudos da aprendizagem humana. Dentre os estudiosos estão: Sara Paín, Alicia Fernández, Jorge Visca.

No Brasil foram vários os desafios no percurso histórico para a consolidação da prática psicopedagógica, o que exigiu regulamentação por meio da criação de algumas importantes leis. Em destaque, a Lei nº 3.124/97, que regulamentou a atuação do psicopedagogo no território brasileiro, inserindo-o no âmbito escolar. Outro destaque foi a aprovação do Projeto de Lei nº 128, em São Paulo, estabelecendo a atuação dos psicólogos e psicopedagogos nas escolas públicas com o objetivo de identificar, de modo preventivo e por meio da realização de diagnósticos psicopedagógicos, as dificuldades de aprendizagem.

O papel da Psicopedagogia Escolar

Ao longo da história da Psicopedagogia houve diferentes fases em relação ao seu objeto de estudo. Atualmente, segundo Bossa (1994, p. 127), “a psicopedagogia refere-se a um saber e a um fazer, às condições subjetivas e relacionais - em especial familiares e escolares - as inibições, atrasos e desvios do sujeito ou grupo a ser diagnosticado”.

Nas palavras de Visca (2011, p. 23): “A psicopedagogia foi uma ação subsidiária da medicina e da psicologia, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuidora de um objeto de estudo o processo de aprendizagem e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios”.

Nessa vertente, o papel do psicopedagogo escolar está relacionado com a leitura e releitura do processo de aprendizagem, gerando práticas mais consistentes e respeitando a singularidade de cada indivíduo. Sua ação deve ser integrada a ação da equipe escolar, buscando, em parceria, vivenciar a escola, não só como espaço de aprendizagem de conteúdos educativos, mas de convívio, cultura de valores, pesquisa e experimentação, possibilitando a flexibilização de atividades docentes e discentes.

Com a utilização de novas dinâmicas no espaço escolar e contemplando a interdisciplinaridade, juntamente com todos os profissionais da escola, o psicopedagogo favorece o desenvolvimento de relações interpessoais, estabelecimento de vínculos, proposição de métodos de ensino pertinentes as demandas dos aprendentes. Ele propõe envolver a equipe escolar, ajudando a ampliar o olhar e a escuta para o aluno e as circunstâncias de produção do conhecimento.

É papel, também, do psicopedagogo ouvir e discutir os assuntos da escola, propor mudanças, elaborar propostas educativas, fazer mediação entre os diferentes grupos envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Ele colabora na construção dos conhecimentos dos professores sobre o aluno, analisando quais metodologias de ensino são mais adequadas e trabalhando em grupos específicos dentro do espaço escolar.

A tarefa do psicopedagogo, de acordo com Noffs (1995), consiste em administrar ansiedade e conflitos, identificar sintomas de dificuldades no processo ensino-aprendizagem, organizar projetos de intervenção, clarear papéis e tarefas nos grupos, ocupando, também, um papel no coletivo, criar circunstâncias para o exercício da autonomia, fazer mediação com a família, professores, alunos, funcionários, criar espaço de escuta, levantar hipóteses, observar, entrevistar, utilizar de metodologia pedagógica, estabelecer um vínculo psicopedagógico, fazer sondagens, encaminhamentos e orientações.

A prática psicopedagógica tem contribuído muito para que a atuação docente seja flexível, apresentando questões que provoquem a reflexão e a discussão de temáticas relevantes para a aprendizagem. Há casos de dificuldades variadas, que envolvem as dimensões cognitivas, emocionais, atitudinais, relacionais e comunicativas. Sendo assim, são desenvolvidas ações adequadas e complementares de diferentes profissionais que devem compor um projeto educacional capaz de impulsionar os valores e as relações humanas, para que seja possível a transformação positiva de toda comunidade escolar.

É necessário que, as ações do psicopedagogo sejam orientadoras e que integrem os procedimentos didáticos, direcionados à resolução de problemas escolares que surgem no cotidiano. Embora a Psicopedagogia, ainda, não tenha a valorização merecida pelas instituições escolares, seu campo é bem vasto para aqueles que desejam firmar compromisso com a educação e têm como foco principal o aprendizado do aluno, com olhar investigador em todo o tempo, levando em conta a complexidade da sala de aula.

Para o psicopedagogo, a intervenção que acontece junto ao docente é um processo de parceria que possibilita troca de saberes, assim, é fundamental a participação em reuniões de pais, conselhos de classe, na observação e acompanhamento das relações escolares e na busca de alternativas, pois, assim, poderá intervir no processo de aprendizagem e escolarização.

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (Bossa, 1994, p. 23).

O trabalho investigativo do psicopedagogo está, também, em saber se o aluno quer aprender, se deseja ou não aprender, se deixa seu desejo se manifestar a partir de sua vontade, construindo seu mundo de significados. É necessário que este profissional saiba com quem está lidando, como o aluno vê seus próprios desejos e qual o seu envolvimento com o mundo ao seu redor. A partir desse trabalho resgata-se o desejo de aprender do aluno que não se apresenta bem no processo de sua aprendizagem.

Para que o papel do psicopedagogo aconteça realmente na escola, é necessário repensar a finalidade da Psicopedagogia e buscar a melhoria da aprendizagem, reconhecendo e incentivando a autonomia de professores e alunos na busca do conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilitando uma postura crítica diante da realidade.

Considerações Finais

O presente trabalho apresentou um breve histórico da origem e evolução da Psicopedagogia, seu objeto de estudo - o processo de aprendizagem humano -, levando em conta o sujeito em todos os seus aspectos e abordando a importância da psicopedagogia educacional desenvolver um trabalho de caráter preventivo.

O estudo apontou as possibilidades de atuação do psicopedagogo, enfatizando o contexto escolar. Portanto, é imprescindível a presença deste profissional no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio dessas breves considerações foi possível evidenciar o papel do psicopedagogo como referência na formação do aluno, em parceria com todos que fazem parte da escola, da família e da sociedade.

A Psicopedagogia institucional escolar desenvolve um trabalho voltado para a humanização, com atitudes preventivas e efetivas, favorecendo o aprendizado (aprender com prazer), revelando possibilidades educacionais e contribuindo na construção do conhecimento.

Por fim, o estudo atinge seus objetivos, apresentando as características e contribuições do psicopedagogo junto a outros profissionais que atuam na educação. São muitas as suas contribuições positivas no processo de aprendizagem, com suas ações é possível superar a maioria dos problemas escolares.

Referências

- BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº. 3.124**, de 15 de maio de 1997. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Psicopedagogo, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia e determina outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19139>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- COSTA, Ana Araújo; PINTO, Telma Maranhão Gomes; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Análise Histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil. ID *online* **Revista de Psicologia**, v. 7, n. 20, p. 10-21, 2013.
- FAUSTINO, Ana Paula Cunha; SILVA, Mônica Caetano Vieira da. A evolução da Psicopedagogia e a importância do Psicopedagogo. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-162, 2021.
- GOMES, Janifer Sanches. **O psicopedagogo escolar**: desafios de uma profissão. Universidade Estadual do Rio grande do Sul. Monografia, 2020. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1964/_janifer_sanches_gomes.pdf?sequence=-1&isAllowed=y.

Acesso em: 10 de junho de 2022.

NOFFS, Neide. A. Palavra da Presidente. **Revista Psicopedagogia**, 14(32): 1995, p. 5-9.

PONTES, Edenir Martins; PIRES, Herivelton Pereira. A importância do psicopedagogo na escola. **Metodologias, práticas e inovação na educação contemporânea**, vol. 2, 2021.

SILVA, Mônica Caetano Vieira da; FAUSTINO, Ana Paula Cunha. A evolução da Psicopedagogia e a importância do psicopedagogo. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 29, p. 151-162, 2021.

VISCA, J. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas Para Sua interpretação**, 3º edição: Visca &Visca, 2011.

REFLEXÕES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Maraisa Barbosa Sousa Campos*³²

*Francisco Igor Alves Rodrigues*³³

Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do conhecimento do referencial construtivista de Piaget, bem como sua contribuição na educação infantil. Saravali (2004, p. 24) afirma que: “a obra de Jean Piaget (1896-1980) teve grande influência na educação brasileira principalmente nas décadas de 70 e 80. Grande parte das discussões nos ambientes escolares concentrava-se nos trabalhos de Emília Ferreiro e nos processos cognitivos envolvendo a alfabetização”.

Desta forma, “os professores acessaram a obra de Piaget”, de forma resumida e, antes “mesmo de conhecê-la, os professores, as escolas e órgãos responsáveis pela educação, começaram a fazer a substituição da teoria piagetiana por outra (s) teoria (s) que pudesse resolver as questões que os inquietavam” (Saravali, 2004, p. 24).

Este é um dos motivos pelos quais “é comum ver que a obra piagetiana é vista como algo ultrapassado, defasado e perfeitamente substituível o que, a nosso ver, constitui um paradoxo, pois: como é possível negar aquilo que não se conhece?” (Saravali, 2004, p. 24).

Visando a elucidar esse tema, colocado pela prática profissional, condicionado por tantas interfaces que remontam a história da educação, o presente artigo foi organizado, a partir dos seguintes pontos de reflexão: o construtivismo no Brasil, uma breve explicação no contexto histórico; Piaget e a educação, com apontamentos sobre as principais contribuições na educação;

32 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Licenciatura Plena em Química e Pedagogia. Professora efetiva de Educação Infantil na rede municipal de Uberlândia. E-mail: maraisa.campos@ufu.br.

33 Mestrando em Educação na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2020). Possui pós-graduação em metodologias no ensino de Química.

Piaget e o desenvolvimento infantil, que trata da aquisição de conhecimentos das crianças. E, por fim, as considerações finais sobre as reflexões.

O construtivismo no Brasil

De acordo com Chakur (2014, p. 28), um dos autores que “pretende traçar o caminho da divulgação das ideias de Piaget no Brasil”, é Vasconcelos (1997), e que:

Relata em seu texto que a obra piagetiana começou a tornar-se conhecida entre nós desde o final dos anos 20 do século XX, época em que é divulgada por pesquisadores e educadores estrangeiros em publicações em seus países de origem ou que vinham ao Brasil, como convidados para ministrar cursos e palestras. Entre os anos 1920 e 1940, aproximadamente, as ideias de Piaget são, então, incorporadas ao movimento escolanovista, que enfatizava a atividade e o interesse do aluno e o trabalho em equipe (Chakur, 2014, p. 28).

Importante ressaltar que as produções educacionais de Piaget, publicadas desde a década de 30, ainda hoje tem grande relevância, e são revistas, constantemente, no que se refere aos métodos ativos, que foram disseminados por meio do movimento reformista da Escola Nova. Pois, por meio desse método, o aluno se encontrava no centro do processo de ensino-aprendizagem e da escola, totalmente oposto ao ensino tradicional até então consolidado.

Nas décadas de 1950 e 1960, segundo Chakur (2014, p. 29), a divulgação da obra de Piaget no Brasil foi intensificada, “com a criação das faculdades de Filosofia e dos cursos de formação pedagógica” (Vasconcelos, 1997). Torna-se relevante enfatizar que, neste período, no Brasil, iniciaram as tentativas de “aplicar Piaget” nas escolas, como explicita Chakur (2014):

[...] tal como explica a experiência do educador Lauro de Oliveira Lima, responsável pelo projeto educacional implementado em escolas secundárias do estado do Ceará. Ao que parece, foi esse educador o fundador da primeira escola piagetiana no Brasil, a *Chave do Tamanho*, situada no Rio de Janeiro (Chakur, 2014, p. 29).

Prosseguindo para as décadas seguintes, ainda se referindo ao Construtivismo, tem-se a fundamentação de Chakur (2014, p. 29), ao afirmar que:

Durante as décadas de 1970 e 1980, verifica-se uma nova orientação da influência do Construtivismo. Em consequência da criação de cursos de pós-graduação e também de grupos de estudos piagetianos em vários estados brasileiros, o Construtivismo de Piaget deixa de servir apenas à instrumentação da ação pedagógica nas escolas e passa, também, a fundamentar pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia. É nessa época, igualmente, que começa a vigorar a Lei 5692/71, que se pretendeu fundamentada na teoria piagetiana, além de conter elementos fortemente tecnicistas (Chakur, 2014, p. 29).

Neste contexto, o atendimento às demandas da Constituição de 1988 no que se refere “à definição dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental” e, em conformidade com a reforma educacional formalizada na LDB 9394/96, “foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, novamente, pretende basear suas diretrizes no Construtivismo, contendo interpretações nem sempre adequadas” (Chakur, 2014, p. 29).

Piaget e a Educação

Jean Piaget, epistemólogo suíço, estudou Ciências Naturais e o que norteou seus estudos, foi a pesquisa em relação à análise de como o homem atinge níveis de conhecimentos avançados. Assim, seu propósito era explicar o processo de construção do saber desenvolvido pelo homem. E como o homem que Piaget observa não é alguém em específico, esse estudo idealizou atingir um caráter universal, por se tratar de “um homem hipotético e universal no sentido de que este sintetiza todas as características e possibilidades dos outros homens trata-se de um sujeito epistêmico” (Saravali, 2004, p. 25).

Nessa perspectiva, foram muitas as pesquisas que Piaget conduziu por mais de cinquenta anos com o propósito de explicar e analisar o pensamento dos sujeitos com os quais se relacionava, apresentando proposições com a finalidade de investigar “a gênese de diferentes noções a partir da forma como os indivíduos resolvem os desafios do meio que lhe são impostos” (Saravali, 2004, p. 25).

Inclusive apresentou recusa diante de considerações do empirismo tradicional com relação a afirmações sobre a existência de estruturas endógenas no homem que causavam o desenvolvimento da inteligência. E, assim, para Piaget (1983, p. 11), o resultado da interação do indivíduo com o objeto (desafio) seria o saber, ainda que essa interação se submeta “a fatores internos que são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, por meio das quais acontece o desenvolvimento psíquico”, como explicita Piaget (1983):

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (Piaget, 1983, p. 11).

Piaget (1983) fundamenta que o processo de estruturação mental resulta de uma equilibração progressiva entre uma esfera e outra:

[...] o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade, e uma mobilidade das peças” (Piaget, 1983, p. 12).

São muitas as suas contribuições para as práticas educativas por meio de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, como os estágios de conhecimento e a construção da moralidade. Mas apesar da diversidade de suas pesquisas no campo educativo, Piaget não era pedagogo, e, sim biólogo. Para “a compreensão dessas ideias de Piaget e para fundamentar de que Piaget tem uma base naturalizante e, portanto, defende uma concepção biológica de indivíduo e do conhecimento”, recorre-se a Costa (1997):

Piaget licenciou-se em biologia sobre moluscos. Tais estudos permitiram-lhe incorporar as discussões decorrentes da teoria da evolução de Darwin. E, para a psicologia, a biologia não é uma ciência qualquer, mas aquela que marcou profundamente sua constituição. Piaget interessou-se por filosofia, nas disciplinas de lógica e, sobretudo, epistemologia. Teve maior contato com as obras de Kant, Bergson e Husserl, posicionando-se mais explicitamente no interior do estruturalismo. A apropriação que Piaget fez das obras destes filósofos foi marcada por um espírito crítico direcionado a investigar a epistemologia, baseado numa interlocução com a biologia. Tal percurso permitiu-lhe uma construção consistente e profunda que denominou epistemologia genética (Costa, 1997, p. 06).

Além disso, “para Piaget a inteligência é adaptação e o seu desenvolvimento está voltado para o equilíbrio. Sendo assim, a ação humana visa sempre a uma melhor adaptação ao meio” (Costa, 1997, p. 07-08). Partindo de uma ótica biológica, o homem se adapta ao meio ao agir por impulso com a finalidade de atender às suas necessidades. E, por meio dessa “concepção naturalizante, o ser humano é compreendido como um ser biológico cercado”, de forma análoga, pelos meios – social e ambiente (Costa, 1997, p. 07-08).

Importante ressaltar que Piaget não criou um método de ensino a partir de suas pesquisas e, sim, uma teoria sobre a construção do conhecimento, conforme Becker (1984):

Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino, nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História da Humanidade e do Universo (Becker, 1984, p. 89).

Ainda assim, a pesquisa de Piaget tem grande relevância na área da educação escolar, já que o trabalho com o conhecimento é um dos pilares da escola. E é através das suas pesquisas acerca do desenvolvimento humano no

campo do conhecimento que surge a teoria construtivista, a qual considera que a criança passa por estágios para adquirir e construir o conhecimento.

O construtivismo afirma que o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno; o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas sim como o próprio desenvolvimento do aluno (Fossile, 2010, p. 105).

Fossile (2010, p. 107), assevera que de acordo com as considerações propostas por Piaget, “quando uma criança interage com o mundo à sua volta, ela atua (interna e externamente) e muda a realidade que vivencia”; porém “para que isso ocorra, a criança deve ter um esquema de ação”. E é por meio deste, que a ela organiza e interpreta a ação, antes que esta seja praticada. Além disso, o esquema de ação é compreendido pela criança como uma estratégia de ação generalizável, para que ela consiga se adaptar às mudanças ocorridas no seu meio. “Conseqüentemente, surgem dois mecanismos necessários à elaboração de novos esquemas: assimilação e acomodação” (Fossile, 2010, p. 107).

Para entender melhor o que seria assimilação e acomodação, Nunes (1990) fundamenta:

Para o construtivismo, o ambiente social e o ambiente físico ocasionam oportunidades de interação entre sujeito e objeto, gerando conflitos e, conseqüentemente, uma reestruturação, pelo sujeito, se suas construções mentais anteriores. O equilíbrio/equilibração surge quando o indivíduo organiza o conhecimento (Nunes, 1990, p. 23).

Nessa perspectiva, Saravali (2004) afirma que:

A assimilação permite a incorporação da informação aos esquemas que o indivíduo já possui e a acomodação consiste na modificação dos esquemas em função das resistências que o objeto a ser assimilado impõe ao sujeito. Para que ocorra adaptação à nova situação deve haver o equilíbrio entre a incorporação e a modificação, ou seja, entre a assimilação e a acomodação (Saravali, 2004, p. 25).

Em sua obra *Para onde vai a educação?* (1973), percebe-se como Piaget interpreta a educação escolar. Uma vez que, em suas considerações sobre uma ótica longínqua sobre o ensino, afirma que este deve se abrir, cada vez mais, à interdisciplinaridade e às necessidades do cotidiano e, ainda que, o ambiente de aprendizagem deve ser organizado com práticas pedagógicas estimulantes para o desenvolvimento de um espírito de liberdade nos estudantes, para que eles possam reconstruir suas verdades:

A primeira que aparece particularmente indispensável, consiste na previsão de programas mistos, incluindo horas de ciências (o que aliás já está em uso), durante as quais, porém, o aluno possa entregar-se a experiências por conta própria, e não determinadas em pormenores. A segunda solução (que nos parece dever ser acrescentada à outra) volta a dedicar algumas horas de psicologia (no quadro da filosofia ou da futura epistemologia geral) ou experiências de psicologia experimental ou psicolinguística, etc. (Piaget, 1973, p. 28).

A partir dessa afirmação, Piaget destaca que, quanto mais forem as situações de experimentação, tanto mais o indivíduo se desenvolverá de forma educacional. E, não somente, mas, também, assegura que o aluno deve conduzir a sua aprendizagem por meio de métodos ativos, os quais são os responsáveis pelo desenvolvimento livre dos indivíduos (Treviso; Almeida, 2014).

No que tange à educação infantil, Piaget enfatiza a necessidade de um olhar diferente para a criança, considerando-a como um indivíduo que deve ser capacitado para pensar com autonomia, assim, o professor (mediador) deve fornecer situações, possibilidades, além de suporte teórico para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno.

Segundo Piaget (1998):

De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. O problema é todo outro quando se parte da hipótese das variações estruturais. Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intelectual e moral; como não se pode moldá-las de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a constituí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade (Piaget, 1998, p. 163).

Outro aspecto, também, debatido por Piaget (1973) e que faz parte da nossa atualidade, é o direito à uma educação de qualidade na promoção do desenvolvimento global do estudante, em todos os seus aspectos - cognitivo, social e afetivo.

Piaget e o desenvolvimento infantil

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da criança demonstram que ela é agente de seu próprio desenvolvimento. E, como citado anteriormente, segundo os estudos do referido autor, “as crianças adquirem o conhecimento por meio de ações sobre objetos e de experiências cognitivas concretas” (Silva;

Santos; Jesus, 2015, p. 9).

Segundo Silva, Santos e Jesus (2015, p. 9), tem-se que “parte da construção e compreensão do próprio desenvolvimento a partir de quatro determinantes básicos: a maturação do sistema nervoso central, a estimulação do ambiente físico, a aprendizagem e a tendência do equilíbrio”. E destacam que, “o desenvolvimento cognitivo começa com o nascimento da criança” e, continua evoluindo de acordo com o seu crescimento e maturidade até à fase adulta com conhecimentos a que teve acesso durante a vida.

Dito isso, entende-se que as pesquisas de Piaget têm como um dos principais objetivos, analisar a forma como o indivíduo adquire conhecimentos, ultrapassando etapas - do menor para o maior conhecimento; e, como esse aprendizado se relaciona como o desenvolvimento pessoal de cada um.

Piaget (1973, p. 76), também, afirma que, “o desenvolvimento infantil implica uma série de estruturas construídas progressivamente através de contínua”. Assim, “o indivíduo é um ser ativo que estabelece relações de troca com o conhecimento, num sistema de relações vivenciadas e significativas”. E para que isso ocorra em um espaço escolar, deve-se criar um ambiente onde haja estímulos suficientes para favorecer essa interação, e não somente, mas que a escola ofereça, também, propostas de trabalho dinâmicas para a construção cognitiva da criança.

Para que a aprendizagem da criança como sujeito ativo no processo de construção do saber aconteça efetivamente, é preciso planejar atividades que promovam a interação entre ela e o conteúdo a ser aprendido. Outro ponto destacado por Piaget (1973), é a concepção de que é fundamental o desenvolvimento das funções psicológicas antes da aprendizagem em si. Desta forma, é imprescindível que o mestre conheça o estágio de desenvolvimento do aprendiz antes de preparar temáticas específicas:

[...] não se pode falar de aprendizagem ou de aquisição se não há conservação do que é aprendido, e, reciprocamente, não se utiliza o termo, memória “a não ser no caso da conservação de informações de fonte exterior [...] a memória de um esquema não é assim outra coisa senão esse esquema como tal. Pode-se, portanto, a respeito dele evitar falar de, memória”, exceto para fazer do esquema um instrumento da memória (Piaget, 1973, p. 214-215).

De acordo com Silva, Santos e Jesus (2015, p. 6-7), “o sujeito por não ter as estruturas cognitivas suficientemente maduras, age no sentido de se transformar ajustando-se num esforço pessoal às resistências impostas pelo objeto do conhecimento, agindo sobre suas próprias estruturas alterando-as para acomodar o objeto experienciado”. Nesse sentido, para Piaget (1973) a escola desempenha uma grande missão, pois contribui com o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno de forma significativa ao proporcionar momentos de interações e trocas de conhecimento partindo da realidade vivenciada.

Considerações finais

O construtivismo se constituiu como uma propositura por meio de estudos e pesquisas que fundaram teorias na busca por conhecer o sujeito na sua totalidade e por compreender aspectos individuais relevantes que desencadeiam as etapas de aprendizagem humana.

Para isso, Piaget utiliza os termos biológicos para explicar os processos cognitivos que ocorrem durante o desenvolvimento do indivíduo e considera de grande importância para a construção do conhecimento, o desenvolvimento orgânico, as experiências físicas e lógico-matemáticas e, conseqüentemente, sua adaptação ao meio social, ou seja, a atividade, a ação é que nortearão o processo de ensino aprendizagem.

Importante destacar que os educadores necessitam ser conhecedores das teorias que norteiam sua prática, especificamente, sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Piaget influenciou a educação brasileira com contribuições significativas para pensar a aprendizagem. Procurou uma nova prática para a Educação, com a crítica dos processos que perpetuam a alienação, da relação monológica da escola que reproduz o conhecimento, da educação sem criatividade, criticidade, reflexão.

Na educação infantil, suas pesquisas demonstraram que é importante e necessário que os profissionais criem atividades, com o intuito de promover uma aprendizagem significativa, visando uma formação integral para a criança. Por conseguinte, enfatiza-se que o trabalho pedagógico da escola seja orientado por projetos pedagógicos que possibilitem a prática de atividades significativas, que tragam contribuições relevantes para vida da criança, o que leva à teoria construtivista: a construção do conhecimento.

Referências

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem** - Jean Piaget e Paulo Freire. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: UNESP Digital, 2014.

COSTA, M. L. A. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FOSSILE, Diesa K. **Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas**. Revista Alpha, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf. Acesso em: 29 de maio de 2023.

NUNES, Therezinha. **Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico.** *Educ. Revista*, Belo Horizonte, 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46981990000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 29 de maio de 2023.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Sobre a Pedagogia:** Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Sobre a Pedagogia:** Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SARAVALI, Eliane. **Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores.** ETD - Educação Temática Digital. 5. 23. 10.20396/etd.v5i2.759, 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315592441_Contribuicoes_da_teor%C3%ADa_de_Piaget_para_a_formacao_de_professores. Acesso em: 29 de maio de 2023.

SILVA, Edvânia dos Santos; SANTOS, Stefanny Alves dos; JESUS, Vanessa Matias de. **O desenvolvimento cognitivo infantil sob ótica de Jean Piaget.** *Revista FLSL*, [S.l.], 2015. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc9-6.pdf> . Acesso em: 17 de maio de 2023.

TREVISO, Vanessa Cristina; ALMEIDA, José Luis Vieira de. **O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar.** *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 2014. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074544.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

VASCONCELLOS, M. S. Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. In: FREITAG, B. (Org.) **Piaget: 100 anos.** São Paulo, SP: Cortez, 1997, p. 193-210.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Natalia Colpani Albertino Coelho³⁴

Introdução

O presente artigo trata de um estudo crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Brasil, no âmbito da Educação Infantil (04 meses - 5 anos e 11 meses), considerando a legislação atual: Constituição Federal Brasileira – 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996; Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº. 13.005, de 25 de junho de 2014; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão final, de 20 de dezembro de 2017.

Muitas são as inquietações que provocam reflexões: a BNCC (2017) trará avanços para a Educação Infantil? A estrutura educacional do Brasil e dos Municípios está preparada para este processo de implementação da BNCC (2017)? Quais as virtudes e as contradições inerentes a este processo? Em que condições este processo ocorrerá? Haverá adequação curricular e trará contribuição formativa aprimorada para a criança em relação ao modelo educacional anterior? As aprendizagens baseadas nos conceitos balizadores propostos na BNCC (2017) ajudarão na efetividade de uma nova compreensão da criança em relação ao mundo em que vive? As raízes e cultura do nosso povo está sendo considerada?

³⁴ Mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, linha de pesquisa Estado, Política e Gestão Escolar. Possui graduação em Pedagogia – Magistério para a Educação Infantil (2003), graduação em Administração Escolar (2005), pós-graduação em nível de especialização: O Currículo e a Formação do Professor da Educação Infantil – Faculdades da Fundação de Ensino de Mococa. É diretora de uma escola de Educação Infantil desde 2017, atuou como professora de Educação Infantil em uma escola municipal de 2000 a 2017 e na rede particular de Educação Infantil de 2003 a 2010. Foi coordenadora de professores de 2011 a 2017, coordenadora geral da Educação Infantil do município em 2017 e 2018, e professora do curso de Pedagogia – Normal Superior. E-mail: natquim@terra.com.br.

Ainda seriam cabíveis outras indagações: a Educação Infantil, finalmente, terá um estatuto nacional a ser seguido? Se a BNCC (2017) for obrigatória, isso será bom? A formação dos professores e profissionais da Educação será viabilizada, com prioridade, considerando que este é um grande desafio para a efetividade da qualidade na Educação?

Para reflexões acerca das inquietações considera-se o relato de uma educadora que trabalhou na Educação Infantil, de quatro meses a três anos e onze meses, por 22 anos. No início, como tinha vivido experiências profissionais anteriores no Ensino Fundamental, sentia que bastava estar presente na escola com as crianças, pois, até então, ainda, não concebia, sistematicamente, a autonomia individual de cada pessoa na construção do conhecimento, independente da sua idade. Por uma formação deficitária e experiência social como aluna e cidadã, para ela a criança pequena se desenvolvia naturalmente. Aprender era característica dos “mais velhos”.

Ocupou-se, especialmente, com conteúdo para ensinar as frações, as letras, os verbos e os numerais, mas, nunca, até então, reconhecera em sua formação a importância de ensinar para os bebês e crianças pequenas. Ensinar? Sim, ensinar, transmitir, passar para o outro, cumprir a função de “ser professora”.

Recorda-se que quando, por busca de mais formações, levando-se em conta a possibilidade de estudo na faculdade local e, ainda, trabalho efetivo por concurso público na rede municipal de ensino, entrou, pela primeira vez, na escola para crianças pequenas. Na época, creche, um lugar que apesar das condições financeiras precárias dos pais, sua mãe nunca houvera pensado em lhe “deixar”, pois a ideia vigente sobre creche, até então, era que lá a criança era “deixada” para ser “olhada”, enquanto seus pais não podiam ficar com ela.

Naquele momento que entrou, pela primeira vez, em uma escola de Educação Infantil, tinha a insegurança do novo, mas a segurança de ser professora do Ensino Fundamental levava a crer que, ser professora na Educação Infantil seria muito mais fácil.

Mas, não foi fácil como supunha, os dias na escola, como professora de bebês e crianças pequenas, ficaram sem sentido. Ter sido professora do Ensino Fundamental não ajudava a resolver nada com os pequenos. Os conhecimentos das frações não respondiam o que os bebês precisavam. O choro não acalmava, as birras não diminuía e a comunicação entre professora e crianças não acontecia. E, aí, uma certeza: a experiência anterior não era suficiente!

E, nesse contexto, ao longo deste tempo, a formação pessoal tomou rumos desafiadores, diferentes dos que, até então, julgava como necessário. Uma constatação: aprender sobre criança, infância, desenvolvimento infantil motor,

social, afetivo, neurociência e linguagem, era uma urgência. Existiam muitos entraves na prática pedagógica, na efetivação entre o necessário e o real, na organização do que planejar e do que propor.

As limitações teóricas pessoais não eram as únicas barreiras. Havia (há?) uma precariedade de bibliografia que ajudasse a ter argumentação teórica e fundamentação para a prática educativa com esta faixa etária.

Cabe aqui apontar, contudo, uma ressalva ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1998. O RCNEI (1998) é composto por três volumes: Introdução, Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo e sete eixos: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática. Nestes livros é possível ter acesso a orientações para estrutura, organização e planejamento para as escolas de educação infantil.

É um documento oficial, mas instaurado, somente, como guia de reflexão para o trabalho das instituições. Tem muito valor na formação dos profissionais da Educação Infantil, principalmente os do final de 1999 e início do ano 2000 até meados de 2010, mas não foi assumido como algo a ser seguido, considerando-se a aprendizagem de todas as crianças da mesma idade no país. Porém, foi um avanço por ser um documento que estabeleceu uma proposta de trabalho institucional e pedagógico para as crianças pequenas.

O interesse da educadora deste relato por pesquisar a área de educação e, oportunamente, a temática proposta para este artigo, vem desde o início dos estudos no Curso de Magistério do Ensino Médio, dez anos anteriores a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI, 1998) e, no mesmo tempo, em que se encontrou na escola de Educação Infantil, onde construiu suas primeiras indagações a respeito da Educação. Logo, em seguida, ingressou no curso de Pedagogia noturno, depois em um curso de Pós-Graduação e, posteriormente, outra graduação na área da educação. Nesta progressiva formação, a capacidade de reflexão e compreensão sobre a educação foi quase que um “espanto filosófico” sobre a temática educacional e com Saviani (2009) se compreende melhor a base das inquietações desta educadora. No trecho destacado é possível reflexão sobre a Educação e a importante contribuição para a melhoria das condições sociais das crianças e dos jovens:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2009, p. 62).

Só com caráter assistencial a Educação Infantil não se encaixava (ou não se encaixa?), plenamente, nesta pedagogia democrática, articulada, respeitosa e de direitos, considerando o passado social das instituições para crianças pequenas, que é, oportunamente, tema para próxima pesquisa e amadurecimento, interno e reflexivo crítico, sobre as virtudes e contradições do que, até então, era oferecido para os bebês. Era (é?) preciso avançar os muros da escola em busca do que pode (poderia?), progressivamente, trazer identidade profissional na relação com as crianças pequenas.

Em sua busca pela formação e desenvolvimento profissional, atuou como professora interina na Faculdade em que fora aluna. Lecionou em escola particular e pública, foi coordenadora de professores e coordenadora geral da Educação Infantil municipal e, agora, diretora de escola infantil, sempre se envolvendo e aprofundando nas temáticas da Educação Infantil, sua estrutura e organização. Está aí um dos argumentos fundamentais que motivam a realização desta proposta de reflexão hoje, com maior amadurecimento e preparo para este desafio. Segundo Freire (1993):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993, p. 22-23).

A reflexão de Paulo Freire remete à busca do sentido de fazer educação. Nela, fica perceptível a realização pessoal, ao mesmo tempo em que se busca realizar o outro e a sociedade. Este sentido de formação permanente é o princípio dos educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Nesta formação permanente, principalmente, pessoal, foi que a autora do relato se envolveu, cada vez mais, com a Educação Infantil, principalmente, de 04 meses a 3 anos e 11 meses.

Educação Infantil na Educação Brasileira, breve histórico

Popularmente, ouve-se dizer que, a Educação sempre correspondeu ao momento histórico em que está inserida e a Educação Infantil pode ser um dos segmentos que mais representa as tendências sociais e culturais em diferentes momentos. Cada momento histórico é conteúdos de pesquisas pertinentes sobre a visão social de criança, no Brasil e no mundo, que podem ajudar a explicar muitas concepções que se tem, ainda hoje, sobre a infância. Mas fica aqui, somente, como rápida ilustração para este parágrafo, deixando uma provocação para posterior aprofundamento.

Sobre a educação e o momento histórico a que se propõe este artigo, vale primeiro destacar que a legislação da Educação Infantil é recente, já que até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9394/96, este seguimento, ainda, não era considerado e as crianças pequenas não faziam parte da educação formal. Os primeiros sinais de um lugar voltado para a infância eram espaços de abrigo e assistência, experiência vivida pela pessoa deste relato como professora.

No Brasil, provavelmente, com influência do que acontecia no mundo, os fatos merecem destaques, pois trazem indícios de preocupação com a educação das crianças pequenas, podem ser considerados a partir da Constituição Federal de 05 de outubro 1988. Nesta há destaque para a Educação como direito de todos e, conseqüentemente, a Educação Infantil foi incluída neste direito já que, até então, não era obrigatória em oferecimento público, ou era direito da mãe que trabalhava, o que de certa maneira segregava crianças a não participarem de um espaço escolar.

Em um recorte na história, sem desconsiderar muitas contribuições como os PCNs (1997), organizado por disciplinas e mais voltado ao Ensino Fundamental e; os RNCEI (1998), mas com um levantamento sobre produção bibliográfica, estado da arte sobre a política educacional produzida nos últimos anos, e pesquisa documental sobre a legislação educacional no âmbito nacional, estabelece-se, aqui, neste artigo, uma análise frente a uma nova proposta educacional, a BNCC (2017).

O sentimento de vazio profissional frente a uma formalização documental que agregasse valor e “obrigatoriedade” para o trabalho com as crianças pequenas, destacado pela relatora deste artigo, talvez possa ter findado, neste momento da implementação da BNCC (2017). A reflexão proposta aqui poderá contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreensão a respeito da complexidade da Educação Infantil que, somente, foi reconhecida como educação formal e primeira etapa da Educação Básica na LDBEN (1996), acima citada. Todas as outras ações do Estado que vieram, posteriormente, confirmam a necessidade do caráter nacional e mandatário que a BNCC (2017) propõe.

Mas, caráter mandatório com qual significado? Fechado, sem ressalvas de subjetividade?

Em artigo publicado na Movimento-Revista, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Saviani (2016) faz uma reflexão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular (2017), aponta para o currículo e sua importância na organização da escola:

No entanto, é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isto significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (Saviani, 2016, p. 57).

A reflexão de Saviani (2016) conduz a uma preocupação sobre refletir a implementação da BNCC (2017), o currículo e sua importância no processo de organização da escola, mas, prioritariamente, no significado disto para a vida do estudante.

A identidade de cada criança, sua história de vida, sua cultura, sua comunidade, precisam fazer parte da construção do seu conhecimento com o contexto dos conhecimentos sistematizados na sociedade. É possível que isto aconteça de forma responsável e de direito nas escolas? Se for obrigatório, terá valor real e significado para as crianças e os professores?

Outra manifestação importante de Saviani (2016) é sobre o significado da escola democrática, seu papel de formadora de uma sociedade que se organiza de forma dialética, a partir da vivência e experiência das pessoas. A escola passa a ter sentido na medida em que o saber é organizado e elaborado.

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (Saviani, 2012) segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado (Saviani, 2016, p. 58).

Na linha de reflexão do autor, a escola cumpre seu papel enquanto transformadora dos homens e da sociedade, na medida em que o conhecimento se organiza e passa a ter sentido, ou seja, na medida em que o currículo tem

significado para a sociedade. Na BNCC (2017), no seu aspecto político, qual será a organização curricular das escolas? Ou será que com a BNCC (2017), finalmente, a Educação Infantil se fundamentará em uma organização curricular? Se sim, haverá perdas ou ganhos para o desenvolvimento das crianças?

A trajetória de estudante e educadora sobre a Educação Infantil, a experiência adquirida na relação com os professores, coordenadores e gestores, e no acompanhamento com os alunos, foram motivações para buscar ações teóricas, legalmente reconhecidas e aprovadas para embasamento justificado na prática educativa desta relatora.

Desta forma, ressalta-se que há muito a aprender sobre a temática proposta, e refletir sobre pontos e contrapontos poderá dar amplitude para um olhar construtivo para a Educação Infantil, sua prática, sua estrutura e sua política.

BNCC Educação Infantil: breve histórico na legislação

Os questionamentos e inquietações centram-se, neste momento, na BNCC (2017) da Educação Infantil que é um documento normativo nacional e define as aprendizagens essenciais a que os alunos têm direito de adquirir durante a Educação Básica. Está prevista na Constituição Federal de 1988, Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, na LDB 9394/96, Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Foi, também, assumida pelo país no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)), Meta 7.1:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

E, foi, ainda, precedida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (definida pela LDB 1996, é um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas, em caráter obrigatório, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas), e pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, 1999, que se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

As DCNEI apresentam princípios (éticos, estéticos e políticos), fundamentos e procedimentos para orientar as organizações e planejamentos das escolas e dos currículos; a formação inicial e continuada dos professores.

O manual “Brinquedos e Brincadeiras nas creches”, de orientação pedagógica, apresentam 5 volumes para estudo: Brincadeiras e interações nas Diretrizes Curriculares para a educação infantil; Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês; Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas; Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas; Critérios de compra e uso dos brinquedos e materiais para instituições de educação infantil.

Vale destacar que há publicações de textos, livros e materiais didáticos distribuídos para as redes de ensino como apoio na formação sobre as Diretrizes. Outro ponto importante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, não perderam validade após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (2017).

A primeira antecedeu a segunda e, é importante para a complementação das reflexões, estudos e orientações, de forma contextualizada, sobre as etapas da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil.

É importante contextualizar, neste parágrafo, todos os documentos até aqui destacados como consideração da ideia deste tópico do artigo e uma compreensão ampla e rápida: Constituição: “Educação é um direito de todos”, LDB: organiza o ensino para garantir a democratização prevista na Constituição; DCNs: orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino buscando promover a equidade e aprendizagem, sem deixar de levar em conta os contextos nos quais os alunos estão inseridos; BNCC: Define conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros tem direito de aprender na Educação Básica.

BNCC: Organização e Estrutura

A 1ª versão da BNCC foi disponibilizada em 16/09/2015, a 2ª versão disponibilizada em 3 de maio/2016 e, a 3ª versão foi entregue no dia 06/04/2017 ao Conselho Nacional de Educação. Depois de um longo processo de debates e consulta pública iniciado em 2013, o Ministério da Educação apresentou a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em abril de 2017, que foi homologada em dezembro do mesmo ano, pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, no governo do presidente Michel Temer.

A partir da BNCC (2017), os Estados e Municípios devem adequar seus currículos considerando os eixos estruturantes, interações e brincadeiras

das DCNEI, garantindo 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento com 5 campos de experiências e seus objetivos, que podem ser expressos em *competências* e *habilidades*. A proposta da BNCC estabelece os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento” a partir dos eixos estruturantes, interações e brincadeiras, das DCNEI, Resolução nº 5 (2009): “A criança é um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, observa, questiona, assimila valores, constrói e se apropria de conhecimentos”.

Nesta perspectiva, o documento apresenta os principais referenciais para a formação da pessoa, de modo que, as crianças possam desempenhar um papel ativo na construção de seus conhecimentos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (questões que estão asseguradas pela Constituição Federal de 1988 e com a LDB 9394/96).

Os “Campos de Experiências”, aparecem como uma forma de organização curricular, adequada ao período que compreende a Educação Infantil, que integram as experiências cotidianas da criança e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. São eles: O eu, o outro e nós; Corpo, gesto e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” representam compromissos que as escolas e os educadores devem assumir com e para as crianças, não incluindo apenas comportamentos, habilidades e conhecimentos, mas também vivências nos campos de experiências dos quais as interações e brincadeiras fazem parte como eixos estruturantes.

A BNCC foi elaborada a partir de 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica e que desencadeiam a estruturação dos componentes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As 10 competências (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; cultura digital; autonomia; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; argumentação e autogestão) pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No texto introdutório da BNCC (2017, p. 8):

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas) cognitivas e sócio emocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Trata-se de uma nova experiência para a Educação Brasileira e o objetivo da pesquisa que motivou este artigo é buscar refletir e analisar sobre este documento com um pouco mais de profundidade e criticidade. Segundo Silva e Santos (2018) referindo-se à BNCC e as implicações para o Currículo da Educação Básica fundamentam:

Para atender a essa ideia de conhecimento selecionado para o currículo, a BNCC propõe que os conteúdos sejam contextualizados por meio de estratégias pedagógicas que conectem o conteúdo com a realidade tornando-o significativo para a aprendizagem do educando. Para tanto, sugere como estratégias projetos pedagógicos ou ações interdisciplinares que fortaleçam a competência pedagógica das equipes escolares com dinamismo e interatividade para o ensino e a aprendizagem (Silva; Santos, 2018, p. 9).

Nesta tentativa de se estabelecer esta reflexão para os estudos da BNCC, a leitura de Saviani (2016) nos faz perguntar sobre o significado da escola e do currículo para sociedade. A proposição da BNCC significará qual tipo de mudança para a formação das crianças, da escola, da Educação Básica e da sociedade brasileira? Assim propõe o autor: “Para responder a essas questões é necessário considerar a educação em sua estreita relação com a sociedade no processo de desenvolvimento histórico. Com efeito, a educação é inerente à sociedade, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem” (Saviani, 2016, p. 59).

Assim, mais uma vez, busca-se entender de forma reflexiva, crítica, comparativa e avaliativa as contradições que possam aparecer durante este processo: a BNCC (2017) trará avanços para a Educação Infantil? A estrutura educacional do País está preparada para este processo? Quais as virtudes e as contradições inerentes deste processo?

Não é momento nesta reflexão de aderir ou não a BNCC, mas, sim, por meio da fundamentação e análise dos princípios da reflexão e da crítica, produzir resultados efetivos e demonstrar uma preocupação com o processo formativo das crianças que passarão por estas escolas. Quer-se saber se este novo projeto escolar, realmente, conseguirá formar um sujeito reflexivo, capaz de perceber criticamente o mundo a sua volta.

Ainda, compreender se a proposta da BNCC (2017) valoriza o papel do cidadão enquanto aquele que pensa a realidade, em que vive e é capaz de intervir nesta realidade possibilitando sua transformação, se os direitos estarão garantidos e a integralidade do sujeito viabilizada.

Considerações Finais

É compreensivo as dúvidas sobre esta nova proposta nacional educacional, e outro ponto é necessário pensar: como se dará o processo de acompanhamento em relação à capacitação e formação das professoras e dos profissionais da educação? Foram viabilizados materiais de apoio para estudo em relação a BNCC, mas como este material chegou para as escolas e, principalmente, como este conhecimento chegou aos professores e profissionais da educação, de forma a viabilizar a transposição teórica para a prática? É possível não estudar a BNCC? Os seus conceitos correspondem aos que as demandas de construção de conhecimentos necessitam? O caráter mandatário está sendo entendido como a algo a fazer ou pode passar despercebido enquanto não há sanções para sua não adesão? Está sendo possível encontrar virtudes, mesmo com o estigma da obrigatoriedade, publicada e lançada em um cenário rápido e pouco preparado? Aliás, pensar este contexto histórico da implementação da BNCC também se caracteriza neste artigo como sugestão de outra fonte de pesquisa para melhor compreensão deste documento nacional.

A BNCC está tendo espaço de formação nas escolas do país? Este estudo já foi suficiente para responder, positiva ou negativamente, ao documento nacional? A implementação deve ter o foco no currículo, em que a BNCC estabelece o que é comum e básico a todos dentre as competências e diretrizes, e o currículo baseado na equidade de cada estado, região ou cidade. Entre o que é igualdade e equidade, os conteúdos sistematizados são garantidos? A identidade do nosso povo é considerada no documento?

Há que se responder com clareza qual sujeito e sociedade este modelo de educação contribuiu para formar. Estas questões se sustentam a partir da reflexão estabelecida por Saviani, em que se aponta que a educação se realiza por um processo de superação, isto é, do senso comum à consciência filosófica; desta forma, entende-se que passa de uma concepção fragmentária a uma concepção unitária, articulada, ativa e cultivada. Daí a importância do papel da escola na formação das pessoas e da sociedade, que seja proponente de um processo de formação transformador e viável para a construção de uma sociedade soberana e autônoma.

O objetivo da BNCC é elevar a qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de Educação Básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Assim, qual é a diferença entre BNCC e currículo? Pode-se dizer que a BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo, pois a Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm

a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos.

Cabe aqui outra inquietação: esta autonomia é real? Em algo obrigatório nos cabe pensar em autonomia? Ou, sendo autônomo pode-se não fazer? O conceito de autonomia com compromisso ao que é certo e legal se emprega neste caso? Que autonomia é esta? Reconhece-se que há 22 anos atrás, na superficialidade dos conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças pequenas, a Educação Infantil era sim preparatória para o Ensino Fundamental e, desta forma, que se trabalhava e organizava a atuação pedagógica. Currículo foi sempre algo muito distante e com pouquíssimas orientações sobre sua estrutura e organização. Em todo este percurso em destaque aqui, percebe-se que o nome do que se sentia falta era citado como currículo, mas que parecia ser sério demais para a Educação Infantil.

No que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ao apropriar desta leitura, como não conceber seriedade ao currículo na Educação Infantil? E, ainda, como não buscar sua viabilização na realidade prática? As crianças têm direito a vivências e experiências que respeitem suas características da idade e a sua individualidade em um espaço coletivo. A escola pública tem condições de “competir” com o mercado educacional e se livrar da noção genérica de escola, que ensina o básico como sinônimo de mínimo, que ensina o cidadão apenas para sua sobrevivência imediata.

A reflexão proposta neste artigo está cercada de perguntas, muitas inquietações que o atual cenário de uma nova proposta pedagógica nacional nos coloca. Mas são muitas indagações e poucas respostas, pois a realidade hoje não permite responder. O tempo de homologação ao tempo de implementação não foram, ainda, suficientes para que esta pesquisa se efetive como orientadora de reflexão e prática pedagógica.

Pode-se constatar pelo exposto neste artigo que estudar e pesquisar a BNCC se justifica como um projeto de pesquisa científico no campo da Educação Básica, sabendo-se, ainda, que há pouca literatura publicada no Brasil sobre o assunto e, por isso, há necessidade em conhecer e acompanhar criticamente esta política educacional e o impacto que trará para a educação infantil de todo o país.

Referências

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 de março de 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação e Fundamental. **Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 05 de março de 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação e Fundamental. **Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 05 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999>. Acesso em: 05 de março de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão final. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de março de 2023.

FREIRE, P. Política e educação. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Autores associados. São Paulo. 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento, Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, número 4. 2016.

SILVA, Maria Valnice da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. A BNCC e as implicações para o Currículo da Educação Básica. **Congresso Nacional da Diversidade no Semiárido. Anais**. 2018. Disponível em <http://movimentope-laBase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 05 de março de 2023.

A TEORIA DO CONHECIMENTO DE DESCARTES E O CAMPO DE PESQUISA EM HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA: BREVE DISCUSSÃO SOBRE FONTES HISTÓRICAS E A QUESTÃO DO HISTORIADOR

*Jullizze Maia Borges*³⁵

*Gabrielle Fernandes Martins*³⁶

Introdução

Os estudos no campo da História e Historiografia não são limitados a um acontecimento distante, sendo, portanto, necessário compreender que se trata de uma relação cíclica entre passado, presente e futuro e, como tal, sofre as interferências e demandas destes três momentos. Nesse sentido, a pesquisa em História e historiografia requer e envolve um aporte teórico e metodológico, bem construído, para que possa proporcionar a contribuição necessária à construção do conhecimento histórico.

De acordo com Luca (2020, p. 14): “O estudo do passado, remoto ou recente, requer método e instrumental teórico, pois os acontecimentos não estão adormecidos, à espera de um estudioso abnegado que os traga de volta à luz, intactos e tal como se passaram”.

Essa complexidade no campo de estudos e produção da História e Historiografia se intensifica com os avanços e constructos da Nova História Cultural. Importante destacar que o movimento da escola dos Annales, em 1929, é considerado o grande marco real do surgimento dessa Nova História. Assim, esse movimento teria “a interdisciplinaridade como base para formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica” (Castro, 1997, p.76).

35 Pedagoga formada pela Universidade Federal de Uberlândia, especialista em docência infantil, pós-graduanda no programa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGED) e professora do primeiro ano do ensino fundamental na escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jullizze.maia@hotmail.com.

36 Graduada em Filosofia e graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: gabrielle.fernandes@ufu.br.

Com o surgimento dessa nova história e a conseqüente pluralização de suas temáticas, ocorreu o alargamento de seus campos. De tal modo, nas últimas décadas, a História Cultural trouxe vários estudos com um diálogo intenso e produtivo com áreas das ciências humanas e sociais, percebe-se, pois, uma clara evolução e inovação das perspectivas da produção historiográfica. Nesse interim, o progresso da tecnologia e dos meios de informação, nos últimos anos, têm tido um papel preponderante no tocante a incorporação, no campo da pesquisa em história de outras fontes, tais como, as fontes orais, iconográficas, documentais, entre outras.

Segundo as contribuições de Luca (2020), hoje, a historiografia está inserida em uma perspectiva que dialoga com os diferentes lugares em que o historiador e os temas estão colocados. Uma relação que demanda, do historiador ou historiadora, o desprendimento de suas convicções e certezas reunidas ao longo da vida, pois o contato com o tema, a pesquisa, os documentos e os sujeitos irão possibilitar novas interpretações, distantes de limitações e fechadas a uma única perspectiva (Luca, 2020).

Tal perspectiva comunga com as lições de Prost (2008, p. 75), ao asseverar que: “Não existem fatos, nem histórias, sem um questionamento, na construção da história, as questões ocupam uma posição decisiva”. Partindo de tal afirmação, o presente artigo busca desenvolver reflexões que possibilitem sinalizar respostas possíveis para o seguinte questionamento: o que é uma questão histórica?

Racionalismo de Descartes frente Questões e as Fontes Históricas

Na busca por respostas possíveis ao questionamento acima e, de outros tantos que dele derivam, encontra-se sustentação em Prost (2008, p.75), que ensina que a questão do historiador precisa se balizar em uma ideia das fontes e dos documentos que lhe permitirão responde-la. Ou seja, sempre que o historiador pensa em uma questão, ele já precisa ter na cabeça uma ideia prévia de resposta, que poderá ser testada a partir do documento que ele será capaz de utilizar.

Depreende-se daí a convicção de que não existem questões sem documentos e neste viés, o papel do historiador vai além de formular uma simples questão, para tanto, ele precisa de antemão ter uma ideia dos documentos e quais serão os possíveis procedimentos que irá utilizar durante sua pesquisa. Importante destacar que esta questão histórica pode ser reformulada de acordo com a pesquisa e método do historiador.

Partindo dessa premissa, observa-se que não é necessário ser historiador (com formação em História) para ser capaz de formular uma questão histórica, uma vez que, historiador aqui tratado é sinônimo de pesquisador da área. Assim, os mestrandos em educação que desenvolvem pesquisas na linha de História e Historiografia, possuem diferentes formações: pedagogos, matemáticos,

geógrafos, historiadores, entretanto, todos possuem um ponto em comum que é escrever sobre a história científica, e, para tanto, é necessário dominar o campo científico da história, saber os termos científicos, conhecer os debates da história.

No Brasil, o campo de formação profissional em História é bastante amplo, envolvendo o bacharelado e a licenciatura em História. E, ainda, existem os profissionais com notório saber, memorialistas e os práticos que exercem a História a mais de cinco anos. Neste contexto, Robin G. Collingwood (1935), citado por Prost (2008, p.76), explica que, do ponto de vista histórico, tudo que é perceptível para o historiador pode e deve ser usado como prova (evidência). Contudo, a ampliação do saber histórico depende, diretamente, da maneira como o historiador irá usar uma prova e interpretar determinado fato. Assim, é possível concluir que historiador é sinônimo de pesquisador da área, não tendo, necessariamente, que ser formado em História.

No entanto, é necessário asseverar que não existe documento sem ter sido questionado, ou seja, é papel do historiador fazer com que os vestígios deixados no passado se tornem fontes e documentos. A relevância do questionamento do documento, reside, conforme bem salienta Prost (2008), no fato de que antes de serem questionados, estes vestígios sequer são vistos como vestígios possíveis.

E, o referido autor exemplifica esta questão, ao trazer o exemplo dado por Block (1960, p.26), sobre o caso dos sílices que banhavam no rio Somme, assim como acontece nos dias atuais, contudo, não havia um questionador, ou seja, não havia pré-história. Segundo Morrou (1954), citado por Prost (2008, p.77) “o próprio documento não existe antes que intervenha a curiosidade do historiador”.

Pertinentes às discussões de Luca (2020) acerca das mudanças na historiografia e do desenvolvimento das pesquisas, no que se referem ao tratamento das fontes, arquivos, documentos, objetivos e dados. Também menciona que, a postura do historiador precisa ter como foco principal a busca por uma possível compreensão de uma determinada problemática, assim, distanciando-se de uma suposta procura por uma verdade absoluta.

Dessa forma, é importante levar em consideração o contexto histórico que a pesquisa está inserida. Uma vez que, as demandas sociais, políticas e econômicas influenciam no desenvolver dos acontecimentos.

Ademais, Febrev (1953) ensina que, a história é feita com base em documentos escritos, mas, na falta de tais documentos, ela pode e deve ser feita, pautados em outras fontes. Assim, torna-se papel do historiador descobrir meios para preencher a falta destes documentos, para tanto pautado, principalmente, no empirismo, o historiador pode e deve usar, por exemplo sinais, plantas, paisagens, argila, ervas daninhas, eclipses, etc. Em síntese, pode usar absolutamente tudo que pertence ao homem, tudo aquilo que mostra a presença, atividade e as

preferências de ser do homem. Segundo o referido autor, “expressar tudo que as coisas silenciosas são incapazes de dizer por si mesmas a respeito dos homens e das sociedades que as produziram e, finalmente, para constituir entre elas essa ampla solidariedade e ajuda mútua que supre a falta do documento escrito” (Febrev, 1953 apud Prost, 2008, p. 77).

Portanto, a questão do documento depreende duas consequências, a saber: o historiador nunca consegue sugar completamente seus documentos, ele pode sempre questioná-los com novas questões ou explora-los usando outros métodos. Daí tem-se a importância do questionamento na construção do objeto histórico. Entretanto, o fato de o historiador nunca conseguir exaurir o documento causa um problema para os arquivistas que, por vezes, precisam eliminar algum documento por falta de espaço, para essa eliminação eles elencam aqueles documentos que, no ponto de vista deles, são inúteis, e aí que está, como saber que, atualmente, um documento poderá ser usado para responder uma questão que será formulada no futuro?

A outra consequência é no tocante a conexão entre questão, documento e procedimento adotado para abordá-lo. Essa consequência faz com que o historiador precise renovar os métodos e repertório documental, uma vez que, conforme ele formula novas questões, ele traz à tona novos aspectos da realidade que estão presentes em fontes e vestígios, isto é, nos documentos.

É essa renovação cíclica que é o cerne da evolução da disciplina, contudo, é importante frisar que esses questionamentos novos não devem ser feitos a mero capricho individual do historiador, uma questão deve estar ligada a outra, fazendo com que a pesquisa na história seja relançadas infinitas vezes e, por consequência, fazendo com que a história seja continuamente reescrita.

Contudo, em cada momento da história tem questões que deixam de ser formuladas e questões que estão na ordem do dia, qual a diferença entre elas? Segundo Prost (2008, p.79), as questões que deixam de ser formuladas são aquelas que serão contestadas e rebatidas, enquanto as questões da ordem do dia estão no bojo das preocupações da profissão. Determinar a questão no campo da problemática atual é o que irá determinar qual *status* científico desta questão, portanto, nem toda questão possui o mesmo grau de legitimidade.

O texto historiográfico ultrapassa a ideia inicial e simplória de uma narração ou descrição de acontecimentos do passado, essa escrita tem como estrutura basilar o contexto, pois é ele quem irá apresentar as relações sociais desenvolvidas no período (Luca, 2020).

Segundo Robin G. Collingwood (1935), citado por Prost (2008, p.79), o historiador começa a formular um problema na sua mente e, a partir daí ele orienta sua busca por dados, buscando responder seu questionamento. Estes dados são a totalidade do presente. Então, na pesquisa histórica, primeiro se

formula uma questão para depois buscar fatos e dados para conseguir uma resposta possível. Assim, toda pesquisa histórica tem foco sobre uma questão ou um problema que irá definir o tema da pesquisa.

Outro ponto importante é que o historiador deve formular a questão somente se tiver algumas razões para pensar que irá conseguir encontrar as respostas, devendo se basear em uma argumentação, autenticamente, histórica, se assim não o fizer, a questão fica sem efeito e passa a ser apenas uma curiosidade, perdendo seu caráter de elemento de um trabalho científico e histórico.

A busca por um conhecimento seguro é sempre critério na construção dos saberes históricos, filosóficos e científicos de modo geral. O que se apresenta, até o momento, a respeito da pesquisa e da postura do historiador, reforça a importância de fontes sólidas e bem fundamentadas para o desenvolvimento daquilo que se conhece. De certo modo, é possível relacionar o que foi exposto com o que propôs René Descartes em relação à fundamentação dos nossos conhecimentos.

Descartes (1996) nos mostra a importância de um olhar crítico e questionador sobre todas as certezas existentes e deixa evidente como os conhecimentos mais seguros são aqueles alcançados pela razão. Ele compara a construção do conhecimento com um edifício que sem bases fortes não se sustentaria, usa tal metáfora para ilustrar sua busca por uma base sólida para o conhecimento e evidencia sua travessia na investigação de suas próprias certezas.

Em seu texto *Discurso do Método*, Descartes (1996) nos mostra como conduziu suas pesquisas para a construção de saberes mais seguros e fundamentados. O referido filósofo estabelece como ponto de partida a dúvida. A dúvida cartesiana coloca em prova desde o que foi apreendido pelos sentidos até as certezas mais profundas, mas não em uma atitude cética e negativa e, sim, com o objetivo de analisar, mais profundamente, o que conhece para que as ideias sejam sempre claras e distintas.

Para Descartes (1996), os sentidos não poderiam ser a base para esse conhecimento sólido, uma vez que, podem nos enganar, é comum nos confundirmos ao ouvir, ver. Ele se questiona acerca de tudo que acredita ser verdadeiro, assim como o historiador parte, também, do questionamento para construção do seu conhecimento. O papel da dúvida nesse processo é nos afastar dos preconceitos e ideias pré-concebidas, de nos desprender daquilo que confiamos baseados apenas nos sentidos e, também, nos levar ao conhecimento verdadeiro do qual não é possível duvidar.

Nesse horizonte, Descartes (1996) propõe que é necessário investigar nossos conhecimentos, para isso é estabelecido um método para suas investigações. Baseado em noções lógicas, ele resume seu método para encontrar um conhecimento seguro e que supere a dúvida nos seguintes passos:

[...] o primeiro era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, dividir cada uma das dificuldades em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las. O terceiro conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros. E, o último, fazer, em tudo, enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir (Descartes, 1996. p. 23).

Descartes (1996), movido pelas questões de seu tempo, tentou ir em busca de um modo para solidificação dos conhecimentos, para evitar a crença em falsos conhecimentos e se aproximar da possibilidade de uma ciência sólida e segura. Apesar de bem construído e das contribuições que seu pensamento trouxe à história da filosofia e das ciências, o filósofo recebeu muitas críticas e, a discussão acerca de como termos sempre conhecimentos justificados e seguros e os métodos de pesquisa não se esgotaram.

Considerações Finais

Essa breve análise proporcionou reflexões sobre o ser pesquisador em História, a complexidade dos campos e temas e fontes, principalmente, com a Nova História. Para tanto, o historiador precisa, antes de iniciar sua pesquisa, pensar em uma questão que irá nortear seus estudos e o caminho que irá seguir. Ou seja, é importante observar a postura do historiador antes de desenvolver a pesquisa. Muitas vezes, o pesquisador acha que chegou ao resultado final do seu problema e deixa de investigar, se bitola em sua visão míope, portanto, a questão da dúvida, do questionar e da necessidade de se preocupar com os critérios que se usa para construir o conhecimento, ensinados por Descartes, é de extrema importância, pois é a partir da dúvida, do questionamento, que novas propostas surgem, novas descobertas, novas alternativas e, assim, a história continua sendo escrita de forma cíclica e constante.

Neste interim, é possível concluir que essa questão, da construção do conhecimento, é um processo constante, ou seja, o tempo todo busca uma postura crítica em relação aquilo que se conhece e o que se pesquisa.

E, no tocante a este assunto, Descartes nos mostra em seu método qual deve ser e como deve ser o processo de investigação, visando uma forma para consolidar os saberes evitando a crença em falsos conhecimentos, o que possibilita uma maior proximidade de uma ciência sólida e segura.

Referência

- BLOCH, M. *A pologiepour Vhistoire ou métier d historiai*. Paris: Aramnd Colin, 1960.
- CASTRO, F. **A interdisciplinaridade como base para formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica**. São Paulo: Editora YZ, 1997.
- COLLINGWOOD, R. G. *The Historical Imagination. An Inaugural Lecture Delivered before the University of Oxford on 28 october 1935*. Oxford: Clarendon Press, 1935.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996 (Clássicos).
- FEBREV, L. Vers une autre histoire. 1953. In: PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LUCA, T. R. **Práticas de pesquisa em História**. SP: Contexto, 2021.
- MARROU, H. I. *De la connaissance historique*. Paris: Éd. du Seuil, 1954. In: PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO- CULTURAL E ALGUNS APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO

*Hítala Jéssica Miranda Ribeiro*³⁷

Introdução

O conhecimento sempre foi algo buscado em todas as sociedades, porém, o acesso a ele nem sempre foi e nem sempre é igualitário gerando, assim, questionamentos. Para isso, esse artigo objetiva analisar, tendo por base, a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo histórico-dialético, em meio ao contexto da Revolução Russa de 1917 e da ciência psicológica, importantes observações a fim de melhor compreender os processos de aprendizagem, constituição do psiquismo e do desenvolvimento humano.

Além disso, o conhecimento visa pensar sobre a forma como os indivíduos se constituem, suas relações construídas no movimento histórico e social, a fim de evidenciar a relevância da formação biológica, visto que essa não é suficiente para a humanização. O saber, diferentemente da ciência, apresenta um caráter mais abrangente, dadas as suas particulares características de uso e que foram sendo modificadas, ao longo dos anos, tendo em vista as transformações sociais encontradas que corroboraram e, que, ainda, reverberam para o desenvolvimento, tanto do saber quanto da ciência.

Sobre isso, conforme Japiassu (1979):

³⁷ Mestranda em Educação, da linha de pesquisa em Saberes e Práticas, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga, pós-graduada em Neuropsicopedagogia clínica, institucional e hospitalar e Docência nos Ensinos Médio, Técnico e Superior. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia/MG e formadora da Educação Infantil atuante no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE. E-mail: hitala@cemepe.sme.udi.br.

a) É considerado *saber*, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino. Neste sentido bastante lato, o conceito de ‘saber’ poderá ser aplicado à aprendizagem de ordem prática (saber, fazer, saber técnico...) e, ao mesmo tempo, às determinações de ordem propriamente intelectual e teórica. É nesse último sentido que tomamos o termo ‘saber’. b) por *ciência*, no sentido atual do termo, deve ser considerado o conjunto das aquisições intelectuais, de um lado, das matemáticas, do outro, das disciplinas de investigação do dado natural e empírico, fazendo ou não uso das matemáticas, mas tendendo mais ou menos à matematização (Japiassu, 1979, p. 15).

Por isso, é relevante salientar sua importância para o desenvolvimento de várias áreas do saber. A partir do que foi apresentado, a epistemologia, embora recente, visto que seu surgimento aparece no século XIX, vem contribuindo de forma substancial para o desenvolvimento da aprendizagem na educação, o que vem favorecendo a compreensão do valor do conhecimento, algo tão debatido e alvo de análises diversas.

Continuando nessa linha, destacar-se-á a área da Epistemologia e da Psicologia vinculadas à Educação. Primeiramente, a fim de conceituar a primeira área tem-se que essa é essencial para o conhecimento, visto que sua etimologia atesta isso. O termo epistemologia vem do grego, língua na qual esse termo pode ser dividido em duas partes, a saber, *episteme*, que quer dizer ciência ou conhecimento e, *logos*, significando teoria, discurso ou estudo. Conceitua-se, também, como sendo “o estudo crítico dos princípios, hipóteses, e resultados das ciências já constituídas e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas” (Ferreira, 1990, p. 673).

A epistemologia pode, também, ser compreendida como:

[...] a disciplina que toma as ciências como objeto de investigação tentando reagrupar: a) a crítica do conhecimento científico – exame dos princípios, das hipóteses e das conclusões das diferentes ciências, tendo em vista determinar seu alcance e seu valor objetivo; b) a filosofia das ciências – empirismo, racionalismo etc.; e c) a história das ciências (Japiassu; Marcondes, 2006, p. 88).

Sobre a Psicologia Histórico-cultural, essa, assim como a epistemologia, são recentes, mas muito importantes para a humanização do indivíduo no processo de aprendizagem. Acerca da humanização dos indivíduos, essa é importante, pois possibilita aos sujeitos se desenvolverem na sociedade, uma vez que, o conhecimento se dá pelo contato desses por meios externos, a saber, com a cultura e por extensão no âmbito social que estão inseridos.

Partindo para o âmbito educacional é através da aprendizagem escolar que o aluno descobre novas perspectivas básicas. Para isso, um agente vital, nesse

processo, para que haja o desenvolvimento desses aprendizes é o professor, que deve ter uma postura que visa a inseri-los nesse meio, mas, também, que esse profissional possibilite a participação ativa desses, a fim de desenvolver sua aprendizagem.

Sobre isso, Martins (2013), afirma que o psiquismo,

Essa abordagem viabilizou a superação de interpretações fragmentárias e dicotômicas entre a experiência interna e a externa, entre a subjetividade e objetividade, entre indivíduo e sociedade, dentre outras. Da mesma forma, possibilitou a superação de modelos biologizantes, centrados na unilateralidade orgânica, natural, e/ou psicologizantes, representativos do idealismo introspeccionista próprio às origens da psicologia. Adentrou nas peculiaridades psíquicas sem desgarrar-las da existência concreta dos indivíduos (Martins, 2013, p. 30).

Portanto, cada processo que envolve a epistemologia e a psicologia, a fim de desenvolver a aprendizagem, tendo como essência a psicologia histórico-cultural, é de grande importância para que, tanto o professor quanto o aluno entendam sua função nesse processo.

O Conhecimento Epistemológico e a Psicologia do Desenvolvimento

A epistemologia, dada a sua complexidade no sentido de classificá-la e, também, pelos seus inúmeros desdobramentos, é entendida como uma área que está entre a ciência e a filosofia. Sobre ela, segundo Japiassu (1979, p. 23), “sabemos muito sobre aquilo que ela não é, e pouco sobre aquilo que é ou se torna, uma vez que se trata de uma disciplina recente e cuja construção é, por isso mesmo, lenta”. Além disso, a epistemologia é, conforme Martino (2003):

[...] o estudo do conhecimento científico. Opõe-se à filosofia das ciências ao se ocupar de problemas mais específicos e próprios do conhecimento científico, como os de seu objeto, classificação, método – critérios de validade e operação – e de sua fundamentação lógica e ontológica (Martino, 2003, p. 69).

A educação tem seu espaço nesse processo dado seu poder transformador na sociedade. Sobre ela, conforme Saviani (2003):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2003, p. 13).

Outro aspecto, muito importante, no que diz respeito ao conhecimento científico, educação e epistemologia, tendo em vista o desenvolvimento, é a aprendizagem. Essa, segundo Prestes (2010):

[...] é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A.N. Leontiev, D.B. Elkonin e outros) como uma atividade-guia [...]. Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski, *obuichenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento (Prestes, 2010, p. 184).

No que tange ao surgimento da psicologia, importante área, que ao longo dos anos vem se desenvolvendo, essa, segundo Martins (2013):

Como ciência, a psicologia despontou no século XIX e desde as suas origens se fez marcada por uma característica central: contemplar uma vasta gama de objetos, métodos e teorias abordados a partir da lógica formal. Esta abrangência epistemológica, a rigor, coloca-nos diante de uma ciência multifacetada, ou, como referem alguns de seus estudiosos, diante de ‘várias psicologias’. Firmando seus estudos nesta lógica, que é binária, a psicologia consolidou-se dicotomizando a existência concreta e, conseqüentemente, psíquica dos indivíduos. Avançou século XX adentro acumulando pesquisas, sistematizando conhecimentos, formulando leis e teorias segundo esses princípios (Martins, 2013, p. 43).

Mais uma vertente interessante é a presença da psicologia histórico-cultural. Antes, porém, é necessário destacar o importante papel da cultura na educação e na apreensão dessa pelos sujeitos. Conforme Laraia (2004, p. 25), cultura seria, num sentido etnográfico, um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

Compreende-se o surgimento da Psicologia Histórico-cultural em meados do século XX tendo a Revolução Russa, ocorrida em outubro de 1917, como marco histórico, a fim de nos situar no contexto específico dessa área. Essa revolução deu início ao advento desse tipo de psicologia. Seu contexto é vital para entender as contribuições dessa disciplina para o desenvolvimento da educação, a fim de auxiliar indivíduos a utilizarem, da melhor forma, o conhecimento adquirido dentro da sociedade.

Sobre o contexto dessa revolução e a importante presença de Vygotsky, psicólogo russo, que viu na educação, um meio de transformação social, para ele e para a sociedade, segundo Lordelo (2007):

Estamos agora no período de 1913 a 1917, época que assistiu à eclosão da I Guerra Mundial (de 1914 a 1918) e presenciou, em 1917, a Revolução Russa. Até este ano, Vigotski permaneceu em Moscou, quando concluiu seus estudos nas duas universidades. Meses após a tomada do poder pelos bolcheviques, liderados por Lênin, o país entra em guerra civil. As forças anti-bolcheviques, oriundas de diferentes ideologias e credos, insurgiram-se contra o rumo ditatorial que o governo bolchevique parecia tomar. Foi por volta desse momento estratégico que Vigotski retorna para Gomel, sua cidade natal. Com o advento da revolução, a legislação anti-semita havia

sido revogada, e agora era possível para ele, como para todos os outros judeus, ensinar em escolas e institutos em todo o território russo (Lordelo, 2007, p. 37-38).

Prestes (2012) complementa informações acerca desse contexto histórico, muito importante, não apenas para o advento, mas, também, para o estabelecimento e, conseqüente desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, assim:

Com a instalação do poder dos soviets, o primeiro país socialista estava diante de muitos desafios políticos, econômicos, culturais e sociais. A prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio de poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão. E isso em um país considerado atrasado, em comparação com os países da Europa [...] arrasado pelas guerras (mundial e civil); com 90% da população analfabeta e proletariado pequeno, com milhões de crianças órfãs perambulando pelas ruas (Prestes, 2012, p. 11).

Juntamente a esse marco é relevante destacar a presença da então emergente ciência psicológica que, também, contribuiu para o estabelecimento desse tipo de psicologia. Esses dois eventos, embora aparentemente desconexos, não são assim encarados do ponto de vista essencial, visto que os proponentes desse tipo de psicologia encontraram no materialismo histórico-dialético um importante método para alavancar essa nova proposta.

Sobre esse método, segundo Saviani (1991):

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou 'detour' de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (Saviani, 1991, p. 11).

O objetivo de Vygotsky era eliminar a forma de pensamento lógico-formal, anteriormente, adotada pela psicologia. Com o advento da nova psicologia de origem soviética, o psicólogo russo objetivava, tendo como parâmetro o Materialismo Histórico-dialético, compreender não apenas determinados fenômenos, mas, também, sujeitos de forma completa, considerando diversos contextos, incluindo o âmbito social e econômico que esses fenômenos e indivíduos participam.

Acerca do desenvolvimento das funções de ordem psicológica, Vygotsky (1997) afirma que:

[...] Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (Vygotsky, 1997, p. 29).

Destacando o papel da escola, um meio que possibilita a transformação, no processo de formação do sujeito, segundo Young (2007):

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: 'Este currículo é poderoso?' Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (Young, 2007, p. 1297).

Da mesma forma, tomando como referência o importante papel do professor na formação do aluno, uma vez que, esse profissional deve adotar meios construtivistas, a fim de garantir o objetivo esperado, conforme Antunes e Jungblut (2008):

Sabe-se da importância do papel do professor na aprendizagem das crianças, pois é através dele que acontece a mediação, ou seja, o professor proporcionará um momento onde suas relações produzirão resultados significativos para a aprendizagem, deixando o ensino mais proveitoso, estimulante e por que não, de fácil compreensão (Antunes; Jungblut, 2008, p. 2).

Mais especificamente, o professor sabendo do seu importante papel frente ao aluno, em sua formação como sujeito, deve proceder em incentivá-lo, auxiliá-lo a buscar e a construir o conhecimento. Sobre isso, Becker (1993) destaca que o:

[...] construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (Becker, 1993, p. 88).

A fim de complementar a norteadora ideia supracitada acerca da importância do construtivismo no desenvolvimento da aprendizagem, Milczewski (2010), afirma que:

Esses movimentos romperam com as ideias de que o sujeito é quem aprende, o professor é quem ensina e a sala de aula é o único espaço de aprendizagem. Há entre o aluno e seus saberes inúmeros agentes mediadores da aprendizagem, reforçando os princípios de Vygotsky e Piaget de que esta se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura na qual ele está inserido (Milczewski, 2010, p. 3).

A respeito da linguagem nesse processo, entende-se, segundo Vygotsky (2001, p. 396) que, “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário”. O psicólogo russo, também, proponente da Psicologia histórico-cultural, ainda destaca que: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (p. 412).

Nessa mesma perspectiva, o psicólogo russo Leontiev (2004) defende que:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (Leontiev, 2004, p. 184).

Portanto, todos os aspectos acima destacados são importantes para que o conhecimento seja, cada vez mais, expandido e, assim, se desenvolva com o objetivo de auxiliar os sujeitos na apreensão do conhecimento tão almejado e que deve ser adquirido, uma vez que, esse não provém da hereditariedade. Por isso, o papel do professor, que deve saber da sua importância nesse processo, é vital para que essa construção, tomando por base teorias nessa linha, seja cada vez mais eficaz.

Considerações Finais

Portanto, constata-se a grande relevância do conhecimento científico, juntamente com a educação e a epistemologia, com uma grande contribuição da psicologia histórico-cultural surgida no contexto da Revolução Russa, em 1917 e, da ciência psicológica, tendo a contribuição do materialismo histórico-dialético, para o desenvolvimento da aprendizagem que, ao longo dos anos, passa por constantes mudanças.

A escola é um meio importante para a constituição do ser humano, a fim de que eles adquiram o conhecimento que não é hereditário. Da mesma forma, o

papel do professor, sob o ponto de vista construtivista, é vital para que os sujeitos apreendam, da melhor forma, o conhecimento.

Vygotsky também entra como grande incentivador, dada sua influência enquanto psicólogo russo beneficiado por esse processo, e ciente do benefício aos sujeitos. Esse conhecimento vem sendo alvo de análises e pesquisas, uma vez que, esse é adquirido devendo os sujeitos se interagirem com o meio no qual estão inseridos, tendo como destaque a cultura, um elemento essencial nesse processo, visto que pode determinar a forma como os sujeitos recebem o conhecimento.

Quanto, também, à epistemologia, intitulada de teoria do conhecimento, embora recente, está vinculada à lógica e, também, ao empirismo, que trata com a experiência. Além disso, essa lida com a origem, a estrutura, os métodos e, também, com a veracidade do conhecimento e apresenta suas peculiaridades quanto a sua classificação, dada sua grande contribuição e abrangência, também, envolvendo o processo educativo, integrando, assim, várias áreas do conhecimento científico.

Com o passar dos anos, essa área vem possibilitando novas configurações para que o conhecimento, cada vez mais, se desenvolva de forma qualitativa, a fim de possibilitar maior acessibilidade pelos sujeitos, que vivem em diversos ambientes e que almejam sair do seu *status quo* que limita o conhecimento.

Referências

- ANTUNES, S.F.F.; JUNGBLUT, C.A. O papel do professor e as dificuldades de ensinagem. **Revista Gestão Universitária**. 2008. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-papel-do-professor-e-as-dificuldades-de-ensinagem>. Acesso em: 19 de junho de 2023.
- BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- JAPIASSU, H.F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979, 202 p.
- JAPIASSU, H.F.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- LARAIA, R. de B. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LORDELO, L.R. **A consciência como objeto de estudo na psicologia de L. S. Vigotski**: uma reflexão epistemológica. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

MARTINO, L. C. As epistemologias contemporâneas e o lugar da comunicação. In: LOPES, M.I. V. (Org.). **Epistemologia da comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 69-104.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. (Tese apresentada ao concurso público de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista. Departamento de Psicologia. *Campus* de Bauru, 2011.

MILCZEWSKI, I.S. Apresentação. In: ALMEIDA, V. **Alfabetização: fundamentos, processos e métodos**. Curitiba, Fael, 2010.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PRESTES, Z.R. **Quando não é a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil: Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Introdução. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

YIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. V: Fundamentos de defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad: Paulo Bezerra - Professor Livre-Docente em Literatura Russa pela USP. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de junho de 2022.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA: AS MUDANÇAS SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA AO LONGO DOS SÉCULOS E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

*Poliana Boel Ferreira Alves*³⁸

*Tatiana Mortosa Faria Silva*³⁹

Introdução

A infância sempre foi uma etapa da vida que muita curiosidade me causou. Ao pensar no incrível mistério que há no fato da gestação de um ser se constituir, por completo, no ventre de outrem, sempre houve, para mim, algo de mágico, de místico nisso. Para além da formação intrauterina ser reconhecidamente um processo de profundo desenvolvimento, há, ainda, que se pensar no desenvolvimento após a chegada desse bebê ao mundo. Como isso se dá? De que maneira a recepção desse bebê influencia em sua percepção de mundo? Como ele passa a se apropriar do mundo e seus processos? O seu desenvolvimento está, intimamente, relacionado à cultura na qual ele está inserido? Quem influencia diretamente o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas?

Cypel (2007) contribui a respeito:

38 Mulher, professora, mestranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia na área de História e historiografia. Com formação universitária em Pedagogia, especializações em Educação. Servidora Pública no município de Itumbiara-GO, atualmente coordeno o Departamento de Educação Infantil do município. Estudiosa, pesquisadora, trabalhadora e entusiasta na educação para a Primeira Infância. Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

39 Mestranda em Educação, da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Professora efetiva da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Itumbiara- GO, com foco na Educação Infantil e a infância. Atualmente atuo como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara-GO. Universidade Federal de Uberlândia (Brasil).

Na fase intrauterina, o feto já tem potencial para estabelecer comunicações e reter memórias afetivas. Temos, hoje, evidências para provar que o útero não é uma barreira, um lugar que protege contra tudo e todos. Há uma questão de componente emocional que vai interagir com o feto durante a gravidez. Sabe-se que por volta da vigésima quinta semana de gestação, as vias auditivas e as áreas do cérebro que recebem essas informações estão quase prontas e o bebê é capaz de vivenciar algumas situações que já poderiam ser chamadas de aprendizado. Como evidência disso, pesquisa realizada demonstrou que, ao ouvirem poesias que eram recitadas por suas mães na fase intrauterina, bebês recém-nascidos passavam a sugar com mais vigor. Portanto, acrescenta, pode-se considerar que no desenvolvimento intrauterino acontece um aprendizado peculiar. O bebê não nasce numa tábula rasa. Ele tem um temperamento geneticamente determinado e também vivenciou situações durante o processo de gestação. As vivências intrauterinas têm influência sobre ele. Podemos considerar isso como aprendizado já com expressão em seus circuitos cerebrais (Cypel, 2007, p. 65).

Se as crianças passam a se apropriar do mundo, ainda, em sua vida intrauterina, assim que chegam ao mundo extrauterino essa capacidade de apropriação e aprendizado permanece potencializada, ainda de maneira mais eficiente, visto que se darão, então, os primeiros contatos utilizando-se, plenamente, de todos os sentidos imersos no mundo exterior ao útero. Os bebês assim que nascem, são recebidos, por uma cultura já estruturada, uma linguagem, hábitos e costumes. Sendo assim, pode-se pensar na influência que toda essa estrutura sistematiza, socialmente falando, exerce na vida e no aprendizado.

Considere-se que o bebê seja recebido em uma família do século XIV, onde a infância, nos moldes da estruturação social da época, era vista com certo receio e pouca importância, pois a mortalidade infantil era grande e não havia a certeza de que aquele bebê permaneceria vivo. Só após um pouco mais de independência e menor grau de fragilidade, aquele pequeno ser era de fato introduzido ao convívio familiar e social.

Ariès (1986) corrobora:

O sentimento da infância não significa o mesmo que a afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade de adultos e não se distinguia mais deles. [...] A criança muito pequenina, demasiado frágil ainda para se misturar à vida dos adultos, “não contava” (Ariès, 1986, p. 156-157).

A partir daí tinha a infância concebida como um projeto da vida adulta, não se consideravam as peculiaridades desta etapa da vida e nem suas especificidades, sendo assim, as crianças eram tratadas como “adultos em miniatura”.

Neste período histórico, o aprendizado intelectual esperado das crianças era a reprodução, pelos meninos, do trabalho e atividades desenvolvidas pelo pai – ou figura masculina. Visto que a figura masculina representava a manutenção das necessidades básicas de vida da família. Para as meninas – seu nascimento era encarado como um fardo, visto que não contribuíam com o sustento da família, normalmente numerosa. A elas era designada a tarefa de reproduzir todo o trabalho doméstico, de cuidados com a alimentação e zelo pelo bem-estar familiar, atribuído à mãe – ou figura feminina.

Com o passar dos séculos, a organização social vai sofrendo alterações. Os papéis sociais de homens, mulheres e da instituição “família” vão ganhando novos contornos e a infância, também, vai recebendo nova conceituação, vai sendo vista com outro olhar. As concepções acerca desta fase vão mudando e, automaticamente, a maneira como o desenvolvimento da criança se dá, também muda.

É mediante essas mudanças nas concepções acerca da infância e de todo o processo de desenvolvimento educacional e intelectual destas, que minha vida profissional se concretiza com o passar dos anos. É sempre pensando, estudando, trabalhando e refletindo sobre como a criança pode aprender e ser mais feliz dentro de uma instituição educacional, que preze pelo conhecimento intelectual e, também, pelo desenvolvimento global e humanizado da infância, que finco meus esforços.

As concepções históricas sobre a infância

Já perceberam como pouco se escreveu sobre a infância e as crianças em estudos brasileiros e mundiais, que retratam a história passada? Será que esse fato pode nos indicar algo sobre a importância que esta etapa da vida tem, nos estudos históricos ou para os povos em respectivos tempos históricos? Nesse sentido, ao propor o seguinte tema para análise e estudo, neste artigo, intencionase contribuir para a compreensão da correlação entre a mudança de concepção histórica acerca da infância e a escolarização das crianças no âmbito brasileiro.

Faz-se necessário uma retrospectiva sobre como a criança era vista nos séculos anteriores; entre os séculos XII e XIV, a criança, pouco foi reconhecida como ser social dentre os seus, como visto anteriormente, pouco há de registros nas artes, da infância, neste período. Houve, segundo Àries (1986), até por volta do século XIV uma rejeição em representar a infância, nas artes. Nesse período, os poucos registros existentes são de “adultos em miniatura”. Crianças com compleição física de adultos, vestidos como tais, representando atividades sociais destinadas, em sua maioria, a adultos. Não há, portanto, o devido reconhecimento das especificidades desse período de vida, por conseguinte, pouquíssimo há sobre registros de cuidados, sejam eles físicos ou que representem aspectos emocionais das crianças, nesse período histórico.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. [...] No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido (Ariès, 1986, p. 50-51).

Considerando-se a pouca literatura e registros dessa época, pode-se manifestar que a infância não teve o reconhecimento de seu papel nas questões e implicações familiares. De acordo com os estudos de Valdez (2003), até por volta do século XV, a criança não era encarada com distinção do adulto, viam-se fundidos em muitos lugares sociais, a sua educação era, então, realizada por meio dos exemplos os quais a convivência com os adultos lhe proporcionava.

[...] refere-se inicialmente à nossa velha sociedade tradicional. Afirmo que essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas e nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que deveria saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade (Ariès, 1986, p. 10).

Até o século XIV as acomodações familiares retratadas em obras florentinas eram, em sua maioria, coletivas, como descreve Àries (1986). Essa organização não oferece à família um aspecto de privacidade e isso influencia, diretamente, na maneira como a infância era concebida. A partir do século XV, quando as organizações espaciais conferem à família lugares mais privados, a infância passa a ser agraciada com novos sentimentos, principalmente, na relação entre mães e filhos, essa configuração direciona às crianças uma realidade educativa diferente. Mães passam a encarar a vida infantil com novo apreço e, assim, querer que as crianças aprendessem mais no seio familiar. Conforme Àries (1986), a maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às avós, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos.

Esses sentimentos em relação à família e à infância vão se aprimorando entre os séculos XVI e XVII. O reconhecimento do período que a infância representa na vida, atinge aqui a organização mais próxima do que se conhece

hoje. O bebê, a criança bem pequena, a criança, o adolescente e o jovem não eram assim nominados. Mas, no século XVII já havia um respeito sobre a compreensão de mundo que cada uma dessas etapas do desenvolvimento possuía e o que delas podia se esperar na organização familiar, conforme Àries (1986). Ainda no século XVII, já é possível verificar a importância das crianças, no que diz respeito à organização familiar pela maneira como são retratadas nas pinturas da época.

[...] sem dúvida terá notado a importância do século XVII na evolução dos temas da primeira infância. Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança que se tornou o centro da composição. [...] A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (Ariès, 1986, p. 65).

Neste contexto, percebe-se que, até então, a criança não fazia parte, nem era reconhecida como ser social em seu cenário familiar; somente, por volta, dos séculos XVI e XVII houve uma pequena evolução ao referir-se à fase da infância. No Brasil, no processo colonizador, a infância não era preocupação, portanto, de forma lenta e gradual, muda-se o sentimento em relação às crianças.

A infância no Brasil – o período da invasão

No Brasil, desde a sua conquista/invasão pelos europeus em 1500, os povos originários passaram por um processo severo de aculturação onde tiveram seus hábitos, sua língua e costumes anulados pelos invasores europeus. A educação aos moldes europeus, ministrada por jesuítas, passou a ser designada aos indígenas, aos mestiços e às crianças portuguesas, porém sempre descredibilizando a educação e cultura distinta da europeia. Esse foi um processo arrasador para a infância brasileira nativa, de maneira geral.

Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, a contar e cantar. Nóbrega, em sua primeira carta do Brasil, o atesta: “O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever”. O colégio, contudo, era o grande objetivo, porque com ele preparariam novos missionários. Apesar de, inicialmente, o colégio ter sido pensado para os índios – “os que hão de estar no Colégio hão de ser filhos de todo este gentio” -, já em 1551 se dizia: “este colégio [...] será bom para recolher os filhos dos gentios e cristãos para os ensinar e doutrinar” (Paiva, 2020. p. 43).

A análise sobre o que representava a alfabetização dos povos originários, é profunda e marcada por um imenso desrespeito à cultura nativa como um todo

e, principalmente, contra a cultura da infância que havia estabelecida em terras brasileiras. A alfabetização, a adesão às letras, significavam uma plena adesão à cultura portuguesa e, conseqüentemente, a aceitação da sobreposição do poder dos povos que tomavam a terra. O “projeto colonizador” dos portugueses, segundo Paiva (2020), estava pautado em tomar a terra, escravizar índios e africanos para que esses fornecessem a força de trabalho necessária e, para além disso, torná-los mansos, diminuir a tensão e o estado de violência, tudo justificado pela necessidade de produção, de sobrevivência e de exportação.

Nesse contexto, as crianças no Brasil – indígenas, filhas de negras escravizadas e portuguesas, educadas por jesuítas – com a finalidade de se tornarem missionários, passam a ter seus costumes disciplinados, de acordo com a necessidade de ordem e submissão, têm cerceados os seus direitos de experiências e descobertas.

Kuhlmann Jr. (2020) corroborou:

[...] o nosso “pluralismo étnico e cultural” carrega as marcas de uma colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas, que se assentou no regime escravista, que constituiu sua população produtiva explorando indígenas, africanos, europeus e asiáticos que sobreviveram ao exílio (Kuhlmann Jr., 2020, p. 469).

A pedagogia jesuítica dissemina o amor pelas virtudes sólidas e para essa conquista prega a fuga do que é tido como pecado – os maus costumes, os vícios, os maus livros, as más companhias, os espetáculos de teatro, jogos, dentre outros, conforme Paiva (2020). Porém, não foi com facilidade que esses novos meios de encarar a vida foram recebidos. A maioria da população, que aqui vivia, era de índios e negros, esses, por sua vez, se ressentiam por terem, de maneira abrupta, invalidados seus costumes e hábitos, sendo assim, os jesuítas enfrentaram tarefa difícil ao disciplinar e educar, aos seus modos, povos originários e os negros.

Assim sendo, pode-se perceber que a transformação cultural foi acontecendo, de maneira lenta e gradual, conforme nos aponta Paiva (2020):

A centralização do poder, o uso da força e do castigo, a escravidão, a distinção de classes, a inferioridade do povo, permaneciam como ingrediente culturais fortes. Os senhores subvertiam a ordem, fazendo-se eles mesmos o novo eixo social. Questionavam, pela prática, os valores e formas. A desmistificação das verdades absolutas já se fizera sentir desde as grandes descobertas, desdobrando-se mais intensamente com o desenvolvimento do mercantilismo. No Brasil dos engenhos, das imensidões sem fim, do isolamento das comunidades, a afirmação dessas novas sensibilidades se punha em ato, numa assimetria social, mas com conseqüências universais. A sociedade se transformava culturalmente, a estrutura permanecendo rígida e hierárquica. A ordem continuava a ser um valor insubstituível (Paiva, 2020. p. 56).

A infância, nesse processo colonizador, não foi a grande preocupação, nem dos povos originários e nem daqueles que aqui chegavam, mas os jesuítas tinham por ela grande inquietação e empenho, visto que se tornariam a geração propagadora dos valores e costumes, os quais, os próprios jesuítas, tinham por missão, implementar. Essas crianças sedimentariam costumes, hábitos e uma cultura, à medida que passassem a participar da vida social da colônia esta é a devida importância dada a elas, propagadoras de novos hábitos e costumes.

A infância, mesmo recebendo pouco registro no contexto histórico, consegue se fazer retratada. Entre os séculos XII e XVI, aqui discutidos, percebe-se uma indiferença em relação a esse período de vida. A partir do século XVII percebe-se uma mudança no sentimento que permeia a família em relação às crianças, a educação da infância muda com o passar dos séculos, concomitantemente, à mudança de sentimento em relação às crianças.

No Brasil, as crianças originárias sofreram, imensamente, com a aculturação, os negros, com a escravização. A educação voltada à infância, na colônia, ganha contornos europeus e isso resultou em uma violência sem tamanho aos povos distintos. Carrega-se, no Brasil, o peso de uma infância constituída, no século da invasão, por processos discriminatórios e que deixou marcas muito profundas.

Considerações Finais

O estudo evidenciou as mudanças que a infância sofreu, suas transformações que ocorreram ao longo dos séculos. Não havendo tanto interesse no que se refere a essa fase de vida e, tampouco, com sua educação.

Constatou-se que, com o passar dos séculos as alterações sociais foram se organizando, com os papéis sociais de homens, mulheres e da instituição familiar, a infância passou a receber nova conceituação. Desta forma, tanto as concepções desta fase foram desenvolvendo quanto o desenvolvimento integral da criança.

Tais concepções foram evoluindo de forma lenta e gradativamente, como pode-se perceber que entre os séculos XIII e XIV, a criança não era reconhecida entre os seus, ou com pouca intensidade, havia no século XIV uma rejeição nas representações como pode-se visualizar nas artes daquele momento, quando encontra-se poucos registros dessa época, a criança é retratada como um “adulto em miniatura”.

Por volta do século XV não havia distinção entre a criança e o adulto e sua educação baseava-se na convivência com os adultos que lhe era proporcionada. Nos séculos XVI e XVII pode-se constatar o reconhecimento de sentimentos em relação à infância, já se nominavam o bebê, a criança bem pequena, a criança, o adolescente e o jovem.

Tornou-se evidente, nessa trajetória histórica, que no Brasil, a educação das crianças, também, passou por várias alterações para chegar aos dias atuais, configurando novos sentimentos à infância e uma nova realidade educativa.

Referências

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1986.
- CYPEL, S.; KISIL, M.; LISBONA, W.P. (Orgs.). Desenvolvimento infantil: da concepção aos três anos de idade. **I Workshop Internacional sobre DI da FMCSV**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), 2007.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. LOPES, Eliane Marta Teixeira. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2020.
- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de. LOPES, Eliane Marta Teixeira. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2020.
- VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás séculos XVIII e XIX**. Goiânia: Alternativa, 2003.

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL E A AULA-PASSEIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karen Garcia da Silva⁴⁰

Introdução

O presente trabalho relata uma experiência com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de Uberlândia, realizada em 2017, que utilizou a aula-passeio para apresentar a história do município e os conceitos relacionados ao Patrimônio Histórico Cultural. Este recurso didático é inspirado na Pedagogia de Célestin Freinet e busca referências, também, na proposta da Educação Libertadora de Paulo Freire.

Ambos autores utilizaram de suas próprias práxis para desenvolverem suas fundamentações teórico-metodológicas. Construíram formas de ensino-aprendizagem baseadas em suas experimentações e na escuta ativa aos educandos.

Célestin Freinet (1896 -1966) foi um pedagogo francês que buscava uma educação baseada na livre expressão da criança, visando a superação da escolástica. Almejava o protagonismo e autonomia do/da estudante, o pensamento crítico, a cooperação e a criatividade. Crítico da escola tradicional, Freinet (1977) afirmava que as regras inquestionáveis, não prepara os alunos e alunas ao desempenho do seu papel de cidadão ativo em uma sociedade democrática. Criticava também “o caráter artificial e a ineficácia dos métodos empregados que contrariavam o curso natural da vida, impedindo o interesse, a descoberta e o próprio prazer infantil” (Paiva, 2002, p.10). Freinet teve papel fundamental em seu tempo e influencia pesquisadores e educadores até os dias atuais.

Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro, que dispensa apresentações, é referência no Brasil e no exterior, autor de dezenas de livros e centenas de artigos, é apreciado por muitos e depreciado por outros por defender uma educação emancipatória, libertadora, problematizadora, democrática e, por

40 Mestranda em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Professora na Rede Municipal de Uberlândia/MG, E-mail: karengarcias@hotmail.com.

criticar a educação bancária. Para ele, a educação bancária inibe o poder criador dos/das educandos/as, enquanto a educação problematizadora é reflexiva e auxilia a compreender a realidade de forma crítica (Freire, 2011).

Freire (1967) almejava uma educação que levasse a uma reflexão sobre os problemas do tempo e espaço vividos pelo/a educando/a. Era contrário à repetição de afirmações que não tinham relação com a realidade, com a vida. Buscava a educação do encantamento e da vitalidade e, não apenas, da mera reprodução.

Faz-se necessário ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, que define as aprendizagens essenciais dos estudantes da educação básica, tem como eixo norteador do trabalho docente esta aproximação dos conteúdos escolares à realidade da criança, trazendo uma conexão com o cotidiano e o trabalho de forma lúdica.

No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, **nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros)**. Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico (Brasil, 2017, p. 355) (grifos da autora).

A aula-passeio e as metodologias que serão descritas neste trabalho vão ao encontro das propostas teórico-metodológicas apontadas por Freinet e Freire. Buscou-se ir além dos manuais didáticos, aulas teóricas e muros da escola, visando o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Preparação para a aula-passeio

Antes da visita aos prédios históricos foram realizadas algumas aulas a fim de conversar com os/as alunos/alunas sobre as temáticas que seriam desenvolvidas, para fazer um levantamento dos seus interesses, saberes e curiosidades.

Para Freire (1996), o professor deve estar atento às perguntas e curiosidades dos alunos e alunas, até mesmo às suas inibições, pois o objetivo é mediar o conhecimento e, não apenas, transmiti-lo. Enfatiza o papel do professor como mediador ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22).

Desta forma, é importante criar estratégias para despertar as emoções dos/das estudantes, aguçar sua curiosidade, partindo de suas realidades e

necessidades, valorizando seus saberes e suas subjetividades no intuito de promover uma educação significativa.

Neste contexto, os conteúdos foram introduzidos por meio de uma roda de conversa na qual foram identificadas as hipóteses e dúvidas (curiosidades) que os/as estudantes tinham sobre os conceitos que seriam trabalhados: patrimônio, cultura, patrimônio cultural, patrimônio histórico, acervo, entre outros.

O objetivo do levantamento das dúvidas e hipóteses é identificar os saberes que as crianças já possuem e o que gostariam de saber, para despertar o interesse dos/das aprendizes partindo das suas realidades.

Essas hipóteses e dúvidas foram registradas de forma coletiva no quadro e em papel. Posteriormente foram apresentados os textos com os conceitos, relacionando-os com os saberes que as crianças já traziam.

Na sequência, foram exibidas imagens dos Patrimônios Culturais Imateriais e os Patrimônios Culturais Materiais edificados do município. Foram disponibilizadas as fotos antigas e atuais dos monumentos e prédios históricos tombados como patrimônio. Foi realizada uma nova roda de conversa para que as crianças expusessem o que sabiam desses locais e quais já conheciam. Os alunos e alunas ficaram instigados a conhecê-los pessoalmente.

Nessa roda de conversa sobre os patrimônios materiais e imateriais foi possível identificar que, a maioria das crianças não conheciam pessoalmente a região central da cidade, que é onde localiza-se a maior parte das edificações históricas, desta forma, a aula-passeio seria uma ótima oportunidade para conhecerem esta região, considerando que a escola em que este trabalho foi desenvolvido localiza-se na periferia da cidade.

Em contrapartida, algumas crianças relataram conhecer os ternos de Congado, que fazem parte da Festa em Louvor à Nossa Senhora do Rosário e constitui-se um dos patrimônios imateriais do município.

Os ternos de Congado se encontram na Igreja do Rosário participando das novenas e dos leilões [...]. Os grupos de Congado saem de seus quartéis, localizados em vinte e cinco pontos diferentes da cidade. Os desfiles dos grupos ocorrem no segundo domingo de outubro [...]. Cada grupo se apresenta para o público presente. Há o levantamento dos mastros de Nossa Senhora e São Benedito e a realização do trança-fitas dos Marinheiros (Macedo; Machado; Lopes, 2014, p. 40).

A partir das fotos, curiosidades e informações, trazidas pelas crianças, foi apresentada uma breve história sobre cada patrimônio. Aproveitando o interesse dos/das estudantes pelo patrimônio da cidade e suas histórias foi utilizada, novamente, a estratégia de levantamento de dúvidas e hipóteses, que os alunos e as alunas já possuíam para abordar como ocorreu a formação do município e a chegada dos primeiros habitantes.

Após os registros, foi realizada a leitura de textos contando a história do município. Posteriormente, foi agendada a aula-passeio para a visita das edificações selecionadas.

Realização da aula aula-passeio

Freinet (1975) defendia que o interesse das crianças estava fora da sala de aula e que a experimentação e a observação deveriam ser utilizadas sempre que possível. A aula-passeio era como uma tábua de salvação. Ele ia com as crianças para os campos em volta da aldeia, admiravam os detalhes de cada estação do ano e ao atravessar a rua observavam os trabalhadores no exercício de suas funções. Conversavam sobre a cultura e obtinham muitos benefícios com estas conversas. Ao retornar para a sala de aula faziam um registro no quadro sobre o passeio. Ao abrir o livro para fazer uma leitura qualquer, aquilo soava estranho para ele e para os alunos, pois enquanto liam o texto do livro, ainda, tinham vivas em suas mentes as imagens do passeio.

A aula-passeio foi realizada para apresentar aos estudantes alguns prédios da cidade tombados como Patrimônio Histórico, para conhecerem de perto essas edificações, suas histórias e, também, objetos da época da fundação da cidade.

Esperava-se dessa visita que as crianças compreendessem o processo de formação do município, de que forma ocorreu a chegada dos primeiros habitantes e que ampliassem os conhecimentos sobre o Patrimônio Histórico Cultural da cidade, de forma dialógica, para além da memorização.

Foram selecionadas as seguintes edificações históricas para visita: a Casa da Cultura; a Biblioteca Municipal; o Conjunto Praça Clarimundo Carneiro, Edifício do Museu Municipal e Coreto. Além desses locais que as crianças conheceram de perto, o ônibus que levou os/as estudantes fez um percurso para que pudessem ver outros Patrimônios Históricos: a Oficina Cultural, o Mercado Municipal, a Igreja Nossa Senhora do Rosário e a Praça Tubal Vilela.

As crianças ficaram muito animadas com a oportunidade de apreciar de perto os locais, que até então, a maioria, só conhecia por fotos. Todo o percurso, desde a porta da escola até a chegada no primeiro ponto de visita foi permeado por indagações, muita conversa e curiosidades. Até os pontos comerciais e condomínios do entorno da escola foram motivo para contarem sobre suas histórias e de seus familiares.

No conjunto Praça, Museu e Coreto, os alunos e alunas visitaram a edificação que, atualmente, é o Museu Municipal, este foi o primeiro prédio de dois pavimentos construído na cidade. Inaugurado em 1917, abrigava inicialmente o Paço Municipal.

No Museu Municipal as crianças fizeram uma visita guiada, os monitores contaram sobre a chegada dos primeiros habitantes à região, sobre os primeiros povoados, primeira igreja, escola e cadeia. Foram, também, apresentados os objetos da época. No Museu há duas salas temáticas: uma que reproduz uma Cozinha Caipira antiga, de pau-a-pique e chão de terra batida e outra que reproduz uma Casa de Comércio que existia na cidade no início do século XX. Há uma terceira sala com uma maquete reproduzindo a primeira formação urbana da cidade, quando, ainda, era apenas um arraial. Nesta visita guiada, as crianças conheceram um pouco mais sobre a formação do Município.

Após a visita ao Museu, caminharam pela Praça e conheceram o Coreto, inaugurado em 1925, onde tiraram várias fotos e contemplaram a beleza da construção. O prédio, que atualmente, abriga a Casa da Cultura, foi construído inicialmente para ser a residência do Agente Executivo do Município: “Esta foi uma edificação muito imponente para a época, pois empregava materiais oriundos do exterior e de outros estados, tornando-se destaque no cenário urbano” (Macedo; Machado; Lopes, 2014, p. 23).

Nesta visita guiada, os/as estudantes receberam informações sobre a arquitetura do prédio, sobre as figuras ilustres que já habitaram a casa e as várias instituições públicas que ali funcionaram antes de se tornar o que é atualmente. Desta forma, puderam mergulhar, ainda mais, na história do município, conhecendo detalhes da vida pessoal e profissional dos antigos proprietários do local.

Atualmente, a Casa da Cultura é um espaço aberto à comunidade para visitação, e utilizado por artistas para expor seus trabalhos, realizar recitais, apresentações, entre outras atividades.

Na Biblioteca Municipal, as crianças fizeram uma visita guiada e conheceram a história da edificação; o acervo; os serviços prestados pela biblioteca; as salas de estudo individual e coletivo; e a sala de livros infantis, onde puderam ler alguns livros.

O terreno onde ficava a Biblioteca recebeu a primeira Capela do povoado, que deu origem à formação da cidade, em meados de 1846. Posteriormente, a Capela mudou para outra localização e no ano de 1943 foi construído no local a primeira Estação Rodoviária da cidade. Em 1976 o prédio foi reformado e passou a abrigar a Biblioteca Municipal (Macedo; Machado; Lopes, 2014, p. 41).

No ano de 2020, a Biblioteca Municipal foi transferida para um novo endereço e este prédio histórico é, atualmente, a sede da Reserva Técnica do Museu Municipal.

Atividades após a aula-passeio

A visitação aos espaços históricos ocorreu em um dia inteiro de aula. No dia posterior, as crianças falaram suas impressões sobre a aula-passeio, em uma roda de conversa e cada uma fez um registro livre (um desenho, ou um texto, ou os dois) sobre as experiências vivenciadas nas visitasões.

Esse registro livre foi inspirado no “texto livre” e no “livro da vida” propostos por Freinet. O texto livre, é “um texto que a criança escreve livremente, quando tem desejo de o fazer, em conformidade com o tema que a inspira” (Freinet, 1975, p. 60). Não é uma redação de tema livre, não deve haver a imposição de um assunto ou uma rotina para sua realização. Nesse sentido, o texto livre, desenvolve a autonomia e o livre pensar, rompendo com a educação livresca e bancária proposta pelos manuais didáticos que, muitas vezes, trazem textos e gravuras, que em nada se relacionam com o cotidiano das crianças.

O livro da vida é um caderno no qual as crianças registram seus sentimentos, impressões e acontecimentos sobre o dia na escola, por meio de desenhos e textos. No dia seguinte, a própria criança, um colega ou a professora fazem a leitura, compartilhando a produção com a turma.

É importante ressaltar que os registros feitos pelas crianças após a aula-passeio não se tratam do “texto livre” e do “livro da vida”, conforme foram propostos por Freinet, foram apenas uma inspiração.

Como atividade de culminância foi proposto aos estudantes a confecção de uma maquete – em casa com o auxílio das famílias – representando uma das edificações históricas estudadas ou visitadas. Foi sugerida a utilização de materiais reciclados.

As maquetes foram expostas à comunidade escolar em um sábado letivo em que os portões da escola estavam abertos à visitação das famílias para apreciação de trabalhos pedagógicos.

Foram realizados, também, registros fotográficos da aula-passeio. Estes foram apresentados às famílias na reunião ao final do bimestre.

Considerações Finais

Assim como Freinet (1998), acredita-se que a experimentação, a observação, a comparação, a criação partindo do real, a busca da informação em diferentes fontes, devem, sempre que possível, ser utilizadas.

É importante ressaltar que as estratégias apresentadas neste texto são aproximações das concepções teórico-metodológicas propostas por Paulo Freire e Célestin Freinet e são, apenas, algumas alternativas ao processo de ensino-aprendizagem.

A busca por teorias e estratégias que visam uma educação libertadora deve ser constante. É na teoria, forjada na prática, em um movimento dialético e contínuo, considerando os saberes dos educandos que se materializa o fazer pedagógico voltado para uma educação transformadora e emancipatória.

Falar de fatos históricos para crianças, é algo muito abstrato, pois trata-se de situações que elas não viveram e, teoricamente, não têm como vivenciar de forma concreta. Nesse sentido, acredita-se que a experiência relatada neste trabalho aproximou os educandos dos fatos e os inseriu como protagonistas na construção do conhecimento, promovendo uma prática educacional viva e prazerosa, rompendo com o modelo de uma educação tradicional e bancária.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.
- FREINET, C. **O Método Natural I – a aprendizagem da língua**. Lisboa: Estampa, 1977.
- FREINET, C. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACEDO, A. P. R.; MACHADO, M. C. T; LOPES, V. M. Q. **Patrimônio Cultural – Que bicho é esse?** Uberlândia: RB Gráfica Digital Eireli – ME, 2014.
- PAIVA, Yolanda Moreira S. Pedagogia Freinet: seus princípios e práticas. In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet: Teoria e Prática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ESCOLARIZAÇÃO PÚBLICA NA “CAPITAL DO ARROZ”: A GÊNESE DO GRUPO ESCOLAR DR. FERNANDO ALEXANDRE

Beatriz Aparecida Ribeiro da Silva⁴¹

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro⁴²

Introdução

Nas décadas de 1940 e 1950, o município de Ituiutaba-MG, experimentou o *boom* da rizicultura, que o projetou, nacionalmente, como “capital do arroz”. A força do cultivo foi tamanha, que os fazendeiros foram obrigados a contratarem mão de obra de outras regiões mineiras e de outros estados. Ituiutaba se tornou, então, destino de uma onda migratória que o singularizou na relação ao plano nacional. Isso porque, na década de 1950, enquanto se viu a intensificação do êxodo campo-cidade no plano nacional, em Ituiutaba, os polos se inverteram: seu meio rural foi superpovoado por gente em busca de trabalho e condições de vida material mais favoráveis (Oliveira, 1997; Souza; Silveira, 2010).

Ao se juntarem à população já residente, os migrantes vieram ampliar os percentuais de analfabetismo; mesmo que o poder público municipal, em arranjo com fazendeiros, tenha providenciado escolas rurais para atender à demanda por matrícula. Foram criadas e construídas, sobretudo, nos anos 1950-60. Também, na cidade de Ituiutaba, o número de escolas públicas aumentou; mas, só em 1955 se criaria o terceiro grupo escolar da cidade. A partir daí os intervalos foram mais breves, de modo que até 1965 foram criadas mais quatro

41 Mestranda na linha de pesquisa “história e historiografia da educação” na Universidade Federal de Uberlândia/UFU (ingresso em 2022). Atua como professora de Educação Infantil na rede municipal de Ituiutaba. Tem pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos pela Juventude II, na UFU (2017). É graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/UFU (2016). beatrizapribeiro20@gmail.com.

42 Professora titular da Universidade Federal de Uberlândia campus do Pontal; é bolsista produtividade do CNPq e doutora em Educação pela Faculdade de Educação Universidade de São Paulo e mestre em Educação pela UFU; é graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba e docente do programa de pós-graduação em Educação da FACED/UFU e do curso de Pedagogia do ICHPO. betania.laterza@gmail.com.

instituições similares, dentre as quais, o Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre, objeto deste estudo.

Com efeito, este estudo procura captar o Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre, em sua gênese e no contexto em que passou a funcionar. Tal escola veio ampliar a oferta pública de vagas na cidade de Ituiutaba. A questão é que essa demanda passou a se ampliar num ritmo muito mais veloz e num volume superior ao da expansão escolar. O cultivo de arroz como base da economia começou a decair; ou seja, o vínculo que prendia parte expressiva da população migrante ao meio rural se afrouxava, e a mudança para a cidade se tornou o destino mais certo à sobrevivência. Nesse sentido, houve novo movimento migratório: do meio rural para a sede municipal.

Eis, então, um ponto para o qual converge este estudo, que procurou compreender o Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre em sua gênese e ação. A pesquisa subjacente explorou pontos como a origem da ação de criar tal grupo escolar, o lugar onde foi instalado, o aparato material no começo do funcionamento e as relações entre lugar e demanda por matrícula. Procurou-se compreender esses pontos com intenções de contribuir para a história do grupo escolar como instituição escolar em sentido geral — ou no país — em particular — ou no município de Ituiutaba.

Outro ponto para o qual converge o trabalho são as relações entre um município de ascensão econômica e uma educação marcada por carência escolar e analfabetismo elevado. No tratamento de tais relações, considera-se a lógica das contradições que marcam o movimento da realidade social; para tanto, delinea-se uma intenção de saber histórico e uma atitude de pesquisa, à luz de princípios do materialismo histórico dialético como método de pesquisa.

Dito de outro modo, tentou-se construir uma compreensão marxista da realidade socioeducacional, isto é, da sociedade capitalista e das relações entre seus sujeitos, suas instituições e seus processos econômicos e sociais. O método oferece instrumental para investigar, de forma aproximada e sintética, tanto os elos entre os modos pelos quais a sociedade produz e garante sua existência material quanto a escola que ela cria nesses processos (Nosella; Buffa, 2013, p. 25).

Além de estudos prévios afins aos temas do texto, este trabalho se apoiou em dados estatísticos afins à evolução das taxas de analfabetismo, em âmbito nacional, estadual e municipal. São informações que projetam desdobramentos do processo da educação pública instaurado na Primeira República para ser continuado nos regimes de governo subsequentes.

A expansão escolar, 1950-60

Subjacente ao processo de escolarização pública do país, Veiga (2007) viu uma ideologia de monopólio: o Estado controlava a difusão de conhecimentos escolares elementares, de modo a incutir no projeto de alfabetização um ideal de continuar o processo de civilização que se atribuiu à proclamação da República.

Contudo, o ideal republicano se concretizava a passos lentos, pois foram necessários sessenta anos para que se chegasse a uma população cuja metade era minimamente alfabetizada. Para apreciar o estado da alfabetização, considera-se os dados da tabela a seguir, referente ao período 1950-70.

TABELA 1. Evolução numérica da população e do analfabetismo no Brasil, 1940-70

ANOS	ATÉ 15 ANOS	ANALFABETOS	%	15-39 ANOS	ANALFABETOS	%
1950	30.249.423	15.272.432	50,48	20.911.777	9.964.060	47,64
1960	40.187.590	15.815.903	39,35	27.017.011	9.422.610	34,87
1970	54.336.606	17.936.887	33,01	35.954.488	9.911.744	27,56

Fonte: Romanelli (1996, p. 75)

Os percentuais apontam uma tendência ascendente na redução do analfabetismo; mas a relação com o aumento populacional demanda relativizar o alcance das ações de alfabetização em massa. Os números da faixa etária mais de 15 anos aumentaram em quase 80%, ou seja, foram de 30,2 milhões para 54,3 milhões. Assim, se na década 1950 metade dos brasileiros era analfabeta, nos vinte anos seguintes a taxa chegaria a 33%; mas há uma variável relevante: a quase duplicação da população na faixa etária 15 anos. Logo, houve um ideal não concretizado: o de que o aumento de uma se refletisse na redução do outro. A quantidade de analfabetos caiu apenas em 18% na proporção. Seria como disse Romanelli (1996, p. 75), “em números absolutos, cresceu o analfabetismo, porém em números relativos, ele decresceu sensivelmente”.

A equivalência local desse quadro geral de analfabetismo *versus* população se traduz no interior de Minas Gerais, ou seja, no município de Ituiutaba. Os dados permitem ver o contraste que marcava o perfil educacional do país em função do perfil domiciliar: uma maioria absoluta de analfabetos residindo no meio rural e uma minoria escolarizada formando a população urbana, seguramente famílias e prole de fazendeiros e latifundiários do município.

TABELA 2 – Escolarização de pessoas com mais de 5 anos de idade — Ituiutaba, 1950

Discriminação		NÚMEROS ABSOLUTOS			% SOBRE O TOTAL	
		Total	Sabem ler E escrever	Não sabem ler nem escrever	Sabem ler e escrever	Não sabem ler nem escrever
Meio urbano	Homens	4.032	3.115	917	77,25	22,75
	Mulheres	4.445	2.931	1.514	65,93	34,07
	Total	8.477	6.046	2.431	71,32	28,68
Meio rural	Homens	18.300	7.116	11.184	38,88	61,12
	Mulheres	16.312	5.218	11.094	31,98	68,02
	Total	34.612	12.334	22.278	35,63	64,37
Em geral	Homens	22.332	10.231	12.101	45,81	54,19
	Mulheres	20.757	8.149	12.608	39,25	60,75
	Total	43.089	18.380	24.609	42,65	57,35

Fonte: Ribeiro (2010, p. 14)

Como representação municipal, o analfabetismo em Ituiutaba entrou na década de 1950 com índice superior à média do país, ou seja, 57% ante 50%. Mas é preciso relativizar os percentuais segundo a lógica do local e do global; nesse sentido, no plano geral, Ituiutaba era caso extremo de descaso do poder público pela escolarização da população do campo; no plano particular - a sede municipal -, Ituiutaba era modelo de escolarização, como sugere o índice de quase 80% de alfabetização urbana. Portanto, a relação meio urbano *versus* meio rural distingue bem as populações que lhes habitam. Em certo sentido, seria o caso de dizer que o perfil da relação alfabetização-população-domicílio, na década de 1950, replicava o quadro geral do país.

Evidentemente, a proporção elevada de alfabetização urbana se ligava ao tamanho de sua população; o que equivale a dizer que a condição de cidade pequena permitia alcançar níveis elevados de escolarização, diferentemente de municípios com sedes mais populosas. Isso porque, ainda, que fosse mais severo em alguns estados, o problema da escassez de escolas era fratura nacional, pois, também, o movimento de migração campo-cidade era nacional.

Com efeito, se no meio rural de Ituiutaba predominava o analfabetismo elevado no começo da década de 1950, o problema se agravaria, ainda mais, até o fim do decênio seguinte. Nesse ponto, os elos entre economia e educacional se atam de forma inequívoca, pois o poder público municipal teve de agir para suprir a demanda por educação que se ampliaria sobremaneira.

A expansão populacional, 1950–65

Com efeito, em sua história, o município de Ituiutaba teve bases econômicas que motivaram processos migratórios. De acordo com Ribeiro (2010), o município, no ano de 1938, tinha como princípio a atividade agropecuária, na qual se destacaria nas décadas seguintes o desenvolvimento das lavouras de arroz, que já existiam ao lado do cultivo de algodão, milho e feijão, mas que os superaria em volume.

Uma das consequências do *boom* do arroz foi o desenvolvimento da indústria do processamento do grão, cuja tecnologia à época estava nas máquinas de beneficiar arroz. O empreendimento de beneficiar arroz capitalizou algumas firmas, tais como as Indústrias Reunidas Fazendeira, a ponto de ampliarem seu campo de atuação. Seu processo fabril incluía pasteurização de leite e fabricação de manteiga, além da extração de óleo de algodão.⁴³

Contudo, foi a produção de arroz, o carro-chefe da economia de Ituiutaba, sobretudo na década de 1950, quando a cidade recebeu a alcunha de “capital do arroz”. O ciclo da rizicultura foi tão volumoso, que os fazendeiros tiveram de buscar mão de obra em regiões mais pobres de Minas e de estados do Nordeste para trabalharem nas lavouras. Como disseram Souza e Silveira (2010), se o crescimento populacional do município pode ser justificado por uma taxa de natalidade superior à de mortalidade; também o seria pela migração. A tabela a seguir projeta a evolução demográfica de Ituiutaba nos anos 1940–70.

TABELA 2 – População rural e urbana do município de Ituiutaba, 1940–70

ANO	POPULAÇÃO RURAL	%	POPULAÇÃO URBANA	%	TOTAIS
1940	30.696	88	4.356	12	35.052
1950	43.127	81	10.113	19	53.240
1960	39.488	55	31.516	45	71.004
1970	17.542	27	47.114	73	64.656

Fonte: Bezerra (2016, p. 38)

Como mostram os dados da tabela 2, a população rural de Ituiutaba entrou na década de 1950 com acréscimo de treze mil pessoas, mais que a metade do decênio anterior. Na década de 1960, os polos se inverteram, de modo que a população do campo entrou nos anos 1970 em processo de redução drástica motivada pelo êxodo campo-cidade de Ituiutaba. Com isso, a população urbana aumentou em mais de cem por cento: foi de 4,3 mil para 14 mil habitantes.

⁴³ As Indústrias Reunidas Fazendeira foram fundadas pelo libanês Antônio Baduy, que se fixou na cidade. Na fábrica da rua 26 com avenida 15, ele mandou instalar uma sirene — o “apito do Baduy” — que ainda hoje marca o expediente comercial na cidade, com um silvo às 7h30, 12h, 13h30, 15h e 17h30 (Baduy, 2020).

Foi um aumento expressivo, demais, para ser acomodado sem problemas para poder público. Aumentar o número de habitantes era ampliar todas as demandas sociais da população, sobretudo de escola.

De fato, houve investimento em escolas rurais nos anos 1940–60, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 2 – Evolução da criação de escolas municipais rurais em Ituiutaba, MG, 1941–68

ESCOLAS MUNICIPAIS	DATA DE CRIAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
	1940	
E. M. Alberto Torres	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Água Suja
E. M. Duque de Caxias	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Córrego da Canoa
E. M. José Bonifácio	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Córrego do Açude
E. M. Quirino de Moraes	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Mateirinha
E. M. São Francisco de Assis	Decreto-lei 73, de 25/11/41	Córrego do Retirinho
E. M. Augusto Alves Vilela	Decreto-lei 178, de 6/3/47	Córrego da Divisa
E. M. Francisco Alves Vilela	Decreto-lei 178, de 6/3/47	Campo Alegre
E. M. Prefeito Jaime Meinberg	Decreto-lei 182, de 19/6/47	Ribeirão dos Baús
	1950	
E. M. Antônio Pedro Guimarães	Lei 119, de 24/11/51	Córrego do Macaco
E. M. Constâncio Ferraz de Almeida	Lei 119, de 24/11/51	Cotia
E. M. Francisco Antonio de Lorena	Lei 119, de 24/11/51	Vila Fisa
E. M. José Inácio de Souza	Lei 119, de 24/11/51	Campo Alegre
E. M. Joaquim José Domingues	Lei 347, de 28/11/55	Fazenda Santa Rita
E. M. Tiradentes	Lei 347, de 28/11/55	Córrego Açude
	1960	
E. M. Hilarião Chaves	Lei 559, de 21/3/60	Salto de Moraes
E. M. Antônio Joaquim da Costa	Lei 637, de 25/3/61	Ribeirão dos Baús
E. M. Santa Rita	Lei 673, de 1º/12/61	Santa Rita
E. M. Antônio Baduy	Decreto 240, de 22/2/62	Campo Alegre
E. M. Castro Alves	Decreto 241, de 23/2/62	Ponte Rio Prata
E. M. São José	Decreto 249, de 23/4/62	Córrego da Mamona
E. M. João da Fonseca Filho	Decreto 261, de 16/8/62	Boa Esperança
E. M. Aureliano de Freitas Franco	Decreto 264, de 20/8/62	São Lourenço
E. M. Capela N.S. Aparecida	Decreto 312, de 4/5/64	Monte Azul
E. M. Getúlio Vargas	Decreto 312, de 4/5/64	Baixadão
E. M. Vereador Diógenes de Souza	Decreto 312, de 4/5/64	Pontinhas
E. M. Pref. José Arcênio de Paula	Decreto 312, de 4/5/64	Guabiroba

E. M. Fernando Martins de Andrade	Lei 954, de 29/3/65	São Bento
E. M. Dep. Daniel de Freitas Barros	Decreto 385, de 15/4/66	Açude
E. M. Dr. Camilo Chaves Júnior	Decreto 385, de 15/4/66	Sapé
E. M. Joaquim José de Assis	Decreto 385, de 15/4/66	Campo Alegre
E. M. Domingos José Franco	Decreto 404, de 27/12/66	Ribeirão São Vicente
E. M. Manoel Alves Vilela	Decreto municipal 404, de 27/12/66; autorização de funcionamento pela portaria 013/80 de 25/10/80	R. Francisco Martins de Andrade, Conjunto Sol Nascente II
E. M. Francisco José de Carvalho	Decreto 432, de 23/8/67	Capão Rico
E. M. Antônio Severino da Silva	Decreto 454, de 12/2/68	Rib. São Vicente
E. M. Augusto Martins de Andrade	Decreto 454, de 12/2/68	Pontal — Campo Alegre
E. M. João José dos Santos	Decreto 1.235, de 21/6/68	Córrego da Chácara
E. M. Manoel Afonso Cancellia	Decreto 492, de 8/7/68	Ribeirão de Santa Rita
E. M. Antônio de Souza Martins	Decreto 503, de 14/8/68	Alto do Carmo
E. M. Cândido José de Carvalho	Decreto 507, de 19/8/68	Mangalarga
E. M. Joaquim Antônio de Moraes	Decreto 520, de 19/9/68	Córrego do Retiro
E. E. M. José da Silva Ramos	Decreto 534, de 2/12/68	Córrego da Chácara

Fonte: Bezerra (2016, p. 37).

Como disse Bezerra (2016):

Visto que a partir da década de 70 a migração para a cidade ganhou fôlego, a ida gradativa do campo para a sede municipal tendeu a esvaziar o campo da população em idade escolar; ou seja, levou à desativação de grande parte dessas escolas ao longo dos anos 1970 por falta de aluno. Se não havia razão para mantê-las em funcionamento no meio rural, na cidade o aumento da população era razão óbvia para a abertura de mais escolas públicas; ou seja, para a ação educacional do estado quanto a criar grupos escolares. O quadro a seguir retrata o investimento realizado pelo governo mineiro na educação pública de Ituiutaba (Bezerra, 2016, p. 39).

Com efeito, a construção de escolas rurais, quando a população do campo começava a deixar seu meio, foi uma das contradições que marcaram a história de Ituiutaba. Foi uma ascensão econômica alheia ao desenvolvimento da educação. Parece clara a inação do município quanto a planejar o processo educacional para acomodar as demandas de quem havia vindo para o município a fim de contribuir para seu desenvolvimento econômico; isto é, para aproveitar as oportunidades de trabalho. Parece não ter havido uma percepção de que, o fim do cultivo de arroz como base da economia significaria esvaziamento

do campo e preenchimento do espaço urbano. Logo, se faltasse trabalho à população migrante, então, seu movimento mais lógico seria migrar de novo atrás de oportunidades laborais; e a sede municipal seria o destino mais certo.

Enquanto criava numerosas escolas rurais no período 1950-60 para serem desativadas, a maioria, nas décadas seguintes, o governo do município investiu em escolas públicas; isto é, criou mais grupos escolares.

QUADRO 2 – Criação e instalação de escolas públicas em Ituiutaba, MG, 1955–68

NOME	CRIAÇÃO	INSTALAÇÃO/ AUTORIZAÇÃO
	1950	
G. E. Senador Camilo Chaves	Decreto 4.477, de 21/03/55	Instalação: 8/1/1956
G. E. Governador Clóvis Salgado	Decreto 4.966, de 27/1/1956	
G. E. Arthur Junqueira de Almeida	Decreto 5.438, de 18/4/1958	
G. E. Governador Bias Fortes	Decreto 005704, de 27/11/1959	Ato de autorização publicado em 29/11/1959 e es-tadualizada em 1º/4/1960
	1960	
G. E. Cel. João Martins	Decreto-lei 6.044, de 14/12/1960	
G. E. Cônego Ângelo	Decreto-lei 7.215, de 10/10/1963	Ato de autorização 28/11/64
G. E. Cel. Tonico Franco	Decreto-lei 8.406, de 24/6/1965	Ato de autorização 6/3/1966
G. E. Dr. Fernando Alexandre	Decreto-lei 8.407, de 24/6/1965	Autorização de funciona-mento 25/3/1966
G. E. Dr. José Zoccoli de Andrade	Lei 3.595, de 25/11/1965	
G. E. Profª. Maria de Barros	Lei 3.878, de 20/12/1965	
G. E. Governador Israel Pinheiro	Lei 3.956, de 23/12/1965	
E. E. Rotary	Decreto, 9.703 de 6/4/1966	
G. E. Prof. Álvaro Brandão de Andrade	Decreto, 11.097 de 9/5/1968	

Fonte: Bezerra (2016, p. 35)

Como mostram os dados do quadro 2, a expansão da escola pública primária se projetou na década de 1960, quando surgiram oito grupos escolares, o dobro do que foi criado na década de 1950 e, quatro vezes mais do que foi criado entre 1910 e 1954. Destaca-se o ano de 1965, quando foram criados cinco grupos escolares; o que pode ser indício de que o poder público tenha notado movimentos de aumento da população urbana. Também é possível que as escolas criadas nos anos 1960 tenham sido suficientes para acomodar a demanda urbana, que já ostentava taxas elevadas de alfabetização em 1950.

Todavia, seguramente, a criação de tais escolas públicas não presumia o movimento de esvaziamento maciço do campo, ao longo dos anos 1960; desse modo, à medida que se abriam novas vagas de Ensino Primário com a fundação de grupo escolar, já havia população migrante de prontidão na cidade para preencher as vagas. Logo, seriam necessárias muito mais escolas públicas primárias ante um crescimento populacional urbano de quase cem por cento em vinte anos.

As palavras de uma ex-diretora do segundo grupo escolar da cidade, criado em 1947, permitem dimensionar, minimamente, a relação entre o aumento do número de vagas escolares e o aumento da população urbana; afirmou que a escola começou a funcionar em três turnos: “lá nós funcionávamos de manhã, de tarde e de noite”; e prosseguiu revelando que a matrícula inicial foi de “460 alunos [com os quais] nós iniciamos o [Grupo Escola Ildefonso] Mascarenhas. Era de nível pobre, era de gente, assim, que não conseguia escola” (Bittar, 2009, p. 9).

Nesse caso, num cálculo simplista, se cada uma das oito escolas públicas criadas no decênio de 1960 pudesse acomodar 460 alunos em seu começo, então até 1968 teriam sido abertas mais de 3,6 mil vagas escolares. Em que pese a expressividade do número, cabe salientar que soma pouco mais que 20% do aumento populacional urbano marcado no começo da década 1970, quando mais de dezessete mil pessoas passaram a morar na cidade de Ituiutaba.

O surgimento do Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre

Com efeito, foi no contexto de aumento da população urbana de Ituiutaba que foi criado o Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre. Surgiu, então, em meio a uma nova onda migratória, agora do meio rural para cidade. Tal movimento poria em xeque o aparato do poder público municipal para suprir as demandas da população da classe trabalhadora; em especial, necessidades como educação elementar pública.

O nome da escola homenageou Fernando Alexandre Vilela de Andrade, nascido a 30 de outubro de 1873, no então povoado que se tornaria Canápolis, MG. Era filho de Antônio Alexandre Vilela de Andrade e Rita Hermelinda Vilela de Andrade. Fernando Alexandre se formou em Engenharia Civil, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1895; cinco anos depois, se casava com Umbelina de Oliveira Carvalho (16 jun. 1900). Recém-formado, passou a dirigir sua fazenda; mas foi instado por políticos de Ituiutaba - então chamada Vila Platina - a compor a chapa do Partido Republicano Mineiro local.

O saldo do pleito eleitoral foi a ida de Fernando Alexandre para presidente da Câmara de Vereadores, em 1910. Nessa posição, se destacou como voz pioneira em defesa da educação. Para tanto, tornou obrigatório o Ensino Primário urbano e rural, de modo que a frequência escolar resultante lhe deu

lastro para demandar o funcionamento do Grupo Escolar João Pinheiro, recém-criado, mas em inoperância. Atas da Câmara na gestão de Fernando Alexandre informam sobre obras efetuadas como necessárias ao desenvolvimento de Vila Platina; dentre elas, estava a abertura de linha telefônica e rodovia ligando Ituiutaba a Uberlândia. Pelos seus feitos na administração em Vila Platina - início do século XX -, Fernando Alexandre se destacou como homem merecedor da homenagem de ter seu nome inscrito no nome de um grupo escolar.

Caso se possa ver a criação de mais grupos escolares como consequência do desenvolvimento econômico de Ituiutaba, não se pode dizer que aplacava movimentos contraditórios como a manutenção de uma taxa elevada de analfabetismo no meio rural antes da migração. Nesse caso, a consequência foi a potencialização de um problema que já era severo, pois a população que foi residir no município era carente de escolarização. Nesse sentido, se a criação de escolas rurais tivesse sido mais intensa nos anos 1940, então é possível que o efeito da migração fosse menor na ampliação da taxa de analfabetismo: contraponto que minava a ascendência da economia. Dito de outro modo, se o município se destacava como um dos maiores produtores de arroz no Brasil do decênio de 1950, também era um município que tinha níveis de analfabetismo superiores à média nacional. Nesse sentido, o tratamento incipiente dado à escola pública teria como consequência a explosão do analfabetismo no *município todo* na década de 1970, e não só no meio rural.

O Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre foi criado em 1965 e começou a funcionar em 1967. Nesse caso, a probabilidade é que, em dois anos, o número de famílias migrantes do meio rural no meio urbano tenha sido mais que suficiente para preencher as vagas criadas. Não por acaso, o grupo escolar foi instalado como parte do alunado tendo aula em prédio alugado; mas, ainda, em fevereiro, o prédio próprio já comportava o todo do corpo discente. O problema eram as condições materiais do prédio e as de segurança e higiene. Em certo sentido, essas condições replicavam aquelas enfrentadas pelo grupo escolar Ildelfonso Mascarenhas, conforme relatou a ex-diretora; a escola “não tinha um pátio, era debaixo de uma mangueira que elas comiam e eu dava aula de Educação Física. Então era bem elementar a escola” (Bittar, 2009) (entrevista).

O prédio do Grupo Dr. Fernando Alexandre, a seu turno, parece ter sido feito de forma a se correr contra o tempo; para isso, se adotou o metal como elemento central da construção, fosse a estrutura de sustentação do prédio, fossem suas paredes. Se tiver sido solução mais prática e rápida que o uso da alvenaria, carpintaria e telha, também foi problema para a comunidade intraescolar, pelo calor produzido. Convém aqui, o relato da ex-professora Piedade da Silva (2005, entrevista), atuante na escola em 1969, como disse: “A escola era de lata. Olha,

eu tenho a impressão que essa opção metálica era devido a precariedade e, também, porque estava um pouco em moda né?!?”.

Camisassa et al. (2013) endossam esse argumento da urgência e do custo na construção de escolas públicas, como lê-se na passagem a seguir:

Em abril de 1961, primeiro ano da gestão do governador Magalhães Pinto, foi proposta uma nova solução para a instalação de novas escolas públicas em Minas Gerais. Um plano elaborado pela então Secretaria da Viação e Obras Públicas para a construção, em até nove meses (ou seja, até janeiro de 1962), de 400 novas unidades escolares em todo o estado (Camisassa et al., 2013, p. 7-8).

Até então, a urgência de ampliar a educação escolar, à maior parcela da população possível, foi percebida como prioridade na construção de escolas. Edifícios escolares eram prédios pré-fabricados para baratear custos e agilizar o desenvolvimento educacional.

As dificuldades vivenciadas em torno do novo grupo escolar foram muitas. A ex-professora Piedade da Silva salientou algumas como a localização da escola. Era no bairro Pedreira, setor norte de Ituiutaba, região periférica onde havia uma área rochosa, a “pedreira”, da qual se extraía pedra para construção civil.

Assim, nos primeiros anos de funcionamento do grupo escolar, o acesso era por rua de terra. Segundo disse a ex-professora, ela ia à escola em veículo motorizado, sobretudo na época de chuva, quando ficava mais difícil transitar em meio à lama, ao barro e às poças d’água parada. Leia-se o que disse a ex-professora Piedade da Silva (2005, entrevista) sobre as dificuldades:

Nesse período, era muito interessante, porque a gente andava muito a pé, não tinha o tanto de moto e de carro que temos hoje, mais bicicleta, não havia ônibus. Quem nos levava era a Terezinha. Ela tinha um Jipe, e nos pagávamos para ela, que nos levava. Eu e as outras professoras íamos naquele Jipe, pulando naquelas bacadas que nem havia jeito de chegar, me lembro muito desse período (Silva, 2005).

Com efeito, a economia e o mercado laboral demandavam não mais que o saber ler, escrever e calcular, e para ter tais saberes não era necessário haver escola pública com prédios suntuosos e confortáveis a quem a frequentava.

O Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre surgiu sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/1961), que tornou o Ensino Primário obrigatório a partir dos 7 anos de idade; mas que atribuiu à família a responsabilidade primeira pela educação da prole e só depois como obrigação do Estado. No rastro dessa lei, o cumprimento de uma meta do plano trienal da educação mineira (1963-5) subjazia à construção do Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre; era o plano de expansão do Ensino Primário no estado e que refletia o Plano Nacional de Educação de 1962. Este último era um conjunto

de intenções do poder público para contornar ou suprir a carência de escolas para todos, em especial, para a classe trabalhadora.

Em que pese o valor desse ideal, era clara a contradição. Ela estava, justamente, na obrigatoriedade da escolarização primária e na atribuição de sua responsabilidade à família primariamente e ao Estado secundariamente. Se lembrar que, até 1950, metade da população do país era analfabeta porque faltavam escolas públicas em número suficiente para acomodar a demanda; então vai-se concluir que de nada adiantava obrigar à escolarização elementar e responsabilizar as famílias. A lei soa como se sobrassem vagas em escolas elementares e as famílias brasileiras fossem resistentes a matricularem a prole nelas. A lei desconsiderava que não havia escolas públicas onde filhos e filhas da classe operária pudessem estudar; e que a maioria absoluta da população não tinha condições de arcar com custos da educação em escola privada.

Tendo em vista esse raciocínio, pode-se dizer que a tipologia escolar do Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre é a de que atenderia o inverso da elite: aqueles que seriam sujeitados à dominação, justamente, porque a educação que recebiam não era emancipadora para mudar atitudes individuais e coletivas. A um aluno da classe trabalhadora rural, a experiência de estudar em uma escola de lata pode ter tido o efeito de incutir em sua mente a impressão que seu destino era se contentar com pouco, com o que dava, com o precário. Sobretudo, mesmo estudando, seria trabalhador sujeito a mandos.

Considerações finais

A expansão educacional dos anos 1955-60, em Ituiutaba, e que ensejou a criação do Grupo Escolar Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre, denuncia as relações assimétricas entre educação e economia capitalista no Brasil. De fato, a produção capitalista era razão para se criarem escolas públicas elementares, mas, em certo número e em certas condições, para que a classe trabalhadora não se acostumassem a ter mais do que lhe era prescrito. Se a economia do comércio e da indústria fazia da cidade um destino para quem buscava novas fontes de renda salarial, não havia vagas para todo mundo; daí a necessidade de controlar o volume da oferta de matrícula. Mais que isso, a atividade laboral na cidade dispensaria conhecimentos escolares mais aprofundados e abrangentes do que os de saber ler, escrever e calcular.

No município de Ituiutaba, a sanha capitalista traduziu bem os fatores condicionantes da educação numa economia que se volta a si; ou seja, aos capitalistas. Assim, até a década de 1950, a população pequena da cidade de Ituiutaba ostentava as consequências da economia ascendente nas taxas de alfabetização: beiravam a 80%, numa cidade que tinha só duas escolas primárias

públicas. Portanto, quem mantinha os níveis elevados de alfabetização era a elite agrária, que podia pagar por escola particular, ou seja, por uma “mercadoria” de preço acessível a poucos. Ficavam excluídos da escolarização quem não tinha sorte de conseguir vagas nos dois grupos escolares e quem morava em áreas do meio rural carentes de escola.

A esse quadro de ausência e carência, se acrescenta o das condições materiais das escolas que havia. De fato, a cidade de Ituiutaba passou a contar com mais escolas públicas nos anos 1960, mas em condições de funcionamento que obrigavam a direção a improvisar, distribuindo as turmas para terem aula em prédios alugados e inapropriados pedagogicamente; quando eram nos prédios próprios, os problemas incluíam o tipo de construção, que trazia desconfortos como calor excessivo para seus frequentadores diários. Além disso, a posição periférica e pouco urbanizada da região onde se instalou o Grupo Escolar Dr. Fernando Alexandre denunciava a precariedade da oferta de educação e do acesso: havia escola; mas não transporte nem ruas de chão apropriadas ao trânsito. Era preciso ir a pé e de bicicleta na maioria dos casos. Portanto, à classe trabalhadora acostumada à precariedade e escassez, nada mais coerente do que uma escola com os mesmos atributos.

Enfim, as consequências das contradições entre educação e economia de base capitalista se projetaram no município de Ituiutaba; de tal modo que uma síntese possível seria esta: na década 1950, o município se tornou — como se dizia à época — a “capital do arroz” em Minas Gerais; ao mesmo tempo — como dizemos aqui —, se transformou na “capital mineira do analfabetismo”. Dito de outro modo, economia e educação em Ituiutaba tiveram índices elevados, mas de valores distintos, em que o mais é menos, o superior é inferior; e assim por diante. Este texto derivou de pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso da licenciatura em Pedagogia; a intenção é que o enfoque prossiga como pesquisa de mestrado.

Referências

BADUY, Marina. **Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

BEZERRA, Luciene T. S. **Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

BITTAR, Nagib. Ituiutaba, MG, 4 fev. 2009. 1 fita cassete (60 min). Entrevista concedida a Valéria Aparecida de Lima. In: BADUY, Marina. **Grupo Escolar**

Prof. Ildelfonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

CAMISASSA, Maria M. S. et al. A opção governamental em Minas Gerais por uma padronização de edifícios escolares nos anos 1960-70. In: **Seminário Docomomo Brasil**. Arquitetura Moderna e Internacional: Conexões Brutalistas 1955-75, 10º, Curitiba, 15-8 out. 2013, PUCPOR. Disponível em: http://www.xdocomomobrasil.com.br/download/artigos/conexoes/CON_42.pdf. Acesso em: 26 de setembro de 2015.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares:** por que e como pesquisar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

OLIVEIRA, Dalva. **Memória:** lembrança e esquecimento. Trabalhadores Nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro nas décadas de 1950 e 1960. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

RIBEIRO, Betânia O. L. **Escolarização pública na região de Ituiutaba/MG (1940–50)**. Projeto de pesquisa submetido ao Conselho Nacional de Pesquisa. Texto não publicado. Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2010.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Piedade da. **Grupo Escolar Prof. Ildelfonso Mascarenhas da Silva**. Ituiutaba, MG, 23 set. de 2015. Arquivo de mp3. Entrevista concedida a Beatriz Aparecida Ribeiro da Silva na residência da entrevistada.

SOUZA, Sauloéber T.; SILVEIRA, Daiane L. Migrantes nordestinas e escolarização em Ituiutaba-MG (anos 1950–1960). *HISTEDBR*, v. 10, n. 40, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

**UMA HISTÓRIA REVISITADA AOS GRUPOS
ESCOLARES DE ITUIUTABA:
A GÊNESE DO GRUPO ESCOLAR ITUIUTABA
EM TRANSIÇÃO PARA ESCOLA ESTADUAL
ITUIUTABA NOS ANOS DE 1958 A 1979**

*Maria de Fatima Dias Araujo*⁴⁴

*Brenda Maria Dias Araujo*⁴⁵

Introdução

Este capítulo se insere na linha de História e Historiografia da Educação, trata-se da História dos Grupos Escolares e sua construção na cidade de Ituiutaba, em especial, a gênese do Grupo Escolar Ituiutaba e sua transição para prédio próprio como Escola Estadual Ituiutaba; o recorte temporal corresponde aos anos de 1958-1979, com marcos históricos desde a sua fundação, mudança de nomes, organização e funcionamento.

A pesquisa teve como objetivo geral: reconhecer o processo de criação (1958) até sua implantação e desenvolvimento do Grupo Escolar Ituiutaba; verificar a transição de grupo para escola estadual (1979). A problematização partiu do seguinte questionamento: Em que contexto político-econômico, sociocultural se deu a criação, implantação e o desenvolvimento do Grupo Escolar Ituiutaba? O estudo constituiu-se da pesquisa numa abordagem qualitativa; o procedimento metodológico adotado, uma revisão bibliográfica de produções científicas acerca da História das Instituições Escolares, para pesquisar o objeto de estudo proposto.

Uma pesquisa de caráter documental para analisar o acervo da escola, jornais da imprensa local, Decretos que correspondem à criação e transição para

44 Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduação no curso Normal Superior pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, *Campus Ituiutaba*. Professora de Educação Básica do Estado de Minas Gerais (Aposentada). Cursando a pós-graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração) pelo Centro Universitário UniFAVENI. E-mail: diasaraujo15@gmail.com.

45 Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG, *Campus Ituiutaba*. Cursando Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo. E-mail: diasbrenda13@gmail.com.

prédio próprio da escola, bem como registros e documentos arquivados na unidade escolar de sua organização e funcionamento, que estendeu a pesquisa buscando maiores informações na Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba.

Adotou o método materialismo histórico-dialético para analisar articulações, relações, tensões e contradições na história das instituições escolares. Para a construção da história revela em sua realidade, as singularidades daquele momento, quando se criou o Grupo Escolar Ituiutaba, no ano de 1958. A fundamentação teórica da investigação está embasada em autores do próprio campo da História e da Historiografia da Educação, dentre os quais destacam: Bello (1993); Coelho (2016); Costa (1997); Cunha (2004); Faria Filho e Vidal (2000); Franco e Souza (2013); Fratarri Neto (2009; 2014); Lourenço Filho (1940); Moraes (2014); Nosella e Buffà (2005), Oliveira (2020), Ribeiro e Silva (2003, 2009); Sanfelice (2006); Saviani (2007), dentre outros formaram a base histórico-conceitual e teórica da pesquisa. Assim, utilizou-se as pesquisas bibliográfica e documental.

A estrutura deste foi distribuída em três seções que iniciam com percursos históricos da educação brasileira e suas tendências políticas e socioculturais, remete à questão educacional brasileira articulando-se com a emancipação política no Brasil, relacionando com o Estado de Minas Gerais e o município de Ituiutaba-MG. A seguir aborda-se sobre a criação dos grupos escolares em Ituiutaba e suas experiências contraditórias; e, finalmente, apresenta-se o Grupo Escolar Ituiutaba como um fio condutor com desafios educacionais frente às classes carentes nos anos de 1958 a 1979. Tem-se, ainda, as considerações finais e as bibliografias consultadas para elaboração deste Capítulo.

Percursos históricos da Educação Brasileira e suas tendências políticas e socioculturais: no Brasil, Minas Gerais e em Ituiutaba

Esta seção tem como objetivo compreender os percursos históricos da educação brasileira e suas tendências políticas e socioculturais no Brasil, em Minas Gerais e em Ituiutaba, que se insere no contexto de transformação do sistema federativo brasileiro com a crise do regime autoritário, perpassando por questões fundamentais e desafios que conduzem à criação dos grupos escolares, quanto às novas demandas, em que a instituição escolar vem enfrentando, em uma sociedade que se democratiza e se transforma.

No que concerne ao Brasil, ao percorrer uma linha histórica nos anos de 1950 a 1970 busca-se uma breve retrospectiva que se identifica na década de 1950 um marco histórico referente à educação e à investigação, com o avanço da pesquisa científica, especificamente, no ano de 1955 quando criou o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) subordinado ao Instituto Nacional de Estudos

Pedagógicos (INEP), órgão do Ministério da Educação e Cultura⁴⁶, iniciativas governamentais relevantes que promoveram a discussão quanto ao papel das ciências sociais, viabilizando a pesquisa educacional e, assim, procurou soluções para os problemas que se apresentavam na escola brasileira (Cunha, 2004).

Nacionalmente, reconhece-se o avanço na pesquisa científica na área da educação, com atividades desenvolvidas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) criado em 1955, abrindo espaço “na investigação dos problemas da escola brasileira e na busca de suas soluções” (Cunha, 2004, p. 116).

Nestes termos, o funcionamento do INEP (1938), o CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, criados no ano de 1955, podem se considerar como uma série de medidas tomadas pelo Estado brasileiro, a partir de 1930, que diante da sociedade tem-se como responsável à formação da nacionalidade brasileira e à organização do Estado; sendo que os órgãos de pesquisa educacional foram se construindo no Ministério da Educação desde as décadas de 1930, 1940 e 1950, e serviam ao aspecto institucional e jurídico ao lidar com questões da educação pública (Ferreira, 2008).

“Eram, portanto, órgãos que, em meio a tantos outros que também foram sendo criados em diferentes esferas da administração pública, serviam à racionalização, ou seja, ao que se entendia como modernização do Estado brasileiro”, que se utilizavam da educação como instrumento nas mudanças sociais, políticas e econômicas (Ferreira, 2008, p. 280).

Tem-se, ainda, que Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), foram os principais idealizadores do INEP e Centros de Pesquisas Educacionais e defendiam “a ideia de que a educação era um instrumento fundamental para a estabilidade social e para a própria sobrevivência da nação” (Ferreira, 2008, p. 280).

Naquele momento, final da década de 1930 e na década de 1950, estabelecia-se entre a educação e o complexo de inferioridade que o povo brasileiro sentia em relação aos países desenvolvidos, que se dava devido à carência de uma educação escolar sistemática e a oportunidade dessa educação a toda população, como solução desse problema.

46 O Ministério da Educação foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. [...] Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura, com a sigla MEC. [...] Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e, somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **História**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2. Acesso em: 20 março de 2023).

Tanto Anísio Teixeira como Lourenço Filho estavam cientes desse complexo de inferioridade e sua origem, e buscavam uma resposta ao desafio considerando que já estavam caminhando para a resolução da época: “A vida brasileira começa a perder, e felizmente, o “complexo de inferioridade”, que não lhe permitia ver-se a si mesma, com o que está ganhando, por certo, maior desenvoltura de movimentos e capacidade de autodeterminação” (Lourenço Filho, 1940, p. 09).

Como fundamenta Ferreira (2008):

[...] em meados da década de 1950, mesmo com grande parte daquele aparato jurídico-institucional constituído nas décadas anteriores em funcionamento e expansão, a situação política era diversa. Nos dez anos que se seguiram ao final do Estado Novo, vivia-se um período de democratização política: dois presidentes foram eleitos diretamente; uma nova Constituição havia sido promulgada em 1946; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estava em tramitação no Congresso Nacional; o Ministério da Educação não se ocupava mais dos assuntos relativos à saúde e sim com os da cultura; e nada menos que nove ministros diferentes foram titulares do cargo que Gustavo Capanema controlara entre 1934 e 1945 (Ferreira, 2008, p. 281-282).

Torna-se necessário retornar à década anterior deste estudo, mais precisamente, ao ano de 1946, para compreender sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que assegurou o direito à educação, como explicita Cotrim (1984, p. 271): “A Constituição Liberal de 1946, que surgiu após a derrubada da ditadura getulista, aprovou a elaboração de um estatuto que estabeleceu as diretrizes e bases do ensino brasileiro”.

Deste modo, Cotrim (1984) afirma que:

Dois anos depois, em 1948, o governo apresentou à Câmara dos Deputados um amplo projeto neste sentido, que somente foi aprovado após 13 anos de debates. Tratava-se da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. A Lei de Diretrizes e Bases determinou, dentre outras coisas, os fins gerais da educação, assegurou o direito à educação e criou o Conselho Federal de Educação que passou a funcionar a partir de fevereiro de 1962 (Cotrim, 1984, p. 271).

Neste sentido, somente depois de treze anos de acirradas discussões foi promulgada a Lei Federal nº. 4.024, em 20 de dezembro de 1961, em que um projeto se converteu na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, gestão do então presidente da República João Belchior Marques Goulart, quando deposto do cargo pelo Golpe Militar de 1964, período da Ditadura Militar que permaneceu até o ano de 1985, a nação era governada por militares.

No ano, de 1961, quando foi promulgada a LDB, Lei Federal nº. 4.024/1961, teve início uma campanha de alfabetização, cuja didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha alfabetizar em 40 (quarenta)

horas adultos analfabetos; em 1962, é criado o Conselho Federal de Educação que substitui o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação e, ainda, em 1962, é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método de Paulo Freire.

Bello (1993) afirma que para extinguir o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), porém não conseguiram, pois deveria preocupar, principalmente, com a formação do homem. Deste modo, revela Bello (1993) que:

Foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida (Bello, 1994, p. 1).

Nesta perspectiva, percebe-se que Bello (1993) entendia, naquele momento político, que a alfabetização viabilizava o empreguismo, deste modo, o Mobral foi se modificando aos poucos e, cada vez mais, buscou-se novas saídas para garantir sua continuidade. No entanto, no período da Ditadura Militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes, pela violência física, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 5.692, no dia 11 de agosto de 1971. A característica marcante desta Lei era tentar dar a formação educacional de cunho profissionalizante.

Ao permear os caminhos mineiros, foi preciso recuar um pouco mais, distanciando do recorte temporal deste estudo, com a intenção de melhor compreender esse Estado que desenha um cenário de riquezas, no brilho das pedras preciosas, no ouro tão cobiçado, nos recursos naturais que encantam, assim, também, a produção cafeeira, açucareira, a indústria têxtil, siderúrgica, a energia hidráulica, elétrica, os projetos para a construção da primeira hidrelétrica da América Latina em Minas Gerais, não há como apontar o resultado de tal significado senão pela sua evolução, porém no período republicano teve que tomar conhecimento do atraso econômico que viveu e realizar mudanças para um cenário de progresso, de crescimento, de desenvolvimento (Godoy, 2009).

O interesse em sua história aguça a curiosidade para compreender as questões vivenciadas no início do período republicano para superação da condição de desenvolvimento considerado até então um problema grave. Evidenciou-se que o sistema escravista minerador teve sua crise, marcando a sua primeira transição, como um marco da formação econômica capitalista, que ocorreu entre a segunda metade do século XVIII e início do século XIX. O período de transição, ainda, permeia pelo século XVIII, no entanto, alcança

o século XIX com a “consolidação de um dinâmico sistema escravista, agora uma economia de subsistência mercantil”, que processa a formação desse novo sistema econômico, como reforça Godoy (2009, p. 91-92): “Talvez Minas Gerais represente a única experiência histórica relevante, da época moderna, de passagem de um dinâmico sistema escravista orientado para o mercado externo para um dinâmico sistema escravista orientado para o mercado interno”.

No que concerne à economia, dos séculos anteriores para o século XX, Minas Gerais passou por mudanças para chegar até a sua evolução, dentre elas, uma reestruturação produtiva; estabeleceu uma característica invariável que se tem e é a grande diversidade interna de Minas Gerais, como também, a diversidade marcante da economia e demografia; importantes espaços regionais e sub-regionais agroexportadores, o principal era o café da Zona da Mata (Godoy, 2009).

Prosseguindo, Godoy (2009) aponta outra transição que é a formação econômica capitalista. Para compreender as condições econômicas e sociais de Minas, na entrada do século XX, tem-se as reformas liberais que devem ser entendidas como integradas à modernização do país. Nessa modernização, o primeiro processo de transição se deu do trabalho escravo para o trabalho livre; outro, é o estabelecimento da propriedade privada, juridicamente plena, com a Lei de Terras; houve, também, a modernização das relações comerciais e financeiras, a constituição de sistema bancário; todos os processos de transição são de longo prazo.

Torna-se relevante destacar a década de 1950, período que a pesquisa busca conhecer a gênese da instituição escolar, objeto de estudo, e que Minas Gerais muito influenciou para sua criação, contando que foram governos-chave do final da década de 1940 e início de 1950 para sua história. Nestes termos, Godoy (2009) contribui com sua explicitação:

O governo Milton Campos, de 1947 a 1950, representou o último momento de vigência de projeto de desenvolvimento regional diversificado, embora com a indústria no centro das atenções. No governo Campos procedeu-se à formulação de um primeiro plano bem estruturado, em que o planejamento entrava de forma decisiva para a superação da condição de subdesenvolvimento. Tratava-se do Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, que teve em Renné Giannetti o seu grande mentor. E depois o governo de Juscelino Kubitschek, de 1951 a 1954, quando a especialização industrial foi definitivamente colocada em primeiro plano. Governo conhecido pelo “binômio energia e transporte”, pela priorização de investimentos infraestruturais em geração de energia e modernização dos transportes, portanto por criar as condições indispensáveis para a arrancada industrial. O governo JK também deve ser ressaltado pelo surgimento de uma estrutura político-administrativa paralela. Foi o momento em que se esvaziaram as atribuições do centro institucional das políticas econômicas, que se mantinha desde a década de 30, e

restringiu-se a sua importância à Secretaria de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho, e do surgimento ou reforço de agências específicas para o desenvolvimento industrial. Nesse contexto foi criada a Cemig, em 1952, e dinamizado o DER de Minas Gerais, criado em 1946, as duas instâncias administrativas que respondem pelos fortes investimentos em transporte e geração de energia. A Cemig é o embrião do desenvolvimento regional estruturado em agências governamentais, baseadas, portanto, na presença de uma tecnoestrutura e na centralidade da utilização de recursos instrumentais de planejamento (Godoy, 2009, p. 105).

Deste modo, em 1950, Belo Horizonte, a capital de Minas Gerais se destaca em um cenário nacional como um dos centros mais importantes do país, a criação da Cemig em 1952 promoveu o crescimento industrial. Em 1953, a Cidade Industrial, Contagem, recebeu mais indústrias, a população foi aumentando e foram criando vilas operárias.

Ainda, na década de 1950, contou-se com um marco histórico muito relevante para o país, quando Juscelino Kubitschek foi eleito presidente da República, e era conhecido pelo seu Plano de Metas, de executar o projeto “50 em 5”, isto é, alcançaria o desenvolvimento do país de cinco décadas em cinco anos, um Plano que consistia 30 metas, distribuídas para a educação, a energia e transportes, e outros. Nessa ascensão o presidente transferiu a capital, até aquele momento sediada no Rio de Janeiro, para o plano central, em Brasília.

Sendo assim, tem-se que o Governo Kubitschek seguiu uma política de nacionalismo desenvolvimentista, ideologia que conseguiu atingir sua meta de industrialização, contando com a “abertura do país que possibilitou a entrada de organizações estrangeiras de bens de consumo duráveis para finalizar o processo de substituição de importações” (Bezerra; Ribeiro; Araujo, 2017, p. 194).

Ainda, nesta questão, Saviani (2007, p. 350) preleciona, “manifestou-se aí a contradição entre o modelo econômico, de caráter desnacionalizante, e a ideologia política nacionalista, que estaria na base da crise dos anos iniciais de 1960, que desembocou no internacionalismo autoritário em sua vertente militarista”.

Ao referir-se à educação, Araujo (2006, p. 214) afirma que, “também se realiza a disseminação do ensino privado, confessional ou não, que concorre com a dimensão pública, seja auxiliando-a ou com ela estabelecendo parceria, seja socorrendo a nascente pressão pela escolarização”. Traduz como decorrência que os investimentos do Estado deveriam aderir o progresso da educação pública, principalmente o ensino primário, no sentido de atender às camadas populares.

Na educação entende-se que não houve grande interesse voltado para atender a população rural, enquanto a escolarização da população que migram para o meio urbano, também, não são contempladas, embora haja maior amplitude para esta oferta. “Mas uma pedagogia que rompesse com essa

dicotomia só seria proposta nos anos de 1970, com a presença de Paulo Freire no cenário político e educativo” (Portes; Santos, 2012, p. 408).

No que concerne à migração do campo para a cidade, Portes e Santos (2012) concluem:

[...] Minas Gerais sofreu ao longo de três décadas (1950-1970) uma significativa redução da sua população rural. Através dos dados utilizados, percebemos efetivamente um decréscimo no número de pessoas presentes no meio rural com uma população urbana em crescimento. Os dados do Censo Demográfico da década de 1950 apontam que 70% da população mineira viviam no meio rural. Entretanto, ao analisar os dados de 1960, essa porcentagem cai para 60%, chegando à década de 1970 com 47% da população vivendo no meio rural mineiro (Portes; Santos, 2012, p. 409).

Nesta perspectiva, o processo de migração do campo para a cidade, em Minas Gerais, não se dá de maneira uniforme em todos os estados, como o Vale do Jequitinhonha, por ser um local menos desenvolvido econômico e não ter muito a oferecer ao migrante e à população nativa. Já, outros municípios como de Ituiutaba, sua população rural contou que recebeu vários imigrantes de regiões mineiras e de outros estados.

Na área educacional, o Estado oferece, em sua maioria, o ensino público; que diante a população sem atendimento escolar, iniciou-se minorar esses índices. O Estado de Minas Gerais passou por uma reforma política, administrativa, financeira e pedagógica em sua vasta rede estadual, que buscou propiciar autonomia às escolas, conforme apontamentos de Costa (1997), e delegando aos órgãos intermediários, como as delegacias de ensino, a função de assessoramento às ações e iniciativas desencadeadas pelas unidades escolares.

“Embora num primeiro momento os municípios tenham um papel secundário, o desenvolvimento do processo de Minas Gerais indica que a desconcentração está criando condições para uma futura descentralização” (Costa, 1997, p. 24). O processo de descentralização visava fortalecer a unidade prestadora direta dos serviços educacionais, a escola, através da atribuição de novas e maiores responsabilidades em relação à vida funcional de seu quadro de pessoal, à manutenção de sua estrutura física, à seleção de diretor e à condução pedagógica em geral do ensino desenvolvido (Costa, 1997).

Minas Gerais, nas décadas de 1950 a 1970, reporta-se ao esvaziamento do campo, diminui-se, consideravelmente, a população rural, percebe-se o movimento migratório, o número de habitantes na população cresce. Neste cenário, entende-se que os municípios têm que apresentar propostas para se ajustarem ao momento atual, em especial, na área educacional, assim, percebe-se o município de Ituiutaba, localizado no Triângulo Mineiro, ao visualizar sua trajetória histórica.

Neste cenário, percebe-se que os municípios, também, tiveram que apresentar propostas para se ajustarem àquele momento, em especial, na área educacional, assim, considera-se o município de Ituiutaba ao visualizar sua trajetória histórica desde a década de 1950. Ituiutaba é um município localizado no interior do Estado de Minas Gerais, na Região Sudeste do Brasil, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), conta com 105.255 habitantes. No decorrer de sua história, o município teve vários nomes como: Campanhas do Tijuco, Capela do São José do Rio Tijuco (1833), Distrito de São José do Tijuco (1839), Vila Platina (1901) quando se emancipou pela Lei Estadual nº. 319, em 16 de setembro de 1901, em 1915 passou a chamar-se Ituiutaba (Prefeitura Municipal de Ituiutaba, 2019).

Ao percorrer o trajeto histórico que retrata a formação administrativa de Ituiutaba delinea-se sua sede, a antiga povoação de São José do Tijuco, desenvolvendo e crescendo nos aspectos econômicos e socialmente; desmembrando do município de Prata e sede na povoação de São José do Tijuco que ocorreu a instalação do município de Vila Platina; promulgada a Lei Estadual nº 663, de Vila Platina recebeu mudou-se o seu nome para Ituiutaba, até os dias atuais (Prefeitura Municipal de Ituiutaba, 2019).

Ao perpassar pela hidrografia do município de Ituiutaba pode-se constatar que o Rio Tijuco é o segundo maior afluente do rio Paranaíba em sua margem esquerda, nasce em Uberaba e percorre nos seus 250 km, oito municípios do triângulo mineiro: Uberaba, Uberlândia, Prata, Monte Alegre de Minas, Canápolis, Ituiutaba, Santa Vitória e Ipiacaçu. Os rios Tijuco, São Lourenço e Prata, são os rios que correspondem às drenagens de maior importância, tanto por serem agentes ativos na esculturação do relevo, quanto socialmente, na captação de água aos principais pontos de dissecação na Bacia do Rio Paranaíba (Martins; Costa, 2014).

No que concerne ao clima da cidade, este classifica-se como tropical de altitude, com precipitações concentradas nos meses de outubro a abril, o restante do ano é caracterizado pela seca. Ao referir-se à economia vale destacar que:

A cidade é um polo regional que atende com serviços variados a região do Pontal do Triângulo Mineiro; [...] tem no agronegócio e na prestação de serviços seus principais elementos e fonte de divisas. Em relação ao setor secundário destacam-se a Nestlé, Syngenta Seeds, BP Biocombustíveis, Frigorífico JBS, Canto de Minas, Laticínios Baduy, entre outras (Prefeitura Municipal de Ituiutaba, 2019, p. 3).

Em Ituiutaba-MG, na área educacional reforça-se um crescimento neste setor, pois conta, além das escolas que atendem a Educação Infantil, como as Creches e as escolas municipais e particulares, também, conta com as escolas da rede de ensino estadual, municipal e privada que atendem o ensino fundamental

e médio, enfatizando os cursos superiores, tanto de graduação como pós-graduação, com Universidades Estaduais, Federais, escolas públicas e privadas.

Reforça-se um crescimento no setor educacional de Ituiutaba que conta, além das escolas que atendem a Educação Infantil, tanto Creches municipais como escolas privadas, as escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Universidades. Para destacar a instituição, objeto deste estudo, é preciso conhecer a história da educação, e dentro deste contexto geral, buscar os fatos históricos da instituição, conhecer a realidade de seu público alvo, da população que abriga em seu entorno, contextualizando, assim, o particular com o geral.

A Criação dos Grupos Escolares em Ituiutaba e suas experiências escolares contraditórias

O estudo aborda fatos marcantes na história da educação, com as principais características que fazem parte da escolarização, quando descortinam as instituições escolares em construção. Ao delinear sobre a criação das escolas em Ituiutaba e suas experiências escolares e contraditórias, pode-se caminhar pelo início do século XX, por um caminho que traceja ou descreve, ligeiramente, uma população que se alojara em um espaço urbano, desenvolvendo suas práticas econômicas, sociais e culturais na sociedade tijuicana.

No início do século XX pode-se enumerar a primeira escola pública na trajetória histórica educacional de Ituiutaba, no espaço urbano, isto é, a Escola Estadual João Pinheiro, que antes de se tornar Escola Estadual João Pinheiro era chamada de Grupo Escolar Villa Platina, a partir do Decreto de criação de nº. 2.327, de 23 de dezembro de 1908, publicado no “Minas Gerais – Órgão Oficial dos Poderes de Estado” (ano XVII, nº. 304:1) e sua implantação se deu em 1910. Neste contexto, pode-se apresentar, conforme os estudos de Coelho et al. (2016), dados do Recenseamento em 1904, que mostram:

Segundo o Recenseamento de Villa Platina em 1904, consta o total de 9.446 pessoas no município neste ano, elas representavam um total de 1.432 famílias. Entretanto, os dados revelam que nesta população platinense existiam 7.935 pessoas que não sabiam ler nem escrever, enquanto que apenas 1.450 pessoas foram contadas como alfabetizadas. Em dados percentuais 18,27 da população sabia ler e escrever, enquanto que 81,73 era composta de pessoas analfabetas. Por este motivo, justificava-se a emergência ou necessidade inadiável da criação de um Grupo Escolar para alfabetizar esta população local (Coelho et al., 2016, p. 3).

Neste sentido, a amostra do recenseamento aponta o número de pessoas no município, naquele momento, o número de famílias e constata, também, o número de pessoas que não sabiam ler e nem escrever, totalizando mais de 80% da população. Para melhor compreender a urgência de um grupo escolar no

município de Ituiutaba, então Villa Platina; mesmo sabendo que ao apontar esta escola havia um interesse eletista, entende-se, também, segundo explicitação de Ribeiro e Silva (2003, p. 76), que a princípio no país, os Grupos Escolares eram criados para atender à elite: “Os Grupos Escolares [...] funcionaram como uma das estratégias dessa parcela da elite republicana em erigir um novo simbólico e imaginário através da educação pública e laica”.

Neste sentido, Ribeiro e Silva (2009) fundamentam sobre o nascer do primeiro Grupo Escolar no município de Ituiutaba:

Os Grupos Escolares se instalaram no Estado de Minas Gerais, com a denominada “Reforma João Pinheiro”, formalizada pela Lei n.º. 434 de 28 de setembro de 1906, quando o ensino laico se sobrepôs ao confessional e a racionalidade tomou o lugar da fé nos bancos escolares, pois, sob o governo de João Pinheiro, ocorreu a abolição da instrução religiosa nas escolas públicas, bem como os subsídios estaduais aos seminários. Em Ituiutaba o primeiro Grupo Escolar foi criado pelo Decreto número 2.327, assinado no dia 22 de dezembro de 1908 com a denominação de Grupo Escolar de Villa Platina, e instalado em 1910 (Ribeiro; Silva, 2009, p. 7).

Assim, mostra a força política daquele momento e, ao mesmo tempo, com o passar dos anos, o desinteresse mostrado diante das precariedades que foram surgindo. No entanto, sua trajetória histórica mostra que enfrentou situações precárias que foram surgindo, chegando à interdição do Grupo Escolar João Pinheiro, possibilitando que as escolas particulares e confessionais começassem a surgir e, assim, os alunos da “elite” ituiutabana começaram a evadir do Grupo. Mais uma vez, buscou-se recursos para as danificações da escola, com isso a necessidade de escolas para atender a população quando o quantitativo mostrava a evolução do analfabetismo no Brasil, em Minas Gerais e no município de Ituiutaba. Nesta questão, Bezerra, Ribeiro e Araujo (2017) apontam:

No período de 1957-1966, a expansão da escolarização, sobretudo no Sudeste, eleva o percentual acima de 53% (cinquenta e três por cento). Ainda assim, não se pode dizer que a elevação tenha sido uniforme. Estado de projeção econômica e política, Minas Gerais apresentava índices de analfabetismo alarmante; e, no que se refere ao município de Ituiutaba, no Triângulo Mineiro, a migração talvez tenha sido uma variável influente não só no que diz respeito à manutenção do analfabetismo, mas também a sua ampliação. Esse município se singulariza no que se refere ao plano geral nas relações entre migração e escolarização. De acordo com o plano nacional, o movimento de expansão educacional era o de criar mais escolas nas cidades – os grupos escolares. No entanto, em Ituiutaba, ocorreu o inverso: foi necessária a criação de mais escolas rurais, visto que o meio rural recebera levas de migrantes do norte de Minas Gerais e do Nordeste, por exemplo, nas décadas de 1950 e 1960. Se, nesse momento, o fluxo da migração nacional era do campo para a cidade, em Ituiutaba, o alvo da migração foi o campo (Bezerra; Ribeiro; Araujo, 2017, p. 192).

Deste modo, Ituiutaba era denominada como “capital do arroz” devido sua produção como força econômica da rizicultura, assim atraiu migrantes que buscavam melhores condições de vida, o que levou a criação de escolas municipais. As escolas municipais que foram construídas nas décadas de 1940 ao final de 1960, sendo as mesmas de alvenaria, para melhor compreensão da estrutura física das escolas rurais.

Ao mesmo tempo, esse cenário no campo mostra uma dicotomia com o meio urbano, quando da construção dos Grupos Escolares, com prédios projetados, como Faria Filho e Vidal (2000) apresentam:

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas - tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 25).

Assim, mostram as características próprias dos grupos escolares, construídos como modelo da educação do século XIX, como enfatiza Faria Filho e Vidal (2000, p. 25), “o das escolas seriadas”. Na trajetória histórica das instituições escolares, retornando às escolas no município de Ituiutaba, após mais de 30 anos de intervalo da construção de uma escola para outra, isto é, o Grupo Escolar João Pinheiro criado em 1908, somente no ano de 1947, criou-se o Grupo Escolar Ildefonso Mascarenhas da Silva, Decreto 2.395, de 31 de janeiro, publicado oficialmente em 1º de fevereiro.

Como descreve Baduy (2020), os discentes vinham de famílias que se deslocaram para o município em busca de trabalhos nas lavouras de arroz, se aliavam às de emprego no comércio e no serviço doméstico e em busca de oportunidades de escolarização. Entendia-se que os alunos, além de alimentação, também, necessitavam de boas práticas de higiene, já que as condições eram precárias em relação ao ambiente doméstico e às condições financeiras. O Grupo Escolar Mascarenhas iniciou-se em um prédio velho na rua 20, onde as condições eram precárias, mudaram de prédio e a precariedade não sumiu. Tal precariedade se devia não mais às condições do prédio para onde se instalara, mas pela divisão do prédio que se encontrava em outra escola, e, também, pelas restrições de horário (Baduy, 2020).

Naquele momento, havia o Grupo Escolar João Pinheiro (1908) e o Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva (1947) criados, que diante dos

índices elevados na alfabetização não supriam a demanda, um grande número da população exigia instrução pública. A partir da década de 1950 pode-se perceber que houve uma ampliação nos estabelecimentos escolares, visando a reverter tais resultados, no sentido de reduzir o analfabetismo.

Prosseguindo, a trajetória histórica no município de Ituiutaba, na área educacional, embora fosse claro o alto índice no analfabetismo, a sociedade, também, mobilizava, como revela Moraes (2014):

Na falta de iniciativas do governo municipal e estadual em prover o município de escolas públicas, a igreja presbiteriana, atendendo aos anseios da população e aos interesses religiosos da igreja, inaugura, no dia 12 de outubro de 1952, um prédio na Vila Natal com a dupla finalidade de servir aos cultos e oferecer alfabetização às crianças e adultos carentes (Moraes, 2014, p. 128-129).

Entende-se, que o índice de analfabetismo era preocupação da sociedade e a falta de escolas para atender tais demandas, principalmente, para os anos iniciais, e, com a falta de recursos providos do governo, a Igreja Presbiteriana busca suprir tais necessidades, tanto para oferecer alfabetização quanto para servir aos cultos, interesses religiosos que acolheram as crianças pobres e, assim, pode contribuir na alfabetização tão enfatizada nesta localidade.

De acordo com a comunicação da Folha de Ituiutaba sobre a inauguração do prédio que contribuiu para a alfabetização das crianças pobres da cidade, veiculado no dia 11 de outubro de 1952, ano XI, n. 543, constitui-se do seguinte conteúdo: “A Igreja Presbiteriana de Ituiutaba colabora na alfabetização das crianças pobres da cidade”. Neste sentido, atendendo parte da demanda do município, a Igreja contribuiu para tal necessidade, e, ao mesmo tempo, outras instituições do ensino primário foram instaladas.

Vale ressaltar que, naquele momento, no bairro Natal (antes denominado como Vila Natal), não havia nenhuma escola que atendessem as crianças dessa localização, pois como apontado na Folha de Ituiutaba (1952), quando a Igreja Presbiteriana inaugurou seu prédio para atender as crianças que haviam na zona urbana de Ituiutaba, somente duas escolas, (Grupo Escolar João Pinheiro e o Grupo Escolar Prof. Ildefonso Mascarenhas da Silva), que se localizavam na área central da cidade. Também, antes da criação da escola, objeto deste estudo, Grupo Escolar Ituiutaba, a cidade contava com o Grupo Escolar Senador Camilo Chaves criado em 1955, sendo o terceiro grupo escolar do município.

Como Moraes (2014, p. 128) explicita, “apesar da criação de várias escolas rurais, a população urbana, ainda carecia e ansiava por mais escolas, recebendo com entusiasmo a criação do Governo do Estado de Minas Gerais, o Grupo Escolar Senador Camilo Chaves”. Tornava-se evidente as dificuldades encontradas no momento de criação de uma instituição escolar, em Ituiutaba,

e, ao mesmo tempo, a coragem e determinação dos profissionais da educação frente à necessidade dos pais em assegurarem a educação aos seus filhos.

No entanto, Souza (2005) esclarece sobre o fato acima, ao referir-se à criação das escolas estaduais nesse período:

No início dos anos 50, as escolas estaduais eram criadas sem prédio próprio, isso causava muito transtorno para a diretora nomeada. Existia muita burocracia para alugar um prédio para o estado. Construir o prédio próprio era ainda mais difícil, devido à ingerência política e à tramitação exigida para a construção (Souza, 2005, p. 13).

Desta forma, evidencia-se a criação das escolas estaduais em Ituiutaba, que iniciavam suas atividades de forma precária, onde estudantes e profissionais da educação iam superando os obstáculos para minimizar as necessidades para erradicação do analfabetismo, não só no município de Ituiutaba, como demais regiões, as quais se apresentam nas histórias das instituições escolares, que, atualmente, tem-se oportunidade de conhecê-las, devido seus registros em redes virtuais.

No ano de 1956, houve uma grande mobilização de professoras, lideradas pela educadora Maria Morais, em busca de alunos para realização de matrículas e, conforme afirmação de Bezerra (2016, p. 44), conseguiram “576 (quinhentos e setenta e seis) crianças, alcançando um número suficiente para constituir o primeiro corpo discente do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado”. “A intenção das docentes foi sensibilizar a sociedade civil e o poder político da cidade quanto ao problema da falta de espaço próprio para a escola” (Bezerra, 2016, p. 45).

O Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, também, teve sua história permeada de lutas e conquistas, pressão e resultados, sociedade local e políticos. Assim ocorreu a construção do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, após permanecer em espaço adaptado para o funcionamento de julho de 1957 a 1960, o Grupo pode contar com o seu prédio próprio. As escolas eram construídas, mas não disponibilizavam imediatamente o mobiliário, “vencida a batalha da construção, a luta seguinte foi obter mobiliário, materiais didáticos, merenda escolar e outros recursos que permitissem à escola funcionar plenamente” (Bezerra, 2016, p. 50).

Sequenciando, a história dos grupos escolares no município de Ituiutaba, ainda na década de 1950, em um momento que o Brasil vivenciava o período pós Segunda Guerra Mundial, momento este, também, marcado pela intensa abertura de instituições escolares. Conforme os resultados dos estudos de Marçal (2015, p. 3-4) criou-se o Grupo Escolar Rotary no ano de 1956:

Inicialmente a escola passou a denominar-se “Escola Rotary”, depois em 1963 com a construção de mais duas salas de aulas por iniciativa dos rotarianos a escola passou a ser conhecida por Escolas Combinadas na Villa Progresso “Rotary”. Em 1966, devido ao aumento do número de alunos, a escola passa a ser responsabilidade do Estado e desvincula-se do Rotary Club de Ituiutaba, passando a chamar-se “Grupo Escolar Rotary”. Com a Lei 5.692/71, para melhor engajar nos moldes de ensino a escola passa a denominar-se até os dias atuais de “Escola Estadual Rotary de 1º grau”.

A escola era vinculada ao Rotary Internacional, houve a necessidade de uma reflexão quanto ao público e o privado, da mesma, no entanto, Marçal (2015) esclarece que, tem-se a Escola Estadual Rotary de 1º Grau como instância pública, enquanto a Instituição Rotary Club de Ituiutaba, privada, por pertencer ao Rotary Club. “Com isso, a educação passa a ser entendida como prática social, cuja hegemonia neste cenário é do setor privado assumido pelo Estado brasileiro” (Marçal, 2015, p. 5). Nesta perspectiva, a escola surgiu oriunda de influências do incentivo privado, o qual contribuiu para o crescimento público: “Enquanto o Estado nos posterga todos os benefícios que de direito merecemos, as iniciativas particulares, a custa transe, procuram preencher lacunas de todos os setores, muito principalmente no setor educacional [...]” (Jornal Correio do Pontal, 1957).

Em 30 de junho de 1956, o jornal Folha de Ituiutaba publicou a reportagem a seguir, sobre a nova unidade escolar de ensino:

A Escola de Rotary Clube, inaugurada ontem tem uma área coberta de 150 metros quadrados, dispondo de duas salas 5x6 metros cada uma tendo capacidade para 30 alunos, totalizando, pois 120 alunos em dois turnos. Está instalada, em magnífico prédio recém construído, cujo custo ascendeu a 250 mil cruzeiros, contando ainda com salas para diretoria e secretária, sala de lanche, água filtrada, instalações sanitárias completas, tanto para professores quanto para alunos, êstes separados por sexo, e amplo pátio fechado para recreio, e prática de horticultura. Sua direção ficará a cargo da professora Lucy Macêdo, estando contratada, preliminarmente, a professora Cinira Morais. O corpo docente de acordo com a frequência deverá ser ampliado (Folha de Ituiutaba, 1956, p. 4).

A construção da escola não paralisou, sabendo-se que, em 1963, os membros rotarianos tiveram a iniciativa de construir mais duas salas de aulas, contando com quatro classes de 222 alunos. De forma geral, entende-se que “o Estado mineiro e as políticas públicas se omitiram diante da responsabilidade da educação pública e gratuita no município”, pois as instituições escolares acabaram surgindo de outros recursos para minimizar a participação nas atividades econômicas de responsabilidade do Estado (Marçal, 2017).

Nesta perspectiva os grupos escolares de Ituiutaba foram apresentados diante de grandes dificuldades; inicialmente, suas atividades estão permeadas por condições precárias, escassos em recursos e materiais didáticos, quando deveriam

ser essas responsabilidades do Estado; porém, o cenário que se apresenta são escolas anexadas a outras, escolas, temporariamente, em prédios alugados.

Outro fato marcante se deve aos endereços das escolas quando, finalmente, se instalam em prédio próprio: o Grupo Escolar João Pinheiro (1908), Centro; o Grupo Escolar Ildelfonso Mascarenhas da Silva (1947), uma localidade mais afastada, embora considere Centro, bem próximo ao Bairro Natal; o Grupo Escolar Senador Camilo Chaves (1955), também afastado, situado como Centro; Grupo Escolar Clóvis Salgado (1956), Bairro Progresso; Grupo Escolar Rotary (1956), Bairro Ipiranga; e, Grupo Escolar Ituiutaba (1958), localizado no Bairro Natal.

Assim, pode-se conhecer um pouco mais dos grupos escolares que antecederam ao objeto de estudo, até a criação do Grupo Escolar Ituiutaba; permeados por suas lutas e conquistas visando a criação dos mesmos, contando ou não com a vontade política da época. Por essa trajetória histórica dos grupos escolares de Ituiutaba de 1908 a 1958, entende-se suas experiências escolares e, ao mesmo tempo, suas contradições. Desta forma, cada escola é única e, a Escola Estadual Ituiutaba, também, construiu e, ainda, em construção de sua história, percorrendo essa trajetória como instituição escolar de Ituiutaba, em um cenário que promova permear por sua gênese, instalação, organização, funcionamento e práticas do cotidiano.

Considerações históricas do Grupo Escolar Ituiutaba: os desafios educacionais frente às classes carentes (1958-1978)

Ao referir-se aos desafios educacionais frente às classes carentes financeiramente, faz-se necessário revisitar a cidade de Ituiutaba, localizada no Triângulo Mineiro, interior de Minas Gerais, na década de 1950, quando um agravante maior impedia o alcance das crianças do bairro Natal se deslocarem para suprir a necessidade de alfabetização nas escolas existentes, ocorria, principalmente, devido à distância, dificultava, ainda, pela falta de pavimentação nas ruas e pela falta de transporte para locomoção, sem enumerar as condições precárias que viviam.

Eram inúmeras as dificuldades para ingressarem em tais instituições, especialmente, por ser escolas centrais que atendiam as crianças que habitavam nos arredores, isto é, na área central, filhos de famílias mais abastadas, profissionais do comércio, produtores agrícolas da região, famílias essas pertencentes a uma classe social que apresentava superior aos moradores do bairro Natal.

Não deixando de ressaltar que os grupos escolares, também, recebiam uma parte da população que fazia parte da elite de Ituiutaba, pois nem todos, embora em melhores situações, não tinham como pagar as mensalidades e demais materiais que precisavam para permanecer seus filhos nas escolas privadas como

Instituto Marden, Colégio Santa Tereza e Colégio São José (escolas particulares criadas nas décadas de 1930 e 1940.

Retornando à historicidade das escolas de Ituiutaba e dos Grupos Escolares, ingresso e permanência dos alunos, bem como seu público-alvo, ficou explícito para a sociedade que havia um interesse elitista na criação desses, como Ribeiro e Silva (2003, p. 76), explicitam: “a princípio no país, os Grupos Escolares eram criados para atender à elite”.

Importante se faz reforçar, ainda, que a força política que era mostrada naquele momento, com o passar dos anos era substituída pelo desinteresse dos mesmos, tornando-se claro com as precariedades que iam surgindo, de acordo com as singularidades de cada uma, quando os educadores tinham que “arregaçar as mangas e irem à luta” para que não fechassem as escolas públicas até o momento construídas.

Permeadas pelas precariedades que são apresentadas na história de cada escola, neste caso, das escolas públicas, os alunos da “elite” ituiutabana que ali estudavam começaram a evadir do Grupo, e, assim, as escolas particulares e confessionais surgiam para recebe-los, tornando predominância na cidade.

Porém, vale destacar, quanto à necessidade da criação do curso Primário do Grupo Escolar Ituiutaba, no ano de 1958, anexado ao Educandário Ituiutabano, ginásio gratuito desta cidade, para atender as crianças em idade própria para iniciar sua alfabetização, essas crianças eram moradoras do Bairro Natal, o que veio, somente, confirmar a história do objeto de estudo. Isto é, uma população carente, não só financeiramente, como de outros recursos, mesmo sendo da área urbana, naquele momento, encontrava-se como bairro afastado, próximo ao bairro Independência, que se encontrava, desabitado, fazia divisa com as fazendas, rua sem pavimentação, que não contava com energia elétrica, nem água e esgoto, portanto, pode oferecer seu prédio para as crianças cursarem o ensino primário, sem nenhum ônus por dez anos, e outros dez anos recebeu aluguel firmado entre os responsáveis pelo Ginásio e o Estado de Minas Gerais.

No que concerne a trajetória histórica que compreende os anos de 1958, apresenta-se a gênese do Grupo Escolar Ituiutaba, em estudo; percorrendo os anos de 1968 quando o Grupo passa a pagar aluguel firmado entre o Estado de Minas Gerais e o Educandário Tijucano; e, ainda, como marco histórico que discorre sobre esta instituição em prédio próprio a partir dos anos de 1979, considerando este trajeto que destaca marcos históricos que tornaram parte da história do Grupo Escolar Ituiutaba, em um recorte temporal mais aprofundado entre os anos de 1958 a 1979.

Fratari Neto (2014) afirma que:

O Grupo Escolar de Ituiutaba foi instalado no Educandário Ituiutabano, em 1958, para oferecer o Curso Primário, e era estadual. Já no primeiro ano de funcionamento, contou com mais de 600 matrículas, formando dez classes. Possuiu como diretora a memorável senhora Nair Gomes Muniz, a Dona Nair, que atuou no Educandário e após, com a extinção da escola, conseguiu continuar em prédio próprio passando o grupo a se chamar Escola Estadual Ituiutaba, hoje atual Escola Estadual Arthur Junqueira de Almeida (Fratari Neto, 2014, p. 1).

O Grupo Escolar “Ituiutaba” tem uma história que perpassa por outra instituição escolar, uma escola com marcos importantes para o desenvolvimento educacional, o Educandário Ituiutabano, construída pela Mocidade Espírita de Ituiutaba (UMEI), no ano de 1958. De acordo com o Regimento Escolar do Grupo Escolar “Ituiutaba”, redigido pela Sra. Nair Gomes Muniz, então Diretora, no dia 28 de janeiro de 1974, aponta seu histórico:

O Grupo Escolar “Ituiutaba”, foi instalado no dia 27 de março de 1958 pela diretora técnica, do Grupo Escolar “Clóvis Salgado, Sra. Maria Morais, devidamente autorizada pela Secretaria de Estado da Educação por intermédio do Sr. Chefe de Departamento de Ensino Primário, Luiz de Melo Viana, em atendimento ao convênio feito entre a Secretaria de Estado da Educação e a União da Mocidade Espírita de Ituiutaba, no sentido de funcionar este Grupo no prédio acima referido, sem ônus de aluguel para o Estado enquanto conviesse as partes interessadas de um lado a Entidade proprietária do prédio e de outro a Secretaria de Estado da Educação, sendo que a partir de julho de 1968 o Estado paga aluguel para a proprietária do prédio acima citado (Regimento Escolar, 1974, p. 01).

Inicialmente recebeu o nome de Grupo Escolar Ituiutaba, criado pelo Decreto nº 5.476, de 29 de agosto de 1958, publicado no Minas Gerais de 30 de agosto de 1958, depois Escola Estadual Ituiutaba; portanto, na década de 1990, houve mais uma mudança de denominação da instituição escolar, que recebeu o nome de Escola Estadual “Arthur Junqueira de Almeida” (Pituca), pela Lei nº 10.245, de 16 de dezembro de 1990. Nestes termos, o estudo aborda fatos marcantes na história, intermediados por relatos de memória com as principais características que fazem parte da escolarização, quando descortinam uma instituição escolar em construção.

Neste sentido, tem-se a contribuição de Nosella e Buffa (2005) ao afirmar que:

Além de um levantamento mais completo e de uma leitura mais aprofundada dos estudos publicados sobre instituição escolar, para o balanço crítico que pretendemos realizar, precisamos explicitar o referencial teórico que nos norteia. Defendemos uma linha metodológica que descreva o particular, explicitando, dialeticamente, suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural (Nosella; Buffa, 2005, p. 356).

Nesta perspectiva, apontam-se marcos históricos nas décadas de 1950 a 1970, permeadas pelo desenvolvimento político, socioeconômico, cultural e educacional, relacionando-os à instalação, em 1958, do Grupo Escolar Ituiutaba, ao analisar a história desta escola, considerando fatos de sua trajetória, a nível local, estadual e nacional.

Sanfelice (2006) fundamenta:

Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros (Sanfelice, 2006, p. 25).

Deste modo, delinea-se uma instituição escolar em construção, na cidade de Ituiutaba-MG, ao retratar os avanços que marcaram tanto o município quanto o país, em um momento que o Brasil realizava mais uma eleição e homologava a candidatura de Juscelino Kubstichek à presidência da República. Neste recorte histórico, Minas Gerais contava com o Governador José Francisco Bias Fortes, de 1956 a 1961; já, na cidade de Ituiutaba – MG, governava o município, o então prefeito, senhor Antônio de Souza Martins, de 1955 a 1959.

Bezerra, Ribeiro e Araujo (2017, p. 192) fundamentam: “A título de contextualização, há de se considerar o caso da alfabetização” que constata que no período de 1957 a 1966, quando houve a expansão da escolarização, principalmente, na região Sudeste, elevou-se seu percentual para 53%; no entanto, não foi uma elevação em todos os estados, já que em Minas Gerais o índice de analfabetismo continuava alarmante; por conseguinte, no município de Ituiutaba, o analfabetismo se ampliava, o que a migração poderá ter sido uma variável, já que não se oferecia escolarização para todos naquele momento.

Como Bezerra, Ribeiro e Araujo (2017) explicitam quanto ao município de Ituiutaba:

Esse município se singulariza no que se refere ao plano geral nas relações entre migração e escolarização. De acordo com o plano nacional, o movimento de expansão educacional era o de criar mais escolas nas cidades – os grupos escolares. No entanto, em Ituiutaba, ocorreu o inverso: foi necessária a criação de mais escolas rurais, visto que o meio rural recebera levas de migrantes do norte de Minas e do Nordeste, por exemplo, nas décadas de 1950 e 1960. Se, nesse momento, o fluxo da migração nacional era do campo para a cidade, em Ituiutaba, o alvo da migração foi o campo (Bezerra; Ribeiro; Araujo, 2017, p. 192).

Desta forma, entende-se que o analfabetismo, ainda, causava grande preocupação e inquietação, de âmbito nacional, tanto dos governantes quanto da sociedade em geral, embora buscasse aumentar a oportunidade em relação à educação, crescia-se a população tornando seletivo a educação brasileira. No que se refere ao âmbito estadual, pode-se constatar que Minas Gerais totalizava mais de 50% (cinquenta por cento) de analfabetos; portanto, percebia-se que no município de Ituiutaba, também, crescia a população, conseqüentemente, o número de analfabetismo “atingiu 57,35%, sendo superior ao do Estado Minas Gerais” (Bezerra; Ribeiro; Araujo, 2017, p. 204). Vale destacar no que se refere à economia, que o município de Ituiutaba sobressaía, no entanto, o índice de analfabetismo era maior em relação ao seu Estado.

Ao referir-se às reformas educacionais no governo militar, o objetivo era em atender os anseios capitalistas, sendo assim, o investimento financeiro na escola pública não era dada sua devida importância, com isso favorecia e ampliava-se a rede privada, que atendia uma pequena população brasileira. Este cenário refletia em todo o território nacional, estadual e municipal, sendo que na década de 1960, como fundamentam Franco e Souza (2013):

Em relação ao cenário local, na década de 1960 Ituiutaba expressava a política de modernização nacional, já que o município passava por um intenso processo de urbanização, o qual impulsionou o poder público municipal a preocupar-se com o Plano Urbanístico local, com ampliação dos serviços de abastecimento de água e de iluminação pública, arborização e asfaltamento de ruas, construção de prédios públicos, implantação de seu pequeno Distrito Industrial e do primeiro Campus Universitário. Essas mudanças também buscavam atender às demandas da população, que crescia significativamente, principalmente por atrair migrantes, provenientes em sua maioria do nordeste brasileiro, para o trabalho em torno do cultivo de cereais, já que Ituiutaba nesse período foi considerada a “capital nacional do arroz”. Houve um processo de ampliação da rede escolar pública, com a criação de vários grupos escolares no município, no entanto, de forma bastante precária, sem atender de modo satisfatório a população local (Franco; Souza, 2013, p. 356).

Já, na década de 1960, período que a ditadura militar, ainda, influenciava na educação, os grupos escolares contaram mais com a força política de educadoras do que com o poder público, baseando em critérios sociais e políticos nacionais, locais e mesmo internacionais, e organizações estudantis que constituíram a base do movimento estudantil em Ituiutaba (Franco; Souza, 2013).

Na década de 1970, mais precisamente, em 1971, a Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reformou o ensino de 1º e 2º graus, houve “a reformulação da estrutura e organização do ensino, contudo sem alterar os objetivos gerais da educação da Lei 4.024/61. Vale destacar o

artigo 1º, desta LDB (1971): “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

No decurso histórico do Grupo Escolar Ituiutaba evidencia-se um movimento que ocorre de um prédio escolar para outro, em local determinado, mediante planejamento para sua organização e funcionamento; muda-se todo o processo, até então, de Grupo Escolar Ituiutaba para Escola Estadual Ituiutaba, no entanto, preserva-se as técnicas e métodos para dar continuidade a um trabalho educativo que transfere toda a parte pedagógica e administrativa. Deste modo, no final da década de 1970, pode-se visualizar o desenvolvimento da cidade de Ituiutaba, mostra a evolução e a população com suas moradias, novos bairros, outras escolas, novas instalações, novos modos de ver o que está em seu entorno.

A gestão que houve na mudança do Grupo Escolar Ituiutaba para o prédio próprio com a denominação de Escola Estadual Ituiutaba ocorreu na gestão do sr. Acácio Alves Cintra Sobrinho, prefeito de Ituiutaba de 1977 a 1982, como afirma Zoccoli (2001):

Preocupado com a educação, assinou um projeto conjunto com o Governo do Estado de Minas Gerais, para redistribuição e localização racional das unidades escolares estaduais, através da construção, reconstrução e ampliação de unidades pela cidade inteira, para atendimento mais eficiente a toda população escolar, na maior proximidade possível dos domicílios dos alunos. Vários prédios foram erguidos, com a implantação e ampliação, tanto da rede física, quanto do número de séries, graus e vagas, para resposta plena da demanda, por muito tempo (Zoccoli, 2001, p. 156).

Dentre as suas obras ligadas à educação pode-se enumerar, segundo Zoccoli (2001, p. 158), quando da “Autorização do Governador Aureliano Chaves para construção do novo prédio da Escola Estadual Governador Bias Fortes”, entre outras obras, sua gestão marcou com a “construção dos novos prédios das E. E. 15 de Novembro, *Ituiutaba* e Fernando Alexandre”, e, ainda, Escola Municipal na Vila Miisa; novo prédio da E. E. Cônego Ângelo, na avenida 33 com rua 4, inauguração da Escola Municipal Aída Andrade Chaves.

Deste modo, o jornal “A Vanguarda” de abril de 1979, número 1, ano 1, página 5, de Ituiutaba (MG), Jornal de Integração com publicação mensal, traz em seu noticiário uma lista de obras do Estado que foram entregues, dentre elas a Escola Estadual de Ituiutaba. O noticiário mostra a doação do terreno da Escola Estadual Ituiutaba realizado pela Prefeitura Municipal de Ituiutaba, que se refere à escola deste estudo e à sua localização e construção do prédio próprio, como descreve, no item 10:

10 – Escola Estadual Ituiutaba

Em área de 3.975,62 metros quadrados, doada pela Prefeitura, sita à Avenida 43 com Avenida 18 (fundos para a Avenida Minas Gerais), está sendo construído o prédio próprio da Escola Estadual Ituiutaba, que vem funcionando, desde sua instalação, em dependência do antigo Educandário Ituiutabano. A moderníssima sede, com 2 pavimentos, terá 12 salas de aula. O projeto está sendo executado pela empresa local CONSTRUTIL – Construtora e Imobiliária Ltda., por conta da CARPE (Vanguarda, 1979).

Desta forma, o jornal “A Vanguarda” deixa registrado a área doada pela Prefeitura, e refere-se à sua estrutura física como “uma moderníssima sede, com 2 pavimentos [...]”, que passou por reformas e ampliação de salas de aula. A partir do momento que os bairros vão ganhando melhorias, construindo moradias, estabelecimentos comerciais, prestações de serviços, o local vai sendo valorizado. Isto vale para o Bairro Independência que no momento da construção do ginásio Educandário Ituiutabano se encontrava desabitado, portanto, novas moradias foram surgindo, entre outras melhorias e o mesmo, atualmente, as construções residenciais tornaram-se prioridade para as classes de maior renda. No que tange ao bairro Natal, antes habitado por uma população de renda baixa, trabalhadores e boias fria, expandiu com casas populares para a classe de baixa renda, comércio, prestação de serviços, entre outros que valorizam o local.

Desta forma, entende-se que os aspectos políticos contribuíram, ao longo da história, para tais melhorias e produção de moradias populares, resultando na ascensão social, portanto, o que se percebe é que, ainda, há um grande número de moradias no bairro Natal que precisa de melhores condições para viver e de qualidade de vida. De acordo com a expansão urbana e as desigualdades socioespaciais em Ituiutaba, Oliveira (2020) explicita:

O espaço geográfico de Ituiutaba (MG) foi reelaborado ao longo do tempo para atender as demandas sociais de produção e reprodução da vida humana e do capital a partir da evolução da economia e da sociedade. Nesta cidade, as exigências impostas pela produção agropecuária foram as responsáveis pelas dinâmicas espaciais e pelos processos urbanos recentes, uma vez que possibilitaram mudanças na estrutura técnica produtiva, nas atividades econômicas predominantes e na organização espacial do centro urbano (Oliveira, 2020, p. 99).

Deste modo, pode-se relacionar ao bairro Natal que passou por toda essa transformação, o que se pode observar no entorno da Escola Estadual Ituiutaba, o espaço central é a localização desta escola. No que se refere ao entorno da Escola Estadual Ituiutaba encontra-se no fundo da Escola, uma longa avenida, Minas Gerais, que dá seguimento a outros bairros da cidade, entre eles, o bairro Santa Maria e o Novo Tempo, o que mostra que os alunos da Escola não se restringem mais, somente, ao bairro Natal, mas, também,

aos bairros vizinhos. O bairro Natal, hoje, conta-se com melhores moradias, estabelecimentos comerciais, e, também, continuam ali, as construções mais antigas que já existiam quando a Escola foi construída, na simplicidade, nas estruturas físicas, embora o bairro já se encontra todo asfaltado e, cada dia mais, outras construções sendo desenvolvidas.

Neste contexto, a questão educacional brasileira emerge como um tema socialmente problematizado, articulando-se com a emancipação política no Brasil, condicionada pelas marcas conservadoras inerentes da ditadura militar. Nesta perspectiva, a escola como instituição social deve se comprometer para alcançar a qualificação da escola, por sua própria natureza e função, em que a unidade escolar possui espaço de autonomia e lhe permite, frente a todas as adversidades, construir práticas que favoreçam e contribuam dentro de suas limitações a construção de processos de ensino que ofereçam efetiva formação básica às crianças e aos jovens.

Considerações finais

Esta pesquisa propôs uma reflexão, mais aprofundada, quanto à situação vivenciada na área educacional, permeada pelos desafios educacionais, revelando sua realidade, as singularidades, daquele momento que se criou o Grupo Escolar Ituiutaba, no ano de 1958, visando compreender a criação deste grupo, do perfil de seus/suas estudantes, o acolhimento das crianças para cursarem o Primário. Em seguida, o movimento se faz quando há a mudança para o prédio próprio, no ano de 1979, e recebe o nome de Escola Estadual Ituiutaba.

Assim, a pesquisa promoveu, a elaboração do texto em um recorte temporal entre os anos de 1958 a 1978 e, delineiam por contradições e fatos semelhantes que apresentam com a criação dos grupos escolares em Ituiutaba, quando buscou analisar fatos históricos, por meio de documentos, jornais, regimentos e obras de teóricos que conduziram às características próprias de cada momento, percebendo as evidências que revelam uma instituição de ensino em construção.

Ao longo das Seções que estruturam o trabalho, inicialmente, buscou alcançar os objetivos propostos, em um primeiro momento, compreender os percursos históricos da educação brasileira e suas tendências políticas e socioculturais no Brasil, em Minas Gerais e no município de Ituiutaba, que se insere no contexto de transformação do sistema federativo brasileiro com a crise do regime autoritário, perpassando por questões fundamentais e desafios que conduzem à criação dos grupos escolares, quanto às novas demandas, em que a instituição escolar vem enfrentando em uma sociedade que se democratiza e se transforma; prosseguindo, na segunda seção, o intuito foi abordar fatos marcantes na história da educação, com as principais características que fazem parte da

escolarização, quando descortinam as instituições escolares em construção, assim delinear sobre a criação das escolas em Ituiutaba e mostrar suas experiências escolares e contraditórias, caminhando pelo século XX, enquanto desenvolve suas práticas econômicas, sociais e culturais na sociedade tijuana; enfim, na terceira seção, pode-se referir aos desafios educacionais frente às classes carentes financeiramente, enfatizando que havia uma agravante maior que impedia às crianças do bairro Natal suprirem suas necessidades de alfabetização iniciais nas escolas existentes, e, assim, entre as condições precárias das famílias desse bairro e o grande número de crianças na idade de iniciar sua escolarização, pode-se atender a necessidade da criação de salas para o curso Primário do Grupo Escolar Ituiutaba, anexado ao Educandário Ituiutabano.

É nesse decurso histórico que a educação, na cidade de Ituiutaba, depara-se com as escolas desta região, nas décadas de 1950 a 1970, permeadas pelo desenvolvimento político, socioeconômico, cultural e educacional, relacionando-os à instalação em 1958 até a construção da sede própria, no ano de 1979. É pertinente, ainda, fazer referência a esta instituição escolar em construção, na cidade de Ituiutaba, retratando os avanços que marcaram, tanto o município quanto o país, em um momento que o Brasil realizava mais uma eleição e homologava a candidatura de Juscelino Kubistchek à presidência da República. E, conseqüentemente, o desenvolvimento da Escola Estadual Ituiutaba está vinculado ao entendimento que a realidade da educação relaciona com o desenvolvimento da economia, política, com a ideologia, com a cultura, assim, a escola passa a ser uma representação desses ideais vivenciados pelo país, pelo Estado e pela cidade.

No que concerne à verificação de como realizou a transição do Grupo Escolar Ituiutaba à Escola Estadual Ituiutaba, a investigação realizada contribuiu para constatar que no município de Ituiutaba a necessidade da criação de escolas públicas associou-se à urbanização, trazendo à tona uma contradição no cenário, quando a economia se encontrava em ascensão e a educação se apresentava precária, as unidades escolares eram carentes, com condições desfavoráveis para seu funcionamento. O que permitia às escolas privadas alcançarem o predomínio por muito tempo nesta cidade de Ituiutaba. Deste modo, o Grupo Escolar Ituiutaba foi a sexta escola, havendo outras que a antecederam, e, assim, com o surgimento dos grupos escolares, no início do século XX, constatou-se algumas alterações, entre elas, destacam o modelo arquitetônico, os materiais utilizados, uma nova concepção do educativo escolar, promovendo realçar os prédios escolares, as atividades, em especial, sua localização.

Considerando ser legítima esta investigação, de uma instituição fundada em 1958 e mantida até os dias atuais, não houve nenhuma pesquisa sobre a sua história, que permanecia silenciada no âmbito da história da educação local.

Desta forma, a pesquisa aproximou-se de sua materialidade, de seus vestígios, localizados em uma documentação preservada e, assim, narrou-se a história desta instituição que teve uma grande parcela de contribuição para a assistência às crianças carentes financeiramente.

Portanto, as análises, aqui, tecidas, partiram de documentação, de notícias de jornais, imagens, tanto de acervo institucional quanto de acervos privados, apresentando indícios e caminhos percorridos desde a função da entidade. Encerra-se esta pesquisa não como um ponto final, mas como um início de diversas possibilidades investigativas ainda existentes sobre a história da Escola Estadual Ituiutaba, uma instituição que contribuiu e, ainda, contribui para a história da cidade de Ituiutaba, e, principalmente, para a assistência aos moradores do bairro Natal, e, atualmente, em sua sede própria, dos bairros de seus arredores que se estenderam e expandiram com o tempo.

Referências

BADUY, Marina. **Grupo Escolar Professor Ildelfonso Mascarenhas da Silva: sua historicidade e o contexto econômico e social de Ituiutaba em sua implantação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Uberlândia, MG, 2020.

BELLO, José Luiz de Paiva. Vitória, 1993. **Paulo Freire e uma Nova Filosofia para a Educação.** Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per01.htm>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

BEZERRA, Luciene Teresinha de Souza. **Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

BEZERRA, Luciene Teresinha de Souza; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; ARAUJO, José Carlos Souza. Expansão educacional no Sudeste e migração em Minas Gerais: impactos na alfabetização da população de Ituiutaba (1956-1971). *Revista HISTEDBR online*, Campinas, n. 71, p. 191-213, mar. 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

COELHO, Monalisa Lopes dos Santos et al. Memórias e histórias do Grupo Escolar João Pinheiro – Ituiutaba-MG (1908-1973). **Anais eletrônicos da IV Semana de História do Pontal.** III Encontro de Ensino de História. Universi-

dade Federal de Uberlândia. Campus Pontal. Ituiutaba-MG. 29 de novembro a 02 de dezembro de 2016.

COSTA, Vera Lucia Cabral (Org.). **Gestão educacional e descentralização**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1997.

COTRIM, Gilberto Vieira. **Fundamentos da educação: história e filosofia da educação**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

CUNHA, Marcus Vinicius. **Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a10.pdf>. Acesso em 25 de novembro de 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, nº. 14, 2000.

FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil Márcia Santos Ferreira Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g77Z7xprfnWSK9JLgk8hDXp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

FRANCO, Isaura Melo; SOUZA, Sauloéber Tarsio. Estudantes no Pontal Mineiro e ditadura militar na década de 1960. **Revista Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 10, a. 2013, p. 347-372. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305102013347/2847>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

FRATARI NETO, Nicola José. Educandário Ituiutabano (1958-1978) – Uma escola Espírita no interior das Gerais. **Estrela da Manhã (Blog)**. 22 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://estreladamanhaespiritismo.blogspot.com/2014/02/educandario-ituiutabano-ainda-mais-sobre.html>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

GODOY, Marcelo Magalhães. Minas Gerais na República: atraso econômico, estado e planejamento. **Cad. Esc. Legisl.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 16, p. 89-116, jan./jun., 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico. **Cidades**, 2020. Ituiutaba-MG. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ituiutaba/panorama>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

ITUIUTABA. **Jornal Folha de Ituiutaba**. 11 de outubro de 1952, ano XI, n. 543.

ITUIUTABA. **Jornal Folha de Ituiutaba**. 30 de junho de 1956, p. 4.

ITUIUTABA. **Jornal Correio do Pontal**, 1957.

ITUIUTABA. **Jornal A Vanguarda**. Abril de 1979, n. 1, ano 1, página 5.

ITUIUTABA. Prefeitura Municipal de Ituiutaba. **Ituiutaba**. 2019. Disponível

em: <https://www.ituiutaba.mg.gov.br/>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Prefácio. In: LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da educação brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1940. p. 4-10.

MARÇAL, Josiane Aparecida. A gênese da Escola Estadual Rotary de 1º. Grau no interior das *Geraes* na “Capital do Arroz”. **Anais eletrônicos da III Semana de História do Pontal**: a profissionalização do historiador. Universidade Federal de Uberlândia. Campus Pontal. Ituiutaba-MG, 05 a 09 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.semanahistoria.facip.ufu.br/sites/semanahistoria.facip.ufu.br/files/josianeaparecidamarcal.pdf>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

MARÇAL, Josiane Aparecida. **A gênese da Escola Rotary**: interlocuções entre o público e o privado – 1956/1971. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2017, 219 f. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19643>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

MARTINS, Fernanda Pereira; COSTA, Rildo Aparecido. A compartimentação do relevo como subsídio aos estudos ambientais no município de Ituiutaba-MG. **Soc. & Nat.** Uberlândia, 26 (2): 317-331, maio/ago/2014.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e Memória da Formação Docente em Ituiutaba – MG**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Ituiutaba. Faculdade de Educação. Uberlândia-MG, 2014, 226p.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares**: balanço crítico. Campinas, SP: Alínea, 2005.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. Expansão urbana e desigualdades socioespaciais em Ituiutaba (MG). **BGJOURNAL – Brazilian Geographical Journal**. Ituiutaba, v. 11, n.º. 1, p. 97-112, jan./jul. 2020. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeographicjournal/article/view/57198>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

PORTES, Écio Antônio; SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos. Aspectos da Educação e do Êxodo Rural em Minas Gerais (1950-1970). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, p. 407-412, jul./dez., 2012.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias da. A Instrução Pública Primária no Interior das Geraes: o Grupo Escolar de Villa Platina como Conquista da Re(s)pública. **Cadernos de Educação**, n. 2, Jan./Dez., 2003. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/328>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias da. **Primórdios do Ensino Rural no Município de Ituiutaba**. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil, 2009. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5704/4600>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

SANFELICE, José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: **Revista HISTEDBR On-line** Campinas-SP, n. especial, p.20–27, ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 303-350.

SOUZA, Lázara Maria Alves Moraes. **Relato Biográfico: Maria Mirza Cury Diniz**. Ituiutaba: FEIT, 2005.

ZOCCOLI, José Benedito. **Centenário de Ituiutaba**. Ituiutaba: Egil, 2001.

A LEITURA E A FORMAÇÃO HUMANA: OLHARES A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

*Simene Gonçalves Coelho*⁴⁷

*Fernanda Duarte Araújo Silva*⁴⁸

Introdução

Diante do mundo que lhe é apresentado, o bebê ao nascer, procura ler este mundo que se apresenta à sua volta, por meio dos seus sentidos, podendo vivenciar inúmeras aprendizagens promotoras de seu desenvolvimento. Para Mello (2004), é pela educação, desde os primeiros anos de vida, que a criança se relaciona com o meio que a cerca e a partir dessa interação começa a aprender sobre como este mundo organiza-se e se apropria de elementos que constituem sua personalidade.

Esta relação construída entre o bebê e o mundo, mediada pelo acolhimento e narrativa do adulto, desperta na criança a necessidade de comunicar-se, que contribui com o processo de constituição do humano. Sobre esse início da vida, encontra-se que:

47 Mestranda da Linha de Saberes e Práticas Educativas -UFU/2023, graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com especializações em Pedagogia Empresarial e Educação em Direitos Humanos. É docente da rede pública municipal de Uberlândia na área da Educação Infantil e séries iniciais. Membro de Grupos de Estudos e Pesquisas Lecturi (UFU) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI-UFU).

48 Docente do Curso de Pedagogia (FACED/UFU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Graduada em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Integrante do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita (LiLEs/FACED/UFU). Membro da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), do Núcleo de Alfabetização Humanizadora (NAHum), do Grupo de Estudos e Pesquisas Lecturi (UFU) e Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Histórico-Cultural e Processos Psicossociais (UFCAT). Coordena em parceria com a professora Camila Turati Pessoa (UFU) o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI) certificado pelo Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq). Editora do periódico científico Ensino em Re-vista.

Como defende Vigotski (1996), o primeiro ano de vida é marcado pela contradição entre a máxima sociabilidade da criança pequenininha e sua mínima possibilidade de comunicação (ao menos sob a forma tradicional como esta se efetiva). Isso cria na criança um desejo de comunicação (Mello, 2014, p. 884).

Nesse processo de formação humana, entende-se a importância das narrativas orais que imersas nas práticas sociais comunicativas entre a criança e o mundo, a criança pode vivenciar experiências diversas e sentir várias emoções.

Nesse sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar algumas discussões sobre a importância da literatura, desde a mais tenra infância. Entre as questões norteadoras deste estudo, encontram-se: O que é Literatura Infantil? Ela possui especificidades em relação à literatura para adultos? Qual a importância de um trabalho com literatura infantil com/para bebês e crianças pequenas desde a Educação Infantil?

Para tratar o tema utiliza-se da pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica. As opções teóricas fundamentam-se na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), que tem como um dos seus principais representantes, Lev Semenovitch Vygotsky. Destaca-se que essa perspectiva tem sua base ancorada no materialismo histórico-dialético e tem sido difundida nos últimos anos, no campo da educação. Em linhas gerais, os estudos desenvolvidos por essa vertente constituem-se como uma busca para compreender a psique humana a partir de uma epistemologia pautada na articulação dialética das relações que transformam os sujeitos e o meio. Sobre essa relação dialética entre ambos, destaca-se a seguinte afirmação de Vygotsky (2010):

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira (Vygotsky, 2010, p. 83).

Deste modo, percebe-se que há uma relação recíproca e transformadora entre o sujeito e o meio, por meio de práticas sociais legitimadas enquanto direito humano. Assim, considera-se essencial direcionar o nosso olhar ao início da vida e promover uma reflexão sobre a importância da literatura na formação das funções psíquicas superiores. É o que se objetiva apresentar na seção a seguir.

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural: o aprender a ser humano

A PHC enfatiza o papel mediador da cultura, particularmente da linguagem, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo essa perspectiva teórico-metodológica deve-se considerar que as funções psíquicas superiores como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, entre outras, aparecem em dois momentos do desenvolvimento humano, sendo o primeiro deles, de forma coletiva, nas relações sociais, como funções intersíquicas e, em um segundo momento, individualmente, como funções intrapsíquicas, ou seja, com características internas do pensamento humano (Vygotsky, 1995).

Ainda, segundo a PHC, o sujeito por meio das relações que vivencia no mundo, produz significações e humaniza-se a partir da singularização que confere aos objetos coletivos da cultura humana e, assim, objetiva o mundo constituindo-se enquanto um ser histórico e cultural.

Para Vygotsky (2001), o sujeito aprende a ser humano na relação com outros sujeitos, de acordo com as situações que vivencia em determinado momento histórico e com a cultura a que tem acesso. Outros autores clássicos da PHC como Leontiev (1979) possibilitam compreender que se tornam humanos quando se apropriam das experiências acumuladas no processo histórico, ou seja, somente pela relação com o meio e com pessoas mais experientes que se desenvolvem. Ainda, segundo Vygotsky (2010), isso se aplica desde a mais tenra idade pois:

[...] o meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria (Vygotsky, 2010, p. 697).

Portanto, ao nascer possuímos uma natureza biológica com características necessárias ao desenvolvimento físico e cultural, contudo não se alcança a humanização, pois não se tem a força propulsora para o desenvolvimento humano senão, pela interação do sujeito com o mundo. Contudo, nas relações sociais com o outro, nossas capacidades, especificamente, humanas vão se formando e se complexificando.

Leontiev (1979), ainda, destaca que as novas gerações desenvolvem suas qualidades humanas, na relação ativa com outros seres humanos e, também, na relação ativa com os elementos materiais e não materiais do meio cultural. Faz-se necessário destacar esses elementos denominados materiais (como os objetos culturais) e não materiais (como a linguagem, hábitos, valores e costumes),

referentes a uma determinada cultura histórica e social produzida pelas gerações precedentes. Segundo Mello (2014), assumir essa compreensão histórico-cultural do processo de humanização implica:

[...] compreender a essencialidade da educação, isto é, de todas as experiências vividas pela criança no seio da cultura e mediadas pelos outros para a constituição da personalidade. Implica, portanto, redimensionar o papel docente na organização do conjunto de experiências que as crianças vivem na escola de modo que a relação entre a cultura, o professor/a e a criança promova essa formação da personalidade em suas máximas possibilidades (Mello, 2014, p. 882).

Portanto, a organização da aprendizagem pelo adulto é essencial, pois, enquanto mediador, ele oportuniza o desenvolvimento das qualidades humanas contidas nos objetos culturais materiais, como no livro literário ou através da comunicação (linguagem não-material), pela narrativa de histórias, que ocorre, num primeiro momento, através das relações de natureza social em que um parceiro, mais experiente, ensina e, posteriormente, num segundo momento, como exercício individual, em que o sujeito, por ele mesmo, faz uso dos elementos aprendidos.

O livro literário e a narrativa de histórias: importantes elementos da cultura narrativa na constituição do humano

De acordo com Vygotsky (1995) o bebê quando nasce tem uma estrutura biológica humana, contudo suas funções psíquicas complexificam-se. Como destacam Franco e Martins (2021), a criança não nasce com as funções psíquicas complexas desenvolvidas, pois o homem como é um ser social e histórico, não pode, apartado das relações sociais, desenvolver qualidades que resultaram de um longo desenvolvimento da humanidade.

Essas reflexões, provocam pensar na importância do livro, enquanto objeto cultural, impregnado das experiências sociais e humanas e, de como ele é apresentado nas relações no meio educativo. A dimensão alcançada deste objeto cultural (livro) no desenvolvimento humano pode favorecer o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Segundo Abramovich (1999) quando as crianças ouvem histórias, percebem de forma mais clara os seus sentimentos em relação ao mundo. Descobrem lugares, regras, outros tempos, outros jeitos de agir, sob outra ótica, assim “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)” (Abramovich, 1999, p. 23).

Desse modo, a cultura narrativa presente na literatura é a forma mais básica de cultura que toda sociedade desenvolve, sendo transmitida de geração em geração, representando ali a história de um povo, que os localizam no tempo, conferindo-lhes

identidade e valores específicos. Sendo assim, o indivíduo, por meio da literatura, pode ter contato com valores, experiências, tradições, conhecimentos e identidades que auxiliam no seu desenvolvimento moral, intelectual, emocional e social.

É importante destacar que ao ser citada a importância da literatura infantil, não se considera qualquer tipo de material com textos e imagens, mas, aqueles que possibilitam o processo de formação de funções psíquicas superiores, ou seja, aqueles materiais que contribuem com o processo de humanização dos indivíduos.

Coaduna-se, então, com Girotto, Souza e Davis (2015) ao afirmarem que, “discutimos a literatura infantil como forma fundamental de comunicação artística entre individualidades e como instrumento de formação da consciência de autor e leitor na criança” (Girotto; Souza; Davis, 2015, p. 283). Isso não significa que nosso objetivo na leitura literária para as crianças seja a “formação de leitores”, mas como afirma Reyes (2010), é porque compreende-se que essas leituras possibilitam uma formação essencial, que é: “a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, uma pluralidade de sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir o sentido em seu espírito” (Reyes, 2010, p. 17).

Ainda, sobre o conceito de literatura infantil, os autores citados destacam que precisa estar atentos à alguns critérios que o distinguem de outros tipos de livros, sendo eles:

[...] o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor pouco esforço precisa fazer para que ela seja com valor em si mesmo, que por si só já constitui arte e, sendo arte, revela em si desejos, vozes, instrumentalidade compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, ensinam divertindo, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo, precisando sempre ensinar algo sem emoção (Girotto; Souza; Davis, 2015, p. 295).

O livro literário na educação das crianças, desde a mais tenra idade, se apresenta enquanto objeto cultural e social, que encaminha esse percurso do desenvolvimento humano e dependendo de como, com qual frequência é inserido e, principalmente, com qual intencionalidade é proposto, encaminhará o processo do desenvolvimento das qualidades humanas desde a primeira infância. Sobre essa questão, Girotto, Souza e Davis (2015) abordam que “é na relação ativa do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, aqui, o livro de literatura infantil ou, melhor, na apropriação desse objeto, que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor” (GIROTTTO; SOUZA; DAVIS, 2015, p. 290).

Sobre o termo literatura infantil apoia-se em Abrantes (2020), ao afirmar

que se tem ciência das controvérsias que permeiam esse conceito. Encontram-se autores que destacam que o da palavra “infantil” pode se referir a uma redução em relação à demais obras, consideradas “literárias”. Outros autores optam que só se pode definir se a literatura é destinada à criança, caso ocorra o interesse delas pelos materiais/ trabalhos. Pelo recorte desse artigo, não aprofundará nessa discussão, e opta-se pelo uso do termo “literatura infantil”, mas enfatiza-se que “há literatura produzida e destinada a crianças, apesar de considerarmos que as obras significativas constituem-se como objetivações de interesse dos seres humanos e vinculam-se aos seus problemas de modo geral” (Abrantes, 2020, p. 148). Coaduna-se com Bajard (2007, p. 36) ao afirmar que, “um belo livro de literatura infantil sabe seduzir também o adulto”.

Não se tem o objetivo de dar um caráter “utilitarista” para a literatura infantil, mas como um direito humano e como um objeto cultural, acredita-se que ela contribui com o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças, a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da capacidade de imaginação e criatividade, propiciando a interpretação do mundo e contribuindo sobremaneira para a formação humana, mas como alerta Arena (2021, p. 2) deve-se tomar cuidado para não perpetuar alguns clichês esvaziados como “ler é viajar sem sair do lugar; é dar asas à imaginação; é aprimorar saberes; é deleite”, afinal, a leitura literária problematiza, questiona, possibilita diversos tipos de reflexões, e dessa forma nos transformamos e transformamos o mundo, assim:

Ao ler, não vamos viajar sem sair do lugar, porque conhecer uma cultura diversa da nossa por meio do ato de ler não é o mesmo que estar no local, convivendo com um grupo de pessoas de culturas diferentes; ao ler, não daremos asas à imaginação com um pequeno livro ou romance, porque para criar é preciso colocar em movimento muitos conhecimentos apropriados ao longo de um percurso de leitor; ao ler, não aprimoraremos saberes se não tivermos a chave conceitual para mergulhar profundamente no tema do texto lido; ao ler, não nos deleitaremos porque descobrimos também crueldades; as poesias do parnasianismo, no momento atual sombrio em que vivemos, dão espaço às poesias brechtianas que desmascaram a crueldade humana (Arena, 2021, p. 2).

Dessa forma, percebe-se a importância de um trabalho com literatura desde a Educação Infantil, como destaca Miller (2020):

Desde o ingresso das crianças na Educação Infantil, é imprescindível, então, que a instituição educativa atue para preencher o seu universo vivencial com audição de leituras literárias, músicas, poemas e toda sorte de brincadeiras que envolvam a utilização do padrão culto da língua materna, bem como manipulação de material escrito de modo a introduzi-las ao mundo da linguagem verbal que será mais tarde objeto de seus estudos (Miller, 2020, p. 2).

Que possa, então, construir um trabalho pedagógico que rompa com o uso de livros estereotipados que desconfiem do gosto estético dos bebês e das crianças. Que entenda que não existe uma idade ideal para acesso à literatura. Que se tenha a oportunidade de trabalhar com livros de qualidade, pois acredita-se na potência das crianças e que essas obras contribuam com a complexificação do pensamento dos indivíduos, bem como provoquem o encantamento próprio às experiências com a arte, fruição estética, afinal, literatura é arte!

Considerações finais

Nosso objetivo nesse capítulo foi apresentar algumas discussões sobre a importância da literatura infantil, desde a mais tenra infância. Entende-se que cada sujeito estabelece relações diferentes com outros sujeitos com as quais ele convive e no meio o qual ele está inserido, atribuindo sentido e significado ao que vivencia a partir das suas experiências individuais. Além desses dois elementos (relação e meio), o professor é essencial na organização do trabalho pedagógico, pois a forma como ocorrerá o trabalho nas instituições educativas, dependerá de suas concepções sobre criança, educação e aprendizagem, que são os condicionantes essenciais nesse processo de humanização.

Compreende-se, também, que essa realidade social é histórica e em permanente transformação, sendo assim, situa-se a educação enquanto uma práxis social, isto é, uma prática consciente e intencional. E que dessa forma, o objeto cultural livro, atrelado ao desenvolvimento da linguagem são elementos atravessados historicamente, contextualizados e determinados pelas necessidades humanas e que trazem em si intenções de quem os geraram.

Portanto, através da mediação com os signos, os seres humanos se apropriam das qualidades humanas impregnadas nos objetos da cultura e nas relações sociais que estabelecem. Amparados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que defende o aprender enquanto sinônimo de atribuição de sentido a toda e qualquer experiência educativa, faz-se necessário que a mediação literária deva partir de uma intencionalidade e que esteja claro nos planejamentos educativos, os objetivos e motivos das suas escolhas pedagógicas e, principalmente, que atribuam a importância necessária às vivências, considerando todos os aspectos do desenvolvimento das crianças como fatores importantes para o processo de aprendizagem humana.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5º edição. São Paulo: Scipione, 1999.
- ABRANTES, A. A. Educação Escolar e Desenvolvimento Humano: A literatura no contexto da educação infantil. In: GALVÃO, Ana Carolina. (Org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2020, p. 145-195.
- ARENA, Adriana Pastorello Buim. Avaliação da pronúncia ou o ensino dos atos de ler? In: **Boletim Alfabetização Humanizadora: Vez e Voz às Crianças**, dezembro, Boletim Especial, 2021. p. 6-7. Disponível em: https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2022/07/PERIODICO_COMEMORATIVO_21.pdf. Acesso em: 29 de julho de 2022.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. [recurso digital]. Goiânia-GO: *Phillos Academy*, 2021.
- GIOTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de; DAVIS, C. Lynn. Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças. In: DAVID, Célia Maria [et al.] (Org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 277-308.
- LEONTIEV, A. **O homem e a cultura: o desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979. p. 200-284.
- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MELLO, Suely Amaral.; SINGULANI, Renata A. D.A. Abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 32, n. 3, p. 879-900, set./dez., 2014.
- MILLER, Stela. A hora e a vez das crianças humanizarem-se. In: **Boletim Alfabetização Humanizadora: Vez e Voz às Crianças**, nov-dez, n. 1, 2020, p. 2-3. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-01-novembro-dezembro-de-2020/>. Acesso em: 29 de julho de 2022.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor; MEC, 1995. v. 3, p. 11-340. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*.
- VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução:

Paulo Bezerra Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia).

VYGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Trad. de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia**, USP, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010, p. 681-701.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criação na infância** (Tradução de Zoia Pres-tes). São Paulo: Ática, 2009.

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DO SABER NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO NAS DÉCADAS DE 1920 A 1950

Táisa Martha Domingos Vaz de Mendonça⁴⁹

Introdução

O presente artigo é uma construção necessária à conclusão da matéria obrigatória de Epistemologia e Educação, do primeiro semestre do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação do professor Armino Quillici Neto. O objetivo deste texto é apresentar as principais concepções epistemológicas da disciplina de Psicologia da Educação e a construção do saber dessa área nos cursos de formação de professores no nosso país na primeira metade do século XX, mais especificamente, com o movimento escolanovista.

A Psicologia e a Educação são saberes que sempre se relacionaram, suas interlocuções são essenciais para compreender os processos de ensino aprendizagem e refletir sobre as práticas educativas, ao longo do tempo, além de articular conhecimentos sobre o ser humano e suas complexidades. As teorias psicológicas conferem, tanto à Psicologia quanto à Pedagogia, legitimidade científica, através da compreensão e estudo sobre a mente e o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem.

A Psicologia Escolar e Educacional é considerada, hoje, uma área específica de construção do saber e da atuação profissional do Psicólogo, onde é possível desenvolver estudos e conhecimentos que possam colaborar com a Educação. No presente artigo não irá abordar a Psicologia como área de atuação profissional, irá analisá-la como campo do saber dentro dos cursos de formação

⁴⁹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia da linha de História e Historiografia da Educação. Graduada em Psicologia (UNIUBE 2013) e Pedagogia (UFU 2021), Especialista em Teoria Psicanalítica (UNIUBE 2018). Atuou como docente de Sociologia no ensino médio e EJA da rede pública estadual (2017 e 2018), como Psicóloga na Assistência Social (2018) e na Atenção Psicossocial (2019), e trabalha atualmente como Psicóloga Clínica em Uberaba, MG. E-mail: taisavazmendonca@gmail.com.

de professores e de que forma os seus saberes foram desenvolvidos, transmitidos e colaboraram para a construção epistemológica da própria educação.

Este artigo utilizou uma abordagem qualitativa que teve como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica da história da disciplina, como se estruturou e se tornou uma das bases científicas da Educação no Brasil. Utiliza-se o recorte histórico das décadas de 1920 a 1950, onde em 1920 compreende-se o início do Movimento Escola Nova e, a partir de 1960, o marco onde a Psicologia foi instituída, legalmente, como profissão no Brasil.

Foram analisados os processos epistemológicos e a construção do conhecimento necessários aos saberes educacionais, elencando os principais autores e teóricos estudados neste período, assim como os principais professores que difundiram suas ideias no Brasil.

A relação histórica entre Psicologia e Pedagogia

A Psicologia, tal como, é conhecida hoje, uma área do saber científico e de atuação profissional, nem sempre teve essa relevância. Ainda, no século XIX e início do século XX, esteve atrelada à Filosofia, sendo considerada por muitos, um ramo dessa área do saber.

Assim, como outras ciências, principalmente, as ciências humanas que estiveram em ascensão no século XIX, a Psicologia foi resultado de processos históricos e sociais, que possibilitaram o seu desenvolvimento, enquanto ciência independente, possuindo um objeto de estudo e métodos próprios. Ela só foi de fato elencada a este patamar com os estudos experimentais de Wundt, em 1875, em Leipzig, na Alemanha, onde se distanciou da filosofia e buscou responder o que é a consciência do homem, estudada através de dois aspectos: dos sentidos e da experiência, e da linguagem e dos processos simbólicos (Kahhale, 2008).

Desde então, a Psicologia no Brasil percorreu um longo caminho dentro do campo da Educação, se desenvolvendo cientificamente e profissionalmente. Seus saberes eram transmitidos, principalmente, aos educadores por teóricos da medicina e do direito. Somente, em 27 de agosto de 1962, com a Lei 4.119, foi instituída a profissão de psicólogo no país. E, ao final deste mesmo ano, foi regulamentado o currículo para um curso específico de formação em Psicologia.

Ao longo do século XX, com o desenvolvimento das pesquisas em Psicologia, algumas mudanças foram sendo consideradas pela educação, como por exemplo, as turmas seriadas e divididas, conforme a idade e conhecimentos. A disciplina de Psicologia foi ganhando, cada vez mais, destaque e maior sistematização nas primeiras décadas do século XX.

A disciplina de Psicologia na educação

Para analisar o surgimento da disciplina de Psicologia na educação, no século XX, precisa-se considerar que, a partir da década de 20, vários movimentos foram marcantes para ascender sua dimensão histórica, como por exemplo, as reformas educacionais e o advento da Escola Nova. Além disso, inicia-se a era moderna, com novas concepções de sujeito e indivíduo, o processo de industrialização, a instauração da República, o projeto de modernização do país e o Estado Novo (Assunção, 2007).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, destacava, em 1932, que os problemas advindos da educação, eram recorrentes à falta de espírito filosófico e científico. Dessa forma, foi imprescindível os ideais escolanovistas para que a psicologia de bases científicas fosse um referencial epistemológico para a educação.

[...] se tiver um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolar (Azevedo, 2010, p. 35).

Segundo Azevedo (2010. p. 48-49), a nova educação teve como base o desenvolvimento das ciências para definir suas finalidades e ideais de maneira apropriada e livre de empirismo. Dessa maneira, considerava que a função educacional deveria proporcionar o crescimento da criança “de dentro pra fora” considerando sua personalidade e seus processos mentais, transferindo para a criança o foco do processo educacional.

Ainda, segundo o autor, seguindo esse critério científico, o movimento da Escola Nova se distancia e se contradiz às concepções tradicionais da educação da época, pondo em questão os fatores psicobiológicos dos educandos, predominando uma lógica psicológica que se baseia no funcionamento infantil, valorizando as atividades espontâneas e o interesse, satisfazendo as necessidades do aluno.

A escola Nova propôs uma reforma na organização e nos métodos de ensino da educação nacional, considerando os quatro grandes períodos do desenvolvimento natural do ser humano, passando pela escola infantil (4 a 6 anos), a educação primária (7 a 12 anos), a secundária (13 a 18 anos), onde nessa última, dos 15 aos 18 anos, haveria uma bifurcação para preponderância intelectual. No que compreende o ensino superior, o movimento propôs um alargamento dos horizontes científicos e culturais, antes predominado pela medicina, engenharia e direito, o que possibilitou a criação de faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, acessíveis a todos (Azevedo, 2010).

Esta reforma impactou, diretamente, na criação de cursos de Pedagogia em várias faculdades do país. “Em 1928, a psicologia foi oficialmente inserida no currículo das escolas normais por meio de um decreto, simultaneamente à incorporação da pedagogia, da história da educação, da didática, da sociologia, da higiene e da puericultura” (Antunes, 2007 apud Lima, 2016, p. 25).

Segundo Assunção (2007), a partir da década de 30, com a Escola Nova, houve um crescimento da produção e publicação de livros didáticos no país, que deixa evidente a influência da Psicologia nesses livros.

Acompanhar a evolução de uma disciplina escolar, no caso a Psicologia Educacional, nos permite elucidar os interesses e influências que atuam na formulação de políticas educacionais, além de conhecer os parâmetros que orientam a prática pedagógica. O conhecimento, ao ser transformado em disciplina escolar, passa por um processo de transposição didática que acaba por decompor o conhecimento (científico) em saber escolar, por meio de segmentação de conteúdo, incluindo cortes, simplificações, até que se transforme em lições, exercícios e questões de avaliação (Assunção, 2007, p. 82).

Pensando a Psicologia Educacional como uma disciplina escolar e entendendo a relevância da compreensão e da prática pedagógica pautada nos conhecimentos científicos disponíveis em cada época, se faz necessário o estudo e reflexão sobre sua epistemologia.

A epistemologia na disciplina de Psicologia da Educação

O desenvolvimento científico da Psicologia não foi linear e nem de saberes homogeneizados. Foi, na realidade, consideravelmente, marcado por divergentes concepções de homem e de mundo, de objetos e métodos de observação e análise. Conforme Japiassu (1991, p. 38), compreende-se, aqui, “a epistemologia desta disciplina com o objetivo de estudar como se deu a gênese e a estrutura dos seus conhecimentos científicos”.

No século XIX, Wundt, na Alemanha, inspirado pelo positivismo comtiano, propõe que a Psicologia estude a experiência imediata, enquanto outros autores como Henri Bergson, Edward Titchener e William James desenvolvem reflexões sobre a Psicologia Filosófica, o Estruturalismo e o Funcionalismo, que vão influenciar o desenvolvimento científico e novas vertentes da psicologia no século XX, como a Psicanálise, a Psicologia Analítica e a Psicologia Genética. Já, a psicologia, no século XX, repensa a sua posição positivista, principalmente, por influência das modificações sociais advindas da Primeira Guerra, o que traz novas concepções epistemológicas e outras concepções de Psicologia (Kahhale, 2008).

Ao estudar os manuais de psicologia publicados nas primeiras décadas do século XX, Lima (2016), diz que, estes tinham como objetivo apresentar os

conhecimentos obtidos em pesquisas nos Estados Unidos e na Europa.

Assunção (2007), ao analisar os livros didáticos de Psicologia da educação, na formação de professores da década de 30, afirma que havia divergências sobre o objeto de conhecimento da Psicologia:

A década de 30 é marcada por uma Psicologia que vai se distanciando das ideias de essência e de alma e se encaminhando para um conhecimento de cunho científico (biológico). Assim, há uma ênfase nos aspectos neurológicos, considerados como ponto de partida (e de chegada) para o entendimento dos diversos comportamentos humanos, bem como dos diversos problemas que as crianças poderiam apresentar no processo de aprendizagem, que iam da memória à preguiça, problemas muitas vezes entendidos como uma herança genética (Assunção, 2007, p. 74).

Considerando a inexistência de curso superior de formação em Psicologia no Brasil, naquela época, os docentes que ministravam as aulas e transmitiam esses conteúdos, muitas vezes, eram autodidatas neste campo de saber. Lourenço Filho, por exemplo, foi um dos pioneiros do movimento Escola Nova a lecionar Psicologia nos cursos de formação de professores em 1920 (Monarcha, 2010).

Os ideais escolanovistas visavam a possibilidade de a educação desenvolver ao máximo o potencial e a capacidade humana através de princípios científicos sólidos. Estudos sobre o desenvolvimento humano, as teorias da evolução e foco na criança e na infância foram relevantes nesta época.

De acordo com Lima (2019):

No discurso da psicologia educacional, o desenvolvimento da criança foi frequentemente descrito à luz da teoria biológica da recapitulação, formulada pelo embriologista Ernest Haeckel na segunda metade do século XIX e difundida nas décadas seguintes no campo das ciências humanas, principalmente por intermédio das obras de Herbert Spencer (Lima, 2019, p. 7).

Ainda, na década de 20, laboratórios de Psicologia Experimental e de Psicologia Educacional são criados nas escolas normais, com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento dos professores, onde pode se observar a influência de Claparède e de Rousseau, que impactaram teorias atuais do campo da Psicologia educacional e escolar. Também é possível perceber, neste momento, a gênese das ideias sobre educação especial, o foco na classificação e testagens psicométricas dos alunos e forte influência da Psicanálise e do pensamento higienista (Barbosa, 2012).

De acordo com Soares (2010), é através de Lourenço Filho, que obras de grandes autores como Kilpatrick, Durkheim, Ferrière e Binet-Simon, são traduzidas e disponibilizadas ao público brasileiro. Além de Lourenço Filho, seus contemporâneos Anísio Teixeira e Francisco Campos são considerados grandes estudiosos e disseminadores da psicologia no âmbito educacional.

Lima (2016) evidencia que os manuais de psicologia na educação, na década

de 30, ainda, consideravam confuso o estabelecimento da mesma, enquanto ciência distinta da filosofia, e cerca de quatro destes manuais a consideravam uma ciência estabelecida entre a biologia e sociologia. Há nestes manuais uma grande valorização da psicologia positivista, interessada pelos fenômenos, atividades mentais e estados da consciência, com total desinteresse às questões metafísicas. “A psicologia surgia assim, diante dos leitores-normalistas, como a ciência que, por explicar como ocorria a adaptação do indivíduo ao meio, estava em melhores condições de indicá-lhes como facilitá-la” (Lima, 2016, p. 29).

Ainda segundo Lima (2016), a psicologia era apresentada nesta época como uma ciência nova que definia as leis do psiquismo e os modos de adaptação do sujeito ao meio, contribuindo na educação com os fundamentos da psicologia infantil, pontuando a influência de Rousseau e seu pensamento sobre a natureza da criança.

Ao analisar alguns manuais de história da educação e psicologia educacional das primeiras décadas do século XX, Lima (2019), salienta que havia uma preocupação com a psicologia da criança desde o século XVIII com Pestalozzi, Herbart e Froebel, que influenciaram a educação nos séculos seguintes, assim como Rousseau. A autora, ainda, complementa que aparecem os trabalhos de autores como Wundt, Stanley Hall, Claparède, Betscherew, Pavlov, Binet e Simon, Stern, Muller, Lippman, Decroly, De Sanctis, Dewey, Thorndike e Ballard, considerados como relevantes para a psicologia da criança. Sua análise conclui que a ciência psicológica da época se aliava ao pensamento evolucionista e a teoria da recapitulação, embora com resistência dos educadores católicos.

Assunção (2007, p 74-75) apresenta que, na década de 20, a Psicologia apresentada nos manuais buscava uma cientificidade biológica aos fenômenos psíquicos, tendo como objetos de estudo a consciência, o espírito e a imortalidade da alma, com preocupações que vão da adaptação humana à personalidade. Na década de 30, se distancia das discussões sobre essência e alma e busca na biologia entender o comportamento humano através de aspectos neurológicos. Já em 40 é possível notar a influência da psicanálise com os termos “consciente” e “inconsciente”, além de aspectos do desenvolvimento que diferenciam o crescimento físico e o crescimento mental. Nos anos 50 é percebido um distanciamento dos conteúdos da psicologia infantil e um maior envolvimento com as Psicologias Genética, da Aprendizagem e Diferencial.

Somente a partir da década de 60, Assunção (2007), considera que há influência de teorias como o Behaviorismo, a Gestalt, e, de forma tímida e embrionária, a Psicanálise. Considera que, a instauração dos novos cursos de formação em psicologia, a partir desta época, proporcionariam o aprofundamento e desenvolvimento de novas perspectivas teóricas, mais aproximadas ao que se compreende hoje.

Considerações finais

Observou-se que, na primeira metade do século XX, a disciplina de Psicologia na educação contou com referenciais teóricos e epistemológicos, advindos de uma tentativa de construção e desenvolvimento da própria Psicologia enquanto ciência. Para que pudesse se distanciar da filosofia e constituir-se como ciência independente, buscou referências na biologia, através do evolucionismo, e da sociologia.

A partir do Movimento Escola Nova, com os ideais e propostas de uma educação com bases científicas, foi possível, então, que a Psicologia no Brasil tivesse maior notoriedade e espaço para difundir a gênese de suas ideias e concepções epistemológicas, o que colaborou com o desenvolvimento e legitimidade desse campo do saber. Nesse mesmo conjunto, a Educação pode estruturar e desenvolver, também, seus fundamentos e concepções científicas, rompendo com as práticas tradicionais que não valorizavam a Psicologia da criança.

A Psicologia deve considerar que foi através da Educação no século XX, que o seu desenvolvimento, enquanto ciência e área do saber que, ainda, estava latente, foi possível de acontecer. E, foi através de reformas e do importante movimento da Escola Nova, que ela pode ter suas ideias difundidas até se tornar uma ciência independente, com um curso de formação específico, assim, como diferentes áreas de atuação profissional.

Considera-se que nas décadas analisadas, a Psicologia, enquanto campo científico, apresentava divergências importantes, ainda, que seus estudos sobre a psicologia e o desenvolvimento infantil, puderam colaborar na formação de professores e embasar muitas práticas e ações na educação.

De maneira geral, a visão epistemológica da Psicologia na educação rompeu com as concepções tradicionais da época, mudando o foco do processo educacional para o aluno. Através das concepções biológicas evolucionista e com o desenvolvimento das testagens psicométricas, foi possível entender melhor o desenvolvimento e as capacidades educacionais, além de adaptar o ensino à realidade dos alunos.

Compreende-se que o desenvolvimento da Psicologia e de sua disciplina, na formação de professores, foi importante para o desenvolvimento do pensamento científico na educação e impacta, ainda hoje em importantes discussões no campo da Psicologia Educacional e Escolar e da Educação.

Referências

- ANTUNES, M.M. (2007). A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco/Educ. In: LIMA, Ana Laura Godinho. A psicologia ensinada a normalistas: um estudo de manuais de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 1, Janeiro/Abril de 2016: 23-31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/bXzHQrJvqMDQFX-3z8W9s33y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores (as) – (1920 – 1960). **Temas em Psicologia**, 2007, Vol. 15, no 1, 69 – 84. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/08.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- AZEVEDO, Fernando de (et. al.). Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. **Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.33-99. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- BARBOSA, Débora Rosária. Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2012, 32 (num. esp.), 104-123. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cB6yXc4HxJhk4FH8YPnrNM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- JAPIASSSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Francisco Alves. Rio de Janeiro, 1991.
- KAHHALE, Edna Maria Peters (org.) **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, Ana Laura Godinho. Os temas da evolução e do progresso nos discursos da psicologia educacional e da história da educação. **Revista História da Educação** (Online), 2019, v. 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Dz9MZTsP8K3BK3YpVVTpMDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho. **Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.13-111. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4706.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2022.
- SOARES, Antônio Rodrigues. A Psicologia no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**, 2010, 30 (núm. esp.), 8-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ptsPLZhXfqLTzKmyj7b6pDp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM MINAS GERAIS: PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA HISTÓRICA E IDENTIDADE DE UM POVO

*Victor Hugo Lima Machado*⁵⁰

Introdução

O presente artigo possui como objeto central o nascimento e crescimento das instituições de ensino superior da cidade de Ituiutaba-MG que culminaram com o estabelecimento da atual unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, campus de Ituiutaba-MG.

O texto tem como marco inicial o estudo da criação e trajetória da primeira instituição de ensino superior da cidade, FEIT- Fundação Educacional de Ituiutaba, instituição particular de ensino superior de cursos de licenciatura e bacharelado, criada em 1963 por nomes locais advindos do comércio, educação e políticos com vistas a possibilitar aos cidadãos ituiutabanos acesso ao ensino superior. Essa primeira IES nasceu e revestiu-se das características do povo interiorano carente por conhecimento e cultura, que culminou com a criação de muitos cursos, sobressaindo-se o fortalecimento das faculdades de Filosofia, Agronomia e Engenharia.

A necessidade de maior estrutura educacional levou com que a FEIT criasse o ISEPI- Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba, cujo Decreto autorizativo foi assinado pelo Presidente da República Sr. José Sarney, em fevereiro de 1986, conferindo mais força aos cursos já existentes e facilitando a instalação de vários outros, com a finalidade de criar, instalar e manter, sem fins lucrativos, escolas de ensino superior e com o objetivo de promover a cultura, a pesquisa e a formação profissional, em todos os ramos do saber técnico e científico.

Era a sociedade local, o povo buscando por mais conhecimento, cursos de formação superior, educação e saber, formas de progresso e melhoria de qualidade de vida. O ensino superior crescia, as pessoas apresentavam novos hábitos,

⁵⁰ Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Minas Geras e em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia- MG. Advogado, Discente do Programa de Pós-graduação em Direito – Mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia-MG.

necessidades, saberes e prazeres, alargando as fronteiras do conhecimento, crescimento pessoal e profissional. Nesse cenário de necessidade do crescimento e fortalecimento do ensino superior, pesquisa e extensão o ISEPI buscou apoio no Governo do Estado de Minas para requerer que o Instituto viesse a ser encampado pela Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG e se tornasse uma universidade pública, o que ocorreu em 03 de abril de 2014, mediante Decreto Lei nº 46.478, depois de dez anos de árdua negociação política e cultural. Desta forma, o presente tem como marco temporal, a criação da Fundação Educacional de Ituiutaba-MG até a estadualização, com a incorporação pela Universidade Estadual de Minas Gerais, que ocorreu em 03 de abril de 2014.

A criação da FEIT, abriu múltiplas oportunidades para pessoas que sequer pensavam em frequentar uma escola superior. O conhecimento e o saber advindo dos bancos das faculdades passaram a ser acessíveis a quem o buscase, e isso foi fator de grande mudança social, cultural e econômica para a cidade. Entender o percurso das entidades de ensino superior que culminou com a instalação do campus da universidade estadual na cidade, fazendo parte da terceira maior universidade do Estado, é um assunto de extrema valia para a área da educação, para que a necessidade do crescimento da educação possa ser avaliado, definido, caracterizado, bem como avaliar as mudanças nas diversas áreas, desde a necessidade e obrigatoriedade da qualificação do docente quanto a possibilidade de novos rumos, contatos, saberes para os discentes.

Por final, o estudo possui, também, como enfoque as especificidades em relação a esse processo considerando a História do Pensamento Educacional, a implantação de um novo projeto pedagógico e, conseqüentemente, a reverberação interna da instituição com as novas adaptações e a preservação de sua história institucional. Conhecer, apropriar-se, caracterizar as mudanças sob um pensamento crítico e capaz de analisar as suas conseqüências faz robusta a contribuição acadêmica da presente pesquisa, tanto como o conhecimento da história dessa universidade pública e o desaguar de tantas mudanças advindas da primeira IES até a atual, é dar longevidade a manutenção da identidade do cidadão, do estudante, da sociedade local de outrora até o agora.

História e Historiografia da Educação

A operação histórica no campo da História da Educação é uma ferramenta básica e fundamental do campo de pesquisa em História da Educação. Michel de Certeau (1988) traz a ideia que a história é uma prática, e a historiografia, então, é a escrita da história, uma prática bem delimitada.

Para a narrativa histórica ter validação no campo científico o historiador precisa transformar os vestígios da história em fontes, compondo uma narrativa

histórica, verdadeira e falsa, tecendo uma nova trama, uma versão, e não um espelho da realidade. Sendo assim, o lugar em que o historiador fala marca sua escrita, sendo constituído por um lugar geográfico, temporal e histórico. É uma particularidade de cada pesquisador não só o jeito de reconstruir os fatos, mas de dar vida aos vestígios, interligando-os em um determinado lugar social (Prost, 2008).

Quando se discute o objeto da pesquisa em História e Historiografia da Educação, Lucien Febvre traz a concepção de que “quando não se sabe o que se procura não se sabe o que se encontra” (frase de Immanuel Kant), por isso o historiador, ao fazer sua operação historiográfica, precisa ter em mente uma pergunta ao seu objeto, um ponto de partida e chegada, utilizando sua imaginação na atribuição causal.

A operação historiográfica proposta por Michel de Certeau (1988) é uma prática que transforma objetos em documentos, modifica seu estatuto, desenvolvendo-se em 8 lugares de pesquisa. Assim, tal prática faz aparecer a diferença na história, buscando desvios, e não o sentido das coisas (devir). “Retalhando” o dado no presente, o historiador busca estudar os vestígios inserindo sua pesquisa em um lugar social evitando anacronismos e generalizações.

Justifica este estudo a relevância social que a universidade tem para a comunidade local, como também para os municípios vizinhos que usufruem dos serviços educacionais oferecidos. A estadualização alterou as diferentes formas de relação entre os atores sociais da instituição e faz necessário que os docentes/discentes saibam como esse processo aconteceu.

Também faz da pesquisa relevante, o fato de que conhecer a história institucional possibilita o envolvimento emocional/afetivo por parte dos atores institucionais, favorecendo sentimentos de responsabilidade e comprometimento com a própria história e o patrimônio institucional. Sem o devido conhecimento e preparo, corre-se o risco de ingressar, capacitar, formar e entrar no mercado de trabalho profissionais que não saibam discutir sobre a própria instituição de ensino, impossibilitando transcender o imediatismo e iluminar o passado, para preservar a identidade de um povo.

História do Ensino Superior

Em uma abordagem histórica do ensino superior brasileiro, o mesmo foi precedido por escolas para formação profissional, além de academias militares e outras de escolas de formação variada. A criação de universidades, e não somente escolas superiores isoladas, somente se efetivou no século XX, num fenômeno singular brasileiro (Barreto; Filgueiras, 2007).

A Criação do Ensino Superior no Brasil com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, iniciou uma era de estruturação do núcleo de ensino

superior no Brasil, controlado pelo Estado e orientado para a formação profissional (Sampaio, 1991). As primeiras escolas superiores, criadas em 1808 perduraram até 1934, com um modelo de ensino superior voltado na formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias (Sampaio, 1991).

Assim, o Estado centralizador controlava e se manifestava, também, na condução dos dirigentes das instituições de ensino. A notória forma de gerir voltada aos interesses individuais, partidários, ou na preservação do poder pelos gestores da época, camuflaram os interesses do Estado, pois conforme aponta Meirelles (2004, p. 84): “[...] administrar é gerir interesses, segundo a lei, a moral e a finalidade dos bens entregues à guarda e conservação alheia. Se os bens e interesses geridos são individuais, realiza-se a administração particular. Se são da coletividade, realizar-se-á administração pública”.

Assim, a “[...] Administração Pública é a atividade dinâmica do Estado, planejando, dirigindo e executando as atividades que visam o bem comum, consistindo, portanto, no conjunto das funções necessárias aos serviços públicos em geral” (Miranda, 2005, p. 81).

O ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30. O modelo de ensino empregado se manteve quase inalterado até no final do século XIX, quando algumas modificações passaram a dar ênfase maior à formação tecnológica. Com a queda da instituição Império e a Proclamação da República (1889), ocorreram grandes mudanças sociais no Brasil e a educação acompanhou essas mudanças.

História das Instituições Privadas

Com o decorrer do tempo e a promulgação das constituições da República, após término do período imperial, houve uma descentralização do ensino superior, o qual era privativo do poder central e aos governos estaduais, permitindo a criação de instituições privadas e, assim, a ampliação e diversificação do sistema de ensino. Somente, no período entre 1889 a 1918, houve a criação de 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas.

Desde a implantação das primeiras universidades, o ensino superior não experimentou nenhum crescimento mais significativo, nem ocorreram mudanças relevantes em seu formato, cabendo destaque ao desenvolvimento da rede de universidades federais e com a criação de outras instituições menores, estaduais e locais (Sampaio, 1991).

As universidades fazem parte de um cenário inovador, dinâmico, o qual requer um padrão de qualidade capaz de se atualizar frente as demandas da sociedade, bem como voltadas às práticas acadêmicas e tendências inovadoras e

de autorrealização pessoal e profissional dos seus alunos.

O estudo aqui proposto situou-se na área de história e historiografia da educação. Com orientação na interface da história com a história da educação, a filosofia e a história do pensamento educacional, abrangendo a história institucional da Fundação Educacional de Ituiutaba-MG, até o processo de inteira absorção pela gestão estadual de educação (1963-2014).

Como tal, a pesquisa se abriu a outros campos do saber, de modo a se valer, também, da contribuição teórica de áreas diversas do conhecimento que se evidenciam na formação e na produção do conhecimento.

A pesquisa em questão utilizou como fonte o acervo institucional situado na biblioteca Vânia Jacob Yune, Biblioteca Municipal de Ituiutaba-MG, que possibilitou o acesso a várias fontes históricas da instituição, visando articular o contexto local com o estadual e o nacional, bem como a premissa da relação entre ensino profissional, juventude e pobreza, categorias derivadas das fontes.

O método de análise crítica de fontes partiu de um pressuposto que existe uma relação construída entre a sociedade e a universidade e que estas se apoiam ou evidenciam interesses contraditórios.

Buscou-se estudar os atores sociais da instituição e se contribuíram para entender o envolvimento político local e estadual e a relação estabelecida entre a elite favorecida e o povo carente de instrução, a fim de promover a desconstrução de paradigmas sociais, trabalhando a compreensão de cidadania, educação como possibilidade de transformação social e como as descobertas desse estudo podem se tornar atividades reais que favoreçam a instituição estudada e a preservação de sua memória.

O artigo possui como tema central uma análise histórica de como surgiram e de que forma as primeiras instituições de ensino superior de Ituiutaba e como colaboraram com a implantação do campus da UEMG na cidade. E de que maneira a criação da Fundação Educacional de Ituiutaba-MG, impactou no processo constitutivo do campus Ituiutaba na relação docente-discente e no contexto político-econômico dos atores do cenário educacional.

Assim, o artigo abordou como objetivo geral uma análise do processo de criação da Fundação Educacional, começando pela análise histórica das instituições superiores até o processo de estadualização, bem como uma análise e avaliação através de um pensamento educacional da importância que essa instituição teve para os atores do cenário institucional e da sociedade local, abrangida como um todo.

E, de forma específica, pode-se enumerar diversos objetivos do trabalho, como conhecer a instituição de ensino superior FEIT e ISEPI e sua relação com a cidade de Ituiutaba-MG, entender as relações desenvolvidas entre a

IES e a demanda da comunidade local e a forma de suprimi-la, caracterizar o contexto socioeconômico dos discentes que frequentou a universidade enquanto instituição privada de ensino, verificar o nível de envolvimento emocional/afetivo pela história institucional pelos discentes, e por derradeiro, contextualizar sobre a preservação da memória histórica e identidade de um povo a partir da evolução das vias da educação.

Referências

BARRETO, A.L. FILGUEIRAS, C. A. L.. Origens da Universidade Brasileira. **Quím. Nova**, vol. 30, nº 7, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de dezembro de 2022.

CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Dir.) **História: novos problemas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MEIRELLES, H.L. **Direito administrativo brasileiro**. 29. ed. Atualizada por Eurico Andrade Azevedo, Délcio Balestero Aleixo e José Emmanuel Burle Filho. São Paulo: Malheiros, 2004.

MIRANDA, H.S. **Curso de Direito Administrativo**. Brasília: Senado Federal, 2005.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SOBRE O AFETO E O AMOR: A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Samuel Oliveira Santos⁵¹

Introdução

O presente texto trata de uma discussão alicerçada, essencialmente, em dois tipos de sentimento: afeto e amorosidade. Nesse sentido, nosso intuito é explanar essa temática com finalidade de entender a relação do afeto e do amor no processo de construção e formação do ser humano, focando, neste caso, o ambiente escolar. Assim, buscou-se, também, averiguar qual importância tem o professor como mediador e construtor de relações de afeto e amor no período de escolarização dos sujeitos, discutindo, ainda, os mecanismos de identidade afetiva.

Afetividade e Amorosidade

Muito se fala sobre o amor. Ao consultar o significado dessa palavra em diferentes dicionários, percebe-se a relação dela com *afeto* (Houaiss, 2009; Ferreira, 2010; Merriam-Webster, 2022). No Dicionário da Língua Portuguesa Aurélio (2010) define-se amor como “sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem, ou de alguma coisa” (Ferreira, 2010, p. 42). Segundo Demo e Silva (2020, p. 320), “o amor é o espaço de conduta que aceita o outro como legítimo outro”.

A expressão afetiva é fundamental no processo de construção do ser humano; nesse sentido, faz-se necessário conceitua-la, focando o termo afecção e afeto. Conter, Telles e Silva (2017, p. 38) aborda o termo afecção e afeto como: “processo de choque de corpos (verbo), e afeto expressa as mudanças de estado (substantivo) dentro dos corpos afetantes”. A definição de afecção é, de fato, provocativa, pois a todo instante ocorre uma alternância elevando ou

51 Mestrando em Educação, linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Bacharel e Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM – samuel.santos1@ufu.br

baixando o estado de potência de agir de um corpo afetado por determinadas circunstâncias. Silva (2012, p. 2) relaciona o afeto como um processo transitivo, pois mesmo estando em um plano de movimento e ser interdependente, a duração do afeto conecta os estados do corpo transitório, logo, é necessário um estado de suspensão para conseguir se conectar à própria transitividade.

Ainda relacionando o afeto como potência, Conter, Telles e Silva (2017) dizem que o afeto é aquilo que move o outro de uma maneira ou de outra. Contudo, Silva (2012, p. 2) afirma que as afecções, nos termos de Deleuze e Guattari (2011), são o(s) “estado[s] de um corpo sofrendo a ação de um outro corpo”, já o afeto, na concepção do autor supracitado, é tido como “transições entre um e outro estados”. Assim, o afeto seria tudo aquilo que causa uma ação e modifica o estado de um corpo; pode se dizer que são relações que envolvem emoções e sentimentos, portanto são considerados componentes da afetividade.

A afetividade, para Mosquera e Stobäus, (2006) está, terminantemente, associada aos processos de desenvolvimento humano, bem como no processo de conhecimento como, ainda, no meio social que o rodeia. Assim, os sentimentos e o processo cognitivo, em uma conexão única, possibilitam à pessoa “uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais” (Mosquera; Stobäus, 2006, p. 129).

Nesse sentido, para Mosquera e Stobäus (2006), emoções e sentimentos são direcionados e dimensionados pelo instinto, circunstância e ego. Logo, o que capacita o ser humano para esses direcionamentos é o potencial afetivo. Para Vecchia (2002), a expressão da afetividade é bloqueada devido a rigidez do ego da condição cultural do sujeito.

Ferreira e Ribeiro (2019) entendem que a afetividade e a inteligência são constituintes que possuem funções definidas; quando integradas, concede à criança atingir nível de evolução elevado. Isso porque eles consideram a afetividade fundamental no processo de desenvolvimento da personalidade, cognitivo e motor, sendo as expressões motoras resultantes das manifestações afetivas das crianças como meio de comunicação com os adultos.

O estado de afinidade afetiva do ser humano pelo outro é abordado por Vecchia (2002, p. 108), como afinidade profunda que origina os “sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, fraternidade”. Esse sentimento de afetividade é ambivalente, pois pode ser entendido como positivo e negativo. No entanto, o autor supracitado ressalta que através da percepção afetiva que temos do outro, pode-se compreendê-lo ou agredi-lo.

No tocante à questão, Ferreira e Ribeiro (2019) afirmam que, os sentimentos são como um motor que impulsiona a ação, e a afetividade é

entendida como uma condição inevitável no constructo da inteligência, mas não suficiente, pois, sem afeto não haveria sentimentos de interesse e necessidade, tampouco motivação.

Complementando esse pressuposto, “as emoções tidas como integrantes das funções mentais superiores são, antes, produtos da inserção humana num dado contexto sócio-histórico” (Ferreira; Ribeiro, 2019, p. 92). Sendo assim, o campo da motivação, pelo qual o pensamento se origina, torna-se extensivo de inclinações de sentimentos de interesses e impulsos, bem como afeto e emoção. Por outro lado, Mosquera e Stobäus (2006) enfatizam a importância de entender esses sentimentos, pois em seu processo de construção, o ser humano passa por transformações e experiências em seu meio social, onde estabelece relações intrapessoais. Vecchia (2002, p. 110) atenta para o fato de que “afetividade parte do instinto, a afetividade é a forma que o amor assume no ser humano”. Decerto, o que permite ao homem evoluir em seu processo de construção e experimentação é a afetividade.

Pela mesma razão, o afeto é o “ingrediente que precisa de educação para ocorrer como processo de transmissão de valores culturais, para a construção da identidade do educando” (Vecchia, 2002, p.110). Nessa perspectiva, tem-se a amorosidade como gestora do universo, pois a vida é articulada pelo processo irreversível da criação, onde é originado cada ser (Demo; Silva, 2020).

A amorosidade é reconhecida pelo homem como afetividade. Isso posto, Vecchia (2002) relata que, é preciso buscar no processo educativo, tanto nas instituições escolares quanto na sociedade, atividades e vivências que formam vínculos amorosos, como por exemplo, a amizade, considerada por ele uma forma de afetividade. Nesse sentido, Demo e Silva (2020, p. 325) ressaltam que o amor não pode ser entendido como categoria biológica solitária e, sim, como uma categoria mútua, pois, “amor implica desamor; na mesma dinâmica, amor pode fenececer, é eterno enquanto dura, um dia está para mais, em outro está para menos, é metamorfose ambulante”.

A importância da afetividade na Educação Escolar

Conforme Ferreira e Ribeiro (2019), a afetividade como indissociável do cognitivo, surgiu a partir da educação, que tem como eixo norteador a “vida-experiência e aprendizagem, essa por sua vez, faz com que sua função seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida” (p. 90). De acordo com Mosqueira e Stoubäus (2006), a ideia de afetividade é extremamente relevante tanto na educação infantil como no nível de ensino superior, perpassando pelas relações interpessoais, sociais e culturais. Nas palavras de Ferreira e Ribeiro (2019):

A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. E o amor não é contrário ao conhecimento, podendo tornar-se lucidez, necessidade e alegria de aprender. Quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo e a descobri-lo (Ferreira; Ribeiro, 2019, p. 97).

Para tal propósito, é necessário que a educação considere a afetividade sadia e trabalhe integralmente com ela, mas que, também, considere as suas patologias para atuar de forma pertinente e eficaz (Vecchia, 2002, p. 120). Nessa linha de pensamento, segundo Ferreira e Ribeiro (2019), cabe à escola e ao professor entrever condições afetivas que facilitem a aprendizagem dos alunos; contudo, deve considerar as capacidades físicas, cognitivas e emocionais do indivíduo como estruturas pertencentes e indissociáveis a ele. Portanto, afetividade não pode ser entendida como meio de imposição ou exigências no construto individual e social da criança.

Outro elemento para o qual o educador deve se atentar é que a afetividade pode estar ligada à sensibilidade ou não. Vecchia (2002, p. 118) pontua que, nem todas as pessoas afetivas conseguem se expressar, por exemplo, “se uma pessoa pode ser sensível sem ser afetiva, alguns dos nossos alunos podem apresentar essas características. Por outro lado, a pessoa que é afetiva, mas não é sensível, é por que não percebe o outro”.

Conforme Ferreira e Ribeiro (2019), o desenvolvimento integral do ser humano passa por relações e experiências de afeto, portanto, é evidente que estabelecer vínculos no processo de ensino- aprendizagem é essencial para formação do sujeito social.

O diferente caráter dos sentimentos depende de como decorrem estas atividades, na medida que elas são frutíferas ou dependentes dos obstáculos que a pessoa encontra e tenta superar. Consequentemente, temos aqui expressado o conteúdo dos sentimentos e das vivências, como um todo propriamente dito. Parece-nos significativo enfatizar a ideia de que os sentimentos estão intimamente unidos à subjetividade humana e especialmente ligados às funções neurofisiológicas que se processam no cérebro da pessoa (Mosquera; Stobäus, 2006, p. 129).

Ainda, de acordo com os autores aludidos, a vida emocional e os sentimentos dos seres humanos, bem como o interesse de se relacionar nos aspectos diversos, existe há muito tempo, de modo que tornou compreensível pois, faz parte do comportamento humano em diferentes especificidades da vida e das relações com o meio ambiente e com a natureza. Nesse sentido, Vecchia (2002), corrobora essa afirmativa:

Ao desenvolver nossa capacidade de educadores não exercemos apenas um ofício, um papel, mas, através da nossa capacidade de vínculo, de amar, de sermos nutritivos, de expressar nossa amorosidade por nosso educando, estamos promovendo o desenvolvimento de sua Identidade, com o cosmos. A construção do conhecimento deve estar integrada à afetividade para o educando desabrochar a consciência crítica, o engajamento transformador e criativo, numa Identidade saudável, na sabedoria que integra o saber racional e o saber da vida (Vecchia, 2002, p. 109).

Para elucidar o exposto, Mosquera e Stobäus (2006, p.132) destacam que, a aprendizagem da convivência não ocorre apenas ao ambiente da escola, mas, também, em outros contextos em que o sujeito está inserido. Por outro lado, é a vida afetiva que possibilita entender os aspectos relacionados à personalidade que o sujeito desenvolve ao longo da sua trajetória de interações sociais e do processo de formação educacional que ele recebeu em sua existência.

Nesse contexto, Mosquera e Stobäus (2006, p.132) afirmam:

A falta de educação da própria vida afetiva e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestações emotivas das demais pessoas deixa alunos e alunas à mercê do ambiente que os rodeia e no qual adotam modelos de resposta agressiva, descontrolada e ineficaz diante dos conflitos interpessoais, que, com frequência, se apresentam em todas as formas de convivência social (Mosquera; Stobäus, 2006, p. 132).

Ferreira e Ribeiro (2019) denotam que a educação como processo de reorganização de experiências é, também, um processo de reconstrução. Segundo Vecchia (2002):

A presença do educador é importante na vida do educando especialmente pela forma como se relaciona e da forma como é e vive. Afeto vem de afetar. A educação que não considera o afeto, que não leva à expressão do afeto, nega e desconsidera a criatividade. A afetividade está estreitamente vinculada com a criatividade que tem nela o seu ingrediente básico. A identidade da pessoa se forma por um processo de identificação com o outro na afetividade (Vecchia, 2002, p. 111).

Desse modo, Vecchia (2002) deixa evidente que, ao educador, como facilitador da vida, incumbe a responsabilidade de possibilitar condições para que os educandos vivenciem o processo de desenvolvimento afetivo. Assim, ao dizer que a afetividade é um processo de identificação com o outro, Vecchia (2002, p.111) afirma que “uma das percepções fundamentais de Paulo Freire foi a de que a ‘amorosidade deve permear nossa sala de aula’”. Portanto, a amorosidade, conforme Vecchia, dá a autonomia, e a identidade se faz na relação com o outro.

Considerações finais

Conclui-se que as relações de afeto são importantes para o desenvolvimento do ser humano em diferentes contextos. Nesse sentido, para que ocorra uma relação de amorosidade com o sujeito é preciso que ele tenha uma relação com o outro, enquanto sujeito e não como objeto. Para isso, é preciso respeitar o modo de ser e de agir de cada pessoa, bem como suas condições e tempo de aprendizagem e aceitação de afeto.

Para promover o ensino, o professor precisa estabelecer uma relação de construção do conhecimento com o sujeito, ou seja, proporcionar condições de ensino-aprendizagem para que os alunos possam se expressar com autonomia e liberdade.

Todavia, é preciso atentar-se aos processos de construção de conhecimento de cada aluno, visto que esse processo não é direcionado apenas em um único ambiente, mas envolve outros aspectos que contribuem para formação dos vínculos afetivos. Relações afetivas contribuem no desenvolvimento das potencialidades e saberes das pessoas em diferentes contextos; essas relações são iniciadas na família e continuadas nos processos de escolarização.

Referências

- CONTER, Marcelo Bergamin; TELLES, Márcio; SILVA, Alexandre Rocha da. Semiótica das afecções: uma abordagem epistemológica. **Conjectura: Fiolos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. especial, p. 36-48. 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011. vol. 2.
- DEMO, Pedro; SILVA, Renan Antônio da. Pedagogia do amor. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. v.6, n.2, jan. /jun. 2020.
- FERREIRA, Gabriella Rossetti; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A importância da afetividade na educação. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 88-103, jan./jun. 2019.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Dicionário da Língua Portuguesa**. 8ªed. Curitiba. Positivo. 2010.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MERRIAM-WEBSTER. **Dictionary on-line**. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com>. Acesso em: 23 de junho de 2022.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño, STOBÄUS Claus Dieter. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1,

v.58, p. 123-133, jan. /abr. 2006.

SILVA, Rodrigo Souza. Intercessores do conceito de afeto na teoria deleuziana do cinema. Universidade Federal de Juiz de Fora. **INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**. XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Ouro Preto-MG. 28 a 30 de jun.2012.

VECCHIA, Agostinho Mario Dalla. Educação e afetividade. **Revista Pedagógica**. n. 4, v.9, p. 107-127, jul/dez/2002.

EDUCAÇÃO, AMOR E LIBERDADE: GÊNERO E APRENDIZADO NO ANTROPOCENO

*Ricardo Brasileiro de Matos*⁵²

Introdução

Desde o início das medidas de contenção à epidemia de COVID-19 o mundo passa por mudanças de paradigmas estruturais, sanitários e de relações sociais. Certamente, essa crise atingiu a Educação com prejuízos da Educação Básica à Educação Superior (Rondini; Pedro; Duarte, 2020). Considerando como isso afeta a formação docente, é preciso investigar as mudanças e adaptações em curso e, também, explorar possibilidades de (re) organização pós-pandêmicas.

A discussão se torna, ainda, mais urgente, se considerar que, devido a mudanças climáticas e outros processos irreversíveis causados pelo humano no planeta, essa, provavelmente, é uma das primeiras, mas não a última catástrofe sanitária global que vivencia-se nos próximos anos do Antropoceno.

De fato, sugerimos que o COVID-19 é um exemplo paradigmático de uma doença do Antropoceno. Segue uma sequência complexa envolvendo a ruptura dos sistemas naturais, sociais, econômicos e de governança. A destruição de habitats naturais e a extinção de espécies, a captura, comercialização e consumo mal regulamentados de animais não humanos, a influência de lobbies para anular ou retardar medidas de proteção dos sistemas naturais e sociais, a limitação do conhecimento científico atual e o desrespeito por governos e empresas das evidências disponíveis, todos trabalharam em uma sequência orquestrada para facilitar a atual pandemia de COVID-19 (O’Callaghan-Gordo, 2020, p. 2) (tradução nossa).

Nesse sentido, essa pesquisa é proposta como uma análise crítica dos dados que, sobre acesso e permanência nas escolas, durante o período de pandemia, baseada, principalmente, mas, não somente, no pensamento de Paulo Freire, levando em consideração a classe, raça e gênero. A articulação dessas estruturas se vê em momentos distintos da obra de Freire (1997): “[...] quer dizer, por

52 Mestrando em Educação - Faced / UFU, Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, Prof. de Matemática e Pedagogo / Uberlândia-MG, Integrante do Círculo de Ensino e Pesquisas Freirianos - CEPF/UFU. ricardo.mattos10@gmail.com.

exemplo, de um homem considerado como progressista que, apesar do discurso em favor das classes populares, se comporta como proprietário de sua família? Homem cujo mandonismo asfixia mulher, filhos e filhas?” (Freire, 1997, p. 61).

Essa tríade de categorias de análise que se destaca nessa pesquisa (classe/raça/gênero) não pode estar hierarquizada e, portanto, destacar uma ou outra poderia ser uma armadilha para cair em um reducionismo teórico:

[...] por mais que, nesta ou naquela sociedade, por motivos históricos, sociais, culturais, econômicos, seja visivelmente sublinhada a importância da raça, da classe, do sexo, [...] é preciso que evitemos cair na tentação de reduzir a luta inteira a um desses aspectos fundamentais (Freire, 2001, p. 4).

Uma das hipóteses a serem testadas é que o aprendizado na pandemia que, obviamente, afetou sistemas de ensino no mundo todo, tenha sido mais grave entre estudantes, mulheres cis, trans negros e pessoas não-binárias. O contexto dessa doença antropocênica se dá, no Brasil, em um quadro já crescente de perdas de direitos de minorias e a consequente crise econômica vulnerabilizou, ainda mais, esses grupos sociais que constituem a maioria de trabalhadores que não puderam se sustentar sem trabalhar ou adaptar seu trabalho para poder estudar em casa.

O escopo da minha análise se limitará aos estudantes de licenciatura da UFU que trabalham e estudam. Como esse trabalhador foi afetado em seu processo de aprendizagem no Ensino Superior? Como mulheres, negros e pessoas que vivem expressões de gênero marginalizadas veem a educação superior em meio à perda de direitos? As crises climáticas, pandêmicas e econômicas acabaram de vez com a perspectiva de ascensão social de minorias através da educação e políticas afirmativas?

Tendo essas discussões como motivo, este trabalho tem como objetivo mostrar a contextualização da situação atual da formação de professores, além do levantamento do panorama da situação da educação superior brasileira na atualidade. A essas partes, somam-se as considerações finais, que trazem, abreviadamente, as principais concepções expostas dentro de todo o trabalho.

Contextualização da situação atual da formação de professores

A crise pandêmica atingiu todas as atividades humanas, e por isso mesmo, é tão importante que o meio acadêmico se volte para pesquisar esse *zeitgeist*⁵³ de “fim do mundo”. Utilizo essa expressão a partir do pensamento de Aílton Krenak (2019) sobre o Antropoceno. Segundo ele, o fim do mundo, ou seja,

⁵³ *Zeitgeist*: é um termo alemão cuja tradução significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. Significa, em suma, o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo.

as consequências climáticas e ambientais causadas pelos humanos é inevitável (Krenak, 2019). Precisa-se investigar que novas tarefas serão exigidas do professor em um mundo que precisa se preparar para muitas outras consequências da exploração de recursos naturais do planeta em nome do lucro, afinal a ação pedagógica é indissociável das relações políticas, históricas e sociais.

Pesquisas recentes apontam uma mudança de visão sobre a raiz de doenças que originaram do contato humano com animais, como o vírus da imunodeficiência humana (HIV), o vírus ebola⁵⁴ e a dengue⁵⁵. Esses trabalhos apontam o surgimento de novas doenças zoonóticas como consequência do desequilíbrio ambiental causado pela destruição humana da biodiversidade (Rahman, 2020).

A expansão da ocupação humana e a exploração de recursos naturais como madeira, minérios e outros recursos naturais demandada pelo Norte Global deixa humanos vulneráveis à novas doenças zoonóticas. A dimensão global do capitalismo, as trocas comerciais intercontinentais e o turismo criaram o ambiente perfeito para que epidemias evoluam para pandemias.

Doenças infecciosas sempre existiram, mas as maneiras com que um vírus consegue se espalhar nessa segunda década do século XXI são muito maiores do que, por exemplo, durante a peste bubônica do século XIV (doença transmitida por pulgas).

Já é suposto, então, que é muito provável que essa seja a primeira de muitas pandemias, até porque é um processo que não começa agora. Pesquisas já apontavam o aparecimento de uma pandemia como essa, como nesse artigo de 2005:

O surgimento acelerado de novas ameaças de doenças infecciosas com potencial pandêmico é refletido pelo estabelecimento do Comitê de Emergência da OMS (Organização Mundial da Saúde) em 2005. [...] ou desenvolvimento econômico que coloca os humanos em contato com patógenos anteriormente não reconhecidos, os humanos enfrentam desafios microbianos perpétuos e uma ocorrência crescente de ameaças pandêmicas à saúde global¹⁴ A maioria das EIDs é causada por vírus que são zoonóticos ou transmitidos por vetores. (Graham, 2018, p. 7) (tradução nossa).

Estudar a percepção de professores em formação durante a pandemia é, então, também, pensar nas competências necessárias para educar em um futuro multipandêmico. Para essa pesquisa interessa, especialmente, saber como esses educadores vivem, hoje, a liberdade e o amor como propostos por Paulo Freire.

Desde o início dos escritos de Paulo Freire se observou uma preocupação com a formação docente. Embora esse projeto de pesquisa foque, especialmente,

⁵⁴ Vírus Ebola: vírus que provoca hemorragias intensas, falência de órgãos e pode levar à morte.

⁵⁵ Dengue: doença viral transmitida por mosquitos que ocorre em áreas tropicais e subtropicais.

em futuros educandos, ainda na graduação, Freire propõe que a formação de educadores deva ser permanente, já que, se o conhecimento é uma experiência mediada, não há um limite ontológico para o conhecimento que um educador (ou educando) acumule durante a vida (Saul, 2016).

A liberdade dos homens é um princípio fundamental da pedagogia de Paulo Freire. A busca pela liberdade se dá através da consciência da opressão, então como esses futuros educandos entendem as múltiplas crises vividas agora e por seus futuros alunos?

“Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa” (Freire, 2014, p. 37).

Praticar essa liberdade exige que o educador pratique, também, o amor. É o amor que humaniza as relações e permite que haja troca e empatia. Ensinar sem troca não liberta, não instiga, não germina pensamentos críticos. Se ser um educador nesse tempo histórico implica em educar no fim do mundo, precisa-se antes amar esse mundo:

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico e libertador (Freire, 2000, p. 65).

Os conceitos freireanos de liberdade e amor dialogam intimamente com a obra de Bell Hooks. O ponto de vista de Hooks ajuda a ver como libertar através da educação só é possível se considerar como a raça e o gênero se articulam com a classe.

Enquanto educadoras, filósofas e feministas periféricas, acreditamos no projeto de educação que se extrai das considerações de Freire e hooks. Ou seja, um projeto libertador e transgressor de uma educação engajada contra o status quo, aquele promovido por políticas públicas neoliberais, que limita a economia de saberes a uma troca desigual marcada, especialmente, por classe, raça e gênero (Soares, 2019, p. 133).

Hooks (2017) converge com Freire, também, a respeito da potencialidade transformadora do amor: “Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura” (Hooks, 2017, p.12).

Seja pela destruição do planeta ou pela crescente expansão neoliberalista do mercado educacional, vive-se períodos de grandes mudanças no modelo de escola. Em meio a uma ameaça infecciosa, as salas de aula tornaram-se mais mediadas pelas novas tecnologias, mas poderia supor que crises com outras

implicações ambientais ou doenças que se espalhem de modo diferente, force novas adaptações aos educadores:

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (Nóvoa, 2021, p. 9).

Cada vez mais, é preciso capacitar os professores para que consigam estar preparados para atuar dentro de sala de aula, em momentos como estes, e fora dela, com recursos que consigam ensinar novos conhecimentos aos alunos sem perder a humanização de suas turmas.

É neste sentido que volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas “manhãs” indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender da violência (Freire, 1999, p. 55).

No que diz respeito à formação de professores, considerando os aspectos atuais da situação pandêmica no país e os problemas que dificultam o processo de ensino aprendizagem dos alunos, tem-se várias preocupações em relação aos cursos de licenciatura, que através da legislação vigente visa a formação de todos os professores atuantes na educação superior.

Nesse sentido, é relevante o que menciona Severino (2011) quanto ao fato de sentir-se impressionado ao ver que grande parte das análises que mostra a situação problemática da educação brasileira atribui os motivos à inadequada formação dos professores. Salienta, o autor, a necessidade de se condicionar os problemas dessa educação e suas soluções ao modo como a gestão política, econômica e administrativa têm conduzido a questão.

Panorama da situação da educação superior brasileira na atualidade

A universidade tem como papel básico a formação profissional e institucionalizada para formar profissionais através do ensino, da pesquisa e extensão. No Brasil, a Lei n. 5.540/1968, que normatiza a Reforma Universitária, propõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como papéis a serem desempenhados pelas universidades e define o regime de Dedicção Exclusiva para os professores universitários.

Pode-se dizer que esta lei institucionalizou a pesquisa na universidade em nosso país, tendo como base a instituição da pós-graduação, considerada

um marco propício para a formação dos pesquisadores, em todas as áreas e disciplinas do conhecimento acadêmico e científico.

O desenvolvimento da pós-graduação no país não foi fruto de um processo desprezioso de aumento da elaboração científica, mas foi de uma política determinada pelo Estado, como o objetivo de assegurar e regulamentar o ensino de educação superior no Brasil.

Tem como essencial para a elaboração de uma universidade democrática capaz de formar sujeitos críticos e aptos para a atuação profissional, que as dicotomias e hierarquias na universidade sejam ultrapassadas em favor de uma produção científica que envolva professores e pesquisadores da pós, da graduação e estudantes destas duas mesmas áreas, através de um movimento comum de análises e construções coletivas de ideias, pensamentos e experiências, junto com toda a comunidade.

Dessa forma, o pesquisador é definido como um pensador crítico sobre a realidade, que busca responder dúvidas e questões vindas de toda a sociedade:

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se (Demo, 2008, p. 16-17).

Segundo Paula (2010), alguns princípios poderiam nortear uma universidade mais democrática, entre eles:

a) A garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como característica definidora das universidades;

b) A valorização dos cursos de graduação, dando mais oportunidades de acesso e de iniciação à pesquisa aos estudantes de graduação. Isto inclui investimento considerável em assistência estudantil, reestruturação curricular dos cursos e disciplinas, acompanhamento didático adequado dos alunos, melhor formação pedagógica dos docentes, entre outras medidas, para garantir a permanência dos estudantes na universidade, em especial, os das camadas socialmente marginalizadas. Só assim, forma-se uma massa crítica e diminui-se o fosso, atualmente, existente entre graduação e pós-graduação *stricto sensu*;

c) A ampliação da autonomia didática, acadêmica, administrativa e de gestão da universidade, que não pode ser confundida com autonomia financeira diante do Estado;

d) A substituição dos procedimentos de avaliação externa quantitativa por procedimentos internos qualitativos de avaliação institucional. Havendo, por parte das universidades, um empenho em elaborar as suas próprias políticas de avaliação;

e) Prestação anual de contas das atividades universitárias à sociedade, porque nós temos que prestar contas do nosso trabalho sobretudo à sociedade e não apenas ao MEC e às agências de fomento à pesquisa;

f) Crítica permanente e resistência contra o poder burocrático proveniente das instâncias externas e internas à universidade, com a transformação desse poder burocrático em poder democrático;

g) Definição de linhas de pesquisa e atuação em conjunto com a escola básica, tanto para a atualização e formação continuada dos professores, quanto para assessorias voltadas para a melhoria do trabalho docente;

h) Definição com transparência e publicidade das formas de parcerias das pesquisas universitárias com órgãos / empresas financiadoras públicas e privadas, de modo que os trabalhos universitários sejam socializados e democratizados;

i) Construção de formas de cooperação e de convênios com órgãos públicos para que pesquisas universitárias possam tornar-se políticas públicas;

j) Elaboração de projetos de extensão a partir do levantamento das necessidades e demandas sociais.

A universidade democrática deve basear-se em princípios democráticos para a formação reflexiva de professores para a sua atuação dentro de sala de aula.

Considerações Finais

Este trabalho teve como finalidade investigar as consequências da COVID-19 de professores em formação matriculados em cursos de licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia, focando na percepção de construção de futuro como docentes e perspectivas de acesso e permanência no Ensino Superior. Investigar se como classe, raça e gênero funcionam como categorias de análise e variáveis determinantes no acesso e permanência na formação docente.

A pesquisa propõe uma análise crítica dos dados relacionados ao período de Pandemia, sob o pensamento de Paulo Freire, considerando a classe, raça e gênero. Entende-se que esse período vivenciado apontou para perdas de direitos das minorias, constituindo-se a maioria desses grupos, como de trabalhadores.

O estudo evidenciou a preocupação de Paulo Freire quanto à formação docente e, assim, pode-se contextualizar a necessidade dessa formação, de forma contínua, para que torne mais adequada sua formação e encontre preparados os professores para enfrentar as questões educacionais, como tornou-se necessária diante das implicações no período da Pandemia.

Constatou-se que, a universidade em seu desenvolvimento da pós-graduação foi fruto de uma política determinada pelo Estado visando assegurar e regulamentar o ensino de educação superior no Brasil. Desta forma, pode-se concluir que a universidade democrática objetiva uma formação reflexiva para

a atuação eficaz do docente. A universidade tem como papel básico a formação profissional e institucionalizada para formar profissionais através do ensino, da pesquisa e extensão. O pesquisador é definido como um pensador crítico sobre a realidade, que busca responder dúvidas e questões vindas de toda a sociedade.

Referências

- BRASIL. **Lei nº. 5.540**, de 28 de novembro de 1968 (Reforma Universitária). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.nature.com/articles/s41590-017-0007-9](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.540%2C%20DE%2028%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201968.&text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 21 de abril de 2023.</p>
<p>DEMO, Pedro. Serviço Social & Realidade, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.</p>
<p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.</p>
<p>FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.</p>
<p>FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.</p>
<p>FREIRE, P. Política e educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.</p>
<p>FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.</p>
<p>FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Editora Paz e Terra, 2014.</p>
<p>GRAHAM, Barney S.; SULLIVAN, Nancy J. <i>Emerging viral diseases from a vaccinology perspective: preparing for the next pandemic</i>. (Doenças virais emergentes na perspectiva da vacinologia: preparação para a próxima pandemia. <i>Nature immunology (Imunologia da Natureza)</i>, v. 19, n. 1, p. 20-28, 2018. Disponível em: <a href=). Acesso em: 21 de abril de 2023.
- GUSSO, Hélder Lima et al. **Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária**. Educação & Sociedade. 2020, v. 41. Acesso em: 21 de abril de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>. Acesso em: 21 de abril de 2023.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir – A educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla – 2. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras 2019.

NÓVOA, António e Alvim, Yara Cristina. Os professores depois da Pandemia. **Educação & Sociedade** [online]. 2021, v. 42 e 249236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

O'CALLAGHAN-GORDO, Cristina; ANTÓ, Josep M. COVID-19: *The disease of the anthropocene*. (COVID-19: A doença do antropoceno). **Ambiente Res.**, agosto de 2020, v. 187, p. 109683. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7227607/>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

PAULA, M. F. C. Rumo à construção de uma universidade mais democrática e plural. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 4, p.11–24 jul./dez. 2010

RAHMAN, Md et al. Zoonotic diseases: etiology, impact, and control. (Doenças Zoonóticas: Etiologia, Impacto e Controle. **Microorganisms**, v. 8, n.9, p.1405, 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7563794/>. Acesso em: 21 de abril de 2023.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-36, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?lang=pt>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2011. p. 3-14.

SOARES, Maria Helena Silva. Sobre a educação como prática de liberdade: lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. **Kalagatos - Revista de Filosofia**, v. 16, n. 2, 2019.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO EPISTEMICÍDIO DOS SABERES NÃO COLONIAIS: INVERTENDO PÓLOS

*Breno Rafael da Costa*⁵⁶

Introdução

Uma série de estudos vem, ao longo das últimas décadas, evidenciando o olhar interessado do Norte global dentro das produções científicas das áreas de Ciências Humanas e Sociais. Seja com o destaque voltado para o apagamento dos conhecimentos produzidos pelo Sul, em especial, das epistemologias latinas (Quijano, 2005), ou para a obliteração sistêmica dos saberes e cosmologias da negritude (Carneiro, 2005), dos povos indígenas (Kayapó; Brito, 2014) ou, ainda, das populações cis-heterodissidentes (Pelúcio, 2012/2016; Rea; Amancio, 2018), a produção de teóricos/as críticos/as aos códigos coloniais descortinam problemáticas ignoradas pela lógica dominante da academia.

De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), as produções desses/as intelectuais abrem margem para a contestação da razão colonial pelas lentes da “subalternidade silenciada”. O conjunto de reflexões e ações constroem, para os autores, uma nova corrente epistemológica de questionamento, a partir das fronteiras de poder-saber chamada de “estudos decoloniais” ou descoloniais.

Esses estudos tornaram “evidente a necessidade de transcender epistemologicamente – ou seja, descolonizar – a epistemologia e os cânones ocidentais” (Silva Júnior; Sousa, 2016, p. 71). Logo, as bases críticas às normas do conhecimento - ocidental, branca, cis-heterossexual e burguesa (Rea; Amancio, 2018) - permite não só considerar outros lócus sociais de enunciação dos saberes, como, também, outros lugares epistemológicos de reflexão.

⁵⁶ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES); integrante do Grupo de Pesquisa, Educação, Sexualidades e Performatividades (GPESP); especialista em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG); licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e acadêmico do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - b.rafacosta@gmail.com.

A perspectiva decolonial coloca em xeque a epistemologia dominante e, segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), não privilegia apenas o espaço de construção do saber, mas, sim, a responsabilização do saber em prol da descolonização. Além disso, as fronteiras pelas quais emergem os estudos não são meramente fronteiras geográficas. A violência colonial faz com que as lentes para (in) compreender o mundo penetre as marcações geográficas e permita que as injustiças sociais e epistêmicas estejam presente em um mesmo grupo, a partir das imposições raciais, sexuais, de classe e outras (Quijano, 2005; Pelúcio, 2012).

Esse apagamento dos conhecimentos não congruentes com a colonialidade tem sido denominado em diversos escritos de “epistemicídio”, aponta Carneiro (2005). O conceito fundado pelo sociólogo português Boaventura Souza Santos, permite a íntima relação da injustiça social global para com a injustiça cognitiva global (Santos, 2007). Ou seja, o extermínio e geonocídio dos povos latinos, negros, indígenas e desviantes da normativa sexista e LGBTfóbica é, também, - e, não por consequência, mas dentro de uma relação dialética - o assassinato de múltiplas epistemologias (Carneiro, 2005; Santos, 2007; Pelúcio, 2016).

Nesse sentido, o presente artigo pretende destacar elementos acerca do epistemicídio dos pensamentos subalternizados, adentrando, nas fronteiras das fronteiras. Isto é, as considerações postas, aqui, partem de uma revisão bibliográfica e de certo deslocamento da ótica da episteme colonial para problematizar as consequências desta violência (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

De início, o texto reflete sobre questões referentes aos sujeitos situados no Sul Global, em seguida, sobre pontos particulares do epistemicídio negro e indígena e, por fim, discute as produções teórico-política de pessoas não-heterossexuais e transracionalizadas. É válido ressaltar, ainda, que propor uma revisão bibliográfica, nesta perspectiva, não é só se deparar com autores/as decoloniais e registrar testemunhos dos/as que sofrerem os efeitos da colonização. É refletir sobre memórias, vozes plurais e ações (ibidem).

Considerando, ainda, que, hoje em dia, nos termos de Japiassu (1934), todo conhecimento é repassado, metodicamente, através de um processo pedagógico, o artigo pretende, também, aferir alguns pontos sobre qual a educação defendida pelos/as decoloniais, enquanto palco privilegiado para a construção de ações (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

Em resumo, o texto tenciona: a) as epistemologias do Norte e busca conceituar a decolonialidade e o epistemicídio; b) o apagamento dos conhecimentos dos/as indígenas e da negritude; c) a lógica acadêmica cis-heterossexual; e, por fim, d) a própria educação formal responsável por perdurar as injustiças sociais-cognitivas.

O Sul em questão

O que é a verdade científica e em quais condições essa verdade se cristaliza é eixo central, de acordo com Japiassu (1985/1934), para sistematização filosófica do que seria a epistemologia e algumas de suas indagações. A epistemologia é, amplamente, “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e seus produtos intelectuais” (Japiassu, 1934, p. 16). Sabe-se, ainda, que a ciência não é neutra, pelo contrário, ela, necessariamente, corresponde a uma ideologia e assume as formatações culturais do tempo sócio-histórico em que essa produção se situa (Japiassu, 1985; Santos, 2003). Ou, como defendido aqui, parte de um lócus epistemológico estruturalmente privilegiado e submerso na razão colonial (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

A ciência moderna, tal como se conhece, diz Santos (2003), constitui um modelo global e, portanto, autoritário de conhecer e se fazer conhecer. O poder-saber da ciência moderna, em seu caráter autoritário, é uma racionalidade limitada pelo domínio do próprio saber que a constitui (Japiassu, 1934).

A racionalidade científica constitui o próprio sentido civilizatório construindo, em suas teorizações e pesquisas argumentativas - coloniais, iluministas, capitalistas (Kayapó; Brito, 2014) -, o processo de destituição de existências de inúmeros grupos e sujeitos. A ciência moderna, na concepção de Quijano (2005), Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), forja não só formas de conceber o conhecimento, mas inaugura a própria ideia de modernidade. Em outras palavras, é a colonialidade do poder que torna a experiência da ciência/visão eurocêntrica uma verdade última, ao mesmo tempo em que suprime a própria experiência histórico-social das populações latino-americanas (Quijano, 2005).

Kant e Hegel, filósofos responsáveis por construir duas das maiores linhas de pensamento da ciência moderna podem ser tomados como exemplo de como a racionalidade científica implica a colonialidade. Em sua tese de doutorado, Carneiro (2005) afirma que Kant aferia capacidades inatas às diferentes raças humanas. Para o filósofo, os povos nativos da América seriam fracos para o trabalho, os/as asiáticos/as sujeitos mais civilizados, embora sem espírito, e as populações africanas “seriam incapazes de criarem sozinhos uma sociedade civil ordenada” (Carneiro, 2005, p. 99), posto que são passíveis à escravização e a falta de liberdade.

Sobre Hegel, Carneiro (2005) comenta que sua concepção de ontologia do ser difere europeus e pessoas negras, pelas quais, as únicas relações possíveis de serem estabelecidas se dão por intermédio da escravização. Em síntese:

Para Kant, por exemplo, os negros de África não tinham, por natureza, nenhum sentimento que os elevasse acima da insignificância, pois, segundo seu argumento, entre as centenas ou milhares de negros que eram transportados de suas regiões para outros lugares não houve nenhum que tenha apresentado algo de grandioso na arte ou na ciência. Segundo Hegel, historicamente, África não fazia parte do mundo, pois ela não teria movimento ou desenvolvimento a apresentar, em contraposição ao mundo asiático e ao europeu, nos quais ocorriam os movimentos históricos (Silva Júnior; Sousa, 2016, p. 60).

Esse movimento colonial de construção da modernidade e instrumentalização da ciência a serviço da colonialidade e, complementarmente, de inserir a lógica colonial, enquanto justificativa para racionalização científica, global e autoritária (Santos, 2003), inaugura o epistemicídio. Esse conceito representa, segundo Carneiro (2005), uma estratégia de repressão e vulnerabilização. É o *modus operandi* “do empreendimento colonial, da visão civilizatória que o informou, e que alcançará a sua formulação plena no racionalismo do século XIX” (ibidem, p. 96).

Para além do detrimento dos saberes dos povos subjulgados, o epistemicídio é um movimento em curso (ibidem). A inferiorização e deslegitimação intelectual constrói as possibilidades do empreendimento colonial. Não é possível desconsiderar o conhecimento dos povos sem desconsiderar, também, os próprios sujeitos. A valorização dos conhecimentos do Norte global insere o Sul, até hoje, em uma caricatura folclórica de receptor de conhecimento ou produtor apenas de “cultura”, enquanto o Norte, em contraste, produziria “a ciência” (Pelúcio, 2012; Santos, 2007).

É das brechas da colonialidade do poder e do complexo movimento responsável por perdurar a violência colonial e permitir, junto a isso, a integração de outras violências sistêmicas, que emergem as reivindicações decoloniais (Quijano, 2005). O projeto decolonial reconhece, em contraponto a violência colonial, a dominação a partir das margens, das fronteiras externas, como é o caso da retina eurocêntrica e colonial da ciência moderna, e das fronteiras internas, nas quais as violências sexuais e de gênero demarcam os sujeitos latinos, por exemplo (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016; Lugarinho, 2001).

Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), questionar a Europa e os conhecimentos que visam a universalização, como fundantes da modernidade, é uma tarefa abraçada pelos/as teóricos/as decoloniais. Tal fato não se restringe, entretanto, apenas a um projeto acadêmico, mas de resistência e intervenção que retoma os anos 1492.

Quijano (2005, p. 16), em referência aos moinhos de ventos de Dom Quixote, para compreensão da história da América Latina, enquanto complexa e com coexistências históricas, econômicas e culturais diversas, diz que precisa desfazer a “armadilha epistêmica do eurocentrismo que há quinhentos anos

deixa na sombra o grande agravo da colonialidade do poder e nos faz ver somente gigantes, enquanto os dominadores podem ter o controle e o uso exclusivos de nossos moinhos de vento”.

A América Latina surge, nesta perspectiva, enquanto entidade inaugural do sistema-mundo colonial-moderno (ibidem). É o território de heterogeneidade cultural, afirma Quijano (2005), de coexistência entre múltiplas temporalidades e espaço privilegiado da colonialidade do poder, onde, a própria existência da fronteira Norte-Sul pressupõem linhas - visíveis e invisíveis - que estabelecem a violência colonial.

Santos (2007) pontua que os sujeitos situados na incompreensão das linhas possuem somente duas formas de existir: marcados pela apropriação das normativas ou pela violência colonial. Ou seja, existir além da linha é uma negação radical da epistemologia e do direito, dessa forma, se constitui, também, enquanto uma negação radical da própria existência, uma exclusão radical.

As agendas coloniais são complexas ao ponto de, mesmo entre as teorizações subalternizadas, existirem um apagamento/desconhecimento da ciência produzida pela América Latina. A distinção entre os estudos pós-coloniais e decoloniais, para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), partem do necessário compromisso de afrontar os efeitos da colonização na América Latina:

Apesar de uma longa história colonial na América Latina e de reações aos efeitos da colonização, que podemos chamar de colonialidade, intelectuais dessa região não figuraram e não figuram no campo de estudos pós-coloniais. Por exemplo, Homi Bhabha, Edward Said e Gayatri Spivak - os nomes mais expressivos do campo acadêmico pós-colonial - não fazem nenhuma referência à América Latina em seus estudos (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16).

Quijano (2005), em uma argumentativa similar, aloca a própria construção da identidade latino-americana como o compromisso com a descolonização da colonialidade do poder. Em outras palavras, apenas uma epistemologia latina engajada pode combater as produções desiguais de (in) existências.

Dito isso, o projeto decolonial é um movimento necessário de compreensão e combate do epistemicídio das mais distintas matrizes, sejam elas as comportadas pelas fronteiras externas ou pelas fronteiras internas, pelas linhas visíveis ou invisíveis. A reivindicação de outras ciências, não aprisionada no sentido moderno-colonial, é caminhar em prol da construção e reconhecimento de outras possibilidades de existência fora das trincheiras. O pensamento das categorias subalternizadas, por outro lado, abre espaço para entender a dominação colonial como um conectivo das demais violências (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Ou seja, a luta pela emancipação humana pauta-se, também, na luta contra a colonialidade que sustenta as injustiças raciais, sexuais, generificadas e elitistas.

Escurecendo matrizes brancas

Kant e Hegel foram tomados, no tópico acima, como exemplos categóricos do pensamento moderno-colonial (Carneiro, 2005; Silva Júnior; Sousa, 2016). Parte da (de)formação filosófica explicitada é, meramente, uma breve explicação da constituição do saber-poder colonial. A emergência da própria modernidade e da América Latina comporta, também, argumenta Carneiro (2005), Quijano (2005), Kayapó e Brito (2014), e Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a consolidação de outra categoria base de exclusão: a ideia de raça.

De acordo com Bernardino-Costa e Grosfoguel (2006), as teorias racialistas alicerçam os princípios organizadores da acumulação primitiva do capital. O extermínio e escravização de africanos/as, afrodescendentes e indígenas encontra justificativa nos escritos que “comprovavam”, por intermédio da ciência moderna, a superioridade da raça branca. Os/as brancos/as, ao contrário das outras raças, estariam, naturalmente, menos aptos ao trabalho forçado e outras formas de violência.

A ideia de raça, como fundamento do novo sistema de dominação social (Quijano, 2005), envolve, não somente o controle do trabalho e exploração dos corpos a serviço do capital. Envolve, também, o controle do Estado, suas instituições e a vigilância sobre os conhecimentos postulados como verídicos (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Para Carneiro (2005), Kayapó e Brito (2014), o projeto de dominação dos/as negros/as e indígenas é fruto do processo de dominação originário e correspondente à amplo projeto de destruição da própria humanidade.

Os/as indígenas, nesta ofensiva capitalista, transformam-se em um mito romântico dentro das produções hegemônicas do conhecimento. O jesuitismo, argumenta Edson Kayapó e Brito (2014), corrobora com o silenciamento de religiões, línguas e costumes em prol de um Estado unificado pelas fronteiras coloniais. Esse mesmo projeto jesuíta de colonização, segundo Carneiro (2005), não considerava crianças negras como seres portadores de alma e passíveis de serem educados.

A constituição do sistema-mundo moderno-colonial (Quijano, 2005), usa da catequização forçada como forma primeira, respaldada pelo Estado, de educar. Essa é apenas a forma introdutória do epistemicídio e do curso do capitalismo na América Latina e, os exemplos acima, apenas alguns dos diversos mecanismos de instauração da violência epistemológica. A educação assume forma elementar de restrições e destituição da pluralidade de se pensar. Não à toa, inúmeros/as estudiosos/as veem à escola como importante campo de disputa para o combate das discriminações raciais (Silva Júnior; Sousa, 2016; Carneiro, 2005; Kayapó; Brito, 2014).

Antes de adentrar, em tópicos abaixo, das potências de uma perspectiva decolonial na escola e seus currículos, é necessário frisar que o projeto decolonial compreende, também, as táticas seculares de resistência. Ou seja, a própria

existência da colonialidade do poder permite a constituição de um pensamento de fronteira, esse é, para Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a resposta epistêmica dos/as subalternizados/as.

O isolamento acadêmico, fruto do epistemicídio que pessoas negras e indígenas passaram/passam forçosamente (Carneiro, 2005), não conseguiu destituir todos os corpos e mentes de possibilidades. Kayapó e Brito (2014), afirmam, por exemplo, que há mais de 300 povos indígenas no Brasil, falantes de mais de 2.000 línguas. Isto é, o desaparecimento está longe de ser um fato, embora faça parte da fantasia colonial. Ou, como coloca Quijano (2005):

[...] os recentes movimentos político-culturais dos “indígenas” e dos “afro-latino-americanos” puseram definitivamente em questão a versão européia da modernidade/razionalidade e propõem sua própria racionalidade como alternativa. Negam a legitimidade teórica e social da classificação “racial” e “étnica”, propondo de novo a idéia de igualdade social. Negam a pertinência e a legitimidade do Estado-Nação fundado na colonialidade do poder. Enfim, embora menos clara e explicitamente, propõem a afirmação e reprodução da reciprocidade e de sua ética de solidariedade social, como opção alternativa às tendências predatórias do capitalismo atual (Quijano, 2005, p. 26-27).

A tutela epistemológica oriunda das lógicas de poder-saber da colonialidade, nos dizeres Silva Júnior e Souza (2016), consegue, no projeto decolonial, ser questionada, tensionada e desmembrada. De acordo com Rea e Amancio (2018), é proposto, a partir do diálogo não hierárquico entre teóricos/as não-brancos/as situado(s) no Sul Global, uma remodelação da definição de raça, não isolando o conceito em um passado colonial (Kayapó; Brito, 2014), mas considerando-o como elemento de análise dos privilégios estruturais da branquitude e como resistências à agenda científica global, autoritária e moderna (Carneiro, 2005; Santos, 2003/2007).

Enviadescendo⁵⁷ matrizes cis-heteronormativas

Existe certa dificuldade, de acordo com Nogueira, Pereira e Toitio (2020), de muitas teorias não conseguirem traçar o caráter historiográfico das populações de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT)⁵⁸. Presume-se, não raro, que grupos

⁵⁷ Utilizo o termo em alusão à música *Enviadescer*, da artista travesti Linn da Quebrada. É possível considerar que a cantora subverte a injúria LGBTfóbica, brincando poeticamente com as palavras “envaidecer”, “viado” e “descer”. É válido ressaltar que dentro da perspectiva *queer* a subversão linguística das ofensas é uma estratégia de resistência política (PELÚCIO, 2016/2012). Música disponível em: Linn da Quebrada - Enviadescer (Audio-Vídeo Oficial) - YouTube. Acesso em 16 de junho de 2022.

⁵⁸ A opção pelo acrônimo não pretende estabelecer uma hierarquia entre as demais identidades, tampouco questionar a importância de uma perspectiva *queer* e pós-identitária. As siglas são escolhidas exclusivamente por ser a forma que Nogueira, Pereira e Toitio (2020) descrevem o movimento ao longo da história.

cis-heterodissidentes não possuem uma particularidade histórica na formação do país, na consolidação do capitalismo e no sentido tomado pela colonização.

Butler (2016) é pioneira em pautar um status de classe às populações LGBT a partir da sua compreensão da natureza do capitalismo. Segundo a filósofa, a família heterossexual e monogâmica, bem como a generificação do trabalho, a partir das corporalidades “biológicas”, alocam todas as vidas não congruentes com as normativas estabelecidas em uma existência precária. Para Nogueira, Pereira e Toitio (2020, p. 54), a heteronormatividade e a cisgeneridade, nas particularidades do Brasil foram “imprescindíveis para a construção desse modo de reprodução social e na constituição da divisão sexual do trabalho”.

De acordo com os autores e com a autora, é impossível desconsiderar o peso da herança colonial e como os traços de formação da sociedade brasileira sofrem fortes impactos dos países capitalistas centrais. Na formação do Brasil colonial, por exemplo, a heterossexualidade era presumida e a classificação do gênero se dava, exclusivamente, a partir da genitália. Tanto que não são raros os casos de escravização e assassinato de pessoas não congruentes com as normas de gênero e sexuais impostas pelos dogmas coloniais portugueses, como é o caso do indígena Timbira⁵⁹ (ibidem). Ademais, como descreve Kayapó e Brito (2014), os jesuítas e demais expoentes da colonização justificavam o extermínio e inferioridade dos povos nativos a partir dos pecados de “luxúria” e “sodomia”.

Não é possível, também, retomar o passado/presente colonial, no que se refere à sexualidade, sem considerar sua centralidade no controle de corpos negros. Além da natureza do capitalismo precisar da família heterossexual e monogâmica para reproduzir-se (Butler, 2016) e a divisão sexual do trabalho, necessariamente, ser forjada a partir de uma suposta congruência entre a genitália e papel social - mobilizando a cisgeneridade, enquanto ferramenta do capitalismo -, a formação do capitalismo colonial em solo brasileiro e latino-americano precisou desumanizar as populações indígenas e negras, além de concitar o estupro do homem branco, como pontuam Nogueira, Pereira e Toitio (2020):

Se afirmamos que o heterossexismo não é uma categoria a-histórica e considerarmos sua introdução na realidade brasileira a partir do processo colonizador, é impossível não trazer para a centralidade das relações socioeconômicas, culturais e de vivência da sexualidade o peso da escravidão de negros e negras. A supremacia racial imposta na sociedade senhorial e escravocrata brasileira, no que tange à sexualidade, se faz presente violentamente ao reduzir o humano à condição de objeto para produção de riqueza e de satisfação. E sendo os/as negros/as escravizados/as ferramentas, sujeitos coisificados, não teriam sexualidade nem desejo, seriam “simplesmente” coisas (Nogueira; Pereira; Toitio, 2020, p. 93).

⁵⁹ Mais informações em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55462549>>. Acesso em 21 de junho de 2022.

Essas considerações permitem retomar a ideia de Japiassu (1934) de que a história pode ser confrontada pela epistemologia. Isto é, ignorar as questões sexuais e de gênero presente dentro da formação da história colonial é reduzir o sentido da própria colonização e promover o epistemicídio das populações LGBT, sobretudo, dos grupos racializados e situados no Sul Global (Rea; Amancio, 2018).

Como colocado por Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), onde, mesmo nas produções decoloniais não existem menções densas aos/às intelectuais latino-americanos, nos escritos *queer*, também existe um cânone branco, burguês e homonormativo de análise (Rea; Amancio, 2018). Segundo Pelúcio (2012, p. 406), a “relação entre ‘centro’ e ‘periferia’, pode ser experimentada dentro mesmo das fronteiras do Sul, mas sob a marca das hierarquias raciais e de gênero”. A própria tradução de uma teoria construída no Norte para o português exige um desconcerto a partir do/a marginalizado/a (Lugarinho, 2001).

De acordo com Lugarinho (2001) é possível considerar, também, o caráter antropofágico dos/as estudiosos/as do Sul ao dissolver, adaptar e criticar as matrizes eurocêntricas e coloniais de análise. A colonização epistemológica que sofre faz com que, diz Pelúcio (2012), precisa-se de um esforço para construir outra gramática. Logo, mesmo os esforços do movimento *queer* e de pós-coloniais são limitados em fornecer elementos de compreensão e combate da colonialidade em seus conectivos de classe, raça, gênero e sexualidade.

Por essa razão, argumenta Pelúcio (2012), é importante atribuir o “lugar de fala”, ou o lócus de enunciação epistemológica (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016), para a ciência - moderna - que esconde em sua fala quem é o narrador. As fronteiras Norte-Sul são penetráveis e é preciso assumir o risco, diz Pelúcio (2016), de ter uma fala feita “entre-lugares”. Ou seja, as existências epistemológicas são elaboradas a partir das fronteiras e por intermédio da posição imposta e contestada de sujeitos subalternizados.

Em outras palavras, contar a história de grupos cis-heterodissidentes e de seu enfrentamento ao poder é contar, também, histórias de outros sujeitos, poder (re)narrar a existência para além da herança colonial, sem medo do isolamento e higienização do pensamento acadêmico (Rea; Amancio, 2018; Pelúcio, 2016). Alinhando esses pensamentos com o projeto decolonial, em uma solidariedade entre teorias críticas ao capitalismo e a colonização, é possível buscar formas de dismantlar a racionalidade autoritária presente no Estado e em suas instituições.

(Des)Escolarizar

O perdurar das matrizes coloniais não é acontecimento do acaso, como o demonstrado acima. Uma série de escolhas são orquestradas para que não ocorra uma ruptura com as imposições coloniais-modernas. Dentre essas escolhas, alerta Kayapó e Brito (2014), estão as formuladas pelas instituições escolares e seus currículos. Pelúcio (2012), de maneira similar, fala de uma rigorosa política racial e sexual nos espaços de educação formal. Carneiro (2005) pontua, ainda, o seguinte:

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto (Carneiro, 2005, p. 113).

O epistemicídio evidenciado pela autora se traduz nos índices educacionais de exclusão e expulsão do que ela chama de “sistema educacional colonial”. O conteúdo e as metodologias de ensino e aprendizagem trabalhados na escola continuam, em alguma medida, sob os efeitos do projeto jesuítico de escolarização (Kayapó; Brito, 2014). A manutenção da epistemologia dominante vê na escola um terreno fértil de propagação e, assumindo, conforme Japiassu (1934), que a epistemologia se cristaliza a partir de um processo pedagógico, é possível questionar o compromisso das instituições escolares com a matriz colonial.

Embora, hoje, existem alguns avanços no campo pedagógico formal, como a Lei 10.639/2003, que garante o ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, e a da Lei 11.645/2008, responsável por fazer valer o ensino da história e cultura dos povos indígenas (Silva Júnior; Souza, 2016; Kayapó; Brito, 2014), existem uma série de disputas para além da legislação.

Silva (2010), pontua, a título de exemplo, que as teorias do currículo estão situadas em um campo “epistemológico social”, no qual, não se pode restringir o debate a correntes de pensamento “puras”, mas, sim, colocá-las nas demandas sociais, em meio à uma série de tensionamentos e disputas de poder.

O epistemicídio realizado pelas escolas - e universidades - insere-se, como dito, na lógica colonial que considera válida apenas a ciência moderna, nos moldes universais e, portanto, do Norte, branco, cisheteronormativo e burguês. O desafio é, nessa lógica, tornar o epistemicídio visível, atribuindo, como descreve Pelúcio (2012), um narrador à ciência e filosofia que se apresenta como neutra.

Além disso, a escola pode caminhar para construção e valorização dos saberes múltiplos e centrar-se na valorização de conhecimentos advindos das diferenças socialmente presentes. Isto é, um conhecimento que não seja desencantado e triste, como diz Santos (2003), mas alicerçado em uma realidade epistemológica dinâmica.

Santos (2007), Quijano (2005) e outros/as indicam que precisa compreender o Sul, a partir de uma epistemologia que, também, seja do Sul. Sem desconsiderar a potência antropofágica da nossa produção acadêmica (Lugarinho, 2001), o projeto educacional que pretende romper com os dogmas coloniais precisa ir contra o epistemicídio. Um projeto que, nos termos de Santos (2007), consiga construir uma “ecologia dos saberes”, ou seja, uma recusa em reconhecer uma epistemologia universal. A ecologia de saberes, nada mais é que, uma contra-episteme, ou, uma epistemologia geral que recusa toda e qualquer epistemologia geral. E, junto às reflexões decoloniais e críticas à colonialidade, pode colocar em exercício ações pedagógicas que descredibilizem as epistemologias responsáveis por submeter sujeitos à uma (in)existência precária e destituída de possibilidade de ser, conhecer e ensinar.

Considerações finais

O exposto até então procurou, a partir de um movimento epistemológico do Sul e reunindo autores/as que pensam a partir do projeto decolonial, traçar algumas considerações em torno do epistemicídio em diálogo com o campo educacional. Como posto, a ciência moderna se constitui a partir de uma cosmovisão violenta que apaga e tenta exterminar os grupos desviantes da colonialidade do poder, entre tais grupos, estão pessoas latino-americanas, negras, indígenas e cis-heterodissidentes.

Além da América Latina - e do Sul em linhas mais gerais - cristalizar-se dentro do projeto científico colonial-moderno, outro aspecto chave foi necessário para a sedimentação do capitalismo: a criação do conceito “raça”. O racismo que desumanizou/desumaniza incontáveis sujeitos aparece enquanto justificativa para escravização das mentes e dos corpos negros e indígenas. Ademais, o controle das sexualidades e dos gêneros foi fundamental para a manutenção do capital e expansão colonial, logo, a insurgência das vozes LGBT se inserem nesse debate de crítica à colonialidade em todos os seus conectivos - raça, classe, gênero, sexualidade.

Por fim, o papel da escola e do campo educacional de maneira mais ampla, em uma perspectiva decolonial, assume uma posição de recusa a toda e qualquer epistemologia que se propõe como geral. As arguições de outras visões de mundo, realizadas “entre-lugares”, colocam em xeque a normativa científica

colonial, evidenciam o narrador da ciência moderna e propõem ações materiais para o reconhecimento de múltiplas epistemologias e o desmantelamento dos epistemicídios.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BUTLER, Judith. Meramente cultural. Trad. Alécia Bretas. **Idéias**, v. 7, n. 2, p. 229-248, 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JAPIASSU, Hilton. **A Revolução Científica Moderna**. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1934.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**. Caicó, v.15, n.35, p.38-68, jul./dez. 2014.

LUGARINHO, Mário César. Como traduzir a Teoria Queer para a língua portuguesa. In: **Revista Gênero**, v. 1, jun./2001, Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281271931_Como_traduzir_a_teor%C3%ADa_Qu%C3%A9er_para_a_L%C3%ADngua_Portuguesa. Acesso em: 06 de junho de 2022.

NOGUEIRA, Leonardo; PEREIRA, Maysa; TOITIO, Rafael. **O Brasil fora do armário: diversidade sexual, gênero e lutas sociais**. São Paulo: Expressão Popular. Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

PELÚCIO, Larissa. O cu (de) Preciado – estratégias cucarachas para não higienizar o queer no Brasil. **Iberic@I: Revue D'études Ibériques et Ibéro-américaines**, Paris, n. 9, p. 123-136, printemps, 2016.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara-pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, 2012, p. 395-418.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, 19 (55): 9-31. 2005.

REA, Caterina Alessandra; AMANCIO, Izzie Madalena Santos. Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 53, e185315, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, (78), p. 3-46, 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; SOUSA, José Josberto Montenegro. O ensino de História e a educação para relações étnico-raciais: diálogos com os estudos descoloniais. **Revista Grifos**, n. 41, p. 57-80, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORGANIZADORES



ARMINDO QUILLICI NETO

Doutor em Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP;
Mestre em Filosofia PUC/Campinas; Graduado em Filosofia e Docente
da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU –
armindo@ufu.br.

MARIA ISABEL SILVA DE MORAIS

Doutoranda em História da Educação – Universidade Federal de Uberlândia –
UFU; Mestre em Fisiologia e Biofísica – UNICAMP; Graduada em Fisioterapia,
Assistente Social na Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI – mismorais@
unifei.edu.br.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Afetividade 48, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 267
Afeto 49, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243
Alfabetização 63, 66, 91, 119, 127, 161, 162, 174, 175, 179, 183, 184, 189, 190, 198, 201, 202, 204, 209, 210, 221
Amorosidade 237, 239, 241, 242, 247
Analfabetismo 43, 89, 90, 91, 96, 97, 172, 173, 174, 175, 181, 184, 190, 196, 198, 199, 204, 205
Aprendizagem 21, 22, 33, 39, 42, 46, 55, 56, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 80, 82, 91, 94, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 160, 165, 166, 170, 171, 217, 220, 223, 227, 239, 240, 241, 242, 245, 248, 262
Aula-Passeio 165, 166, 167, 168, 170

B

- BNCC 4, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 166

C

- Capitalismo 48, 50, 51, 77, 87, 88, 91, 92, 95, 103, 242, 246, 258, 259, 260, 261, 263
Ciência 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 95, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 122, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 219, 224, 228, 229, 230, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264
Ciências da Natureza 28, 29, 61, 63, 64, 66
Ciências Humanas 24, 26, 27, 28, 30, 212, 242, 253
Ciências Naturais 30, 65, 67, 121
Ciências Sociais 27, 33, 99, 253, 265
Colonialidade 254, 255, 256, 257, 259, 261, 263
Colonização 56, 162, 254, 257, 258, 260, 261
Comte 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19
Conhecimento Científico 9, 22, 29, 30, 31, 40, 41, 44, 63, 66, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 149, 150, 154, 155, 244
Construtivismo 68, 120, 121, 122, 126, 127
Contemporaneidade 48, 51, 101
Cultura 26, 155, 168, 169, 188, 190, 221
Currículo 45, 56, 60, 65, 83, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 133, 137, 138, 139, 153, 224, 226, 262, 265

D

Desenvolvimento Infantil 120, 124, 125, 129, 229
Didática 45, 63, 64, 66, 86, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
Disciplinas científicas 27, 36, 64

E

Educação 1, 7, 9, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 36, 37, 38,
39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 57, 59, 60, 62, 64, 65,
66, 67, 79, 80, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 108, 110,
113, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 126, 127, 130, 131, 132, 134, 135,
137, 138, 139, 140, 142, 149, 150, 151, 152, 154, 156, 157, 160, 161, 163,
164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 180, 182, 183, 184, 185,
187, 188, 189, 192, 195, 196, 197, 199, 200, 205, 206, 208, 209, 211, 212,
214, 215, 217, 218, 220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232,
234, 235, 236, 239, 240, 241, 242, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254,
258, 262, 264, 265, 266
Educação Básica 36, 43, 88, 89, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
157, 186, 244
Educação de Jovens e Adultos 42, 88, 89, 97, 172
Educação Infantil 42, 43, 47, 51, 79, 119, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135,
136, 137, 139, 140, 148, 157, 172, 194, 195, 214, 215, 219
Educação profissional 87, 88, 89, 92, 94
Educação superior 46, 245, 248, 249, 250
Ensino 20, 42, 43, 44, 51, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 80, 86, 89, 94, 97,
114, 127, 128, 129, 130, 132, 136, 139, 140, 156, 165, 166, 180, 182, 187,
188, 195, 203, 210, 212, 214, 231, 233, 236, 244, 245, 250, 251
Ensino-aprendizagem 42, 105, 112, 115, 117, 120, 123, 126, 165, 170, 242
Ensino das Ciências da Natureza 61, 63, 64, 66
Ensino Fundamental 42, 43, 44, 51, 65, 70, 129, 132, 136, 139, 140, 165, 166,
195
Ensino Superior 64, 80, 86, 114, 233, 236, 245, 250
Epistemicídio 254, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263
Epistemologia 9, 10, 19, 20, 21, 24, 37, 38, 40, 62, 64, 67, 69, 71, 72, 73, 86,
107, 108, 122, 124, 127, 149, 150, 154, 155, 215, 226, 253, 254, 255, 257,
261, 262, 263
Epistemologia 1, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 32, 33, 35, 37, 38, 41, 65, 67, 68, 149,
156, 223
Escola Nova 44, 46, 120, 224, 225, 226, 227, 229
Escolarização 57, 87, 88, 96, 116, 159, 174, 175, 181, 183, 184, 185, 192, 195,
196, 197, 203, 204, 209, 237, 242, 262
Escolas rurais 172, 177, 178, 179, 181, 196, 197, 198, 204
Escola Tradicional 44
Estado Novo 189, 225
Experiências escolares 195, 201, 209

F

Feminização 47, 48, 49, 53, 54

Filosofia 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 76, 78, 99, 108, 120, 122, 124, 141, 146, 149, 150, 155, 156, 210, 211, 224, 225, 228, 229, 231, 235, 252, 262, 266

Filosofia da Ciência 61, 62, 63, 64, 65, 66

Formação 14, 20, 21, 23, 32, 33, 34, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 72, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 106, 107, 108, 110, 114, 117, 120, 126, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 148, 153, 157, 167, 168, 169, 188, 190, 191, 194, 206, 208, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 237, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 258, 260, 261

G

Gênero 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 71, 74, 225, 244, 245, 247, 250, 256, 260, 261, 263, 264

Geografia 20, 34, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 89, 194, 211

H

História 18, 20, 33, 54, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 94, 95, 99, 122, 141, 142, 143, 146, 147, 156, 157, 164, 185, 186, 187, 188, 210, 212, 213, 221, 223, 230, 232, 233, 234, 236, 265, 266

História Cultural 141, 142

História da Educação 60, 212, 230, 232, 266

História do trabalho 87, 88, 94, 95

Histórico-cultural 148, 150, 151, 152, 154, 156, 214, 215, 216, 217, 220, 221

Histórico-dialético 148, 152, 154, 187, 215

Historiografia 141, 142, 157, 186, 187, 223, 230, 232, 233

I

Infância 9, 44, 91, 129, 132, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 215, 218, 220, 221, 222, 227

Interdisciplinar 27, 38, 113

Ituiutaba 99, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 231, 232, 235

J

Jesuítas 56, 161, 162, 163, 260

L

Literatura infantil 215, 218, 219, 220

Livro literário 217, 218

M

Ministério da Educação 44, 67, 88, 97, 135, 140, 171, 188, 189, 190

Modernidade 20, 61, 62, 67, 70, 78

P

Pandemia 79, 250, 252

Patrimônio 165, 168, 171

Patrimônio Histórico 165, 168

Pedagogia 32, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 67, 79, 85, 87, 99, 105, 106, 107, 108, 109, 119, 120, 127, 128, 130, 141, 156, 157, 165, 171, 172, 184, 186, 214, 221, 223, 224, 226, 242, 251, 253

Personalidade 214, 217, 225, 228, 238, 241

Piaget 24, 25, 73, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 154

Positivismo 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 46, 70, 73, 75, 76, 77, 226

PROEJA 4, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98

Psicologia 33, 87, 99, 117, 120, 148, 149, 150, 151, 154, 156, 171, 215, 216, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

Psicopedagogia 112, 113, 114, 116, 117, 118

psicopedagogo 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118

Q

Química 61, 79, 80, 85, 119

R

Revolução Francesa 12, 56, 58

S

sentimento 132, 158, 160, 161, 163, 237, 238, 256

U

Universidade 21, 23, 67, 232, 233, 235, 236, 248, 249, 250, 251, 252

V

Vidal de La Blache 71, 73, 75

Vygotsky 151, 152, 153, 154, 155, 215, 216, 217, 221

