

# ANAIIS

ISBN: 1982 - 0186

CONADE 2017

## TEMA:

Cenários de mudanças na política educacional brasileira  
e os desafios das licenciaturas

29 a 31 de agosto de 2017

Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí



5º EDIÇÃO NACIONAL 2º EDIÇÃO INTERNACIONAL

## **FICHA TÉCNICA**

**Universidade Federal de Goiás Regional Jataí**

**Reitor Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral**

**Diretor da regional Jataí Prof. Dr. Alessandro Martins**

**Vice-diretor da regional Jataí Prof. Dr. Fernando Paranaíba Filgueira**

**Chefe da Unidade Acadêmica Especial de Educação Prof.<sup>a</sup> Dra. Suely dos Santos Silva**

**Subchefe da Unidade Acadêmica Especial de Educação Prof. Dr. Ari Raimann**

**Coordenação do curso de Pedagogia Coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosemara Perpétua Lopes**

**Vice-coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisângela da Silva Santos**

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

### **COORDENAÇÃO GERAL**

**Coordenação: Prof. Dr. Edson de Sousa Brito**

**Vice-Coordenação: Profa. Dra. Halline Mariana Santos Silva**

### **SECRETARIA EXECUTIVA**

**Coordenação: Profa. Dra. Luciana Cristina Porfirio**

### **COMISSÃO DE LOGÍSTICA**

**Coordenação: Profa. Dra. Camila Alberto Vicente Oliveira**

### **COMISSÃO DE PATROCÍNIO**

**Coordenação: Profa. Dra. Leonor Paniago Rocha**

**Vice-Coordenação: Profa. Soraia Rodrigues Chaves**

### **COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO**

**Coordenação: Prof. Dr. Ari Raimann**

### **COMISSÃO FINANCEIRA**

**Coordenação: Profa. Dra. Elisângela da Silva Santos**

**Vice-Coordenação: Profa. Dra. Laís Leni Oliveira Lima**

### **COMISSÃO DE MONITORIA**

**Coordenação Geral: Prof. Dr. Vanderlei Balbino da Costa**

### **COMISSÃO DE INSCRIÇÃO E DE CERTIFICADOS**

**Coordenação Geral: Profa. Dra. Marcia Santos Anjo Reis**

**Vice- coordenação: Prof. Me. Eunice Tavares Silveira Lima**

### **COMISSÃO TÉCNICA**

**Coordenação Geral: Prof. Me. Fernando Silva dos Santos**

### **COMISSÃO CIENTÍFICA**

**Coordenação Geral: Profa. Dra. Rosely Ribeiro Lima**

**Vice-coordenação: Profa. Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann**

### **COMISSÃO CULTURAL**

**Coordenação Geral: Profa. Dra. Suely Lima de Assis Pinto**

**Vice Coordenação: Prof. Me. Alípio Rodrigues de Sousa Neto**

### **AMBIENTAÇÃO**

**Coordenação: Profa. Me. Hercília Benetti**

### **RECEPÇÃO**

**Coordenação: Profa. Dra. Isa Mara Colombo Scarlatti Domingues**

## **MEMBROS DA COMISSÃO CIENTÍFICA**

Alberto Albuquerque Gomes (UNESP/FCT)  
Amone Inácia Alves (UFG)  
Andrea Cristina Versuti (UNB)  
Antonio Cipriano Parafino Gonçalves (Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique)  
Ari Raimann (UFG/REJ)  
Camila Alberto Vicente Oliveira (UFG/REJ)  
Cátia Regina Assis Almeida Leal (UFG/REJ)  
Cláudia Graziela Lemes (UFG/REJ)  
Cristiane Maria Ribeiro (IFGoiano/ Urutai)  
Daniel Marcolino Claudino de Sousa (USP)  
Dinara Pereira Lemos Paulino da Costa (SME/Jataí)  
Egeslaine de Nez (UFMT/CUA)  
Eliana Aparecida Carleto (UFU/ESEBA)  
Elisângela da Silva Santos (UFG/REJ)  
Elizabeth Gottschalg Raimann (UFG/REJ)  
Érica Ferreira Melo (UFG/REJ/NAI)  
Eunice Tavares Silveira Lima (UFG/REJ)  
Eva Aparecida de Oliveira (UFG/REJ)  
Fernanda Cristina de Brito (UNRV)  
Fernando Silva dos Santos (UFG/REJ)  
Gustavo Louis Henrique Pinto (IFG/Uruaçu)  
Henrique Lima Assis (SME/Goiânia)  
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues (UFG/REJ)  
João Pedro Antunes de Paula (UFG/REJ)  
Jordanna Sebatiana Gregório (UNEMAT)  
José Silvio de Oliveira (UFG/REJ)  
Juliane Francischeti Martins Moyana (UNESP/FCT)  
Karine Sâmia Dultra Silva (Subsecretaria Estadual de Educação/GO)  
Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (UFG/REJ)  
Lais Leni Oliveira Lima (UFG/REJ)  
Leonor Paniago Rocha (UFG/REJ)  
Lúcia Helena Moreira de Medeiros (UFU/FACIP)  
Luciana Cristina Porfírio (UFG/REJ)  
Luciani Paz Comerlatto (UFRGS)  
Luis César de Souza (UFG/REJ)  
Manoel Napoleão Alves de Oliveira (IFG/Jataí)  
Marcia Santos Anjo Reis (UFG/REJ)  
Margareth Araújo Silva (UFG/REJ)  
Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)  
Maria Odete dos Reis de Carvalho Andrade (MFP/Cabo Verde)  
Marta João Francisco Silva Souza (IFG/Jataí)  
Michele Silva Sacardo (UFG/REJ)  
Paulo Henrique de Souza (IFG/Jataí)  
Raimundo Márcio Castro (UEG)  
Renata Machado de Assis (UFG/REJ)  
Rodrigo Claudino Diogo (IFG/Jataí)  
Rosemara Perpétua Lopes (UFG/REJ)  
Sílvia Adriana Rodrigues (UFMS-CPAN)  
Suely Lima de Assis Pinto (UFG/REJ)  
Suely dos Santos Silva (UFG/REJ)  
Tatiana Machiavelli Carmo Souza (UFG/REJ)  
Tauã Carvalho de Assis (SME/Jataí)  
Valquíria Duarte Guimarães (UFG)  
Vanderlei Balbino Costa (UFG/REJ)  
Vanessa Helena Santana Dalla Déa (UFG)  
Verônica Clemente Ferreira (UFG/REJ)  
Viviane Barros Maciel (UFG/REJ)

# COMUNICAÇÕES ORAIS

**SIMPÓSIO TEMÁTICO 01:**

**FUNDAMENTOS DA  
EDUCAÇÃO**



**CONADE 2017**

**5ª. Ed. Nacional / 2ª. Ed. Internacional**

**CENÁRIOS DE MUDANÇAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL  
BRASILEIRA E OS DESAFIOS DAS LICENCIATURAS**  
ISSN: 1982-0186

## **TRABALHOS APROVADOS – COMUNICAÇÕES ORAIS**

<b>Eixo temático/Número:</b>	<b>1 – Fundamentos da Educação</b>
<b>Coordenadores:</b>	<b>Elisângela da Silva Santos / Fernando Santos</b>

NUM	TÍTULO	AUTORES (AS)
1	Uma introdução à epistemologia marxista na teoria histórico-cultural.	Wanderson Pereira Lima Márcia Amélia Guimarães
2	O processo educacional goiano - entre a escola nova e as ações de ruralização	Luciana Silva Martins Elianda Guimarães Arantes Tiballi
3	Uma leitura das relações étnico raciais na escola a partir das pesquisas de virgínia leone bicudo	Elisângela da Silva Santos Lilian Fabiana Barbosa
4	Ouvindo crianças sobre o que pensam acerca da escrita	Anna Clara Trindade Lima Valéria Ribeiro Carvalho Rosely Ribeiro Lima Kattiusce Cândido Silva
5	O problema do Copo: exemplo de ensino por investigação	Marília Darc Cardoso Cabral Silva



## UMA INTRODUÇÃO À EPISTEMOLOGIA MARXISTA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

LIMA, Wanderson Pereira – UFG<sup>1</sup>  
GUIMARÃES, Márcia Amélia – PUC-GO<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste estudo é desvelar e enfatizar a epistemologia marxista na obra vygotskyana, ressaltando alguns de seus conceitos e categorias para melhor entendermos os caminhos percorridos por Vygotsky para fundamentar sua nova psicologia – a perspectiva histórico-cultural. Sobre os pressupostos de Marx e Engels, Vygotsky pôde desenvolver cientificamente uma nova visão de homem e mundo, e, portanto, a interação dos homens com seus semelhantes e com a natureza, constituindo assim as funções psicológicas superiores. Para desenvolver este trabalho foi realizada a pesquisa bibliográfica nas obras de autores especializados no tema proposto e também nas obras dos próprios autores em investigação. Podemos concluir sistematicamente com essa pesquisa que sobre a matriz epistemológica do materialismo histórico dialético, Vygotsky fundamentou sua teoria com premissas psicológicas diferenciadas de sua época e elucidamos também a importância de entender a epistemologia teórica de grandes estudiosos da educação para compreender criticamente seus propósitos.

**Palavras-chave:** Teoria histórico-cultural. Marxismo. Epistemologia.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.

Marx, 2013, p.255.

### INTRODUÇÃO

A educação sempre foi e será um dos principais instrumentos para entendermos a interação dos homens entre si e com a natureza. Portanto, no decorrer da história da humanidade os métodos e teorias educacionais foram se

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, Goiânia, Estado de Goiás. wplima9@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Estado de Goiás. marciaaguima@yahoo.com.br





desenvolvendo e com isso havendo conflitos<sup>3</sup> entre os mesmos. Nos tempos modernos novas ciências se consolidaram fomentando ainda mais suas diferentes concepções de homem e de mundo.

A perspectiva em destaque neste estudo é a histórico-cultural fundamentada por Vygotsky sobre as raízes teórico-metodológicas de Marx. É importante ressaltar uma teoria educacional (psicológica e/ou filosófica) e sua epistemologia, para entendermos quais foram os percursos utilizados pelo autor para consolidar suas aspirações, e, quais foram as matrizes norteadoras do mesmo para concretizar cientificamente uma teoria que é utilizada por profissionais da educação de nossa atualidade em seus ambientes de pesquisas e atuação.

Tornar-se imprescindível citar que essa brevíssima passagem que foi feita sobre o materialismo dialético e histórico, é uma simples e modesta introdução ao método marxiano para adentrarmos nossa discussão na perspectiva histórico-cultural vygotskyana. Desse modo, para Rego (2014), “Utilizando-se dos pressupostos construídos por Marx e Engels, Vygotsky e seus colaboradores objetivaram elaborar uma psicologia histórico-cultural, ampliando, assim, os horizontes da ciência psicológica (p.99)”. Contudo contrapondo-se a uma psicologia baseada e norteadora por parâmetros de estímulo-resposta.

## **O MATERIALISMO DIALÉTICO E HISTÓRICO**

Um dos maiores intelectuais de todos os tempos Karl Marx (1818-1883), ao elaborar sua teoria sobre a sociedade civil burguesa teve que percorrer pelos campos da filosofia, economia política, literatura entre outras obras. Ao estudarmos a literatura marxiana nos deparamos com três pilares fundamentais dessas obras: \* A dialética, \* Perspectiva da Revolução e \* Teoria do valor do trabalho.

A estrutura dialética de Marx é sustentada em Hegel, portanto é necessário destacarmos que Marx não é Hegeliano, porém, é impensável sem o mesmo – o edifício marxiano é construído sobre a arquitetura hegeliana.

---

<sup>3</sup> Conflito nesse contexto deve ser entendido como argumentação, diálogos entre as teorias, debate acadêmico-científico.





Marx parte da premissa hegeliana de uma filosofia dialética que se limita ao mundo dos espíritos, mesmo destacando os aspectos do movimento. Porém Marx modifica a ótica dialética, tornando-a real, material. “A dialética não é um movimento espiritual que se opera no interior do entendimento humano” (GADOTTI, 1997, p.21). Marx de fato trabalha a dialética materialista.

Mas o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira ser a teoria orientadora da revolução do proletariado. O materialismo dialético significa a superação do materialismo pré—marxista, no que este tem de metafísico e de idealista. A filosofia, na concepção do materialismo dialético sofreu modificação substancial. Ao invés de ser um saber específico e limitado a determinado setor do conhecimento, o pensar filosófico tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento e, como a realidade objetiva, se reflete na consciência. (TRIVINOS, 1987, p.51).

A dialética marxista é um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações, esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens determinados e em condições determinadas entram em relação entre si e com a natureza.

O materialismo histórico dialético valoriza e enfatiza os contextos históricos da humanidade em convivência social, enfatizando suas práticas sociais e a evolução da mesma. De acordo com Trivinos (1987), Marx e Engels formularam seus fundamentos da historicidade na obra *A ideologia alemã*, em que os mesmos criticam Hegel e Feuerbach, pois eles afirmavam que a história era constituída por ideologias, sem analisar as formações socioeconômicas e as relações de produção, que por sinal são os verdadeiros fundamentos das sociedades existentes no decorrer da história.

Destaca-se como um símbolo da exemplificação do contexto histórico no materialismo de Marx, a preciosa frase em sua obra elaborada com seu fiel companheiro de luta e amigo Engels, O Manifesto do Partido Comunista, “A história de toda a sociedade até hoje é a história de luta de classes” (2014, p.39).

Segundo Trivinos (1987), o materialismo histórico dialético desvela conceitos fundamentais, tais como: ser social, consciência social, meios de produção, forças produtivas, relações de produção, entre outros conceitos que revolucionaram literalmente a visão sobre a sociedade civil burguesa em seu tempo histórico, e



principalmente, modificaram radicalmente as perspectivas teórico-metodológicas das pesquisas em ciências sociais.

Marx de forma alguma construiu uma nova economia e tão pouco uma doutrina, Marx desenvolveu uma teoria com novos parâmetros para investigar de maneira sistematizada seu objeto de estudo – a sociedade civil burguesa. Apropriando-se da dialética hegeliana virando-a de “cabeça para cima” estabeleceu como suas principais matrizes metodológicas a materialidade e a historicidade.

Marx reconhece todas as modalidades de conhecimento, todavia, enfatiza um conhecimento em específico – o conhecimento teórico. O alemão comunista buscava investigar a reprodução ideal do movimento real do objeto, portanto, como ele atingiu seu objetivo? A resposta é: trabalhando as categorias. Ele não inventou as categorias, pois as mesmas já estavam presentes em seu objeto, no seu processo, no movimento provado pelas contradições e expresso pelas rupturas.

Em Marx a aparência é o ponto de partida do conhecimento, mas, a aparência não esgota aquilo que é o fenômeno. Aparência é o modo de emergência imediato da realidade. O pesquisador deve partir da aparência para alcançar a estrutura íntima e dinâmica do objeto. Quanto mais determinações sobre o objeto através da abstração, mais conhecemos as concretizações desse objeto.

No caso de Marx, que tinha como objeto central de sua pesquisa a sociedade civil burguesa, deveria descobrir as categorias para desmistificar seu objeto. A grandeza da obra marxiana é a riqueza em categorias, podemos citar algumas delas: **totalidade, trabalho, mediação, exploração, mais-valia.**

A teoria marxiana, “pediu” a seu teórico que instrumentalizasse o materialismo e a historicidade para concretizar suas fundamentações. “A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.” (GADOTTI, 1997, p.18). A teoria em Marx serve para extrair da realidade o movimento efetivo dela, ou seja, olhar as entrelinhas, o que de fato não se pode ver sem reflexão.

## A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL



A Psicologia histórico-cultural<sup>4</sup> ou perspectiva histórico-cultural da educação, teve como seu fundador Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Um intelectual muito importante do século XX, especificamente nas décadas iniciais desse século. Vygotsky viveu pouco tempo em comparação com seu contemporâneo Jean Piaget, porém, suas obras são de intensa magnitude e impacto para a compreensão da constituição do indivíduo na sociedade, ressaltando seus aspectos psicológicos e educacionais.

Este intelectual bielo-russo foi um grande admirador das artes, um grande apreciador da literatura e outra característica que se destacava no mesmo era o fator de falar vários idiomas. No ano 1926 escreveu sua primeira grande obra – Psicologia da arte – certamente influenciada pelos seus diversos aspectos intelectuais, sendo publicada somente em 1965.

A ideia de consolidar uma psicologia científica partiu do pressuposto de que o indivíduo desde o nascimento é um ser social, pois nasce em uma sociedade historicamente e culturalmente constituída. De acordo com Mello (2004, p.135), “as crianças desenvolvem intensamente, e desde os primeiros anos de vida, diferentes práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de idéias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade (...)”. O indivíduo é um ser em constante desenvolvimento, pois todo o seu período de vida desenvolve suas funções psicológicas superiores.

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades: com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões: com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência (MELLO, 2004, p.136).

O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural. As habilidades, capacidades e aptidões humanas criadas e necessárias à vida eram mais na Pré-história, outras na Idade Média, outras no início da Revolução Industrial e são outras neste momento da nossa história. E cada ser humano, em seu tempo, apropria-se daquelas qualidades humanas disponíveis e necessárias para viver em sua época. Essas qualidades, além disso, diferem de um grupo social para outro, de acordo com o acesso que cada pessoa tem à cultura. (idem, p.136-137).

---

<sup>4</sup> Fazemos um adendo enfatizando que não foi Vygotsky quem deu esse nome a sua teoria, foram seus estudiosos após sua morte.



O indivíduo somente reproduz<sup>5</sup> o que está perto do seu ambiente de convivência, ou seja, aquele que o mesmo tem contato. A reprodução, a imitação é uma fonte de aprendizado. Todas as pessoas possuem capacidades para aprender, porém isso dependerá dos mediadores e dos recursos disponibilizados. Em contato com a cultura historicamente constituída, o indivíduo aprenderá valores, normas, leis para um bom convívio em sociedade.

Freitas (2012, p.129) contribui com nosso raciocínio de maneira precisa, explicitando a definição do termo cultura para criador da perspectiva histórico-cultural:

A cultura, para Vigotski, diz respeito a toda espécie de criação humana não dada pela natureza. Trata-se de uma concepção ampla e não distintiva, o que não retira a relevância de suas explicação sobre o papel da cultura na aprendizagem e desenvolvimento humano. Em todo o arcabouço teórico-conceitual de Vigotski, a cultura está envolvida nos processos de mediação, exercendo o papel essencial na constituição subjetiva do indivíduo a partir das relações e interações sociais.

Portanto, o ser humano é operado por um sistema de mediações, quanto mais mediatizada é uma pessoa, mais socializada ela é. Mediar é ensinar. Sendo que a própria mediação é o contato do sujeito com o meio externo histórico e culturalmente formado que será ensinado pelos indivíduos mais velhos. Desenvolvendo assim, suas funções psicológicas superiores, mediante um processo interpsicológico para o meio intrapsicológico (Vygotsky, 2003).

Então nos perguntamos, qual o modo que o sujeito entra em conciliação com meio externo, ou seja, como ocorre o processo da mediação? Para a resposta dessa indagação faz-se necessário irmos às raízes epistemológicas da teoria vygotskyana, nos deparando com Marx e Engels. O modo que o indivíduo entra em contato com a história e com a cultura é por meio do trabalho, da atividade humana, da ação humana.

Segundo Rego (2014, p.98), “o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (a produção das ideias, das representações, do pensamento, enfim da consciência) está intimamente relacionada à atividade material e ao intercâmbio entre os homens”. Para o desenvolvimento pleno das capacidades do indivíduo

---

<sup>5</sup> Este termo não está exposto no sentido técnico e automático, mas sim, no sentido de apropriação e mediação dos saberes acumulados por meio da história.



independentemente de sua idade é necessário à prática, o trabalho, a execução dos pensamentos, a materialização das ideias.

No decorrer dos tempos, a humanidade foi criando armas de caça e pesca, desenvolvendo melhores lugares para seu habitat, desenvolvendo seus meios de comunicação e locomoção, desenvolvendo seus aspectos de relação entre seus semelhantes, modificando seus meios de organização buscando sempre bem-estar individual e social. Enfim, aprimorando suas capacidades afetiva, cognitiva e moral.

De acordo com Rego (2014), Vygotsky para fundamentar sua perspectiva sobre o psiquismo humano cravou suas raízes nos pressupostos do materialismo dialético e histórico de Marx – como já foi dito anteriormente. A mesma autora cita que a relação sujeito e objeto sobre a ótica marxiana é uma relação recíproca, constituindo-se num processo histórico-social. Entendendo então que as ideias, a capacidade cognitiva é constituída a partir do contato do indivíduo com a natureza.

Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p.255).

O trabalho em Marx é a essencialidade humana, a educação é formação, é produção intelectual, ação do homem que atua sobre o ambiente e que atua sobre o outro os transformando, e, ao mesmo tempo é transformado. Trabalho em Marx é a expressão da práxis. Porque a práxis é a ação consciente.

A atividade humana é aquela pensada, aquela que exige reflexão, aquela que exige um esforço intelectual. A ação pensada é a que se baseia na crítica – trazer a consciência os fundamentos de algo, tornar consciente uma ideia, um processo histórico e cultural. O sujeito em Marx é rico, mas não financeiramente falando, é intelectualmente falando, pois tem a concepção de ideia democrática do conhecimento. Com estudo, com reflexão e ampliação dos horizontes, todos os sujeitos podem conhecer teoricamente o objeto.

Para Vygotsky (2010, p.272); “Nesse sentido, o trabalho se revela quase no seu aspecto psicológico mais valioso: no aspecto em que está voltado para a prática.” Presenciamos então a intensa valorização do termo trabalho e prática nas



visões de Marx e Vygotsky. “O conhecimento não é capital acabado ou um prato pronto, é sempre uma atividade, uma guerra da humanidade pelo domínio da natureza” (p.273).

Mello (2004) ressalta que a concepção de homem vislumbrada pela perspectiva histórico-cultural é que “o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem” (p.138). Em que esse processo de desenvolvimento é explicitado pela apropriação da cultura, reproduzindo para as gerações posteriores, elucidando o processo mediado socialmente. Esse processo pode ser mediado intencionalmente ou não, na caracterização dessa premissa temos que nos atentar para todo o contexto – local, horário, sujeitos envolvidos – em que ocorre a mediação. É nesse olhar holístico que podemos garantir a reprodução da massa crítica adquirida no decorrer da história da humanidade.

A história, portanto, só é possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana. (...) o homem é um ser social não porque dele viva ou goste de viver em grupo, mas porque, sem a sociedade, sem os outros com quem aprender a ser um ser humano, o homem não se torna humano com inteligência, personalidade e consciência. (idem, p.139)

Destarte, com as fundamentações da teoria histórico-cultural, seus paradigmas aos poucos foram propagando-se nos estudos científicos que discorrem sobre o desenvolvimento intelectual e constituição do ser humano. Grandes estudiosos deram continuidade e foram aprimorando as concepções de homem e de mundo baseando-se na perspectiva vygotskyana, consolidando a chamada Escola de Vygotsky.

## **A ESCOLA CIENTÍFICA DE VYGOTSKY**

A denominada Escola Científica de Vygotsky possui entre outros, três grandes teóricos que serão destacados neste estudo: o próprio Vygotsky, Leontiev (1903-1979) e Davydov (1930-1998). Que de acordo com Libâneo e Freitas (2007), o segundo tentou aprofundar a investigação sobre a teoria da atividade humana, e, o terceiro combinou formulações dos dois primeiros pra fundamentar sua teoria do ensino desenvolvimental.

Visando constituir uma psicologia fundamentada na filosofia marxista, Vygotsky buscou superar a psicologia predominante no campo científico da época –





baseada principalmente no princípio estímulo-resposta. Defendendo uma ciência psicológica que valorize o contexto histórico e cultural vivenciado pelo ser humano, explicando o desenvolvimento psicológico humano sobre duas matrizes principais: A filogênese (dimensão biológica, psicofisiológica) e a ontogênese (dimensão social, cultural, histórica), segundo Libâneo e Freitas (2007).

O processo de apropriação (pela atividade interna, pensante) da experiência sócio-cultural (construída pela atividade externa) requer necessariamente a apropriação das habilidades e capacidades cognitivas ligadas a essa experiência. Ou seja, requer o domínio dos modos gerais de pensar, investigar e atuar dos saberes, como base para as aprendizagens. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo estão ligados os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos (idem, p.44).

Destarte, a mediação como uma categoria importantíssima nas obras de Marx, é precisamente enfatizada na escola de Vygotsky, transparecendo a questão da autotransformação do sujeito quando o mesmo atua sobre a natureza e principalmente quando se trata de assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem nos ambientes escolares, destacando-se a linguagem e os signos.

A atividade tipicamente humana, pensada e com reflexão, é um destaque na obra marxiana expressa no termo – trabalho. Leontiev fez da atividade humana o principal conceito de sua obra, elaborando a tese que é por meio da atividade que as funções psíquicas humanas são constituídas, somente por meio da atividade material que o sujeito torna-se concreto na sociedade.

A concepção marxista presente na teoria da atividade desenvolvida por Leontiev exemplifica a característica histórico-social do indivíduo de acordo com as seguintes premissas, segundo Libâneo e Freitas (2007):

Primeira, a atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os da realidade, dando a configuração da natureza humana; segunda, o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural (p.45).

Portanto, são nas relações sociais cultura e historicamente mediadas que os indivíduos promovem a constituição das funções psicológicas superiores, e principalmente essas relações sociais são instruídas de acordo com suas necessidades e aptidões.

Davydov por sua vez, desenvolve sua perspectiva – a teoria do ensino desenvolvimental – apropriando-se de conceitos formulados por seus antecessores





da escola vygotskyana. Davydov volta-se para a questão do ensino e aprendizagem das crianças nas escolas. Formulando uma teoria que contribua para a formação de um sujeito crítico e pensante, enfim, para de fato o desenvolvimento integral do sujeito.

Para ele, a tarefa da escola contemporânea consiste em ensinar os alunos a orientarem-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ensiná-los a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental. Em sua obra conceitos como cultura, significados, linguagem, relações humanas, interação, mediação, contexto sociocultural, entre outros, ganham ainda mais relevância e implicam em importantes desdobramentos teóricos e práticos para a educação escolar, particularmente para a didática (Libâneo e Freitas, 2007, p.46).

Atividade humana para Davydov está relacionada – ou é igual – com o trabalho em Marx. É somente experimentando, testando, analisando, e necessariamente – conhecendo a essência do objeto de estudo – conhecendo o objeto em sua totalidade para de fato haver uma formação de massa crítica do sujeito que primeiramente aprende e à posteriori se desenvolve.

O resultado da aprendizagem é a interiorização de meios cognitivos para a pessoa lidar com a realidade, com os outros e consigo mesma. De acordo com Libâneo e Freitas (2007), Davydov propôs como função da escola, em todos os seus níveis “a formação do pensamento teórico-científico” (p.47).

Segundo Mello (2004), para os estudiosos da Escola Científica de Vygotsky, as condições harmônicas para o desenvolvimento humano não se dá por meio do ensino forçado, fechado e acabado, apequenando as condições de reflexão. É totalmente por outro caminho, este caminho deve propiciar muita prática, trabalho em grupo e individual, comunicação entre as próprias crianças e com os adultos, atividades lúdicas e especificadas, visando sempre o desenvolvimento de um ser humano ativo e participativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao investigarmos as raízes epistemológicas de Vygotsky, somos capazes de compreender as origens de seus principais conceitos, de suas principais ideias e formulações para fundamentar cientificamente sua nova psicologia, com ambições de desvelar sobre uma nova ótica as concepções de homem e de mundo e destarte suas constituições psicológicas.



Com a abordagem marxista orientando os estudos de Vygotsky, a teoria histórico-cultural foi capaz de desnudar sistematicamente os fenômenos a cerca do psiquismo e da caracterização dos indivíduos, segundo Rego (2014). “Não é exagero afirmar que, num certo sentido, a obra de Vygotsky, Marx e Engels se completam. O psicólogo soviético buscou, a partir das influências do materialismo-dialético, avançar e substanciar a caracterização do desenvolvimento do psiquismo” (p.100).

Aprender é apropriar conceitos históricos e culturalmente formados para serem internalizados, e por fim, tornando-se parte de sua existência. Atuando na sociedade e na natureza esse indivíduo poderá concretizar suas funções psicológicas superiores, mediando conceitos apropriados, reproduzindo aquilo que já foi internalizado, proporcionando nos indivíduos menos experientes: apropriações, abstrações, generalizações, consolidando uma massa crítica capaz de tornar a criança um sujeito ativo e participativo nos locais de sua convivência.

É de extrema importância investigar a epistemologia teórica dos grandes teóricos que versam sobre a educação, para podermos compreender criticamente seus conceitos, suas definições, suas visões de homem e de mundo. Por fim, ressaltamos a necessidades de maiores pesquisas e publicações de estudos científicos que versem sobre essa temática, para consolidar uma literatura considerável sobre as gêneses e desenvolvimento dos diversos caminhos teórico-metodológicos em educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, José Carlos ; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia: diálogos em didática e currículo**. São Paulo. ed.1ª. Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo. ed.10. Cortez. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos ; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vygotsky, Leontiev, Davíдов: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: Silva, C. C. ; SUANNO, M. V. R. (org.) **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro/Goiânia: Deescubra, 2007.



MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política , Livro I, O processo de produção do capital.** São Paulo. Boitempo. 2013.

MARX, Karl e Friedrich Engels. **O Manifesto do Partido Comunista.** Petrópolis-RJ. ed.2. Vozes. 2014.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: Kester Carrara (org.). **Introdução à Psicologia da Educação.** São Paulo. Avercamp. 2004.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis-RJ. ed.25. Vozes. 2014.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo. Atlas S.A. 1987.

VYGOTSKY. LEV S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo. Martins Fontes. 6ªed. 6ªtiragem. 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo. ed.3. WMF Martins Fontes. 2010.



## O PROCESSO EDUCACIONAL GOIANO - ENTRE A ESCOLA NOVA E AS AÇÕES DE RURALIZAÇÃO

<sup>1</sup>MARTINS, Luciana da Silva- PUC \_GO

<sup>2</sup>TIBALLI, Elianda Guimarães Arantes- PUC\_GO

Não contou com financiamento

SIMPÓSIO TEMÁTICO 01: Fundamentos da Educação

**Resumo:** O objetivo deste é analisar o Pensamento Educacional em Goiás, evidenciando o ideário escolanovista e as ações de ruralização que permearam o período após revolução de 30. Fundamenta-se, em um recorte de uma pesquisa maior em andamento, Histórica Intelectual, com análise documental e bibliográfica, substantiada pela técnica análise de conteúdo. O trabalho divide-se em três partes; a primeira retrata o contexto histórico que antecede a Revolução de 30 em Goiás, ressaltado sobre as características históricas e políticas educacionais do período. A segunda parte propõe uma discussão acerca dos objetivos da renovação educacional em Goiás vinculada ao ideário Escola Nova, e a terceira parte, traz uma análise sobre como se deu o processo de intercessão entre o discurso escolanovista e as ações ruralizadoras propostas no contexto da Era Vargas. Conclui-se este com o convencimento de que em Goiás houve uma justaposição de discursos escolanovistas com a ações ruralistas desencadeadas pelos professores intelectuais atuantes, daquele período.

**Palavras-chave:** Escolanovismo. Educação em Goiás. Educação ruralista

### Introdução

Goiás, no século XIX, retratou-se um período de uma educação empobrecida, com raras escolas. Por ser geograficamente adentrado ao país, com

-----

<sup>1</sup> Luciana da Silva Martins é mestranda pela PUC-GO, linha de pesquisa; Teorias e processos pedagógicos- participante do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro- Capes.

<sup>2</sup> Elianda Guimarães Arantes Tiballi é Doutora em Educação- Linha de Pesquisa Teorias e Processos Pedagógicos. É professora de Pós graduação- mestrado e doutorado na PUC-GO e Líder do Grupo de Pesquisa da Capes Pensamento Educacional Brasileiro.



uma população escassa, durante muito tempo, não houve interesse por parte dos governantes em expandir e explorar os recursos e fazer avançar o desenvolvimento econômico e social da população que habitava este estado.

A partir da revolução de trinta as políticas nacionalistas de Getúlio Vargas, juntamente com apoio de um grupo de oligarquias que buscavam diminuir o poder da família caiado, tendo a frente Pedro Ludovico Teixeira, como interventor e depois como governador do estado, assume o poder e realiza grandes mudanças no Estado.

Entretanto, como o Estado de Goiás, se consagrou em um contexto agrário, necessário se fez promover políticas e ações que intercalasse num processo redentor e que atendesse as necessidades econômicas um sertanejo instruído, acentuando o progresso e refutando toda ordem de atraso pelo qual o estado vivenciara por tanto tempo.

Nesse processo de modernização é instaurado em Goiás, o movimento que defendia o ideário escolanovista, que colocava a educação como redentora da sociedade. Segundo Araújo (2011 p. 239) “refletiam uma preocupação com adequação do discurso educacional e político, o que constituía grande desafio diante de um regime político arraigado a uma estrutura de dominação oligárquica”.

Este artigo tem o propósito de discutir o movimento escolanovista em Goiás e as ações de ruralização que permearam o período após revolução de 30. Fundamenta-se, em um recorte de uma pesquisa maior em andamento, pesquisa Histórica Intelectual, com análise documental e bibliográfica, substanciada pela técnica análise de conteúdo.

A discussão, ampara-se em estudos e pesquisas de autores: NEPOMUCENO, 1994, SILVA, 2005, BRZEZINSKI, 2006, e teses e dissertações. Divide-se em três partes; a primeira retrata o contexto histórico que antecede a Revolução de 30 em Goiás, e procura ressaltar sobre as características históricas e políticas educacionais ao qual o estado se encontrava na década de 1920. A segunda parte propõe uma discussão acerca dos objetivos da renovação educacional em Goiás e o ideário Escola Nova, e a terceira parte, traz uma análise



sobre como se deu o processo de intercessão entre o discurso escolanovista e as ações ruralizadoras propostas no contexto de uma política getulista.

### Contexto histórico

No período Brasil Colônia, O estado de Goiás não foi atendido pela educação jesuítica, nem pelas aulas -régias, após a expulsão dos jesuítas. Por estar situado em uma região adentrada no país, situação geográfica que não contribuía com grande influência para o sistema econômico e político do país e por uma economia basicamente agrícola, Goiás teve uma educação tardia, em relação aos grandes polos de Minas e São Paulo. Conforme nos afere <sup>1</sup>Brzezinski (2006) “Em consequência de um quadro sociopolítico de extrema pobreza, não se implantou em Goiás no século XVIII, qualquer sistema de ensino. Somente no século XIX o ensino teve lugar, porém de forma embriatária”. (BRZEZINSKI,2006, p.5259) A autora ainda ressalta que a educação em Goiás permaneceu nesse sistema embriatório mesmo após Lei <sup>2</sup>15.10.1827 que provia a obrigatoriedade do ensino oficial.

A precariedade da educação goiana permaneceu mesmo a partir de 1920, década que segundo BRZEZINSKI, (2006, p.5260) devido ao desenvolvimento agrário na região sul do estado, permitida pela construção da estrada de ferro(1913) que proporcionou uma ocupação crescente das terras de Goiás. Essa ocupação promoveu medidas as quais facilitaram a inserção do Estado a economia de mercado, como descreve Silva,2005;

No sul, completando a eficiência da estrada de ferro no transporte de mercadorias construiu-se uma série de estradas de rodagem que colocaram os diversos municípios da região em contato entre si e em contado com as regiões limítrofes. [...] A introdução de meios de transporte mais eficientes dinamizou sobremaneira a circulação de mercadorias na região sul e sudoeste do estado e também o contato delas com as áreas hegemônicas da economia nacional. (SILVA,2005 p.31)

Entretanto, mesmo com a expansão de meios de transporte mais modernos, Goiás continuava a margem da economia e educação dos grandes centros.

---

<sup>1</sup> a pesquisa de Iria Brezezinski, <sup>2</sup>apresentada em 2006, como trabalho de comunicação individual no VI Congresso Luso –brasileiro de História da Educação, em Uberlândia-MG, por meio do recorte no artigo “Instituto de Educação de Goiás (1937-1972): O movimento instituinte-instituído” 2006.





Segundo Silva (2005, p.45), “os municípios goianos não estavam aparelhados para oferecer os serviços mínimos à população” E quanto ao mercado que comandava a economia ao Estado cabia a função de abastecer as cidades com as condições necessárias, exportando os excedentes. Ou seja, Goiás não integrava ao complexo agrário exportador que comandava a economia nacional. Cumpria sua função de intermediário entre o mercado local e o nacional como fornecedor de matérias primas;

Foi, portanto, na condição de fornecedor de matérias-primas e de produtos agropecuários para o centro Sul, que o Estado de Goiás se inseriu e se manteve no desenvolvimento do capitalismo brasileiro, na medida em que fornecendo alimentos baratos, [...] forçava a fixação dos salários ao nível de subsistência. (NEPOMUCENO, 1994 p. 29/30)

O Estado de Goiás, era provido de uma população muito pequena, que mesmo com um característico avanço, provido pela estrada de ferro, representava uma porcentagem muito pequena em relação aos grandes centros. E outro agravante que perpetuava essa característica ruralista é consequência do Estado ser comandado pelas oligarquias que concentravam grandes propriedades, sendo um considerável quantidade de trabalhadores, sustentados por um salário de subsistência, não tendo acesso à escola e as condições adequadas de subsistência.

Segundo Nepomuceno, (1994) até 1929 havia em todo estado de Goiás, dezesseis grupos escolares e 161 escolas comuns ou isoladas.

Neste contexto, observa-se que os grandes produtores, detinham o poder do trabalho, da política, da educação, e atendia as necessidades conforme supunham ser suficiente. Ou seja, enquanto o Estado não participava da concorrência nacional, não havia “necessidade” de uma educação que atendesse a população. Conforme é exposto por Silva (2005);

-----

<sup>2</sup>Lei 15.10.1827- Lei que prescrevia a obrigatoriedade do ensino de primeiras letras a todos os brasileiros. Ver aprofundado BREZEZINSKI-2006.





Tendo a dominação uma estrutura do tipo patrimonialista, o controle do aparelho do Estado permitia, de forma mais eficaz, manter a hegemonia diante de toda a sociedade, tendo em vista que, a partir dele, se passava a contar com os cargos[...] com as leis e com o sistema educacional, como massa de manobra política para a perpetuação no poder (SILVA,2005 p.50)

Somente no final da década de 1920, inspiradas pelos princípios de renovação fundados na escola Nova e difundidos pelas reformas ocorridas em vários estados brasileiros que o estado de Goiás foi tocado para a necessidade de uma renovação na proposta pedagógica.

A prática de inspirar-se em São Paulo e Minas Gerais generalizou-se em Goiás e em 1929, a partir de uma negativa de apoio solicitada aos mineiros, Gumerindo Otéro conseguiu destinação de uma das onze Missões Pedagógicas Paulistas que se dirigiam a diversos estados. Recebida a Missa, [...] iniciou-se a reforma educacional que iniciou pela base do sistema –escola elementar[...]os professores goianos, desde o jardim de infância [...] foram tocados pelos princípios da escola Nova. ((BRZEZINSKI, 2006 p. 5260)

### **A renovação pedagógica em Goiás**

A renovação pedagógica em Goiás esteve vinculada ao movimento da revolução de 30. Pois a partir deste movimento houve em Goiás toda uma reestruturação política e educacional, configurada por políticas nacionais e estaduais as quais geraram todo um contexto que desencadeou o movimento pela Escola Nova e a sua configuração no estado goiano. “O movimento de 30, na perspectiva de um dos seus mais ativos participantes, é um divisor de águas, que separa duas etapas da história política do Brasil” (SILVA,2005p.124)

Neste contexto, em Goiás, a revolução de trinta representou a queda da oligarquia caiado e o assumir do poder de Pedro Ludovico Teixeira, que como interventor e depois como governador do Estado. Essas mudanças no poder propiciaram uma dissidência de uma mentalidade oligárquica, associada ao velho, a tradição e a uma forma de fazer política, a uma educação ultrapassada. Buscava-se o novo, a reconstrução da pátria, conforme é ressaltado por Silva(2005);

O que significa esta obra de reconstrução da pátria, na perspectiva dos governantes pós-30 em Goiás? Significa, principalmente, rompimento com a mentalidade e com o tipo de política que caracterizavam a Velha República, mentalidade e política estas que deturpavam os princípios republicanos[...]



- Exploração do profissionalismo político;
- desvirtuamento da República;
- transformação de Goiás em feudo familiocrático;
- mentalidade reacionária[...];
- vida de politicagem, rotina, acomodação e indiferença;
- estrutura política familiocrática (SILVA, 2005 p.124)

Cabia aos novos governantes, o papel de romper com essas práticas e superar esses hábitos tão comuns e naturalizados, de forma a instaurar um novo governo, uma nova mentalidade de fazer e pensar em Goiás. Neste propósito situa-se a renovação da educação em Goiás, uma educação instaurada ao serviço do novo, que atendesse a todos, que fugisse da acomodação, da rotina. Uma educação que representasse esse novo formato pelo qual o estado de Goiás se figurava.

Silva (2005 p.127) ainda nos relata que um dos objetivos do novo governo consistia em ressaltar Goiás como um estado do progresso, situá-lo entre os primeiros, era tão prioritário que a educação tornou-se instrumento fundamental para execução desses objetivos. Tais objetivos tomaram proporções tão altas que acreditavam que por meio da educação civilizariam o povo.

[...] entre as tarefas da revolução estava a de trazer esse 'movimento social' para Goiás e de assegurar a todos o acesso a escola, pois a educação não era só um instrumento de desenvolvimento para o estado, como também um instrumento de permeabilização das classes e de superação das desigualdades sociais. (SILVA, 2005 p.127)

Atentando para estas providências, o Estado de Goiás vivenciou um significativo crescimento econômico incorporando-o de forma mais extensa ao capitalismo. As inovações geraram expansão agrícola, crescimento de produção e exportação, os quais configuraram um novo propósito educacional. Ou seja, a educação em Goiás necessitava de atender novos rumos, e a renovação pedagógica fundada nos parâmetros escolanovistas vinha de encontro a esse novo Estado.

A lei nº 264 de 7 de agosto de 1937, reafirma os fins e meios propostos pela 'escola nova', veiculados nos decretos, nas leis educacionais anteriores e amplamente divulgados pela imprensa oficial da época. Em nome dos princípios escolanovistas[...] o governo de Goiás se empenhou no sentido de reativar o ensino superior, reformular e remodelar os planos educacionais, bem como subsidiou a ampliação das redes de ensino secundário, normal e primário,[...].(NEPOMUCENO, 1994 p.77/78)

Nessas novas propostas de reformular a educação, um ponto a ser considerado refere-se quanto a forma de contratação dos professores, que no



regime anterior se dava por indicação, passou-se a ser realizada conforme Decreto 1.656 de 1931, o qual instituía como premiação a normalista que mais se destacasse nos estudos, recebia uma nomeação como professora para atuar em escola primária. Ou seja, as melhores normalistas teriam como prêmio a nomeação como professora primária.

A educação pensada pelos signatários da Escola Nova, correspondia de princípios de um pensamento liberal, resultante do contexto histórico advindos da revolução Francesa/industrial. Princípios de construção de um novo mundo, voltados para a democracia, a diminuição das desigualdades sociais. Neste contexto a educação surgia como instrumento de ascensão social, de propagação ideológica que por meio da educação se vivenciaria valores democráticos, de liberdade de valorização individual, ideologia que sustenta o mundo capitalista. Assim, a Escola Nova em Goiás foi resposta a um contexto que propunha ruptura com o passado.

Silva (2005, p.44) nos esclarece que em Goiás não havia entre a classe trabalhadora com força significativa que representasse uma luta entre classes. E que no estado, as rupturas existentes que culminaram na revolução de 30, foram originadas por fendas entre a próprias oligarquias que lutava pelo poder. Assim, entende-se que em Goiás, o projeto para a renovação educacional, ocorreu em um contexto elitista. Caracterizado pela oposição entre uma velha oligarquia e uma nova oligarquia, que representava o oposição de poder representada em forma de política de coronelismo.

Em tese, a Escola Nova representava o recomeço, uma proposta de modificar as velhas estruturas políticas e educacionais até então vigentes e que correlacionadas a revolução de 30, tomaram novos rumos.

Acentuando que em 1937, com o golpe de Getúlio Vargas, desativou-se o plano de democracia e liberdade tão objetivado nos discursos dos signatários da Escola Nova e materializado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova-1932. No entanto, mesmo desenvolvendo práticas contrárias ao proposto no manifesto, os discursos de uma renovação pedagógica foram propagados e norteadores de ações de professores que acreditavam que por meio de suas práticas, estavam colaborando para uma educação assentada no bem estar dos estudantes. Os



professores, afetados de um discurso escolanovista, compactuavam para formar “comportamentos adequados ao ritmo e a natureza do trabalho, que passou a ser exigido pelo novo padrão de acumulação” (NEPOMUCENO, 1994 p.103)

Foi expressivo o movimento escolanovista em Goiás durante a década de 1930 e se perpetuou após outras duas décadas, até ser dizimada pela educação tecnicista, após os anos comandados pela ditadura militar. Entretanto, faz – se necessário afirmar que de acordo com Nepomuceno (1994 p.78) o Governo goiano feriu, na prática os princípios escolanovistas, o qual consiste na educação pensada pelo ponto de vista da criança. Instaurando partir de 1937 no plano prático em Goiás o ensino foi orientado para o trabalho, para a preparação do trabalhador.

Vinculado a um discurso getulista, Pedro Ludovico Teixeira, reproduziu em Goiás o mesmo discurso e as mesmas práticas realizadas no país, onde o foco centrava-se no capitalismo e no discurso que um governo forte, necessário para não se retroceder ao antigo regime. Diante destes destaques o processo educacional ocorrido em Goiás, fundava-se em discurso renovador mas característico do Estado Novo, o que divergia do proposto pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, de 1932.

Outro ponto levantado por Nepomuceno, (1994, p.78) consiste na instrução rural dirigida a população do campo e do interior dos estados. O qual a autora afirma ser o ensino que mais ganhou expressão em Goiás.

### **Educação rural e práticas escolanovistas**

O Estado de Goiás, após a revolução de 30, realizou ações para viabilizar o projeto nacionalizador de Getúlio Vargas, os quais consistia em dar grande foco na incorporação à economia de mercado, possibilitando o fortalecimento de mecanismos que favorecesse a ruralização do ensino, enfocando por meio do ensino para o trabalhador rural, que promovesse melhorias no mercado agrícola emergente. Segundo Vieira (2012 p.32) é notório uma movimentação do poder público goiano, após 30, representado por Pedro Ludovico Teixeira, na proposição de um projeto de modernização da economia, com o objetivo de proporcionar a incorporação de Goiás ao padrão de acumulação capitalista. No propósito de atender essa necessidade, fazia-se importante que fosse inculcado pela escola,



novos padrões ao homem do campo. Vieira, (2012) em sua tese que ressalta sobre o ruralismo em Goiás, aponta indícios que em Goiás o movimento escolanovista, propagado pelos renovadores, fez-se junto ao movimento ruralista educacional, num propósito de educar o homem do campo no campo, com o propósito que os mesmos permanecessem no campo;

A reafirmação da vocação agrícola de Goiás, fazia parte de um processo que buscava construir uma identidade nacional que não se desvincula do rural e de seu papel no que diz respeito ao desenvolvimento econômico do Brasil, o que se faz com o auxílio da formação escolar da população. (VIEIRA, 2012 p. 79)

Essa afirmação de Viera, procede, quando analisa-se que em Goiás o ensino sempre esteve muito relacionado as ações agrícolas, por meio de inferências em congressos, conferências, semanas ruralistas, grupos agrícolas, e a participação ativa das escolas nesses eventos, com discursos sempre presentes de amor a terra e cuidado com o campo. Observa-se esses discursos na Revista OESTE, um dos veículos oficiais da época, com grande influência do contexto rural nas práticas escolares, discurso este proferido por Amália Hermano Teixeira, professora da Escola Normal Oficial e auto - apresentada como participe do movimento pela Escola Nova. Em discurso proferido no VIII Congresso Nacional de Educação, ocorrido em 18 a 28 de junho de 1942 em Goiânia afirmou:

Assunto de relevância o que aqui será desenvolvido por elementos exponenciais da educação no Brasil, qual seja o dos problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais.

[...]

Incluindo na lista dos problemas de vital importância ao progresso da nacionalidade, já se acha o do ensino rural.

Convencemo-nos de que nas zonas rurais é que se encontram as garantias do País. E a questão está em fixar o homem rural em seu meio, evitando o êxodo dos habitantes campestres para a cidade. (OESTE, 1942 p. 47/48)

Amália Hermano Teixeira, foi uma das representantes desta junção de discurso escolanovistas com ensino rural. Sendo uma professora da Escola Normal Oficial em Goiânia e auto designada como professora advinda da Escola Nova, muito contribuiu para a propagação desse ideário em Goiás. A qual também foi a criadora do Clube agrícola da Escola Normal. Conforme exposto;

Tendo sido o Clube Agrícola "Couto de Magalhães" fundado pela professora Amália Hermano Teixeira, Catedrática de Geografia,





Corografia do Basil e Cosmografia da escola Normal Oficial, em 21 de setembro de 1943, como uma feliz consequência das atividades e estudos realizados pela “SEMANA DA ÁRVORE” desse mesmo ano, a primeira leada a efeito no Estado de Goiás[...] ( TEIXEIRA, 1946, p. 66)

E assim como a professora Amália Hermano Teixeira, outros tantos professores, formuladores de um discurso em prol do bom combate, do fazer uma educação renovadora, realizou práticas e procedeu discursos em prol de amor a natureza e ao cuidado com o campo.

Em reportagem a Revista de Educação, 1960, há exposto um modelo de Plano de Aula para 5º ano, com unidade didática – A Árvore, elaborado pela professora Telezila Blumenschein, uma das fundadoras da escola “Posto Agro - pecuário de Goiânia”, no qual retrata a ligação da escola com a exposição agrícola e a função da professora:

Motivação- O Dia da Árvore

Objetivos para a professora:

[...]

d) Contribuindo para a formação da personalidade tirando da árvore normas da vida

1- Associar os trabalhos de classe às **atividades do Clube Agrícola.**

Objetivos para o aluno:

a) Tomar parte ativa nas festividades da árvore tanto na escola, como na **Exposição Agrícola.**

b) **Apresentar trabalhos para a exposição** como: composições, quadrinhos sobre a primavera, desenhos de árvores, arbustos, flores, frutos, etc.

d) **Concorrer a um dos prêmios oferecidos pela Secretaria da Agricultura**, apresentando a melhor composição do seu Grupo Escolar

Desenvolvimento: [...]

A professora fará uma preleção diária. Seguem-se as sumulas baseadas na conferência do Professor Zoroastro Artiaga “necessidade do reflorestamento” [...] (REVISTA EDUCAÇÃO, 1960 p.16-17 grifos meus)

A educação rural exercida em Goiás, compatibilizou-se com práticas escolanovistas, ressaltando um ideário de amor a terra, mas sem uma eficaz política de investimentos em escolas e professores específicos para atender as reais necessidades de sua população. Ao contrário, realizou-se ao adequar à política ruralista, todo um ideário do discurso escolanovista, resultando uma justaposição dessas políticas, o que manifestou-se em precárias instalações e dificuldades para exercer um ensino de qualidade, conforme é exposto por Amália Hermano Teixeira em reportagem a Revista de Educação. No discurso, a diretora da revista parabeniza a professora Ana pelo trabalho realizado e faz observações quanto ao ensino rural;



Possuímos um corpo docente à altura dos cargos que o Inteligente trabalhador e esforçado, que sabe, com habilidade, despertar no coração dos alunos o amor, o interesse aos estudos. Isso se verifica nos Grupos escolares onde professores formados com cursos de aperfeiçoamento administram o ensino, dentro de métodos pedagógicos, obtendo os melhores êxitos, [...]

Em se falando das escolas rurais, nota-se infelizmente, à primeira vista, a deficiência, dada a falta de recursos de materiais escolares [...] É de notar-se a submissão de professores e alunos, conformando-se, quase que religiosamente, com aquele desconforto, no desejo de aprender por sentirem dentro de si mesmos a necessidade da conformação, sempre confiantes em uma melhor solução. (REVISTA de EDUCAÇÃO, 1960 p. 39/40)

A política em Goiás, sempre influenciou muito as tomadas de decisões, nesse contexto, mesmo atendendo a um discurso pedagógico escolanovista, a justaposição do ensino rural fez-se presente influenciando a proposta educacional.

### **Considerações Finais**

Goiás sempre difundiu uma característica agrária, fortalecida pelos pactos oligárquicos que circunstanciaram todo contexto histórico do Estado, desde antes a revolução de 30 e que sob uma nova roupagem se fez presente e fortalecido nos anos sucessores. Embutido em um discurso renovador, muitas foram as mudanças ocorridas durante as décadas que sucederam a revolução. Entretanto, importante ressaltar que em Goiás a educação se processou embasada em discursos e práticas que hora se sustentavam, hora se contradiziam, repercutindo na prática e discurso de seus intelectuais situações que os atrelavam a um contexto de dimensões adversas e consensuais a política social e educacional proposta para a cristalização do capitalismo e da produção.

O ideário escolanovista, é ressaltado em práticas e ações que correspondem a esse novo protótipo de homem, de mulher. Um ser renovador, customizado a servir essa nova ordem que requer um bom trabalhador, um ideário dos bons costumes e da vida em atividade. O propósito ruralizador, atendeu essa demanda por meio de justaposição a uma ideologia propagada e a constituição de várias escolas técnicas fundamentadas pela técnica agrícola que visavam fortalecer o Estado de Goiás, como um Estado de expansão agrícola.





## Referências

ARAÚJO F. M.L. **Educação rural e formação de professores no Brasil**: gênese de uma experiência pioneira. Cadernos de História da educação. V.10, n.2- jul /dez.2011. p.237-255. Disponível em: 14624-55189-1PB pdf.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de; **Ruralismo Pedagógico e o escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: oitavo congresso brasileiro de Educação**. Tese de Doutorado. UFScar. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2271>.

BRZEZINSKI, Iria- **Instituto de Educação de Goiás (1937-1972): o movimento instituinte–instituído**. faced.ufu.br- Disponível em <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/479IriaBrezinskiATUAL.pdf>

MONARCHA, Carlos. **Brasil Arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NEPOMUCENO; Maria de Araújo. **A ilusão Pedagógica 1930-1945: estado, sociedade e educação em Goiás**. UFG, Goiânia,1994.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Janeiro-Fevereiro n.37, 1959.

\_\_\_\_\_. Janeiro- Fevereiro nº42, 1960.

\_\_\_\_\_. Março- Abril - Maio nº43, 1960.

\_\_\_\_\_. Junho- julho- Agosto nº 52, 1962.

SILVA, Ana Lúcia. **A Revolução de 30 em Goiás**. 2. Ed. Goiânia: Cênone Editorial, 2005.

TEIXEIRA, Amália Hermano. **O Curioso “caso” da Escola Normal oficial; A história de uma Injustiça**. Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais Ltda. São Paulo,1946.



## UMA LEITURA DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA ESCOLA A PARTIR DAS PESQUISAS DE VIRGÍNIA LEONE BICUDO

Santos, Elisângela da Silva<sup>1</sup> - UFG

Barbosa, Lilian Fabiana<sup>2</sup> – UFG

Este projeto não conta com financiamento

Simpósio Temático número 1: Fundamentos da Educação

**Resumo:** Este trabalho como objetivo aprofundar as contribuições para os estudos da área das relações étnico-raciais no Brasil partindo das pesquisas realizadas pela autora Virgínia Leone Bicudo (1910-2003), em especial, o “**Atitudes dos alunos de grupos escolares em relação com a cor de seus colegas**”, que teve sua origem no inquérito UNESCO-ANHEMBI, amplo projeto que contou com a participação de diversos intelectuais brasileiros, dentre eles, a autora em questão. Além disso, contextualizarmos alguns aspectos da origem da própria autora, dentro da sociedade paulista nas décadas de seu nascimento até sua efetivação como pesquisadora da área das Ciências Sociais.

**Palavras-chave:** Virgínea Leone Bicudo. Atitudes Raciais. Escola.

### Introdução

Em seu prefácio ao livro “*Relações entre negros e brancos em São Paulo*” (1955), Paulo Duarte (1899-1984) jornalista, advogado e autor do polêmico livro “*Negros do Brasil*” (1947) afirmou que já havia algum tempo a Anhembi, revista fundada pelo próprio Duarte, decidira patrocinar um inquérito sobre a situação do negro em São Paulo. Desta forma, Duarte procurou quem considerava peça chave para orientação e direção deste projeto: Roger Bastide (1898-1974), professor de Sociologia da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP). A escolha de Bastide se deu pelo fato do sociólogo já vir se dedicando aos estudos sociais relacionados aos negros, e de sua situação dentro da sociedade paulista em um período de intensa transformação na São Paulo, que como todo o país ainda se adequava ao período pós-abolição e despontava como uma promissora metrópole no cenário mundial.

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Estado de Goiás. E-mail: [licass20@yahoo.com.br](mailto:licass20@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. [lilianicolas@hotmail.com](mailto:lilianicolas@hotmail.com)



No mesmo período a UNESCO, representada pelo psiquiatra e antropólogo Arthur Ramos (1903-1949), diretor do Departamento de Ciências Sociais do órgão internacional, traçou uma agenda que buscava ações que culminariam em um projeto de estudo das relações entre negros, brancos e mestiços. Em sua origem, o principal objetivo deste projeto era oferecer ao mundo possibilidades de convivência harmônica entre as diferentes “raças”, buscando amenizar as profundas feridas deixadas pelo holocausto, testemunhando as tensões raciais vividas nos Estados Unidos, somando-se a isso a política de *apartheid* na África do Sul, o Brasil por meio da difusão de obras de Gilberto Freyre (1900-1987) tornou-se referência para o mundo no que se refere às relações apazíveis entre negros, brancos e mestiços.

Nascida “Virgínia Leone Júlio”, em 15 de novembro de 1910, podemos considerá-la como uma pioneira no estudo das relações étnico-raciais, levando em consideração o Projeto UNESCO-ANHEMBI, apenas seu nome e o de Aniela Meyer Ginsberg (1902-1986), não ficaram conhecidos para o grande público. Para apresentarmos Bicudo, recorremos à ideia utilizada por Gomes (2013) em sua tese de doutorado **“Os segredos de Virgínia”** a respeito da configuração social representada no nome da autora.

Começamos pelo seu primeiro nome Virgínia, foi a maneira que Theófilo Júlio pai da autora encontrou para homenagear a sua mãe Virgínia Júlio uma mulher escravizada, alforriada e desaparecida, deixando-o ainda pequeno. Theófilo e sua mãe viviam na fazenda Matto Dentro do Jaguari, propriedade do Coronel Bento Bicudo, que o apadrinha após o desaparecimento da mesma, levando-o para executar os serviços domésticos, porém percebendo sua inclinação ao saber, fez com que o menino estudasse na escola existente dentro da propriedade. Em 1897 a família de Pietro Paolo Leone e Agripina Leone se instalam na fazenda Matto Dentro do Jaguari e passam a trabalhar no engenho local, vindos da região Siciliana, o casal tem três filhos entre eles Giovanna<sup>3</sup> (Joanna) Leone babá de uma filha do Coronel Bicudo que em algum tempo se tornaria esposa de Theófilo e mãe da autora. Depois de casados, e com o apoio do padrinho, os pais de Bicudo mudam-se para São Paulo, fixando moradia no bairro popular da Luz, pois, Theófilo pretendia

<sup>3</sup> Há uma divergência com relação ao nome da mãe de Bicudo, em alguns trabalhos é apresentada como Giovanna Leone em outros Joanna Leone.



investir em sua formação escolar, terminou o ginásio, entretanto foi impedido de realizar um sonho o de cursar medicina, começa então, a trabalhar nos Correios e Telégrafos onde se tornou gerente. Até o ano de 1915 Virgínia e sua família tinham como assinatura “Júlio”, assim como a avó, porém, depois de solicitação de seu pai, a família troca o “Júlio” por “Bicudo”, assinatura do padrinho do patriarca.

Aos 11 anos Virgínia inicia sua vida escolar na Escola Normal do Braz, no ano de 1930 recebe seu diploma de habilitação para o magistério, exercendo a profissão por algum tempo, em algumas instituições da capital paulista; no ano de 1932 foi chamada para dar aula em uma escola rural em na região de Ubatuba, porém, não obteve autorização do pai e por influência do mesmo ingressa no curso de Educadores Sanitários do Instituto de Higiene de São Paulo, este curso tinha por finalidade habilitar educadores primários para atuarem ministrando conhecimentos teóricos e práticos de higiene nas escolas, seguindo o movimento higienista, algo, que era uma tendência mundial e muito ligado à inserção da mulher no mercado de trabalho, mesmo que o padrão feminino de mercado de trabalho não contemplasse Bicudo.

Desta forma, percebemos que Bicudo começou a transgredir as normatizações sociais, pois, vinda de uma classe pobre, e mesmo com o pai ocupando um alto cargo no trabalho, não foi o suficiente para dar-lhes *status*, somando a isso o fato de a grande contingente escolar mais graduado ser composta por brancos.

Em depoimento à Meyer (2004) Bicudo relata que “foi criada em casa, quando sai foi para ir à escola, lá conheceu o preconceito por meio dos colegas”. Isso a fez interessar-se pela área de Ciências Sociais, assim acreditava compreender tais atitudes, e, assim poder defender-se. Desta forma em 1936, ingressa no curso de Sociologia, Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) sendo a única mulher a compor a turma de oito bacharéis, no ano de 1938 conclui o bacharelado. Foi durante o período de sua graduação que conheceu o médico psiquiatra e psicanalista Durval Marcondes (1899-1981) cuja aproximação é o início de uma longa parceria, e foi determinante para o caminho trilhado pela autora e para o futuro da psicanálise no Brasil.



No término da graduação, Marcondes cria o Serviço de Higiene Mental Escolar (SHME), tinha por função a prevenção e tratamento de problemas psíquicos em crianças, na ocasião Bicudo que participava com o colega de reuniões com um grupo voltado para o estudo da psicanálise e se torna visitadora psiquiátrica. Este trabalho pode ter sido o fator determinante para a escolha do tema de sua dissertação mestrado orientada por Donald Pierson (1900-1995) e defendida em 1945, **“Atitudes Raciais de Pretos e Mulatos em São Paulo”**, pois a experiência como visitadora psiquiátrica a colocou diante de tensões, preconceitos e marginalização sofridas por crianças das camadas populares, ela “considerava estas crianças como fenômeno sociológico e psíquico derivados das tensões familiares e do contexto social”, realidade que estava longe de ser um consenso conforme afirma Maio (2010), ele afirma ainda que a prática profissional de Bicudo influenciou a perspectiva sociológica da autora ao conceber um mundo marcado pelo conflito social.

A inclinação à psicanálise poderia distanciar Bicudo do Projeto UNESCO-ANHEMBI, todavia, foi o que chamou a atenção de Otto Klineberg (1899-1992), diretor interino do Departamento de Ciências Sociais e consultor da UNESCO um dos principais responsáveis pela ampliação do inquérito e criador do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo. Eles se conheceram no ano de 1945, durante um seminário de Psicologia Social, na oportunidade, ela foi convidada a participar do livro “Psicologia Moderna”, organizado pelo psicólogo canadense.

Este momento era de intenso destaque para a intersecção entre psicologia e sociologia, devido aos conflitos mundiais, algo que Bicudo vinha praticando com muita habilidade. Foi Klineberg que insistiu na diversificação das investigações, ainda indicou o nome de Bicudo e Ginsberg e mais dois integrantes para o projeto. Enviou ao próprio Alfred Métraux (1902-1963) responsável por conduzir o projeto após o falecimento de Arthur Ramos, as credenciais que garantiram à Bicudo espaço no Projeto UNESCO-ANHEMBI, no documento enviado ao Diretor do Departamento de Ciências Sociais destacou algumas características de Bicudo, entre elas, que a mesma atuava no Departamento de Saúde Mental da Secretaria de Educação de São Paulo, sua ascendência também foi destacada, fator que a



aproximava sob algum aspecto do público alvo, assim como sua dissertação de mestrado a qual classificou como muito boa.

Desta forma, Bicudo foi incorporada a equipe do projeto, em um processo semelhante ao mestrado defendido em 1945. Desta vez com crianças e objetivando “[...] evidenciar os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas e verificar a influência das relações intrafamiliares no desenvolvimento daquelas atitudes”. (BICUDO, 1955, p.229).

Conforme observamos, a intenção de Ramos ao propor a realização deste projeto no Brasil, não significava que o mesmo ignorava a existência do preconceito de cor, pelo contrário, em seus trabalhos demonstrava ter esse conhecimento e reconhecia também as profundas desigualdades entre negros e brancos no Brasil, assim, a proposta do projeto, além de seu objetivo central, era oportunizar a institucionalização da pesquisa no campo das Ciências Sociais e estabelecê-la efetivamente como ciência, e (re)conhecer a realidade social brasileira diante um acelerado processo de mudança de sistema econômico, partindo das relações raciais. Desta forma, o envolvimento do órgão internacional, a gama de intelectuais envolvidos, as teorias, metodologias, o cenário, os atores deste enredo, faz do Projeto UNESCO um interessante produto científico, político, econômico e social, não que a denominação produto diminua sua relevância, mas, permite uma leitura comparativa da sociedade brasileira no que se refere à questão racial em diversas regiões e de que forma estas relações influenciavam no contexto escolar tanto da época, quanto para refletirmos de qual maneira estas relações caminharam para chegarmos até a situação atual.

O projeto UNESCO se iniciou definitivamente em São Paulo, para neste âmbito se tornar o inquérito UNESCO-ANHEMBI, tendo como coordenadores por escolha de Métraux os sociólogos Donald Pierson e Roger Bastide, entretanto, impossibilitado de continuar no projeto Pierson sugere Oracy Nogueira (1917-1996) como substituto, e assim foi feito. Dentre os motivos que levaram o projeto para São Paulo seria o processo de urbanização e industrialização que o estado atravessava intensamente, evidenciando cada vez mais as tensões raciais. Estas tensões não se resumiam as relações entre negros e brancos, pois, um novo sistema econômico se





apresentava, o capitalismo se firmava e desta forma a mão de obra era essencial para sua consolidação, assim, esta pesquisa toma contornos econômico, políticos e sociais interessantes, entra em cena outros atores, tais como os mestiços elementos da teoria do embranquecimento como também os imigrantes personagens marcantes nesse momento histórico.

Para dar início prático ao projeto, foram montadas comissões e estabelecidos os métodos a serem empregados, antes de ir a campo foi realizada uma mesa redonda com representantes negros, considerados os mais instruídos, depois de tal reunião os mesmos solicitaram participar do inquérito afim de dar suas contribuições.

Foram publicados ao todo nove artigos nesta edição do Inquérito UNESCO-ANHEMBI, sendo três de autoria de Florestan Fernandes; Roger Bastide, além da introdução do livro contendo toda a pesquisa foi autor de mais dois artigos; Oracy Nogueira publicou dois trabalhos resultantes de suas pesquisas para o inquérito que são; O trabalho de pesquisas tendo como foco as relações raciais envolvendo crianças e mulheres ficou a cargo de Anielia Meyer Ginsberg (1902-1986) e de Virgínia Leone Bicudo com a pesquisa **“Atitudes dos alunos de grupos escolares em relação com a cor de seus colegas”**.

### Desenvolvimento

A despeito da pesquisa de Bicudo, e a relação com o exercício da profissão de visitadora psiquiátrica, podemos ainda citar o fato de que as profissionais funcionavam como conexão entre escola e família. A prática de visitar famílias de crianças tidas como desajustadas já fazia parte de seu cotidiano, “seu trabalho nesta época era focado ao ajustamento de indivíduos e das crianças problema, para tanto ela deve estabelecer a relação causal entre os problemas das crianças e as relações sociais” (GOMES, 2013). Utiliza-se de conceitos de estigma e atitudes exaustivamente explorado pela Escola Sociológica de Chicago (ESC) e adotado como base para vários estudos na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), considera a definição usada na Psicologia Social, que a atitude é o “esquema mental que efetua mediação entre o pensamento e o comportamento” (FONSECA, 2001), entretanto agrega mais elementos da Sociologia e Antropologia, para compreensão do indivíduo, já que o mesmo atua a princípio internalizando suas





percepções, analisando para assim, se externar em forma de atitudes, nesse esquema o meio onde o indivíduo está inserido, sua história, cultura, entre outros elementos que também farão parte desse processo, influenciará decisivamente nos resultados. Desta forma, Bicudo buscou em vários autores um suporte à sua teoria, podemos afirmar que os autores utilizados pela autora se complementam, pois, originam-se de escolas e perspectivas semelhantes, segundo Klineberg (1940) esse fenômeno, traduzido por expressivas mudanças culturais, foi analisado na interseção entre valores coletivos e atitudes individuais, ressaltando a dimensão subjetiva nas interações sociais. Nesse momento, as pesquisas sobre atitudes raciais (preconceitos e estereótipos) enfatizavam as críticas ao determinismo biológico, ao suposto caráter inato das ações humanas, buscando as razões psico-sociológicas das hostilidades entre grupos sociais – étnicos, religiosos, econômicos, etc.

Pode ser observado na pesquisa de Bicudo, em que participaram 4.520 crianças com idade entre 9 e 15 anos, sobre preferência e rejeição dos colegas, aspectos semelhantes ao que o autor cita a respeito da identidade social e suas atribuições, pois nas considerações sobre os motivos de preferência e de rejeições, ao analisar as relações de dependências entre a cor do indivíduo que rejeita e a cor do rejeitado supõe-se que “o mascaramento das atitudes em relação à cor se tenha dado em função de uma identidade do branco com qualidades apreciadas e do não branco com as qualidades não apreciadas”(BICUDO, 1955, p.247).

O que dizem os resultados e análises da pesquisa? Voltando às preferências e rejeições apresentadas na pesquisa, considerando que as porcentagens se dividiam da seguinte forma: 86,43% identificados como brancos 6,92% negros e 2,86 mulatos, além de contar com 3,82% de japoneses, entretanto nos ateremos nas relações entre brancos e negros, considerando também o mulato como peça fundamental neste estudo, pois, ele é o representante direto de um ideal de busca da identidade nacional, visto que, “foram considerados brancos também os que passavam por brancos” (BICUDO, 1955, p.228) e sujeito mais próximo da definição de marginal definida por Everett Stonequist (1901-1979) que define o marginal como um indivíduo à margem da tradição e da cultura de sociedades que não se fundem e consequentemente vive em incerteza psicológica. Fato confirmado com resultados



da pesquisa, onde, o grupo de mulatos foi o único que não se preferiu, sendo que, “foi o grupo de minorias que se mostrou mais identificado com o branco, pois, seguindo um padrão de escolhas do branco resultou que ele preferiu mais o negro do que a si próprio” (BICUDO, 1955, p.234).

Acompanhando os padrões de rejeição observamos; da rejeição das crianças brancas 76,25% foram contra crianças de mesma cor, 6,99% contra negros, 2,34% contra mulatos e 0,85% contra japoneses, sendo assim, observamos também o padrão de escolha dos grupos considerados minorias que se configuraram da seguinte forma; 11,21% contra brancos, 1,71% contra negros 0,49% contra mulatos e 0,16 contra japoneses, Desta forma conclui-se que: Tais observações sobre a distribuição de das porcentagens de rejeição sugerem que a relação de dependência entre a cor do que rejeita e a cor do rejeitado parece decorrer das atitudes de rejeição do escolar branco. As atitudes de rejeição do grupo dominante parecem constituir um padrão de estímulo para as atitudes de rejeição dos grupos de minoria. [...] poderíamos considerar o fato como um sinal de identificação desses grupos com ideais do grupo dominante. (BICUDO, 1955, p.235). Quanto às justificativas da rejeição, nenhuma foi atribuída a cor, isso nos remete aos motivos que originaram o velamento dessa questão, o cristianismo e a necessidade de se apresentar como sociedade civilizada, buscando superar a nódoa de ser o último país das Américas a extinguir oficialmente o sistema escravista, eram de fato as grandes influências, desta forma, não seria possível a existência e justificativa da escravidão se não houvesse a necessidade do próprio negro, como ser inferiorizado, se ajustar.

Tendo em vista as justificativas para rejeição e preferências, voltamos às questões das atribuições das qualidades inerentes ao grupo. Considerando que mais de 37% geral atribuiu a preferência pelo fato de que o colega é bom ou boa, e sendo a criança branca detentora do maior percentual, entende-se que essa é uma qualidade imanente deste grupo. Essas justificativas vêm acompanhadas de companheirismo 26,56%, bom aluno 20,88%, bem-educado 11,29%, outra possibilidade é que as crianças não tinham consciência de seus próprios preconceitos, ou na consciência destes entrava em cena a censura, ou seja, o preconceito de ter preconceito.



Assinalamos também que o grupo de meninas nesta pesquisa foi mais exclusivistas que o grupo masculino, rejeitaram mais as meninas negras, que os meninos brancos rejeitaram os negros, este fator denota também a educação moral destinada à mulher, e seu papel social, era necessário evitar qualquer contato e associação maculasse sua conduta. O objetivo da pesquisa era estudar as atitudes, racionalização e estereótipos em relação às crianças negras e a interação nessas relações, assim, foram levantadas algumas hipóteses a partir dos resultados: O padrão de atitudes de preferência e de rejeição foi determinado pelo grupo dominante, possivelmente em consequência da introjeção dos ideais do branco por parte dos grupos de minoria.

O mascaramento das atitudes de preferência e de rejeição na base da cor, processou-se por meio da identidade do branco com boas qualidades e do negro com más qualidades; Foi acentuada a consciência de grupo no branco e pouco evidente nos grupos de minorias, possivelmente devido a identificação destes grupos com o ideal do grupo dominante; os escolares brancos ao mesmo tempo preferiram e rejeitaram com porcentagens mais altas aos colegas brancos por se acharem identificados com o branco e pelo recalque dos sentimentos ligados à discriminação na base da cor; o mulato integrou-se no grupo de brancos ou no grupo de negros, evidenciando que pode ser ele identificado com um grupo segundo a proporção do branqueamento de sua personalidade; o negro rejeitou-se mais que os outros grupos de minoria se rejeitaram, provavelmente em consequência de uma maior introjeção dos ideais do grupo dominante.

De acordo com Gomes (2013) fica evidente o papel marginal do mestiço na manutenção do status social, pois, foi o grupo que mais se identificou com o grupo dominante, projetando todo seu ideal a ele, mantendo-o em patamar superior. “Ela (Bicudo) vai encontrar essa atitude de auto rejeição e sentimento de inferioridade reinando já na infância” (Gomes, 2013, p. 139). Une-se a essa constatação o fato de que, a atitude de auto rejeição foi especialmente alta também entre as meninas negras.



Ao final da pesquisa escolar, era o momento de adentrar ao universo familiar das crianças, foram selecionados 30 estudantes<sup>4</sup> para entrevistas com os familiares, a seleção levou em consideração a maior votação de preferência/ rejeição e padrões justificativos. Dentre os escolares preferidos temos uma criança negra, todavia, a equipe da pesquisa não conseguiu contato com a família do mesmo.

O padrão familiar dos estudantes preferidos, salvo três casos destoantes, apresentava certa homogeneidade caracterizada, “[...] pela harmonia reinante entre os membros da família, onde os escolares recebiam, no amor e nas atitudes compreensiva dos pais, apoio e estímulo para o desenvolvimento de qualidades positivas” (BICUDO, 1955, p.247). Essas qualidades positivas se apresentavam na forma de adjetivos como: bom, obediente e atencioso, explicitando assim, condutas cordiais.

Os casos destoantes apresentavam situações de abandono e tensões familiares, especialmente entre pai e mãe em que o ambiente escolar, é assimilado no processo de sublimação local de busca da aceitação, por meio de boas notas e bom comportamento. Analisando as atitudes dos familiares brancos em relação às pessoas negras foi apurado que, não existiam restrições aparentes na maioria dos casos, de acordo com depoimentos, considerava-os pessoas honestas, afirmavam manter amizade com pessoas negras, não haveria constrangimento desde que fossem bons, acreditavam que a instrução atuaria como diferencial na formação e os faria pessoas melhores. As famílias que manifestaram atitudes de rejeição contra pessoas negras se justificaram afirmando que negros são “[...] inferiores, vagabundos, macumbeiros, bêbados, jogadores, relaxados, briguentos, que não gostam de trabalhar, não são dignas de confiança, fingem e por melhor que pareçam sempre mostram o que são” (BICUDO, 1955, p. 249). Percebemos que são atribuídas às pessoas negras, características entendidas como específicas a elas.

De acordo com a pesquisa, as crianças negras que receberam maior rejeição eram descritas como: ruins, briguentas, malcriadas, malcomportadas e copiadoras. Estas mesmas crianças preferiram outras crianças brancas sob alegação de bondade, houve a escolha de preferência de uma criança mulata preferência sob a

<sup>4</sup> Na pesquisa é apontada uma média de idade dos estudantes pesquisados que vai de 9 a 15 anos, entretanto, não é especificada na apresentação dos casos individualmente.



curiosa justificativa de que o mesmo era mais claro, assim com este mesmo grupo uma aluna foi rejeitada por ter “xingado” o colega de negro. Na entrevista com as famílias das crianças é verificado que: Os dados referentes à organização do lar e ao ajustamento da personalidade dos pais evidenciam situações traumatizantes e desfavoráveis para o desenvolvimento psíquico da criança. A ilegitimidade, a promiscuidade, a orfandade, o alcoolismo, a separação dos pais e a hostilidade entre os pais e destes para os filhos foram situações encontradas. (BICUDO, 1955, p.264).

### **Considerações Finais**

Este fator vai ao encontro com alguns pontos encontrados na pesquisa de Bicudo, tais como; em geral associamos o limpo e novo ao que é bom, incorporamos antagonicamente o sujo e velho ao ruim. Este processo se dá com os sujeitos estigmatizados, quando suas características se tornam marcas que o diferenciam, tornando-o destoante e inferiorizado quanto aos padrões socialmente normatizados. Estes padrões não se restringem às marcas corporais, mas também se junta a todas as características culturais destes sujeitos. Consideramos esses aspectos fundamentais para o entendimento de que os termos; macumbeiro, feiticeiro, vagabundo, relaxado, fossem atribuídos às pessoas negras de forma depreciativa e equivocada, pois demonstra o desconhecimento religioso/cultural africano, assim como, desconsidera o contexto de suas vivências e dificuldade com a nova ordem social.

A autora Virgínia Leone Bicudo é uma contribuinte efetiva para a instituição das Ciências Sociais no Brasil, seu trabalho como pesquisadora social elucida algumas indagações que até os dias atuais são constatadas quando se propõem a prática de uma educação antirracista. Desta forma, esse resgate histórico e social do trabalho da autora pode nos auxiliar a repensar práticas cotidianas, seja no ambiente escolar ou fora dele, que envolvem as crianças negras, que muitas vezes têm suas culturas e características físicas estigmatizadas e desrespeitadas por colegas, professores e pais. As pesquisas de Bicudo apontam que infelizmente o contexto escolar, que faz parte da sociedade como um todo, permanece racista.



## Referências

**BICUDO**, Virgínia L. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação a cor dos seus colegas In: **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**: Ensaio sociológico e o efeito do preconceito de cor nos municípios de São Paulo. Roger Bastide e Florestan Fernandes (org). São Paulo: ed. Anhembi, 1955.

**BICUDO**, Virgínia L. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Marcos Chor Maio (org). São Paulo: ed. Sociologia e Política, 2010.

**GOFFMAN**, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/92113/mod\\_resource/content/1/Goffman%3b%20Estigma.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3b%20Estigma.pdf) baixado em 22/02/2017.

**GOMES**, Janaina D. **Os segredos de Virgínia**: Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955). São Paulo. 2013.

**KLINENBERG**, Otto. Social Psychology In: **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. Virgínia Leone Bicudo. Marcos Chor Maio (org). São Paulo: ed. Sociologia e Política, 2010.

**MAIO**, Marcos C. **Educação sanitária, estudos de atitudes raciais e psicanálise na trajetória de Virgínia Leone Bicudo**. *Cadernos Pagu*.35. 2010, p.309-355.

**MAIO**, Marcos C. **O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50**. *RBCS*, vol 14 nº 41. São Paulo, 1999, p. 141-144.

**MAIO**, Marcos C. **O projeto UNESCO**: ciências sociais e o “credo racial brasileiro”. *Revista USP* nº 46. São Paulo. 2000

**MEYER**, Luiz. A filha de Teófilo. In: **Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo**. SBPS- In memoriam: Virgínia Leone Bicudo (1910-2003); Yataka Kobo (1917-2003); Aldelheid Lucy Koch (1896-1980). São Paulo, Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, 2004, p.17-19.





## OUVINDO CRIANÇAS SOBRE O QUE PENSAM ACERCA DA ESCRITA

LIMA, Anna Clara Trindade<sup>1</sup> - UFG/REJ/UAEE

Carvalho, Valéria Ribeiro<sup>2</sup> – UFG/REJ/UAEE

LIMA, Rosely Ribeiro<sup>3</sup> – UFG/REJ/UAEE

Agências financiadoras: FAPEG; PROLICEN/UFG; PIBIC/UFG.

Simpósio Temático 1: Fundamentos da Educação

**Resumo:** Este trabalho é resultante de uma pesquisa que teve como **temática** a escrita na escola. Nosso **objetivo** foi identificar e compreender quais os pensares de crianças sobre esta prática educativa na escola, com o intuito de localizar uma possível gênese das representações sociais das crianças sobre a escrita na escola. Esta pesquisa vincula-se a uma investigação maior que intenciona somar esforços para compreender os **problemas** que envolvem o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola. Entende-se que é preciso identificar os problemas que cercam as práticas de leitura e escrita na escola, para oportunizar melhores alternativas de aprendizagens. O **referencial teórico** utilizado se firma dentro da Psicologia Social, mediante o uso da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e em estudos referentes ao ensino escolar de Língua Portuguesa, dando ênfase à escrita. Os procedimentos metodológicos utilizados foram direcionados para o uso da técnica de Associação de Palavras e os dados foram organizados com o uso do Excel. Os **resultados** apontam que a escrita para as crianças está vinculada e está ancorada junto aos gêneros textuais na escola, como também é uma atividade que fomenta aprendizagens para as mesmas.

**Palavras-chave:** Crianças. Escrita. Representações Sociais.

### Introdução

Mesmo que existam inúmeras linhas de pesquisa e várias frentes de combate ao analfabetismo da população brasileira, mesmo que novas propostas teórico-

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEE), Jataí, Estado de Goiás, Bolsista PIBIC/UFG, [claratlima78@gmail.com](mailto:claratlima78@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela UFG/REJ/UAEE. Bolsista PROLICEN/UFG, [valribeiro.ufg@gmail.com](mailto:valribeiro.ufg@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora do curso de Pedagogia da UFG/REJ/UAEE, [roselyl@gmail.com](mailto:roselyl@gmail.com)



metodológicas surgem em grandes proporções; ainda é preciso identificar nos contextos educativos a especificidade dos problemas que ali existem, para que a população que procura melhor capacidade e habilidade de leitura e escrita seja atendida. Os dinamismos social, individual e cultural que ocorrem no ambiente escolar são os fatores mais importantes a serem investigados para que se possa entender potencialidades e dificuldades no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Ciente dessa importância, o presente trabalho é resultante de uma pesquisa que defende a necessidade de cada vez mais se promover a aproximação das pesquisas acadêmicas com os contextos escolares; os diálogos, as partilhas e as vivências destes espaços podem apresentar o que de fato se pensa e se faz para a Educação das crianças. Portanto, pensando sobre os diversos problemas que envolvem a alfabetização da população, entende-se que é preciso buscar a gênese do dinamismo vivido nas escolas; assim, intencionou-se neste trabalho apresentar o que dizem crianças sobre a prática da escrita na escola, buscando responder: quais as explicações mais frequentes das crianças? Quais são as significações construídas sobre esta atividade na escola?

A estrutura deste trabalho completo foi dividida em uma primeira parte que trata da escrita na escola, trazendo em destaque a importância da mesma para a formação da criança; em segundo momento, apresentamos o conceito de representações sociais como norteador da proposta metodológica e de nossas análises; sucessivamente expomos um resumo da metodologia realizada e a apresentação dos dados; finalmente construímos nossas considerações finais.

## **A escrita**

Perante crenças e costumes socioculturais, muitos acreditavam que alfabetizar uma criança girava unicamente em torno de uma sala de aula, em quatro paredes, e que se o professor utilizasse corretamente sua prática de ensino iria promover um excelente processo de alfabetização dos seus alunos. Todavia, as pesquisas sobre o fracasso escolar apontam que existe uma complexidade de fatores que envolvem este



processo e ela não se resume em uma única metodologia de ensino, mas especificadamente, nesta complexidade é importante entender o contexto que envolve a Educação de uma forma geral.

A alfabetização é vista como um projeto individual de habilidades, adquiridas através da leitura e da escrita que frequentemente são realizadas na escola, como também é um processo cognitivo, social, cultural de aprendizagens,

William Teale parece separar os dois processos (alfabetização e escolarização) quando afirma que "... a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita; pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura". (TEALE 1982, p. 559 apud TFOUNI, 2010, p. 17).

De modo geral, a ideia de que a alfabetização é a forma em que a criança usa para entender símbolos gráficos é frequentemente fomentada, mas na realidade, esse processo é mais amplo, pois trata do fomento da cultura de um povo. Além disto, não é um processo linear, envolve uma complexidade de dimensões ontogenéticas, filogenéticas, microgenéticas e sociogenéticas, que são dinamizadas numa sociedade letrada.

O processo de alfabetização oportuniza melhores capacidades cognitivas como também sociais; estas são fomentadas, de uma forma inseparável ao longo da vida da pessoa, junto ao processo de letramento. De acordo com os estudos de Tfouni (2010), o termo letramento iniciou-se na década de 1980 e era tratado como um neologismo, sendo recentemente adicionado ao dicionário passando a ser parte de um léxico. Para a autora, letramento é a condição de ser letrado, assim, para ela não existe um grau zero de letramento nos indivíduos, pois de algum modo toda pessoa já nasce em uma sociedade letrada, que apresenta condições socioeconômicas para que possa fazer uso das práticas de leitura e escrita. Portanto, ambas as práticas são históricas e culturais.

Segundo Tfouni (2010), a escrita surgiu a cerca de 5.000 anos A.C., mas o processo de adequação foi um pouco lento, decorrente de fatores político-econômicos, entre outros. Esta mesma autora afirma que a escrita foi um dos



principais motivos para o surgimento das civilizações modernas. Portanto, a escrita é uma prática social que oportuniza o fomento do conhecimento humano.

Para Ferreiro (2001), a criança não é um ser provido de ignorância até que receba algum tipo de ensino, ou mesmo não só irá aprender quando for submetida a um ensino sistemático, mas ela é um sujeito epistêmico que constrói conhecimento de forma participativa. Perante o exposto, a criança que escreve está colaborando para a existência de uma prática social e para a manutenção da nossa humanidade; ela também não é passiva no processo, age de forma ativa e inteligente fazendo uso dos diversos recursos concretos e cognitivos que a cercam não apenas dentro da sala de aula, mas na sua inserção vivencial nos diversos espaços que adentra.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem da escrita precisa abranger os aspectos construtivos da produção da criança no decorrer do processo de alfabetização. Assim, é papel da escola oferecer à criança os meios necessários para que ela apreenda a linguagem escrita enquanto uma simbolização dos objetos exteriores, como também entenda enquanto um momento inseparável da leitura e da compreensão e do domínio da língua e da linguagem. (FREIRE, 2008).

### **O fenômeno das representações sociais**

O conceito de representação elaborado por Serge Moscovici surgiu do estudo sobre a Psicanálise em seu curso de doutoramento e se estabeleceu entre a área da Psicologia e da Sociologia, criando uma nova Psicologia Social para entender os fenômenos dinamizados no senso comum.

Segundo Nóbrega (2001), Moscovici procurava um social moderno, que estava sendo transformado pela divisão do trabalho. Enquanto alguns pesquisadores afirmavam a concretude dos pensamentos sociais, a hegemonia total dos saberes, estes considerados enquanto representações coletivas, de outro lado, para Moscovici a produção de conhecimento é dinâmica, móvel e contraditória, portanto é preciso entendê-la enquanto representações sociais. (NÓBREGA, 2001).



Assim, as representações sociais se constituem como uma rede de saberes socialmente apropriados ou criados, e difundidos, que permeiam as relações entre indivíduos e desses com o meio; atuando no sentido de possibilitar, a expressão, o crescimento e a construção das identidades individuais e coletivas, bem como, de edificar as visões e as compreensões desses indivíduos acerca dos elementos, conhecimentos e objetos do mundo real.

Segundo Jodelet (2001), a necessidade de informação sobre o mundo em que estamos inseridos, se mostra, quando precisamos dessas informações para nos relacionarmos com este, seja para nos ajustar a ele, compreendê-lo, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver as questões que se apresentam. Para a compreensão desse movimento dos saberes, onde eles são socialmente formulados, transmitidos e reformulados, abriu-se um campo de estudos, inicialmente ligado à Sociologia e depois assentado como área da Psicologia, especificamente, da Psicologia Social; esse campo tem seu grande expoente em Serge Moscovici (2003), e a teoria por ele proposta, para compreensão dessa rede de saberes, é denominada, Teoria das Representações Sociais (TRS).

A TRS, postulada por Moscovici, concebe a construção e disseminação dos saberes socialmente compartilhados, como um processo dinâmico, no qual as dimensões individual e social estão dialogicamente ligadas, uma influenciando, direta ou indiretamente, na outra. Logo, as representações sociais, ao contrário das coletivas, não são todas homogêneas, diferindo-se entre um grupo e outro.

Assim, as representações sociais se constituem como uma rede de saberes, socialmente apropriados ou criados, e difundidos, que permeiam as relações entre indivíduos e desses com o meio; atuando no sentido de possibilitar, a expressão, o crescimento e a construção das identidades individuais e coletivas, bem como, de edificar as visões e as compreensões desses indivíduos acerca dos elementos, conhecimentos e objetos do mundo real.

Nas palavras de Abric (1998, p. 28), as representações sociais são “[...] o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico” (ABRIC, 1998 apud ABRIC, 1987, p. 64).



## Metodologia e resultados

A presente pesquisa utilizou uma abordagem quanti-qualitativa. Para a realização de nossa investigação fizemos uso da chamada técnica da associação livre de palavras. Assim, solicitamos aos sujeitos pesquisados que reportassem cinco palavras soltas que lhes viessem à mente imediatamente após ouvirem a palavra indutora mencionada por nós pesquisadoras, sendo ela a palavra escrita.

Segundo Oliveira (2005), esta técnica de coleta de dados se refere à possibilidade de apreensão das projeções mentais de maneira espontânea, apresentando conteúdos implícitos e latentes que podem estar escondidos nos discursos. Tais procedimentos levarão à identificação dos elementos estruturais e do conteúdo das representações sociais.

Com os dados coletados em mãos, seguiu-se para a organização dos mesmos junto ao programa Excel. O produto dessa organização consistiu na formação de uma tabela daquelas palavras mais frequentes, como também criamos um grupo de categorias para reunir aqueles vocábulos que poderiam ser reunidos num mesmo grupo de significações.

Na etapa vigente desta pesquisa (2016/2017), analisaremos os dados advindos dos dizeres dos alunos das turmas de 4º e 5º anos das instituições públicas de uma cidade do interior do Estado de Goiás, classificadas entre os maiores e menores IDEB's, totalizamos 94 participações de discentes participantes da pesquisa.

Coletamos 228 palavras que formaram 16 grupos de categorias. Perante os mesmos, escolhemos excluir desta apresentação àquelas palavras que não foram categorizadas, como também as que repetem o mote indutor denominado escrita (*escrever, escreve, escrevo*) e os grupos de categorias que aglutinaram de três ou menos palavras em sua composição. Portanto, na próxima tabela são expostas as categorias que receberam mais de três palavras para a sua formação.

**Tabela 1 – Categorias acerca da escrita na escola e frequência de palavras nas mesmas**





Item	Categoria	Freq. de palavras
1	Gêneros textuais	43
2	Práticas escolares	35
3	Aspectos instrumentais	31
4	Cognição	27
5	Valorização positiva	14
6	Elementos simbólicos	9
7	Ludicidade	8
8	Relacionamentos	4

Fonte: Dados coletados pelas bolsistas na realização da pesquisa, apresentados sob a organização de categorias.

Os dados mostram que as crianças pensam de uma forma mais frequente sobre os gêneros textuais, lembram-se do uso de *cartas, poemas, bilhetes, contos*, etc nas suas vivências em sala de aula.

Segundo Marcuschi (2008), já se firmou como corriqueira e comum a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, culturais e sociais. Assim, como é importante identificar que as crianças estão pensando sobre eles com frequência no ambiente educativo. Para a mesma autora, os gêneros textuais contribuem para a organização e estabilização das atividades comunicativas da rotina das pessoas, pois são sócio-discursivos e fomentam as práticas sociais. Finalmente, podemos analisar que o uso social da língua está presente no pensamento das crianças.

Em sequência, indicam as várias práticas escolares que realizam, a principal, sendo a *leitura* e sucessivamente o ato de *estudar*. Sobre os aspectos instrumentais evocaram as palavras *caderno, lápis e borracha* sendo as mais frequentes. Referente à cognição, pensam principalmente sobre *aprendizagem, saber e sabedoria*. Enquanto valorização positiva, dizem que a escrita é *importante e legal*. Acerca dos elementos simbólicos evocaram *palavra, letra e mapa*. Concernente a ludicidade, pensaram sobre brincadeiras como *cobra-cega, gelim-gelão, pegar-o-gato*, etc. Finalmente, na categoria relacionamentos unimos os vocábulos *ajuda e amigos*.



Perante esses dados, analisamos que as crianças pensam sobre a escrita partindo dos diversos elementos que envolvem essa prática na escola como sendo tudo aquilo que vivenciam dentro da instituição. Compreendendo os dados de maneira geral, a escrita é uma atividade que não gerou pensamentos negativos de uma forma frequente, portanto, podemos dizer que é uma atividade aceita pelas crianças, como também entendem a importância da mesma para as suas vidas.

O interessante foi pensar a escrita enquanto gêneros textuais como sendo a significância mais frequente para as crianças. Analisamos que isto favorece a aprendizagem das crianças para a multiplicidade de formas e usos da escrita na sociedade.

Finalmente, buscamos nesta organização de dados a palavra mais frequente de todo o material coletado, foi o vocábulo *aprender*, recebendo 14 contribuições. Assim, para as crianças a escrita na escola oportuniza aprendizagens.

### Considerações Finais

Muitos pesquisadores promovem inúmeras contribuições sobre o que pensam professores sobre a criança, ou mesmo de como representam sua prática educativa; de outro lado, ainda existem poucas investigações que buscam dar voz as crianças, e a partir dessas evocações, propor entender especificidades nas significações que as crianças atribuem às suas vivências e partilhas na escola. Desta forma, estamos neste trabalho considerando que as crianças são sujeitos participativos que elaboram diversos sentidos sobre a realidade e que influenciam a mesma.

Perante o exposto, as crianças participantes desta pesquisa pensam/representam que a escrita está vinculada principalmente às palavras que estão relacionadas aos gêneros textuais, comportando uma variedade de tipologias que apresentam algum meio de comunicação. Trabalhar com as peculiaridades e funções destes gêneros é fundamental para que aspectos importantes de cunho cognitivo e social sejam trabalhados na sala de aula.

Segundo Soares, Magda (1986, p. 79) para que se possa de fato transformar o ensino da língua “[...] é fundamental que a escola e os professores compreendam que



ensinar por meio da língua e principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas”, isto, pois, propiciar o acesso aos educandos a uma aprendizagem significativa e crítico-reflexiva da Língua Portuguesa, e consequentemente da leitura e escrita, munindo-os da variedade padrão da língua sem, entretanto estigmatizar e depreciar as demais variantes dialetais e linguísticas de domínio dos mesmos; traz em si imbricada uma finalidade que é também política, visto que nenhum ato e nenhuma perspectiva educativa é neutra, mas está permeada por valores, concepções de mundo e intenções; sendo que permitir o acesso à variante linguística de prestígio e ao domínio da dimensão semântica da língua e da leitura e escrita é fornecer os sujeitos da possibilidade de ampliarem seus horizontes e de terem condições mais equânimes de atuação social com vistas a romper com a elitização do saber do qual as discriminações e desigualdades sociais são em certa medida, produto.

## Referências

- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler : em três artigos que se completam**. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.



MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓBREGA, S. M. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações Sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

OLIVEIRA D. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: Moreira A.S.P.; Camargo B.V.; Jesuíno J.C.; Nóbrega S.M. (Orgs). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; 2005. p.573-603.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

TFOUNI, L. V.. **Letramento a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.



### **O problema do copo: Exemplo de Ensino por Investigação**

SILVA, Kattiusce Cândido<sup>1</sup> - IFG-Campus Jataí

SILVA, Marília Darc Cardoso Cabral<sup>2</sup> – IFG-Campus Jataí

Simpósio Temático número1: Fundamentos da Educação

**Resumo:** O Ensino de ciências por investigação pode mesmo ser aplicado em qualquer série do Ensino Fundamental, mesmo em séries iniciais como no 1º ano? Foi tentando responder essa questão que aplicamos o exemplo do problema do copo tendo em vista a metodologia das atividades de Conhecimento Físico criadas pelo LaPEF/USP (CARVALHO, 1998). O relato neste texto trata de uma aula ministrada na Escola Municipal Geraldo Venério de Carvalho em uma turma de 1º ano onde foi analisado como ocorreu a aula e se os alunos conseguiram resolver o problema proposto.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Problema do copo. Séries iniciais

### **Introdução**

Fazer com que uma criança do ensino fundamental nos anos iniciais aprenda ciências é um desafio, visto que, nas escolas públicas de hoje, nessas séries, vimos uma grande preocupação com a matemática e as linguagens, em que aprender ler, escrever e fazer as quatro operações são os grandes objetivos das escolas municipais. Assim, o estudo das ciências é deixada de lado e na maioria das vezes os alunos progridem sem o conhecimento científico básico que é necessário para o seu desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Kattiusce Cândido e Silva, Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestranda pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí no programa de mestrado profissional em educação para ciência e matemática.(IFG). kattiuscecandido@gmail.com

<sup>2</sup> Marília Darc Cardoso Cabral Silva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestranda pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí no programa de mestrado profissional em educação para ciência e matemática.(IFG). mariliadarccardoso@gmail.com



Uma forma de amenizar o problema seria inserir nas séries iniciais atividades que pudessem ao mesmo tempo conjugar o ensino ciência com as linguagens e a matemática.

Um desses métodos é o Ensino por Investigação, o qual trazemos um exemplo de uma aula aplicada na Escola Municipal Geraldo Venério de Carvalho, na Cidade de Jataí, Goiás no dia 16 de novembro de 2016 em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, séries iniciais.

O Ensino por Investigação<sup>3</sup> pode fazer com que os alunos construam o conhecimento científico a partir de suas próprias vivências, como cita Carvalho (1998):

Trabalhos e pesquisas realizados em três compôs distintos – epistemológicos, didático e filosófico – sempre nos mostram os mesmos resultados: os alunos trazem para a sala de aula conhecimentos já construídos, com os quais ouvem e interpretam o que falamos. Esses conhecimentos forma construídos durante sua vida através de interações com o meio físico e social e na procura de suas explicações do mundo. (p.12)

Dessa forma, descreveremos o exemplo da aula e a análise do que ocorreu durante sua execução e como foi a interação dos alunos buscando compreender se houve ou não a construção de um conhecimento científico.

### **Descrevendo a Turma**

A turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, na qual foi realizada a aula teste, está localizada em uma escola Municipal da periferia da cidade, contendo 23 alunos com média de idade de 6(seis) anos. Participaram da atividade 21 desses alunos.

A professora titular da Turma é a Sra. Marília Darc Cardoso Cabral e Silva. É uma turma bastante heterogênea com alguns alunos com distorção série/idade e um aluno que apresenta laudo de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

---

<sup>3</sup> O ensino por investigação é uma estratégia didática que engloba atividades centradas no aluno, possibilita o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de tomar decisões, de avaliar e de resolver problemas. (OLIVEIRA, 2015 p. 34)





A professora nos apresentou a turma no dia 08 de novembro de 2016, em que estivemos observando a turma durante um dia letivo, para conhecer e interagir com os alunos. O que nos chamou a atenção, à primeira vista, foi a forma como a professora Marília conduziu a aula. A dinâmica na sala de aula é de respeito e cooperação e a professora produz nos alunos um senso de responsabilidade e disciplina que ajuda na compreensão do que é exposto com a construção do conhecimento e não como uma transmissão do conhecimento, que na verdade não esperávamos encontrar.

Dessa forma percebemos que a professora utiliza o método construtivista apresentado por Carvalho (1998)

Esperava-se de um professor construtivista muito mais do que saber expor a matéria e ter bom relacionamento com os alunos; é necessário que suas aulas sejam criativas e que nelas haja espaço para que surjam as situações de aprendizagem necessário para que os alunos construam seus conhecimentos. (p.32)

## O experimento

O experimento escolhido foi o problema do copo – atividade 2 (CARVALHO, 1998, p.54).

O objetivo desse experimento foi fazer com que as crianças do 1º Ano construíssem um conhecimento sobre ar através de um problema a ser resolvido por elas. Elas poderiam criar várias hipóteses até chegar a uma resolução do problema.

## O material

Foi distribuído na sala cinco baldes transparentes cheios de água e um copo de 200 ml de acrílico (plástico resistente).

Os alunos se organizaram em cinco grupos aleatoriamente (tivemos o cuidado de deixá-los se organizarem) dentro de sua própria sala de aula, de forma que não alterasse a rotina já estabelecida pela professora.

Com os grupos formados, e já dispostos em torno do material, os alunos começaram a questionar:

- Professora, para que a água?



- Vamos beber esse tanto de água?

- Vamos lavar as mãos na água?

### **O problema**

Observando o questionamento dos alunos, a professora Marília nos apresentou novamente à turma e nos ofereceu sua condução.

Após cumprimentá-los dissemos a eles que iríamos fazer uma brincadeira com a água, o copo e o papel que distribuímos à turma, e que nessa brincadeira eles iriam responder uma pergunta.

Nesse momento, lançamos a pergunta: “Como podemos fazer para colocar esse papel dentro do copo e afundar o copo dentro do balde sem molhar o papel.”

Tivemos o cuidado de evitar, ao máximo, gestos que pudessem influenciar na resolução do problema.

A pergunta foi repetida três vezes e assim se iniciou o experimento.

### **Agindo sobre os objetos para ver como eles reagem**

As crianças começaram a trabalhar e o primeiro passo foi dobrar o papel com capricho. O que nos chamou atenção, nesse processo, foi que nenhum grupo amassou o papel, todos o dobraram e começaram a testar o copo.

No primeiro momento, todos os grupos mergulharam o copo na água molhando o papel. Neste caso observamos que fazendo isso as crianças estavam conhecendo o material antes de resolver o problema.

### **Agindo sobre os objetos para obter o efeito desejado**

Parte da aula mais dinâmica durou trinta minutos e observamos participação de todos os alunos.

Os alunos dobravam o papel e tentavam de todas as maneiras não molhá-lo, até que uma das alunas dobrou o papel e virou o copo com a boca voltada para baixo e percebeu que saia algumas “bolhas” do copo e que ao levantar o copo, o papel não havia molhado.



Logo, o restante de seu grupo repetiu o procedimento e todos conseguiram resolver o problema.

A partir daí os integrantes desse grupo passou a ajudar os demais grupos, e logo todos os demais conseguiram resolver o problema.

Após esse primeiro desafio, distribuímos um copo com um furo no fundo e pedimos para que os alunos repetissem o experimento. Logo eles perceberam que com o furo saia mais “bolhas” e o papel molhava mais rápido, mas que para resolver o problema bastava tampar o buraco com o dedo e o papel parava de molhar.

### **Tomando consciência de como foi produzido o efeito desejado**

Depois da solução do problema e recolhermos os materiais, colocamos os alunos sentados em círculo e começamos a conversar. Primeiramente perguntamos como eles tinham feito para resolver o problema.

Muitas crianças responderam que colocou o papel no fundo do copo e virou de cabeça para baixo e não molhou o papel.

Houve muita repetição de resposta e os alunos citaram que uns ajudaram os outros, comprovando que o conhecimento foi construído conjuntamente.

### **Dando explicações causais**

Após contarem como conseguiram colocar o como com o papel dentro da água e não molhar o papel perguntamos: Então, por que o papel não molhou?

O que nos chamou a atenção no relato dos alunos é que em momento algum eles relacionaram o fato de não molhar o papel com a presença do ar. Percebemos que esse conceito ainda não fazia parte de seu senso comum ou não relacionaram o processo com o ar que os envolve.

### **Escrevendo e desenhando**



Ao terminarmos a discussão pedimos aos alunos que fizessem um desenho e um pequeno relato sobre a atividade. Para exemplificar, mostraremos quatro desenhos para uma pequena análise.

Lembramos que os alunos estão no 1º ano, assim, no estágio inicial da alfabetização.

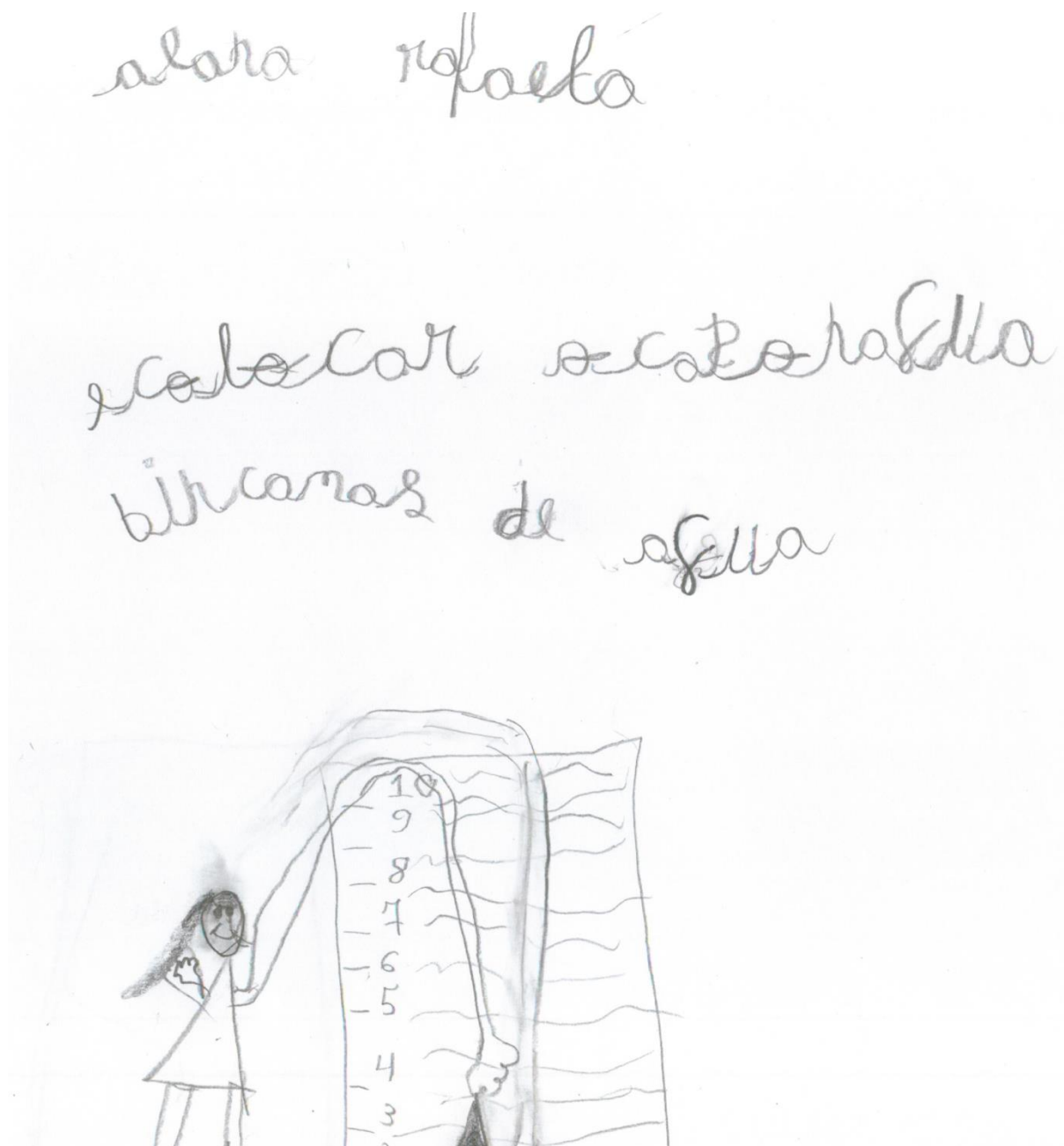
### Desenho I – Julia



O desenho da Julia nos mostra como a disposição da sala de aula é importante e que a atividade teve valor de brincadeira. Ela mostra como o copo deve ser mergulhado, mesmo desenhado fora da água.



## Desenho II – Alana Rafaela



O desenho exemplifica o que ocorreu no experimento, mostrando a forma como o copo deve ser inserido na água, fazendo-nos perceber que a aluna compreendeu o processo e resolveu o problema proposto.



**Desenho III – Willian**

O William demonstrou com o desenho que compreendeu o processo e a escrita confirmou seu desenho. O seu desenho do copo mostrou que mesmo dentro do balde a água não entrou no copo.

O que nos chamou a atenção nesse caso é que, através do relato da professora, esse aluno apresenta dificuldade de aprendizagem, e nesse caso observamos que ele teve sucesso em se apropriar do conhecimento e ainda se





esforçar para desenhar e escrever algumas palavras, porque, segunda a professora ele ainda apresenta grande dificuldade na leitura e escrita.

#### Desenho IV – Thaila



A Thaila foi a aluna que primeiro elucidou o problema e seu desenho mostra a inserção do copo no balde vista de cima da mesa.

Seu relato ficou aquém de sua descoberta. Assim percebemos que alguns alunos tiveram dificuldade em realizar o experimento e de sintetizar suas observações.

#### Relacionando a atividade com o cotidiano

Como os alunos não trouxeram o conceito de ar para o experimento a relação com o cotidiano não foi abordado.



## Considerações finais

Após o término da atividade e análise das gravações e do material produzido pelos alunos, percebemos o quanto o estudo das ciências pode ser enriquecido a partir do método investigativo.

Os alunos passam a adquirir o conhecimento através de uma experimentação, levando em conta sua vivência, assim criando o habito de questionar os fenômenos que ocorrem ao seu redor e fazendo deste a base do seu conhecimento.

Percebemos também o quanto o papel do professor é importante nesse processo e que seu papel passa de um professor transmissivo de conhecimento para um professor mediador do conhecimento, dando autonomia para que esse aluno construa seu próprio conhecimento.

## Referências

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; BANNUCCHI, Andréa Infantsi; BARROS, Marcelo Alves; GONÇALVES, Maria Elisa Rezende; REY, Renato Casal. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.

LAPEF/FEUSP. Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **O Conhecimento Físico: Física no Ensino Fundamental**. <http://paje.fe.usp.br/estrutura/midiavirtual.htm> acesso em 25/11/2016.

OLIVEIRA, Kaline Soares. **O ensino por investigação: construindo possibilidades na formação continuada do professor de ciência a partir da ação-reflexão**. UFRN, Natal, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21052/1/KalineSoaresDeOliveira\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21052/1/KalineSoaresDeOliveira_DISSERT.pdf). Acesso em 08/06/2017.