

# 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



BERTI, Anselmo. Escuela Rara, 1956 - Pigmento al agua y albasinas sobre tela 180x104 cm (detalle particular)

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 Comerlato (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)**  
**Silvia 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 05:**

**CULTURA E  
PROCESSOS  
EDUCACIONAIS**



**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>5 – Cultura e Processos Educaçãois</b>
<b>Coordenadora:</b>	<b>Suely dos Santos Silva</b>

NUM.	TÍTULO	AUTORES (AS)
1	Análise discursiva sobre a base nacional curricular	Daniel José Rocha Fonseca Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
2	Docência, formação e indústria cultural: um estudo a partir de cursos presenciais de pedagogia no sudoeste goiano.	Evailda Da Silva Gontijo
3	Reflexões sobre a (pseudo) formação nas escolas de ensino regular	Ludmila Jayme Borges Cátia Regina Assis Almeida Leal
4	A autoridade do professor da educação infantil	Gizele Fonseca Damasceno
5	O direito à literatura: uma análise da educação e infância em sandra mara herzer	Dayane Assis Nascimento Elizângela da Silva Santos
6	A aprendizagem de programação no pré escolar: uma experiência com scratchjr em portugal.	Rogeria Campos Ramos
7	O espaço de vida das crianças guató	Margareth Araujo E Silva Maria Da Gloria Freitas Xavier
8	Fracasso escolar no ensino superior, causas e consequências.	Suely dos Santos Silva



## ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

FONSECA, Daniel José Rocha<sup>1</sup> - UFG

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos<sup>2</sup> – UFG

Agência financiadora: não contou com financiamento

Simpósio Temático 05: Cultura e Processos Educacionais

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo específico fazer o levantamento histórico do percurso da educação básica do Brasil encontrado no período colonial. A princípio, fundamentando em recortes temporais da história, especialmente entre os séculos XVI e XVII, a pesquisa procurou acompanhar como se movimentou as operações enunciativas que se chocaram nesta faixa de época. Coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados na literatura e usando como abordagem teórico-metodológica particularmente construtos teóricos propostos por Michel Foucault, o trabalho buscou demonstrar que a Educação Colonial, para atingir seus propósitos clérigos, teve que afirmar gestos controladores para capturar à trajetória do regime dos “signos primitivos”. Este ataque hermenêutico e semiótico não somente esvaziou culturas e desmantelou formas de pensar e existir, mas também promoveu para o socius colonial uma zona de negação. O *Ratio Studiorum*<sup>3</sup>, método pedagógico dos jesuítas, aparece nesta fase como o grande vetor discursivo, fazendo das falas deslizantes produto subordinado do poder português. Contudo, destacamos que o ensino brasileiro surge da confluência deste panorama genealógico que convergiu, marcou e sobrecodificou corpos para lhes apresentar noção de Estado, similitudes do pensar e ordem do saber.

**Palavras-chave:** Discurso. Poder. Educação Colonial.

### Introdução

Este trabalho segue a direção de tentar alcançar o que vem sendo desenvolvido no objetivo específico da dissertação intitulada ‘Análise Discursiva

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Email - [danielrochafonseca@gmail.com](mailto:danielrochafonseca@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em letras, Mestra em Educação, Doutora em Linguística, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. Email - [lurdinhapaniago@gmail.com](mailto:lurdinhapaniago@gmail.com)

<sup>3</sup> *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societatis Iesu* é um documento que compõe o método pedagógico dos jesuítas. Suas regras de ensino foram constituídas no interior dos colégios da Companhia de Jesus no séc. XVI. Elas se baseavam no evangelho de Jesus Cristo para formar homens católicos capazes de atender as vontades de Deus. O *Ratio* tinha o propósito de ser universal; defendia os costumes da fé cristã como o único modo de vida possível. Analisar este documento é fundamental para compreender as características da educação jesuítica.



Sobre A Base Nacional Comum Curricular'. Tendo como perspectiva e objetivo geral analisar às práticas discursivas e não discursivas que culminaram no surgimento, na defesa e na elaboração da BNCC, a pesquisa, até o momento, tem se preocupado em fazer o levantamento histórico do percurso da educação básica brasileira até chegar ao atual momento de construção da BNCC.

Para este cumprimento, a pesquisa analisa o panorama histórico educacional brasileiro. E, investiga em especial o período que ficou conhecido como era colonial. Esta época, a princípio, foi marcada por certos rastros discursivos que precederam a formação do primeiro ensino no Brasil. Percebe-se que o movimento religioso protestante foi um alavanque utilizado por Portugal para atualizar em si uma postura ideológica definidora das substâncias, das fórmulas e dos cálculos que alicerçaram o processo de um novo porvir pedagógico.

Para além do ensino escolar, esta pesquisa reflete sobre linhas de forças que atravessaram a educação cristã. Este educar da era colonial se desdobra numa direção que implantou a montagem social desconhecida para os regimes primitivos existentes no momento. Fundamentado pelo *Ratio Studiorum*, os jesuítas não apresentaram somente regras educacionais, mas também apresentaram a noção sobrecodificada do Estado para os indígenas e os africanos. Esta inscrição marca nos corpos primitivos alianças calcadas em regras comprometidas para o cumprimento de deveres e moralidades.

Portanto, a pesquisa procurou se fundamentar nos recortes temporais da história da educação brasileira, em especial o período colonial entre os séculos XVI e XVII, e procurou acompanhar como se movimentou as operações enunciativas que se chocaram na época. Contudo, buscou-se demonstrar que a Educação Colonial, para atingir seus propósitos clérigos, teve que afirmar gestos controladores para capturar à trajetória do regime dos "signos primitivos". Este ataque hermenêutico e semiótico não somente esvaziou culturas e desmantelou formas de pensar e existir, mas também promoveu para o socius colonial uma zona de negação. O *Ratio Studiorum*<sup>4</sup>, método pedagógico dos jesuítas, aparece nesta fase como o grande

<sup>3</sup> *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societatis Iesu* é um documento que compõe o método pedagógico dos jesuítas. Suas regras de ensino foram constituídas no interior dos colégios da Companhia de Jesus no séc. XVI. Elas se baseavam no evangelho de Jesus Cristo para formar homens católicos



vetor discursivo, fazendo das falas deslizantes produto subordinado do poder português. Contudo, destacamos que o ensino brasileiro surge da confluência deste panorama genealógico que convergiu, marcou e sobrecodificou corpos para lhes apresentar noção de Estado, similitudes do pensar e ordem do saber.

### Educação no Período Colonial: Colocando em Ordem Vozes Deslizantes

É importante frisar que antes da colonização do Brasil por Portugal, em 1500, certa efervescência interlocutora entrecruzava os saberes<sup>5</sup> experimentados pelos povos europeus. E que, na disposição formativa destes saberes precediam-se rastros germinativos do início educacional brasileiro. Assim, este novo solo epistêmico<sup>6</sup> começava a ganhar força e forma de dispersão discursiva. Dispersão tal que ameaçaria as vigentes relações de poder existentes. Logo, na Europa, como em várias das nações entre os séculos XIV e XVI, os espaços do existir assinalavam-se para:

(...) uma época de muitas transformações no campo das técnicas, das artes, da política, e do próprio conhecimento que o homem tinha do mundo e de si (VAN ACKER, 1992, p. 3).

Vivenciariamos, por conseguinte, o chegar da Renascença. O interdito capaz de botar em xeque sentidos tradicionais doutrinários e teocêntricos. E, a era que afirmaria consideravelmente um esforço libertário. A Renascença provocou incidências e transições do existir. Tornando possível, dentro desta perspectiva, o aparecimento do *modus operante* 'burguês'. Todavia, o desenrolar desta maquinaria

---

capazes de atender as vontades de Deus. O *Ratio* tinha o propósito de ser universal; defendia os costumes da fé cristã como o único modo de vida possível. Analisar este documento é fundamental para compreender as características da educação jesuítica.

<sup>5</sup> "Saber consiste, pois, em referir a linguagem à linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso do comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar" (FOUCAULT, 2007, p. 55).

<sup>6</sup> A ideia de *episteme* aparece como conceito foucaultiano no livro "As palavras e as Coisas" (2007). A *episteme* é uma espécie de chão pré teórico que prefigura (no diagrama histórico vigente) a forma de saber que se pode compreender e circunscrever em determinada época. A *episteme* figura como uma rede discursiva onde distintos limiares evocam sua possibilidade de estabelecimento.



genealógica encerrou e validou muitos pensamentos. Testemunhando a ativação de proto maneiras para adequar a vida rumo ao ensino<sup>7</sup> escolar.

Desta maneira, o Renascimento, diretamente através do jesuíta, e, indiretamente, através da cultura e do ambiente europeu, impregnará e vitalizará de espírito novo, toda a primeira educação do Brasil até 1759, ano da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal<sup>8</sup>, constituindo-se, por isso, numa das fontes da primeira educação brasileira (TOBIAS<sup>9</sup>, 1979, p.30).

Foucault (2007) nos relata como se encontrava o chão *episteme* do traçado Renascentista. Para ele “(...) o século XVI superpôs semiologia e hermenêutica na forma da similitude” (p. 40). Deixando o rabisco deste vocabulário constituído numa mistura integrada entre o saber racional, práticas mágicas e a herança cultural de autores antigos. Portanto, para Foucault, o conhecer deste momento:

(...) não seria mais do que o lugar liberal de um afrontamento entre a fidelidade dos antigos, o gosto pelo maravilhoso e uma atenção já despertada para essa soberana racionalidade na qual nos reconhecemos (FOUCAULT, 2007, p. 44).

Conseqüentemente, o alcance deste jogo de similitude impulsionaria uma rota perceptiva do saber que assombraria os propósitos ideológicos de Portugal. Este prenúncio que despertou a racionalidade proporcionaria a atenção para tempos outros de flexibilização e de regras enunciativas. As considerações deste acúmulo de mudança assolavam o acervo cultural de Portugal. Posicionando o país lusitano num patamar de escolha (TOBIAS, 1979).

Contudo, este século também foi à confirmação de etapas marcadas por divergentes discussões no âmbito teológico. Ativistas religiosos separados entre o norte e a parte latina da Europa se dividiram criticamente. Colocando em debate o contorno de obediência do conhecimento clérigo Papal. O poder hierárquico utilizado

<sup>7</sup> Um exemplo de se pensar o efeito de mudança no ensino ocasionado pela Renascença está presente na ideia de que este processo educacional “(...) concentra-se no sujeito que conhece e que é o educando; por isso mesmo, é subjetiva, é pessoal e pessoalizante” (TOBIAS, 1979, p. 64).

<sup>8</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo (1699 a 1782), o Marquês de Pombal foi um nobre e estadista do reinado português do século XVIII. Passando por dificuldades econômicas em Portugal, Marquês de Pombal iniciou uma tentativa de transformações que ficaram conhecidas como “Reformas Pombalinas”. Estas reformas tentaram instituir outra lógica para se pensar a educação expulsando os padres jesuítas do ensino brasileiro.

<sup>9</sup> Sobre o início da educação brasileira (conhecida como educação cristã) o autor José Antônio Tobias (1979) irá falar que ela “(...) representou a fusão de três continentes, de três cores, de três culturas, de três mundos diferentes por milhares de quilômetros e de anos: a América, a Europa, e a África; o vermelho, o branco e o negro; a cultura indígena, e europeia e a africana” (TOBIAS, 1979, p.26).



pela Igreja Católica começaria, então, a entrar em crise. Intimidada pelas intervenções e contestações presentes nos diversos estados-nações do velho continente. (MOROE, 1972).

Não obstante, Portugal, vendo-se deparado por escolhas indagadoras acerca da postura política que mais lhe interessava, interrogava sobre os ajustes e os ataques que acompanharia seu plano de fala. O país lusitano, precisando reagir contra o movimento de separação católico reuniu forças para se defender. Portugal direcionou suas convicções intelectuais para as verdades do ensino religioso Contra Reformista<sup>10</sup>. Levando o desfecho deste a priori histórico a virtualizar à aparência do início educacional brasileiro. Esta definição alicerçou às substâncias, às fórmulas e os cálculos do porvir pedagógico colonial.

É interessante notar que os movimentos de Reforma e Contra Reforma ocorridos no início do século XVI criam o mesmo problema no seio do cristianismo. É assim que Portugal, entre outras nações, se considera defensor do catolicismo e estimula a atuação educacional, tanto no território metropolitano como no colonial, de uma ordem religiosa que se constitui para servir de instrumento de defesa do catolicismo e, conseqüentemente, de ataque a toda heresia (RIBEIRO, 1981, p. 30).

Os portugueses, ao chegarem ao Brasil se depararam com inúmeros desafios. Devida sua fundamentação ideológica Contra Reformista que pouco lhe garantia liberdade e secularização do conhecimento, o descobridor lusitano encontraria no cone sul um cenário inusitado. Havia em sua frente um novo mundo a ser explorado, trabalhado e desenvolvido. Mas, havia também um mundo cheio de adversidades culturais. Já que, outras cifras linguísticas atravessavam seus pontos de ancoragens discursivos. Formas de existir tão diferentes, entre eles os índios e africanos.

Desse modo é que, ao longo de décadas e séculos, vão surgindo modos brasileiros tão diferenciados uns dos outros, por suas singularidades, como homogeneizados pelo muito mais que têm em comum (RIBEIRO, 1995, p. 97).

---

<sup>10</sup> “A Contra-Reforma foi a reação contra este movimento separatista. A inquisição, o principal meio negativo ou repressivo deste movimento reacionário e a educação, seu principal meio positivo. Esta educação foi controlada, na maior parte, pelas novas congregações de ensino, entre as quais a principal foi a Companhia de Jesus” (MONROE, 1972, p. 173 e 174).



Esta articulação de poder retratava os dilemas vivenciados pela era colonial. Portugal, na figura dos jesuítas, dispunha-se de práticas educacionais<sup>11</sup> que se baseavam por causa da herança medieval e renascentista, fundamentado em um currículo escolar centrado numa humanização teológica. Portanto, os obstáculos voltados para o domínio português carregava esta característica. E, como conseguir dominar circuitos originais de signos e de saberes que tanto perfurava as possibilidades de si do português?

É difícil a empreitada de instalar um sistema de educação em terra estranha e povo tribal. De um lado, os indígenas de língua e costume desconhecidos e, de outro, os colonizadores portugueses, que para cá vieram sem suas mulheres e famílias, muito rudes e aventureiros, com hábitos criticados pelos religiosos (ARANHA, 1996, p. 99 e 100).

Sobre este prisma o Brasil irá moldar sua população. Construindo seu povo miscigenado. Dentro de uma educação missionária, patriótica. Esta organização de ensino funde a complementação entre o ideal constitucional da Companhia de Jesus e o simbolismo heroico do personagem jesuíta<sup>12</sup>. Tecnologia esta que beneficiaria o caráter econômico do reinado português. Esta estratégia genealógica<sup>13</sup> lusitana representou um momento de bastante confronto. José Antônio Tobias (1979) destacará que a formação educacional do povo brasileiro<sup>14</sup> ocorreu sobre a perspectiva de grandes enfrentamentos e choques de alteridades.

<sup>11</sup> Em um período de 210 anos Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996) irá falar que a educação colonial só obteve êxito por causa da ação dos jesuítas que promoveram "(...) uma ação maciça de catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra" (p. 99).

<sup>12</sup> A primeira fase educacional brasileira é marcada pela desenvoltura dos jesuítas que impulsionaram não só regras religiosas do catolicismo cristão, mas também impuseram palavras de ordens e de linguagens para dar sentido de vida aos povos primitivos. Para além da formação civilizatória brasileira, a educação cristã existiu para decodificar nos sujeitos a noção da existência de um modelo institucional condizente com os interesses da corte portuguesa.

<sup>13</sup> Foucault (2016) chama de genealogia "(...) uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história" (p. 43).

<sup>14</sup> Apoiando na sociologia de Caio Prado Júnior (1980), no seu *História Econômica do Brasil*, o pensador relatará que "(...) a essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto" (p. 23). É interessante refletir sobre este ponto de vista, pois o autor indiretamente nos traz pontos intrigantes para pensarmos como se deu os processamentos de subjetivação brasileiro e a relação que estas considerações proporcionaram para o desenvolvimento da educação do país. Pois, se analisando a base histórica da nossa economia (mercantil e não industrial) vimos como ela de montou sobre uma



Assim, aos poucos, de vários elementos, provenientes de continentes distintos, de raças diferentes, de religiões e de cores variadas, de classes distantes, de um feixe de paradoxos, é que começa a aparecer o primeiro homem educado e escolarizado no Brasil. Eram os filhos dos primeiros brasileiros. Eram os primeiros frutos do indígena, da gente e da mentalidade europeia, do negro e da longínqua África, de Portugal e do cristianismo que, dentro do cadinho da educação do mestre jesuíta, fizeram aparecer esta nova gente, fundadora do Brasil e origem da educação brasileira (TOBIAS, 1979, p. 48).

Mas, para além da colonização, a Educação Cristã implantou também a montagem de um socius desconhecido para os regimes primitivos que existiam no Brasil, indígenas e africanos. Sustentado pela prática oral do *Ratio Studiorum*, o pedagogo português vai fazer deste documento seu grande vetor de subjetivação<sup>15</sup> colonial. Concebida pela formação humanista, esta força de subjetivação não se deixava expressar pelas entrelinhas dos devires. Ao contrário, o *Ratio* irá funcionar como um processamento de sinais de captura das linhas da diferença. Este instrumento de fundamentação religiosa não permitirá exprimir à existência de outros pensamentos (NETO; MACIEL; LAPOLLI, 2012).

Demonstrando toda sua potência, esta espécie de currículo escolar dos jesuítas tinha a capacidade de interiorizar o fora nas subjetividades para pré-estabelecer fixes nos significantes tribais. Estriando nos espaços lisos desses inconscientes maneiras sofisticadas de alojar funções da relação saber e poder. Mais do que transmissão de conhecimento, o *Ratio Studiorum* impunha crueldade e memória<sup>16</sup> na subjetividade primitiva. Lei de signos e alfabetização de corpos renascentistas. Portanto, o *Ratio Studiorum* operou em territórios que ordenava vias linguísticas para encontrar o outro não católico dentro de si.

O *Ratio Studiorum* estava fundamentado nas Regras do Colégio Romano e tinha como orientação filosófica Aristóteles e São Tomás de Aquino e foi fortemente influenciado pelo Movimento da Renascença. Seus fundamentos

---

base agrária e escravista até o início do século XX, perguntamos qual sentido teria o incentivo de um ensino qualificado e com uma mão de obra diferente deste quadro de subjetivação?

<sup>15</sup> Subjetivação é um conceito foucaultiano. Subjetivação é um processo referente ao modo como o próprio homem se compreende como sujeito legítimo de determinado tipo de conhecimento e como este sujeito percebe a si mesmo. Para Foucault, mesmo sendo sujeitados os indivíduos possuem um campo de possibilidade para várias condutas e afirmações de si. A subjetivação são montagens que nossas existências fazem convivendo diante das capturas do poder.

<sup>16</sup> Segundo Deleuze e Guattari (2011) No livro "O Anti Édipo", no III capítulo chamado Selvagens, Bárbaros, Civilizados, a memória imposta do bárbaro para o selvagem é tratada como uma espécie de crueldade no homem, uma organização no corpo traçada por signos. A memória começa a fazer dos homens primitivos peças de engrenagem social. A força que insere o desejo na produção e na reprodução social.



básicos estavam direcionados para o ensino religioso e a catequese. O método era centralizador, presente, portanto, o papel da autoridade, fortemente influenciado pela cultura européia. A sua orientação era universalista, voltada para a formação humanista e literária (NETO; MACIEL; LAPOLLI, 2012, p.277).

Para confundir à artilharia de qualquer endereçamento soberano, as produções dos sentidos precisam escoar sobre regras das memórias enunciativas e transgredi-la. A criação é o estado de alternância que dança sobre as ordens dos saberes. A provocação de limites e aberturas para o retorno de linguagens. É esta irrupção, esta linha de escape e esta experiência do estranhamento que perturba as familiaridades do pensamento. São vozes deslizantes que abalam a montagem dada para verdades de qualquer cenário do poder.

O sujeito fundante, com efeito, está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua; é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reaprende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicar em seguida (FOUCAULT, 2001, p. 47).

Segundo Foucault (2016), o poder, para ele, é algo que se reivindica penetrando no corpo. O corpo é a sua mais alta qualidade viva, o seu efeito, o seu produto. As moléculas do corpo não se encontram fora do poder. Por isso e, para tanto, o poder não deve ser concebido apenas como um elemento repressivo, como algo que aparece para retorcer e disciplina o ser. O poder também é positivo, a força que corta e fabrica subjetividades (FOUCAULT, 2016).

Por isso, para FOUCAULT (2016), o poder é o elemento que flutua nas linhas, nas curvaturas e nas dobras criadas no entre dos sujeitos. Ele atua de forma móvel. Ele não existe, mas se exerce para dizer verdades. Para agir em parceria com as disposições dos saberes. O poder, sobretudo, se forma através de redes onde todos os indivíduos se encontram envolvidos. Assim, o poder deve "(...) ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia" (FOUCAULT, 2016, p. 283).

A linguagem, os discursos e as verdades são lugares de permanentes lutas, e algo que progride no tempo. São procedimentos que permitem fazer circular o poder.



Refletindo sobre olhares etnológicos<sup>17</sup>, Deleuze e Guattari (2011) estabeleceram uma analogia de acontecimentos históricos que perpassaram pela lógica do desejo. Uma analogia importante que dá para refletirmos sobre os entraves culturais que existiram na educação colonial. E, um convite para entendermos certos caminhos semiológicos que se chocaram entre distintas formações sociais. Pois, neste exemplo, poderemos visualizar para onde apontava as modulações do pensamento expressado como primitivo, o selvagem; diante dos agenciamentos de exploração do bárbaro, representado pelo despótico imperialista (DELEUZE E GUATTARI, 2011).

Para os autores franceses, mesmo sobre diferente materialidade funcional de cada formação semiológica “(...) há sempre recalçamento social, mas o aparelho de recalçamento varia, notadamente de acordo com quem desempenha o papel do representante sobre o qual ele incide” (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 244). Dado, o que difere nestas formações são as forças semióticas que se unem para sobrecodificar. Ou seja, as convergências do poder que se submetem para agir nos corpos sociais.

Portanto, ao propor o sistema de signos destes diferentes regimes, Deleuze e Guattari (2011) desbravaram o que é preciso considerar nas semiologias destas formações. De um lado eles formularam que no funcionamento do socius primitivo não há nada do que ler. Nele, existe apenas grafismo, marcações. Já que, para o primitivo não existia escrita propriamente dita. A questão ‘o que significa?’ se dará como pergunta desconhecida. Os signos primitivos, então, não são vistos como significantes.

As formações selvagens são orais, vocais, mas não por carecerem de um sistema gráfico: uma dança sobre a terra, um desenho na parede, uma marca no corpo, são um sistema gráfico, um geografismo, uma geografia. Estas formações são orais precisamente porque têm um sistema gráfico independente da voz, que não se orienta por ela e nem a ela se subordina, mas que lhe está conectado, coordenado “numa organização de certo modo radiante” e pluridimensional (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 249).

Passeando por outro regime, o imperialista, os pensadores franceses irão nos dar outra proposta. Eles irão nos falar que o significante despótico é o que se assinala diante da interpretação, do sentido e da alternativa correta, ele é a ‘lei’.

<sup>17</sup> Para Deleuze e Guattari, signo é uma categoria de pensamento muito ampla, que não remete somente a língua. Imagens, gestos, sons, cores, formas, temperatura, etc, são compostos de signos.



Contudo, podemos conceber que nos recalques desta formação haverá sempre algo ou alguém para interpretar; seja ele um rei, um filósofo, um padre, etc (DELEUZE E GUATTARI, 2011).

No regime imperialista os signos primitivos não significantes são destruídos pela lei semiótica dos mestres das verdades. A lei dos signos que não pertencia ao corpo selvagem irá perder sua posição de força e passará a sofrer interpretações. É nesse socius de inscrição que a lei dos signos ganhará conteúdo significativo para percorrer pela sociedade e produzir direitos e deveres inventados por convenções morais. São estas marcas que se fazem necessárias para manter o que difere nestas formações sociais. E, "(...) é este sistema cruel de signos inscritos que leva o homem a ser capaz de linguagem, e lhe dá uma memória de palavras" (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p.193).

## **Metodologia**

A metodologia deste projeto baseou-se numa pesquisa qualitativa, com levantamento de dados bibliográficos, com pesquisa em livros, artigos de periódicos, coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados na literatura, e usando como abordagem teórico-metodológica particularmente construtos teóricos propostos por Michel Foucault.

Para pensar o percurso histórico do ensino básico brasileiro, o trabalho refletiu sobre a montagem de algumas linhas de forças educacionais que se fizeram presentes ao longo de esquematizações temporais. Perante esta interpretação, a pesquisa pretendeu recortar esta época distinta da colonização. E, analisar certos registros que se arquivaram no composto desta realidade. Pois, para Foucault (2008), olhando para o panorama histórico, o problema que temos hoje:

(...) não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite, não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos (p. 6).

Presume-se que o ensino educacional brasileiro na era colonial, influenciado por uma pedagogia oral, funda seu estatuto de educação para convergir signos e



referentes dentro de um modelo epistêmico de similitudes. É este campo do saber que irá dar conta de passear pelo jogo genealógico estipulado pela época colonial.

Conseqüentemente, inferimos que tínhamos um modelo educacional muito diferente do que temos hoje. Um ensino concatenado com outras fabricações das noções de sujeito. Mas, o quadro deste momento histórico nos demonstra que para além de ensinar, o que também pode ser visto é que a movimentação educacional portuguesa provocou um ataque hermenêutico e semiológico importante para ser discutido. Pois, esta manifestação fenomenológica destituiu maneiras de ser e existir. E, contribuiu para inventar outras formas e sentidos linguísticos. Sentidos estes que poderão ser analisados através de documentos oficiais educacionais do Brasil.

### Considerações Finais

No período colonial, a educação fundamentada pelo *Ratio Studiorum* não somente assinou nos corpos primitivos a escrita do ensino católico. A pedagogia cristã renascentista ajudou impregnar similitudes e a desintegrar um estilo de cultura; a formação social do regime primitivo. Frente suas estratégias pedagógicas, este conhecimento educacional português injetou no espírito dos indígenas e dos africanos imagens mentais do catolicismo que decalcaram signos e destituíram plurivocidades linguísticas. Este ataque ao campo hermenêutico e semiológico apresentou para o período colonial um modelo de semiologia transcendente e abstrato; ou seja, um modelo que sobrecodificou nos corpos primitivos o poder do déspota e dos signos soberanos do rei. Apresentou-se para o regime primitivo a noção de Estado.

Se o ensino jesuítico ajudou a distribuir o poder imperial português pensamos ser de extrema importância avaliar as sequelas e os resquícios que essas significações representaram para outras fases educacionais do Brasil. Por sermos um país enraizado de tradição católica, os discursos do *Ratio Studiorum* ainda poderá estar ecoado nos costumes de nossa realidade educacional. Analisando a combinação e o jogo destas verdades poderemos ativar ou desligar cadeias



enunciativas que insistiram em tráfegar pela trama pedagógica e pelo corpo brasileiro.

## Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação: A Organização Escolar**. São Paulo: Moderna: 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault revoluciona e pesquisa em educação?** Florianópolis: PERSPECTIVA, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem Do Discurso**. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972 .

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B.; LAPOLLI, E. M. **O Professor e as Propostas Educacionais do Ratio Studiorum: Algumas Reflexões Iniciais Sobre a Prática Docente**, 2012.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1981 (3 ed.)

TOBIAS, José Antônio, **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1979.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. **Renascimento e humanismo: o homem e o mundo europeu do século XIV**. São Paulo: Atual, 1992.



## DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: UM ESTUDO A PARTIR DE CURSOS PRESENCIAIS DE PEDAGOGIA NO SUDOESTE GOIANO.<sup>1</sup>

GONTIJO, Evailda da Silva<sup>2</sup> - UFG/ Regional Jataí-Go

Agência financiadora: Não

Simpósio Temático 05: Cultura e Processos Educacionais

**Resumo:** O presente trabalho apresenta como desafio, compreender a atual conjuntura relativa ao universo educacional, no que tange a formação dos docentes que atuam no ensino superior, nos cursos presenciais em Pedagogia. Partindo da problemática: A indústria cultural exerce influência na formação dos docentes do ensino superior dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia? Se sim, esta influência é ou não percebida em seu trabalho? E ainda, se estes colaboram para o cenário de semiformação, a partir de suas concepções e de sua própria formação docente. Para realizar esta tarefa, nos apoiaremos em considerações teóricas fundamentadas na obra de autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, entre outras, considerando Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, além de Georg Lukács, Wolfgang Leo Maar, José Leon Crochík, entre outros autores, por debaterem temáticas que convergem para esta discussão e pesquisa. Parte de uma pesquisa empírica, de enfoque epistemológico, pautados pela abordagem histórico-crítico-dialética, que utilizará o Método de análise de conteúdo, apoiados nos pressupostos da Teoria crítica. Trata-se de um projeto de pesquisa a nível de Mestrado em desenvolvimento, portanto, buscamos realizar um trabalho expressivo no campo da pesquisa, o qual estamos empenhados em concretizar.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Indústria Cultural. Docência.

### Introdução

O presente trabalho, “Docência, Formação e Indústria Cultural: Um estudo a partir de Cursos presenciais de Pedagogia no Sudoeste Goiano”, é baseado no projeto de pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás- UFG, na Regional Jataí-GO, que apresenta como desafio, compreender a atual conjuntura relativa ao universo educacional.

<sup>1</sup>Projeto de pesquisa sob orientação do Professor Doutor Luís César de Souza, vinculado a Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí –UFG, Jataí, Estado de Goiás. lucceso@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí –UFG, Jataí, Estado de Goiás. evaildagontijo26@hotmail.com



Para tanto, iremos considerar as formas de sentir, perceber, pensar e manifestar do docente no seu processo de formação educacional. Este contexto também requer a apropriação da realidade, especialmente na sociedade capitalista, permeada por um cenário de industrialização cultural e influências de consumismo e alienação.

Partindo deste marco social, buscamos abranger a formação docente do ensino superior, diante de possibilidades e critérios pré-estabelecidos para a mesma e os desígnios da educação (e a educação superior em específico) em compreender como este profissional tem permeado o processo de conhecimento e como este processo se concretiza nos cursos presenciais em Pedagogia.

O interesse pela temática apresentada surge pelo fato da pesquisadora atuar como docente em um curso de Pedagogia desde 2015 e paralelamente como gestora em uma unidade de educação básica na rede municipal de Ensino de Rio Verde- GO desde 2011, presenciando assim o percurso que vai, da formação até a atuação docente, observando uma disparidade na formação dos professores e possibilidades quanto aspectos formativos desde os Cursos de licenciatura em Pedagogia até sua efetivação na prática docente, que possam delinear esta profissão ou justificar determinados modos de formação docente.

O contexto enunciado, evidencia uma distinção entre o que se estabelece no ensino superior como proposta de ensino e como esta se efetiva. Imbuídos em compreender como se justificaria a ausência de postura dialógica, crítica e reflexiva por parte dos professores, bem como se esta é uma realidade advinda dos cursos de Pedagogia, que possam se reproduz também no ensino fundamental, e ainda, se este seria um aspecto (de)formativo num contexto de semiformação.

Partimos do tema, na busca de compreender como os conhecimentos adquiridos pelos docentes no ensino superior, ocorrem a ponto de influenciar a formação docente de novos professores, reforçando todo o contexto capitalista de domínio do capital, reproduzindo conhecimentos dados e o sistema social, apregoados pela indústria cultural <sup>3</sup>e a ausência da formação cultural.

---

<sup>3</sup>Adorno e Horkheimer (1985) conceituam de forma concisa o termo indústria cultural, que parte do domínio capitalista, remetendo ao fato da produção se apropriar dos bens culturais convertendo-os em mercadoria e moldando assim a subjetividade, a formação humana.



O problema que o trabalho pretende investigar pode ser sintetizado na seguinte questão: A indústria cultural exerce influência na formação dos docentes do ensino superior dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia? Se sim, esta influência é ou não percebida em seu trabalho?

Diante desta problemática podemos levantar algumas hipóteses, considerando a possibilidade dos cursos de formação docente não conceberem a necessidade de dispor de profissionais e em formar professores para uma atuação profissional embasada na transformação da realidade de dominação/exploração posta pelo capitalismo. E ainda, se a formação enquanto docente no Ensino Superior, tem perpetuado a reprodução do domínio social, averiguando elementos do capitalismo, como a indústria cultural, estão falsamente convictos de que esta configuração educacional contribui com seu desenvolvimento total como indivíduo socializado. Se a Indústria Cultural em específico, exerce algum domínio sobre a própria formação dos docentes nos Cursos de Pedagogia no Sudoeste Goiano.

Considerando que a educação vai além de um espaço de atuação docente e conhecimento sistematizado, com um contexto de inúmeras possibilidades e vivências, cabe refletir: Quem é este professor formador? Como a prática docente se efetiva e que tipo de formação docente é ofertada? Que tipo de influências formativas tem recebido, produzido ou reproduzido os professores no ensino superior? Há esclarecimento quanto ao ensino nos cursos de formação docente?

Nesse sentido, propomos pesquisar, como os docentes do ensino superior se configuram formadores e contribuem para a formação docente ao estarem permeados no contexto social de influências economicamente pela indústria cultural, bem como, se os docentes do Ensino Superior contribuem para o cenário de semiformação, a partir de suas concepções e de sua própria formação docente.

### **Desenvolvimento**

Hoje observa-se uma visão crítica da educação e o despertar de uma consciência reflexiva. Portanto, ciente que o indivíduo é um ser em formação e considerando que a formação ocorre em diferentes contextos, enfatizaremos a



educação formal, centrado no processo de formação do próprio docente do Ensino Superior, como ser social.

Verificar assim se, os docentes dos Cursos Superiores em Pedagogia, possuem formação cultural, a ponto de promover a formação de outros indivíduos, ou se estes docentes estão de forma reprodutivista, mecânica e também dominada, promovendo a (re)produção de indivíduos. Assim, buscando conhecer desde a origem a formação educacional recebida nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, que possa justificar a atual formação docente e o mecanismo de reprodução de conhecimentos instalados no âmbito escolar, também se apresenta no ensino superior, ou parte deste contexto como origem.

Levado pelo desígnio de contribuir para o esclarecimento destas questões relativas à formação docente, faz-se necessário analisar como se dá esta concepção no ensino superior enquanto formador, perante o papel decisivo de esclarecer as contradições sociais, que prepare cada indivíduo para as mudanças e a inserção social global. Assim, reconhecer as dimensões sociais difundidas pela Indústria Cultural, presentes em todos âmbitos sociais e também na Educação, haja vista a consciência docente neste contexto a ponto de interferir diretamente na formação de indivíduos, de novos docentes.

Para realizar esta tarefa, nos apoiaremos em considerações teóricas fundamentadas na obra de autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, entre outras, considerando Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, além de Georg Lukács, Wolfgang Leo Maar, José Leon Crochík, entre outros autores, por debaterem temáticas que convergem para esta discussão e pesquisa.

Partindo do princípio da educação formal, para que esta ultrapasse a mera reprodução do conhecimento e busque a efetiva autonomia e produção do conhecimento significativo, requer primeiramente, desvelar e aprimorar a formação também dos docentes e estes enquanto docentes formadores, granjeando também uma construção para o esclarecimento, a fim de perpetuar tal formação enquanto novos docentes, indo assim para além do conhecimento aparente.

No contexto educacional, contudo no ensino superior, o docente requer fundamentação teórica e epistemológica para apregoar conhecimentos e



metodologia crítica reflexiva, partindo assim da formação para autonomia e emancipação do indivíduo, em seu desenvolvimento cognitivo e social, como a peça chave de transformação da educação. Neste aspecto, a Pedagogia, demanda total atenção, haja vista que

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem. (SAVIANI, 2012, p. 81)

Nestes aspectos, os novos tempos precisam de contextos educacionais que busquem concretude na formação ofertada, criando assim uma organização capaz de promover as mudanças necessárias para emancipação do indivíduo, de forma permanente e contínua, voltadas primeiramente para o indivíduo/aluno e não apenas para interesses ocultos da sociedade, partindo inicialmente de abordagens teóricas, capazes de subsidiar a atuação docente para formação cultural para a emancipação dos indivíduos.

Conforme Adorno, a emancipação, “precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (1995, p. 143), assim, o papel da educação deveria ser cada vez mais revolucionário, considerando a primordial tarefa de propagação do indivíduo em sociedade. Demo (2000), também ressalta, que “Emancipação é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto (DEMO, 2000, p. 78, grifos do autor)”. Portanto, a educação deve se mover nesta capacidade de formação autônoma e livre e neste contexto os docentes possuem a possibilidade de formação do indivíduo de modo ampliado e cultural.

Cabe assim, o despertar para uma educação formal abrangente, presente em todos os aspectos, sendo necessário extrapolar as questões da didática, dos



métodos de ensino, dos conteúdos curriculares, para poder encontrar caminhos mais adequados e congruentes com o momento histórico em que estamos vivendo.

Repensar a educação formal, desde os processos de ensino-aprendizagem ao redimensionamento do papel docente, pautados no aspecto formativo da educação, é uma necessidade eminente da atual conjuntura social, haja vista que Marx, Engels (2002), ressaltam a necessidade racional de uma práxis ambivalente para o docente, considerando,

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionárias. (MARX, ENGELS, 2002, p. 100)

Marx, Engels (2002) advertem a necessidade de uma educação revolucionária permeada pela práxis, por uma educação transformada e transformadora, capaz de contrapor e possibilitar à formação docente diante novas mudanças essenciais desta nova era, para desempenhar uma formação sistematizada para autonomia social. Também neste aspecto, Vasquez adverte que “Toda práxis é processo de formação ou, mais exatamente, de transformação de uma matéria”. (VÁZQUEZ, 2007, p.371). Por estes autores, podemos afirmar que, o que se espera da educação é a formação para transformação, do indivíduo, enquanto homem e da sociedade, enquanto reestruturação social para emancipação, garantindo uma formação cultural efetiva.

Observa-se que o contexto social capitalista, industrializado e globalizado contagia o espaço educacional e exige da educação posicionamentos, decisões e atitudes, considerando-se também o bombardeio de novas tecnologias, novas configurações familiares e sociais, novas teorias educacionais, e velhos paradigmas educacionais com novas reformulações. Diante do momento atual da educação formal e a necessidade de formação do indivíduo como ser social, de âmbito cultural nos cabe a reflexão quanto a atuação docente frente a este cenário, ressaltando a



(de)formação eminente ao considerar os desígnios pessoais ou meramente para atender a ordem social instalada.

No contexto de Ensino superior dos Cursos de formação docente, tais questionamentos nos remetem a reflexão quanto a origem da formação do indivíduo, em considerar os diversos conhecimentos de cada indivíduo imerso neste processo de formação, os pensamentos múltiplos, suas bagagens de aprendizagens, suas perspectivas, teorias e práxis pedagógica que mutuamente vão contribuindo com suas formações recíprocas e o papel que exerce o docente do ensino superior frente ao atual panorama.

A formação do indivíduo e também a formação docente, transcorre de todo um processo de desenvolvimento absoluto frente aos inúmeros desafios de uma sociedade exigente e com ideários capitalista, de opressão ao indivíduo. Cabe a educação desvelar sua real função sublimar e suas intenções de formação para o mundo do trabalho com fins meramente lucrativos, contestando assim, a exploração pelo capital oposta a realização do indivíduo no trabalho e pelo o trabalho docente, vista como ferramenta meramente mecânica e social.

É necessário considerar a educação e ressignificar todo o processo educacional, como um processo válido diante da autonomia do indivíduo reflexivo, visto que, conforme evidencia Adorno (1995, p. 182-183) “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.”

Assim, a educação se apresenta como a alternativa, pela tarefa de excelência da emancipação e resistência, através da inserção crítica da realidade humana/social e formação cultural, em oposição a realidade retratada pelo estrangulamento do indivíduo no processo de massificação e domínio da indústria cultural instalada nos inúmeros âmbitos sociais.

O sentido reprodutivo da educação precisa ser superado e romper com o mecanismo formador de meros trabalhadores alienados e consumidores compulsivos. Assim, reforçamos os dizeres de Adorno (1995) que ressalta que, estamos diante de um processo de dominação passível de libertação, onde “A



capacidade da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência”. Adorno (1995, p. 150)

De tal modo, há necessidade de libertação dos domínios capitalistas, e a educação formal requer uma mudança em seus paradigmas para garantir realmente o cumprimento do que formalmente se propõe, como agente de desenvolvimento social autônoma, ao dispor de docentes também conscientes de sua prática pedagógica transformadora.

Partindo do poder formador do campo educacional, traduzido diretamente pela ação docente, requer ponderamentos, cautela e objetivos distintos no contexto da pesquisa sobre docência, evidenciando quem forma o professor formador diante da possível passividade convertida em semiformação.

Há grande capacidade para aquisição de conhecimentos por parte do indivíduo/aluno, porém a educação por vezes não se vale deste propósito, possibilitando uma semiformação, e reforçando os ideais apregoados pela indústria cultural, bem como, o ideário de sociedade e de indivíduo socializado que se almeja pelo capital. O cenário reprodutor da educação será também uma realidade presente na formação e concepção formadora dos docentes de ensino superior em Pedagogia ou resultado deste?

Segundo Saviani (2013), é possível a dissolução deste processo, pois,

[...] a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (SAVIANI, 2013, p.80)

Saviani (2013), enfatiza o potencial da educação, e o que precisamos enquanto instituições de ensino, é o despertar frente ao potencial formador e transformador, que se inicia desde formação docente para atuar de modo equipotente, enquanto agentes transformadores, possibilitando mudanças de paradigmas e realidades possíveis e não apenas utópicas em se tratando de formação do indivíduo emancipado, conforme alerta Adorno (1995).



Diante de uma postura crítica da realidade do próprio docente, tratamos a possibilidade de emancipação primeiramente do próprio docente e assim dos demais indivíduos que tiverem a oportunidade de vislumbrar conhecimento crítico e a compreensão das contradições, de resistência às condições desumanas impostas pela sociedade do capital e assim, possibilitar o cultivo de uma consciência verdadeira, oposta a semiformação.

Promover uma educação que se mova pela emancipação do indivíduo, é o desafio iminente da contemporaneidade, considerando a problemática que perpassa a Educação é basicamente a mesma se afastou de seu objetivo essencial, em promover o pleno domínio do conhecimento e a formação do indivíduo reflexivo.

Neste sentido, buscaremos conhecer quanto a formação docente emergida nestes moldes sociais e as possibilidades de que enquanto docentes possam se rendem a mera reprodução do movimento (de conformismo generalizado), repassado pelas instituições de ensino (e reforçam o ideal de sociedade capitalista), atingindo até mesmo docentes dos Cursos Superiores em Pedagogia. Ainda, se existe consciência frente ao cenário de indústria cultural a ponto de absorver tais mecanismos em sua prática docente, de forma reflexiva e não irrefletida.

Trata-se de uma pesquisa empírica, de enfoque epistemológico, pautados pela abordagem histórico crítico-dialética. De acordo com esta base filosófica e do enfoque dialético da realidade, a pesquisa ainda parte da análise histórico-crítica, considerando-se a proximidade que os conceitos, métodos e teorias possuem com a perspectiva materialista histórico-dialética, adotando a pesquisa do tipo quantitativa e abordagem qualitativa e análise mediante a técnica da triangulação de dados.

A pesquisa empírica será realizada in loco, onde partiremos de entrevista semiestruturada, na perspectiva da entrevista reflexiva, por considerar que o entrevistado se propõe a responder aos questionamentos realizados, e paralelamente exercita a prática reflexiva para estabelecer suas respostas. Caso seja necessário, será realizada a análise de documentos internos, instrumentos legais, leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentações entre outros documentos oficiais pertinentes a instituição, ao perfil e formação docente do Ensino superior nos Cursos presenciais de Pedagogia.



A investigação, utilizará o Método de análise de conteúdo, apoiados nos pressupostos da Teoria crítica, com o intuito de acompanhar o movimento histórico e temporal frente a pesquisa, baseada nos estudos da Escola de Frankfurt e de seus principais autores, correlacionados a importantes conceitos, como: Formação Cultural, Indústria Cultural, Semiformação, Emancipação e Esclarecimento, que serão os principais conceitos a serem abordados.

A pesquisa, inicialmente abrange a seleção das Instituições de Ensino Superior, com a utilização de entrevistas de caráter semiestruturado a serem realizadas com os docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia de regime presencial das instituições privadas e públicas selecionadas no Sudoeste goiano.

Especificamente trataremos da microrregião do Sudoeste de Goiás, pois é uma das microrregiões do Estado de Goiás, pertencente à mesorregião Sul Goiano, que se destaca pela relevância como potencial produtivo e o grande crescimento nos últimos anos no próprio Estado de Goiás, considerando os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014).

Dentre as dezoito cidades que compõem a microrregião, realizaremos a pesquisa apenas com três cidades desta microrregião, considerando assim, as que possuem os cursos presenciais em Pedagogia, sendo: Rio Verde, Jataí e Mineiros, abrangendo também a cidade limítrofe de Quirinópolis por dispor de uma Instituição de Ensino Superior Estadual. Para identificação das instituições, utilizamos como recurso os dados disponibilizado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura, através do site [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br)) partindo das cidades do Sudoeste Goiano, onde foram identificadas cinco (05) instituições de Ensino Superior que dispõem do curso presencial em Pedagogia ( Instituição de Ensino Superior Federal – UFG, Jataí; Instituição de Ensino Superior Estadual – UEG, Quirinópolis; Instituição de Ensino Superior como Fundação Municipal –UNIFIMES, Mineiros e UNIRV em Rio Verde; Instituição de Ensino Superior Privada –ISEAR, Rio Verde)

Observamos uma vasta quantidade de docentes vinculados as instituições considerando assim, uma quantidade superior a demanda de entrevistas possíveis de serem realizadas. Assim, buscamos ainda como critério, a matriz curricular dos cursos destas instituições, passando a análise da ementa das disciplinas analisando



as disciplinas que se proponham a discutir a atual conjuntura social e que trabalham ou se aproximem do conceito de Indústria Cultural, bem como discussões pertinentes a reflexão educacional, política e social. Desse modo, considerando o universo de docentes vinculados as instituições, estimamos entrevistar um total de 25 docentes.

Portanto, posteriormente, os dados coletados serão tratados de maneira qualitativa, buscando a articulação da subjetividade e particularidade do momento histórico em que os docentes estão inseridos, imbricado pela realidade social, realizando o estudo teórico e bibliográfico como suportes fundamentais para a investigação prática e análise crítica dos dados e informações coletadas.

Neste contexto, propomos investigar, como os docentes do Ensino Superior se configuram formadores, se contribuem para a formação docente ao estarem permeados (no contexto social de influências economicamente) pela indústria cultural, bem como, se estes colaboram para o cenário de semiformação, a partir de suas concepções e de sua própria formação docente; de tal modo, buscamos realizar um trabalho expressivo no campo da pesquisa, o qual estamos empenhados em concretizar.

Assim, ressaltamos a apresentação da pesquisa realizada junto as Universidades pesquisadas e a possibilidade de publicação do trabalho realizado, a fim de embasar pesquisas posteriores referente a temática, bem como provocar reflexões referentes a formação docente diante da indústria cultural e os aspectos organizacionais dos cursos de Pedagogia.

### **Considerações finais**

O presente trabalho, se move em conhecer a formação docente nos cursos presenciais em Pedagogia no Sudoeste Goiano, a fim de compreender a docência permeada pelo cenário de dominação do capital e o processo de industrialização que se movimenta a formação humana, diante da indústria cultural.

Assim, analisar, se a atuação docente é uma ação consciente ou meramente irrefletida e dominada, concebendo a educação formal apenas como ferramenta de relações sociais capitalistas, onde o próprio professor não se reconhece, sendo



mero agente de reprodução não apenas de conteúdo, mas de pensamentos e posicionamentos, até mesmo no ensino superior, que nos cabe investigar.

Considerando o potencial da educação, que tange ao posicionamento oposto ao de mera transmissão de saberes, o reforço dos ideais sociais da reprodução e o modelar sujeitos socializados, porém, cabe a educação uma ação ampliada da formação, pelo caráter indagador, refutador de pensamentos, reafirmando sua autenticidade enquanto indivíduo, capaz de desvelar os mandos e interesses sociais de dominação.

Conhecer a formação dos docentes do Ensino Superior, é a tarefa inicial ao se propor ajustes educacionais favoráveis a formação cultural e emancipação, concebendo assim a possibilidade em perpetuarem tal formação. Certos, portanto que o procedimento de formação cultural, para o esclarecimento e emancipação, um processo possível aos docentes, a fim de propagar a libertação do indivíduo da dominação do capital.

### Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113-156.

DEMO, Pedro. **Pesquisa. Princípio científico e educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associado, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



## REFLEXÕES SOBRE A (PSEUDO) FORMAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

BORGES, Ludmila Jayme<sup>1</sup> – UFG/REJ

LEAL, Cátia Regina Assis Almeida<sup>2</sup> – UFG/REJ

SIMPÓSIO TEMÁTICO 05: Cultura e Processos Educacionais

**Resumo:** Este texto procura debater sobre a formação nas escolas na atualidade, com base na teoria de Adorno e Horkheimer. Esses autores alertam para o fato de que a formação nas escolas poderia e deveria ser o antídoto da barbárie. Procurou-se entender os conceitos de formação cultural, pseudoformação e indústria cultural, que configuram uma tríade que está diretamente vinculada à formação nas instituições educacionais, a fim de perceber as influências do sistema societal vigente na escolar. Utiliza-se de pesquisa bibliográfica, especialmente nas obras de Adorno, Horkheimer, Crochik, Maar e Zuin. As reflexões apontadas por essa análise revelaram que a formação que acontece nas escolas está muito distante de uma formação cultural “real” e tal formação está diretamente relacionada com o sistema capitalista da sociedade vigente, o qual necessita de pessoas produtivas e que produzam lucros. Essa formação tem desencadeado pessoas heterônomas, alienadas, que detêm uma consciência coisificada e são dependentes do sistema.

**Palavras-chave:** pseudoformação; indústria cultural; escola.

### Introdução

A formação acontece muito além de um espaço educacional (ao contrário do que muitas pessoas pensam). A cultura não é independente da sociedade, da natureza e do indivíduo. A educação acontece em todos os espaços, onde acontecem as trocas feitas no interior da cultura em situações sociais de aprender, ensinar e aprender.

O modelo de organização da sociedade contemporânea, na sua essência, fez com que a formação cultural não se desenvolvesse plenamente, principalmente nas escolas, um espaço instituído para formar indivíduos emancipados e com autonomia.

---

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás (PPGE/REJ/UFG), Jataí, Estado de Goiás. E-mail: [ludfulvio@hotmail.com](mailto:ludfulvio@hotmail.com)

<sup>2</sup> Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Jataí da Universidade federal de Goiás.



Atingir índices, notas, cumprir com o currículo que é repassado pela Secretaria de Educação, ser aprovado no vestibular (com questões metódicas e decorativas), aprovar o máximo de alunos que a escola puder no fim do ano, mesmo sem condições e interesse (para aumentar o índice de aprovação), tudo isso se tornara (pre)ocupações das escolas.

Como se já não bastasse a pseudoformação<sup>3</sup> que é realizada nas escolas, a indústria cultural também impede a formação de indivíduos autônomos e independentes. Partindo desse pressuposto, a indústria cultural cria condições cada vez mais favoráveis para a opacização da realidade do objetivo de suas propagandas, na qual os consumidores são continuamente enganados em relação ao prometido, mas não cumprido. Eis a necessidade de formar, principalmente nas escolas, indivíduos capazes de julgar e decidir conscientemente.

Este artigo procurou refletir sobre a formação nas escolas, na atualidade, com base na teoria da pseudoformação de Adorno e em outros conceitos de sua obra. Utiliza-se também Horkheimer. Esses autores alertam para o fato de que a formação nas escolas poderia e deveria ser o antídoto da barbárie que forma sujeitos sem autonomia e liberdade. As escolas de ensino regular tendem a uma racionalidade técnica, a fim de atingir índices e notas, sem se preocupar com a formação cultural e intelectual.

Num primeiro momento analisaram-se os conceitos de formação cultural, de pseudoformação e indústria cultural, a fim de tentar esclarecer essas definições.

Em seguida procurou-se relacionar esses conceitos e a formação no espaço educacional – escola.

Assim, nas considerações finais, foi possível entender o quanto os processos formativos, desde a infância até o final da vida, são importantes para uma formação crítica e emancipadora, porém as práticas escolares e a indústria cultural têm ocorrido para a perpetuação do sistema capitalista, fazendo com que os indivíduos continuem com a heteronomia, com o estranhamento e a reificação das pessoas e das coisas, ou seja, com a alienação.

---

<sup>3</sup> Esse termo é usado por Adorno para se referir a uma formação acrítica, com uma consciência alienada, condicionando a formação do homem às forças produtivas de trabalho.



## 2 Formação Cultural, Pseudoformação e Indústria Cultural

“A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p.9). A formação cultural, segundo Resende (2007), tem como finalidade a constituição de um indivíduo autônomo, porém percebe-se que a racionalidade da dominação da natureza de forma irracional, presente na sociedade do capital, não permite o surgimento de um indivíduo autônomo, consciente de suas necessidades e de seus fins, pois essa racionalidade impede que ele perceba que é dominado.

Tendo em vista que a formação cultural deveria possibilitar a constituição de indivíduos autônomos, e que o processo de formação seria a apropriação subjetiva da cultura, a compreensão da relação entre indivíduo e cultura é importante. Essa relação se dá por meio da constatação das condições objetivas que fazem a mediação entre o indivíduo e sua cultura, por isso faz-se importante refletir acerca do processo cultural que ocorre na sociedade do capital. O processo cultural traz em sua base a promessa de gratificação. Esta implica realizações das pulsões, alteradas em sua constituição social e histórica, diante de uma realidade, da mesma forma, transformada na busca de uma vida melhor para o homem. Portanto, só através da compreensão das condições de perpetuação da dominação, no indivíduo e na cultura, é que se poderá eliminá-la, levando a uma verdadeira formação cultural (RESENDE, 2007).

Adorno (1995) relata que sua concepção inicial de educação não estaria ligada nem à modelagem de pessoas, nem a simples transmissão de conhecimento. A educação teria como responsabilidade “a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 141). Isto seria inclusive da maior importância. Essa perda de sentido do processo educacional é decorrente da barbarização produzida pelas relações irracionais existentes na sociedade. A barbarização é contrastante à formação cultural, pois afeta a capacidade dos indivíduos realizarem experiências formativas.

O modo como a sociedade do capital se organiza, na sua essência, fez com que a formação cultural não se desenvolvesse plenamente. Nesse sentido, Resende



(2007) enfatiza que uma sociedade regida pelo progresso da dominação, em todas as suas formas, em que o progresso técnico-material é utilizado com o intuito de produzir mais desigualdade e miséria para a maioria dos seus membros, induz cada vez mais à barbárie.

Diante disso, Adorno (1972, apud RESENDE, 2007) desenvolve a ideia de que a formação cultural se converte em uma pseudoformação socializada, na onipresença do espírito alienado [...] a pseudoformação passou a ser a forma dominante da consciência atual. Assim, a crise da formação, de uma forma geral, é uma manifestação da crise social presente na sociedade. Segundo Maar (1995, p. 19), “a crise do processo formativo e educacional é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo”.

A sociedade do capital privou a formação de sua base, surgindo assim a pseudoformação, a qual impede o pensamento, dificultando ao indivíduo a compreensão da realidade e da irracionalidade a que se deixa submeter, impedindo-o, assim, de ver as condições de liberdade. Esse fato é decorrente da deficiência de sua formação, ou seja, há uma “perda da capacidade de fazer experiências formativas” (MAAR, 1995, p. 26).

Os homens que passam por essa “falsa” formação - pseudoformação - visam de modo ilusório e individualista, ao poder do capital. Não é sem nexos que as escolas que visam a uma “formação” para entrada no ensino superior (universidade) incentivam as profissões mais reconhecidas pela elite dominante, sem dar muita importância àquelas que não são bem remuneradas. Isso se deve ao consumismo exacerbado que a indústria cultural oferece, nesta sociedade do capital.

Na pseudoformação há um processo de alienação, na indústria cultural em que existe o fetiche da mercadoria, na qual ela se torna “autoridade”, controlando o ser humano que acaba por desenvolver uma consciência coisificada, o homem se torna mercadoria e dá vida aos objetos. Essas ideologias fazem parte dessa sociedade.

A indústria cultural é uma racionalidade irracional, o que leva a um esclarecimento instrumentalizado. Ela prepara a consciência das pessoas para um esquematismo, em que o consumidor não precisa se dar ao trabalho de pensar, é só



escolher. Ela está relacionada ao positivismo, à produtividade e ao lucro. Diante disso, fica uma indagação: para que formar pessoas conscientes e autônomas se a sociedade vigente necessita é de pessoas que proporcionem produtividade e lucro (de preferência que não tenham que refletir sobre isto)?

A formação cultural é prejudicada pela indústria cultural, a qual impede a formação de pessoas autônomas, independentes e capazes de julgar e decidir conscientemente. Segundo Adorno apud Maar (1995), os consumidores não são influenciados; eles influenciam a si próprios numa socialização que produz necessidades destinadas a perpetuar o modo de produção vigente.

Adorno e Horkheimer (1985) explicam que é o círculo da manipulação e da necessidade retroativa que faz com que a unidade do sistema se torne cada vez mais coesa.

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Essa compulsão alienada faz com que a violência da sociedade industrial se instale nos homens, cujos produtos da indústria cultural, até mesmo os mais distraídos vão consumi-los. É tão notável esse consumismo, que quando se assiste às propagandas, publicidades, programações na televisão, ou se escuta via rádio, entre outros, pode-se observar como as pessoas se tornam meros consumidores e reprodutores.

Na televisão, cinema e rádio, o prazer com a violência infligida ao personagem transforma-se em violência contra o espectador, e isso se torna a diversão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A imitação das crianças aos desenhos, reproduzindo a violência, a obscuridade nos filmes (cinema) que atraem milhões de pessoas para diversão, para o prazer e as propagandas repetidas, cuja veiculação de palavras tem um poder de internalização, levam à idolatria inconsciente, produtos de uma pseudoformação.

A indústria cultural é o avesso da autonomia (...) um amálgama de cultura e economia por meio do qual a dominação no plano da subjetividade, até mesmo em seus aspectos mais subjetivos, estaria condicionada à estrutura social. A indústria cultural enquadra os homens contemporâneos como massa, que não é mera portadora neutra de uma pseudo subjetividade, mas



é gerada para se sujeito voluntário de integração e assimilação (MAAR, 1995, p. 28).

Segundo Maar (1995), na reprodução da sociedade pela semiformação promovida pela indústria cultural, não existe mais uma deformação, mas falsa formação,

na qual a sujeição do sujeito não é não-sujeito, mas falso sujeito – o sujeito da adequação – que constitui uma peça no processo de reprodução da sociedade vigente, adaptativa, conciliadora, ao bloquear a experiência viva das contradições da sociedade pela experiência substitutiva de uma reconstrução social. A indústria cultural tem justamente a função corruptora de criar tais falsos sujeitos. (MAAR, 1995, p. 27)

Na indústria cultural os consumidores não são influenciados, eles influenciam a si próprios numa socialização que produz necessidades destinadas a perpetuar o modo de produção vigente, o qual poderia ser diferente se houvesse uma formação com vistas à emancipação humana. Corroborando com isso, Adorno apud Maar (1995, p. 34) afirma que “tudo se passa como se o valor constituísse o valor de uso, na qual há uma formação pela semiformação, uma formação alternativa, integrada, tolhida e desfigurada.”

### **3 Formação Cultural, Pseudoformação, Indústria Cultural e formação escolar**

A educação que pretenda impedir a repetição da barbárie deve iniciar na infância e se prolongar até a morte; deve-se educar para o esclarecimento. A educação deve ser um processo formativo para desbarbarizar a sociedade.

A educação, escolar e não escolar, encontra-se integrada ao processo de globalização do mercado, como um produto extremamente rentável e que pode ser comercializado livremente; visa consolidar uma estrutura de dominação e racionalização. As instituições de ensino passam a fazer parte de um mercado lucrativo, seguindo a mesma lógica da concorrência; mercantiliza o processo educacional em seu conjunto, tanto na rede privada (onde os concorrentes tentam em sua publicidade mostrar a quantidade de alunos aprovados nos vestibulares), como na rede pública (escolas que concorrem a verbas maiores, se o índice das mesmas estiver dentro dos padrões que favorecem a política de interesses das elites



dominantes), jogando no mercado de trabalho indivíduos cada vez mais isolados e individualizados, heterônomos e alienados, formados para serem consumidores, que detêm conhecimentos efêmeros e descartáveis.

Crochik (2009) relata que os franksfurtianos atribuíam à escola, o objetivo de formar o indivíduo para resistir à violência, própria e alheia, destacando que essa violência se apresenta na escola quer em seus métodos, quer nos papéis exercidos pelos educadores e nas relações dos alunos.

Maar (2009) destaca, ainda, que o cotidiano escolar não pode ser pensado isoladamente do que ocorre na sociedade e na cultura, porém insiste na formação dos alunos como máquinas para aumentar a eficiência, deixando de lado a formação intelectual e cultural.

O mundo da escola, que hoje precisamente tanto se cita e fetichiza como se fosse algo valioso subsistente em si, torna o lugar da realidade, dessa mesma realidade que a escola, com sua organização, mantém cuidadosamente distanciada de si. O infantilismo do professor manifesta-se no fato de que ele confunde o microcosmos da escola, mais ou menos impermeável em relação à sociedade dos adultos – as associações de pais e coisas parecidas são tentativas desesperadas de romper esse isolamento – que confunde o mundo fechado entre paredes com a realidade. (ADORNO, 1995, p. 96)

Nas escolas estimula-se uma formação já alienada; essa destinada à resolução de problemas e avaliações técnicas, com respostas reproduzidas e retiradas dos livros didáticos e apostilas. Esses métodos tornam essa formação em pseudoformação, em que a racionalidade técnica é o pensamento utilizado, enquanto se deixa de lado uma formação para emancipação. As pessoas se formam para aumentar o seu valor no mercado e não para se diferenciar, pensar, compreender e modificar a sociedade em que vive.

A disseminação destas características de pseudoformação deixou marcas nos processos formativos, não só no seu sentido mais amplo, mas nas próprias práticas educativas escolares. Na própria maneira como são distribuídos os conteúdos nos currículos escolares, apresentados de forma reduzida, fragmentada, sem a presença de uma estrutura que viabilize ao aluno sentir-se desafiado a penetrar em suas profundezas; o que se percebe é a lógica que valoriza a quantidade de informações em detrimento da possibilidade de síntese dos conteúdos e sua inserção na realidade dos educandos; o que é exigido é a memorização de fórmulas, datas e



nomes que muito rapidamente serão esquecidos diante da apresentação de um novo conteúdo, sem a preocupação de relacionar estas informações com interesses históricos e sociais dos alunos.

O processo de civilização, do qual são agentes os professores, consiste, em grande parte, num processo de nivelamento. Tenta eliminar dos alunos essa natureza informe, que reprimida, reaparece nas extravagâncias [...], triunfam os alunos que observaram o professor aquilo contra o que instintivamente se volta todo o doloroso processo de educação. Isso contém, sem dúvida, uma crítica ao processo da educação enquanto tal que, nessa cultura, até hoje, em geral, tem fracassado. Esse fracasso é testemunhado também pela dupla hierarquia observável dentro da escola: a oficial, segundo a capacidade intelectual, rendimento, notas; e outra, latente, não oficial, na qual tem seu papel a força física – ser um homem – e até certas disposições mentais de caráter prático. (ADORNO, 1995, p. 96)

Um dos problemas da escola é no que a assemelha à formação cultural quanto às suas finalidades: a escola ora se coloca isolada do mundo, ora restrita à mera adaptação a ele, quando na verdade ela deveria ser crítica, no sentido de dar elementos aos alunos para perceberem os limites da sociedade e do próprio mundo do trabalho, que se torna excludente à medida que reivindica mais ‘formação’. Vê-se hoje a forte tendência adaptativa da escola, que se equipa com livros didáticos e apostilas, que só podem levar a um “cego” conhecimento, cujos professores se dizem conhecedores de uma verdade imutável.

Zuin (2003) afirma que estamos distantes do exercício da autoridade pedagógica, onde os alunos refletem sobre os conteúdos aprendidos e elaboram questões a serem discutidas com seus professores, onde ambos têm a liberdade de rever suas ponderações iniciais. Esse tipo de educação formaria indivíduos intelectuais, o que não permitiria a perpetuação da barbárie.

#### **4 Considerações finais**

A pesquisa bibliográfica realizada proporcionou uma análise dos conceitos: formação cultural (que deveria se fazer presente nas escolas), pseudoformação (que é o tipo de formação atual nas instituições de ensino) e indústria cultural (que tem a função corruptora de criar “falsos” sujeitos).



Tais apontamentos desvelam que somos resultado de uma pseudoformação, que tem sido perpetuada de geração em geração. As práticas escolares e a indústria cultural têm perpetuado a heteronomia e a reificação das pessoas e das coisas.

Em contraposição a isso, uma formação cultural radical (no sentido de ir à raiz) deveria comparecer nos processos formativos, amplos e restritos, desde a infância até o fim da vida, com o propósito de formar uma humanidade capaz de não aderir coletivamente à pseudoformação sem obstaculizá-lo.

A compreensão das causas que têm mantido a educação escolar à condição de produtora de pseudoformação é objeto valioso de teorização e crítica, e contribui para compreender as relações entre cultura, conhecimento, formação e escola. A reflexão sobre os mais variados aspectos que envolvem as instituições escolares permite visualizar a necessidade de mudanças para que formem pessoas capazes, emancipadas, autônomas e com liberdade. A crítica se torna fundamental para o processo de formação, porque aquele que pensa, geralmente, impõe resistência.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Ulisses ou mito e esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. A filosofia e os professores. In: *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995

\_\_\_\_\_. *Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar*. In: Palavras e sinais: modelos críticos 2. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 83-103, 1995.

\_\_\_\_\_. *Teoria da semicultura*. Educação e Sociedade, n. 56, p. 388-411, dez. 1996

CROCHIK, José Leon. *Educação para a resistência contra a barbárie*. In: Revista Educação, Coleção Especial: Biblioteca do Professor, Adorno pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, ano 2, n. 10, p.16-25, 2009.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

RESENDE, Maria do Rosário. *A EDUCAÇÃO COM BASE EM UMA FORMAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: UMA REFLEXÃO*. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 28, n. 1, p. 37-49, ago. 2007. ISSN 1981-8416. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1439/1442>. Acesso em: 02 Jul. 2015.



MAAR, Wolfgang Leo. *A formação da sociedade pela indústria cultural*. In: Revista Educação, Coleção Especial: Biblioteca do Professor, Adorno pensa a Educação. São Paulo: Editora Segmento, ano 2, n. 10, p.26-35, 2009.

ZUIN. Antonio, A.S. *Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores*. In: Educação e Sociedade, vol 24, n.83, ago/2003.



## A AUTORIDADE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DAMASCENO, Gizele Fonseca<sup>1</sup>

Simpósio Temático número 05: Cultura e Processos Educacionais.

**Resumo:** O presente artigo se propõe a introduzir a problemática da autoridade na educação infantil, mais especificamente, a maneira como a questão da autoridade do professor tem sido posta e discutida, com relação a essa etapa da educação básica, em sua articulação com a sociedade e com a cultura. Buscando pensar a relação entre educação e autoridade sob o prisma da psicanálise. E tendo por princípio que a teoria psicanalítica não se presta a uma aplicação imediata à situação escolar, o trabalho ressalta algumas possíveis contribuições dessa ciência para a compreensão da questão da autoridade na Educação Infantil, a começar pelo reconhecimento dos processos inconscientes presentes na relação criança-adulto.

**Palavras-chaves:** Autoridade. Educação infantil. Psicanálise.

### Introdução

Um caminho para se pensar a questão da autoridade educação infantil seria, talvez, situar o tema dentro do contexto de constituição dessa etapa da educação básica no Brasil, levando em consideração as contradições históricas e sociais existentes nos processos de âmbito político e pedagógico. Crendo que dessa forma podem ser postos em causa também os condicionantes da questão da autoridade na educação.

Considerando que alguns conceitos e práticas educativas, construídos no decorrer da história, deram origem a regulamentações como parte de políticas públicas e, que ainda hoje são postas em prática sem julgar relevante sua fundamentação teórica e o contexto no qual foram produzidas, não se pode desconsiderar que conhecer a história das instituições de educação infantil e das

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Estado de Goiás. [gizelepedapsi@gmail.com](mailto:gizelepedapsi@gmail.com).



políticas públicas pode abrir caminhos para compreender as contradições existentes em sua constituição.

### **Contextualizando o problema**

Kramer (2006) identifica três tendências pedagógicas que estariam presentes na educação infantil no Brasil: a tendência romântica; a tendência cognitiva; e a tendência crítica. Segundo a autora, cada modelo de prática pedagógica adotado revela uma visão de mundo, uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Logo, toda prática pedagógica possui um significado político e social. Na primeira a criança é vista como uma sementinha, a professora como uma jardineira que cuida e observa atentamente e processo de desenvolvimento é algo natural. Na segunda tendência a criança é entendida como sujeito do conhecimento e o professor assume papel de facilitador da aprendizagem. Na terceira, numa abordagem sócia histórica, caberia ao professor o papel de mediar à relação da criança com o meio, sendo a criança o sujeito de seu próprio conhecimento.

Tais concepções têm influenciado decisivamente a elaboração das políticas públicas para a educação infantil e a construção de documentos, em âmbito nacional, para orientar as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil. Trata-se de propostas para uma educação que considera o aluno com o centro do processo. Assim, não está mais em evidência o professor, detentor de saber ou o método, mas a criança, sujeito histórico, de direitos e que produz cultura.

Essa nova compreensão de infância provoca, conseqüentemente, mudanças na compreensão do papel do professor. Criou-se um “vazio” no lugar ocupado pelo adulto, mais precisamente pelo professor, que passa a receber da sociedade algumas exigências como: ter um conhecimento psicológico a respeito de seu aluno, assumir o papel de substituto da mãe, ser amigo do aluno, apresentar conhecimentos tecnológicos e bom desempenho didático. O professor assume assim a responsabilidade de realizar seu ofício tendo em mente atender as necessidades das crianças e de suas famílias e, não mais, tendo como objetivo um projeto de formação cultural.



A possibilidade de se revelar a criança, a enfatizou, colocando-a em um lugar de destaque, mas obscurecendo, ao mesmo tempo o papel do professor, que recebe tantas outras demandas, que passam enviesadas por aquilo que compreende de fato sua essência, obscurecendo aquilo que poderia anunciar seu verdadeiro papel. Essas transformações na compreensão do papel do professor acabam por refletir em uma ausência de discussão teórica no campo da educação, em especial da educação infantil, com relação à autoridade desse professor. Isso poderia sugerir, por um lado, que a questão da autoridade era tida como sinônimo de autoritarismo e por outro a de que a autoridade seria algo inerente à relação adulto-criança e, portanto, não haveria necessidade de discutir este conceito.

Para tratar do tema da autoridade na educação infantil talvez seja necessária uma habilidade aparente com a de um equilibrista, tentando não pender para um dos lados, tanto o do autoritarismo, quanto o da ausência total de autoridade, mas, permitindo se balançar na corda e contemplar diferentes perspectivas, porém, sem perder o foco do final da caminhada, que não pode e nem deve ser realizada de forma linear.

A autoridade é à base de qualquer tipo de organização hierarquizada, sobretudo no sistema político. Segundo La Taille (1999), por essa razão, tratar do tema autoridade é algo complexo e perigoso, principalmente no campo da educação, em que, assim como em outras esferas da sociedade, encontram-se presentes bases ilegítimas que levam, por um lado, ao autoritarismo e, por outro, a negação da autoridade caminhando para a hipocrisia.

Ao ser inserida na escola, a criança já está, ou pelo menos deveria estar habituada a receber ordens dentro de sua organização familiar questões como escovar os dentes, tomar banho, dormir, comer e etc., que compõem o cenário da relação entre a criança e sua família. Nessa relação à criança não é possibilitado fazer escolhas, mas, somente obedecer (TAILLE, 1999). Ao dizer de uma imposição à criança de normas de conduta o autor argumenta que o verbo “impor” poderá nos parecer estranho ao se discutir à questão da autoridade, porém, afirma que até mesmo em uma democracia existem várias ações que são impostas em nome da vontade da maioria.



Para La Taille (1999) a delegação de autoridade por parte da família para a escola é fundamental no início da escolarização da criança. É preciso que as primeiras figuras de autoridade para a criança transfiram aos professores esse poder. De acordo com o autor, em um passado não muito distante os pais conferiam autoridade aos professores, a escola era espaço de formação do cidadão e era o lócus do patrimônio cultural. Porém, o “vento da democratização”, que, por um lado possibilitou aos alunos serem mais participativos no processo de formação, levou a reconhecer que a sociedade é heterogênea e composta por diversas singularidades e, democratizou o saber, por outro lado, nos levou ao consumismo, a buscar informações e não o conhecimento, ao individualismo.

Diante disso, é preciso considerar que a relação da família com a escola, tem-se transformado e que o desejo da família pelo saber que a escola pode oferecer, também, tem-se modificado. Essa relação família-escola, pais-professores, acaba por refletir na forma como a criança lida com o saber. Tais fatores levaram, segundo o autor, a uma crise de autoridade no campo escolar. O saber que ela oferece não atende as necessidades pragmáticas de sua clientela bombardeada pela informação e, não é conferida a ela pelos pais a autoridade necessária para o cumprimento de sua função. O processo educativo possui particularidades que muitas vezes são incompatíveis aos desejos da criança e de sua família, não podendo a escola, por vezes, abrir mão de seus aspectos constituintes apesar de ser demandada no contrário.

Para Freud em *Mal-estar na Civilização*, para ser inserido na civilização o sujeito passa por um processo de educação por meio do qual deve abrir mão de uma satisfação imediata de seus desejos, o que lhe causa um sentimento de mal-estar. La Taille (1999) afirma, diante disso, que tentativas de romper com o pacto social, de evitar o mal-estar do sujeito, poderiam levar ao mal-estar na educação, produzindo um esgotamento ao projeto educacional.



## Contribuições da psicanálise

No campo da educação as instituições encontram-se impotentes diante das necessidades de mudança apresentadas pela sociedade moderna. Habitadas a um modelo de autoridade hierárquica, agora, os professores se encontram inseguros diante da impossibilidade de transmissão de valores e normas presentes na sociedade, por se constituir em aspectos que garantam a manutenção do *status quo*.

Segundo Kupfer (1999), precisamos considerar que a instituição escolar, suas regras e leis, são orientadas pela função paterna, que orienta, também, as demais instituições sociais, criadas para instituir o “socius” e, organizar a vida civilizada. O declínio da autoridade estaria, pois, relacionado ao declínio da figura paterna. Para a autora a posição do mestre está enfraquecida diante da posição enfraquecida da figura do pai. Outro fator relevante seria a forma como percebemos a realidade e agimos nela de maneira fragmentada, “Ficamos, assim reduzidos a um mundo de objetos” (KUPFER, 1999. p. 92), no qual o professor se encontra despossuído uma vez que o que garante a ele um lugar social é o “ter”.

Roure (2009) ressalta que, numa perspectiva psicanalítica, a história da humanidade é determinada pela frustração e pela internalização da lei coletiva, que tem como marco principal a proibição ao incesto. Conflito vivenciado entre os filhos e o pai na horda primitiva, que leva ao parricídio e é revivido na forma de um complexo de Édipo, em nossa civilização. Com a internalização da figura paterna, após a resolução desse Complexo, a criança cria em seu interior um ideal paterno. Assim, pode-se considerar que a consciência moral é, para Freud, um processo de internalização das leis civilizatórias.

Se considerarmos a autoridade do professor como prossequinte da autoridade do pai, veremos que o primeiro tem perdido seu lugar, perante a ausência do segundo no cumprimento de seu papel e os novos arranjos familiares tem contribuído para essa destituição. Pode-se falar de uma ausência do pai ou de alguém que cumpra esse papel no âmbito familiar. Não se discute aqui a necessidade de arranjos familiares tradicionais, mas, por outro lado, é preciso considerar que, como foi dito anteriormente, a constituição do superego se dá por



meio de uma relação do sujeito com a autoridade do pai e posteriormente com a autoridade do professor.

Na leitura das obras de Freud, fica evidente que o processo educativo, responsável pela transmissão dos valores e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, se dá no encontro de inconscientes. A psicanálise freudiana trás a ideia de um sujeito do inconsciente, um sujeito que deseja e que é ao desejar esbarra na sociedade, que exerce sobre ele a repressão. Repressão esta que busca controlar os instintos e adequar os sujeitos ao convívio social. Enquanto instância educativa cabe à escola e seus representantes, os professores, a formação do humano em seus aspectos individuais e coletivos, sempre considerando seus alunos como sujeitos psíquicos e dotados de inconsciente. Esbarrar na possibilidade da existência de um inconsciente seja um fator decisivo e transformador na compreensão do processo educativo e da figura do professor.

Lajonquière (2002) discute o fato de que Freud, desde o início da construção da teoria psicanalítica, reconhecia que há limites à educação, ou seja, de que as ações dos adultos junto às crianças sofrem limitações. Um exemplo disso é a compreensão de que a evolução sexual se dá sem necessário auxílio da educação. O que não nos autoriza a afirmar a impossibilidade do ato educativo, que ele seja de fato impossível, mas apenas dizer de uma dificuldade para que o mesmo aconteça.

A impossibilidade da educação, de que fala Freud, é inerente a todo e qualquer ato educativo e está presente em todo laço social, não se limitando ao campo pedagógico. Porém, a forma como se tem lidado com essa impossibilidade não caminha na direção de uma promoção de laços societários, ou seja, no sentido da sublimação, mas o seu contrário. A impossibilidade, inerente ao ato educativo, e que deveria nos levar a avançar, acaba por obstaculizar o processo de subjetivação. A maneira como o pensamento moderno lida com a impossibilidade não direciona o sujeito a expandir seus laços societários a caminho da sublimação, mas, ao contrário, impede a subjetivação. Isso leva a uma tensão no ato educativo. O adulto passa a se ofuscar diante da criança, renunciando ao ato educativo para que venha "(...) supostamente a produzir crianças felizes e criativas sintonizadas com o futuro", (LAJONQUIÈRE, 1997.p.123).



Em uma perspectiva mais lacaniana da psicanálise, Mourão (2015) afirma que na sociedade pós-moderna se instaurou, ao que tudo indica, um novo modelo de sujeito, que tem como característica uma nova economia psíquica e, que não coloca ao sujeito o dever primordial de reorganizar suas pulsões. Há no pensamento moderno uma crença na liberdade para tudo e de tudo, inclusive diante do outro, que anteriormente na história da civilização era percebido como determinante na constituição do sujeito. A lógica mercadológica e o discurso científico leva o sujeito a crer que pode satisfazer plenamente seus desejos, através de objetos de consumo que prometem extinguir a falta. A estrutura social perde, assim, seu potencial organizador do laço social, o que acaba por influenciar o ato educativo, a constituição do sujeito e a vida em sociedade.

Lajonquière (1997) aponta o fato de que nos dias atuais o adulto tem renunciado ao ato educativo, ou seja, tem aberto mão daquilo que possui como base de sustentação: a desigualdade entre adulto e criança; para se ofuscar diante da mesma. Tal ideário tenciona todo o cotidiano escolar e, essa tensão é nomeada pelo autor como uma “renúncia a educação”. O adulto ficaria, assim, ofuscado diante da criança, renunciando ao seu papel de sustentador do ato educativo, abrindo mão, portanto, da diferença intrínseca na relação entre adulto e criança. “A pedagogia vem professando semelhante ilusão há um século e, por outro lado, o cotidiano escolar embora ainda apresente pontos de resistência, passa a estar tencionado a partir do ideário” (LAJONQUIÈRE, 1997.p.123).

A ideia de um saber natural na criança dá ao adulto o papel de mero sustentador desse saber. O saber como algo naturalmente inerente à criança e o adulto, na relação pedagógica, mero coadjuvante. Logo, toda e qualquer ação do adulto devem ser justificadas, a fim de que não venha a causar danos ao desenvolvimento da criança. Diante disso, o adulto ficaria condenado a sempre responder a criança com um “sim”, de forma a não ser contrário à manifestação de um suposto saber natural. Nesse sentido o trabalho pedagógico se concentraria na busca por uma adequação do ensino à criança, à suas necessidades, desejos e faltas. Tal conduta se dá na contramão de uma pedagogia tradicional, que tinha como principal objetivo transmitir os conhecimentos socialmente construídos para as



futuras gerações, tendo como representante principal a figura do professor, sem a pretensão de atingir uma totalidade, ou seja, sem imediatismos, sem a promessa do gozo imediato.

Nas perspectivas atuais, ao professor caberia somente complementar, na hora e na medida certa, de forma que nada falte, a aquilo que naturalmente já estaria no aluno em estado embrionário. O cotidiano escolar fica assim restrito ao olhar da criança. O professor é quem busca nas crianças “sinais” de como e quando agir e quais recursos utilizar para levar a criança a atingir seu potencial natural. Portanto, não é mais a criança que busca no professor um “saber sobre o desejo que anima o ato educativo”, mas o contrário (LAJONQUIÈRE, 1997.p.130).

Na educação e, mais especificamente na educação infantil, o discurso pedagógico tem-se centrado na criança, de forma tal que tem ofuscado a figura do professor. Uma vez que a desigualdade entre adulto e criança tem deixado de ser à base de sustentação do processo educativo. A partir da lógica da técnica, que imprime o discurso de que é possível enfrentar qualquer empasse, também não há impossível no processo educativo. E tal processo passa a ser alicerçado pelo gozo e não pela falta. O professor não é mais considerado um detentor de saber – aspecto que colocava a criança em lugar de desvantagem diante do mestre – e, assume a tarefa de buscar métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Agora, a criança, centro do processo, é creditada possuir um saber natural que necessita de espaço, métodos e materiais adequados ao seu desenvolvimento. Logo, todas as crianças podem aprender. Não há impossibilidade.

Impregnados do discurso desse ideário pedagógico, muitos professores da educação infantil tem atuado de forma a ofuscarem sua figura de autoridade diante da criança. Não são mais os professores que decidem os conteúdos a serem trabalhados e as regras a serem seguidas, mas, ao contrário, são as crianças quem tomam tais decisões. O professor organiza as atividades de acordo com os interesses das crianças, de um suposto saber natural, por meio do qual as crianças dariam indicativos ao professor daquilo que deveria a elas ser ensinado. Nesse sentido, na relação professor-aluno, a autoridade do professor não é exercida, uma



vez que se dá como uma negociação que pressupõe uma reciprocidade entre adulto e criança.

Propostas pedagógicas centradas nas crianças levam ao rechaço da figura do outro, daquilo que simboliza a tradição. Essa ilusão pedagógica se dá em consonância com a organização do mundo capitalista. O processo educativo passa a ter como base o gozo imediato e não mais a falta. Não se faz referência ao passado, a tradição. O outro, representante da civilização e, sendo assim, responsável em instituir a lei para a criança, se encontra ofuscado. A figura do outro, tão cara a psicanálise freudiana na constituição do sujeito, é destituída de seu lugar.

Em *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar* Freud (1914), indica a existência de aspectos que estão para além da cognição e que perpassam a relação professor-aluno, de forma a influenciar decisivamente no processo de ensino e aprendizagem. O que evidencia a idéia de que nessa relação algo está para além do conteúdo ministrado, ou da metodologia empregada pelo professor, uma ambivalência emocional caracterizada por uma reedição de sentimentos provindos da relação anterior da criança com seus progenitores. Ao entrar na escola a criança reexperimenta esses sentimentos diante da figura do professor, transferindo ao mesmo aquilo que outrora foi direcionado ao pai.

### **Considerações Finais**

Diante disso, tudo leva a crer que a relação adulto-criança, na educação infantil, é transposta por aspectos inconscientes, que interferem de maneira decisiva nos processos pedagógicos e naquilo que diz respeito à autoridade do professor. A partir do momento em que se reconhece a existência de aspectos inconscientes nessa relação se coloca o docente diante de uma impossibilidade: o controle total dos processos educativos. Compreender a existência da falta como algo inerente à constituição humana e ter a certeza da impossibilidade no processo educativo.

Isso pode abrir caminhos para que os pedagogos que atuam na educação infantil reconheçam a importância do outro no processo de constituição do sujeito e se reconheçam enquanto outro da criança, amado e odiado, mas portador de um



saber que o coloca em vantagem diante da criança. Pois, negar a falta é entrar na ilusão de um faz-de-conta que tudo é possível, que todos os desejos serão satisfeitos e não haverá interdição.

Dizendo mais especificamente do chão da escola: trata-se de uma ilusão de que todos podem aprender, de que todos possuem capacidades inatas para aprender, de que todos podem aprender de forma prazerosa, de que interditar o desejo da criança é prejudicar seu processo de desenvolvimento, de que permitir à criança resolver de forma independente seus conflitos é dar a ela autonomia. O próprio Freud entendia como impossível uma educação sem a interdição do desejo. Pois, é justamente a figura do outro adulto a única capaz de instituir a humanidade na criança, num processo de interdição da realização do desejo, em que se funda a civilização.

A psicanálise, talvez, seja um bom caminho para auxiliar a compreensão da autoridade na educação infantil, trazendo elementos que elevem a discussão do tema para além do que é consciente, revelando a falta na relação professor-aluno. Podendo levar o professor, por meio da compreensão dos processos inconscientes, a suportar ocupar esse lugar de outro, não se omitindo diante de seu dever de transmissor da tradição, de portador de um saber. Ser capaz de suportar esse lugar de outro para a criança já seria algo grandioso no trabalho pedagógico.

## Referências

FREUD, Sigmund. **Da horda primitiva à família**. In: CANEVACCI, Massimo (Org.). 4ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Além do princípio de prazer** (1920) In: FREUD, S. Além do princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Mal-estar na civilização** (1930). In: FREUD, S. O futuro de uma ilusão, O mal-estar na civilização e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.



\_\_\_\_\_ **Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna.** Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_ **Psicologia de Grupo e Análise do Ego** (1920). In: FREUD, S. Além do Princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e Análise do Ego e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1921.

\_\_\_\_\_ **Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar.** In: FREUD, S. Totem e Tabu. Edição Standard Brasileira das Obras Completas. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos.** 14ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achime, 1995.

KUPFFER, Maria Cristina M. **Por uma vara de videeiro simbólica.** In: AQUINO, Júlio Gruoppa. Autoridade e Autonomia. 4ª edição. São Paulo: Summus editorial, 1999.

\_\_\_\_\_, Maria Cristina M. **Freud e a educação: O mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Sigmund Freud, a educação e as crianças.** Vol. VII. nº12. São Paulo: Revista Estilos da Clínica, 2002.

\_\_\_\_\_. **(psico) pedagogia, psicanálise e educação. Uma aula introdutória.** Estilos da Clínica. Aula inaugural ministrada em 25/08/97 na FUESP, da disciplina de pós-graduação Psicanálise e Educação: o estudo do sujeito. 1997.

MOURÃO, Elaine Cristina. **O que professa o professor na atualidade?** Ano 9. Coleção LEPSIP/FE-USP, 2012.

ROURE, Susie Amâncio Gonçalves de. **A autoridade na educação contemporânea.** Goiânia: Editora UFG, 2009.

TAILLE, Yves de La. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Gruoppa. **Autoridade e Autonomia.** 4ª edição. São Paulo: Summus editorial, 1999.

TAILLE, Yves de La. JUSTO, José Sterza. SILVA, Nelson Pedro. **Indisciplina. Disciplina, ética, moral e ação do professor.** 5ª edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.



## O DIREITO À LITERATURA: UMA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO E INFÂNCIA EM SANDRA MARA HERZER

NASCIMENTO, Dayane Assis<sup>1</sup> - UFG/Jataí

SANTOS, Elisângela da Silva<sup>2</sup> – UFG/Jataí

Agência financiadora: PIBC/UFG/CNPq

Simpósio Temático 5: Cultura e processos educacionais

**Resumo:** Esse texto é resultado parcial de pesquisa, e tem como objetivo focar a infância e a educação na obra da escritora Sandra Mara Herzer. A autora integra a chamada literatura periférica, ou marginal, movimento que surgiu no Brasil a partir dos anos de 1960, e pode ser considerado mais do que um estilo ou gênero literário, pois é uma literatura que denuncia a pobreza e a violência que grande parte da população brasileira vive, por isso, pode ser considerada também como um dado sócio histórico. Sandra Mara Herzer trata em seu livro *Queda para o alto* (1983), de diversos temas que denunciam a estrutura social brasileira. Para esta análise, utilizaremos como recurso metodológico os estudos da chamada sociologia da literatura, bem como a produção nas áreas da educação, da história e da antropologia sobre a infância na sociedade contemporânea. Nossa conclusão até o presente momento é que a obra de Herzer se utilizou da ferramenta da literatura para representar o que viu a partir de sua condição de interna, portanto, possui tonalidades pessoais. Através de seu livro, a autora buscou resgatar os seus direitos à cidadania. O ato da escrita foi uma alternativa para que pudesse sair da dura realidade de suas rotinas, para ir ao encontro da beleza e da fantasia.

**Palavras-chave:** Infâncias. Educação. Literatura Marginal.

### Introdução:

Com o objetivo de analisar os diferentes meios e processos em que ocorrem as distintas formas de educação e infância, buscamos perceber como essas duas esferas são vistas e representadas na obra *A queda para o alto*, da autora Sandra Mara Herzer (1962-1982). Para tanto, nesse trabalho, buscamos focar alguns aspectos do contexto sócio histórico da autora, filtrados a partir dos elementos presentes.

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. dayanedanfab@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do curso de Pedagogia de Sociologia e Fundamentos da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. licass20@yahoo.com.br



Utilizamos como metodologia a análise de Antonio Candido, realizada em *Literatura e Sociedade* (2006), quando o autor afirma que o valor e o significado da obra não estão unicamente na representação que a mesma faz da realidade e nem na máxima valorização da forma em si desconsiderando o externo, mas, que para uma compreensão eficaz é necessário fundir texto e contexto, pretendemos investigar como são representados temas como educação e infância na obra da autora mencionada acima.

Antonio Candido define o acesso à literatura como um dos direitos humanos básicos, indispensável não à sobrevivência física, mas ao pleno desenvolvimento do imaginário, uma vez que possui um aspecto humanizador profundo, por isso aponta a importância do conhecimento das mais variadas formas de expressão literária, sejam elas legitimadas pelo sistema cultural hegemônico, sejam oriundas de movimentos de negação do estado de coisas predominante. Nesse sentido, ao retomarmos essa autora, que a rigor não faz parte dos nossos grandes cânones literários, estamos também reconhecendo que ela representa uma expressão literária presente, e, ao mesmo tempo há uma literatura de denúncia às mazelas da sociedade brasileira que merece ser ressaltada.

Além disso, nos pautamos também nos estudos atuais sobre a chamada Sociologia da Infância e da Educação, que busca atualizar alguns preceitos consolidados pela sociologia de Émile Durkheim (1858-1917), um dos principais expoentes da Sociologia da Educação. Ao observarmos a definição do conceito de educação dado pelo autor, percebe-se que a criança não teria um papel ativo na sociedade, via essa fase da vida como “tábula rasa” e somente receberia o legado das gerações mais velhas.

Os estudos da sociologia da infância realizados por alguns autores, como por exemplo Abramowicz (2011), procuram romper com esta visão cunhada por Durkheim, onde a criança é vista como um ser passível, incapaz de produzir cultura, como se a única forma possível da criança se humanizar fosse pela transmissão de conhecimentos, seja pela escola, ou pela família.

Essa nova forma de olhar para a criança, procurando compreender como ela pode adquirir conhecimento, se socializar, se humanizar, busca romper com a visão



da criança escolarizada, apenas, e enfatiza a pluralidade das formas de compreensão sobre o tema.

### **Apresentando a autora:**

Sandra Mara Herzer ou Anderson Herzer como se autodenominou (1962-1982), nasceu no Paraná, na cidade de Rolândia. Foi escritora, poetisa e transexual. Ficou órfã de pai e mãe muito cedo; tinha quatro anos quando seu pai foi assassinado num bar, sua mãe sem possibilidade de trabalho começou a se prostituir, contraiu doença venérea e faleceu antes que ela completasse oito anos. Após a morte de sua mãe, a futura autora foi morar com a avó, de quem gostava muito, mas que também morreu pouco tempo depois. Nova mudança em sua vida, desta vez, para a cidade de São Paulo, foi morar com a tia casada com um homem mais velho, que abusou sexualmente de Sandra quando tinha apenas 14 anos.

Já adolescente, ela saía à noite, tomava Coca-Cola com *Optalidon* (analgésico utilizado como calmante e sedativo), este foi o grande motivo encontrado pelos tios para colocá-la, sem que tivesse cometido qualquer crime, na FEBEM, onde ficou interna dos 14 aos 17 anos.

Herzer direcionou, desde cedo, sua sensibilidade para uma poesia em busca de profundidade, em sua obra *A queda para o alto* cujo formato é de uma pequena biografia, escrita aos 18 anos, publicada pela Editora Vozes - que hoje está na 25ª edição e traduções para outros idiomas - a poetisa conta como ficou durante toda a adolescência, presa nas instalações da FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), vivendo entre fugas, castigos, torturas, amizades e amores. Fez dessa vida, no recinto da prisão cruel, destinada aos menores pobres e marginalizados uma intensa e original relação familiar, construída a duras penas com as demais companheiras, e lá encontrou a própria liberdade nas paixões amorosas, acompanhadas de sofrimentos e vitórias, como sendo a única existência possível.

Quando Herzer completou dezessete anos, o ex-deputado estadual Eduardo Suplicy, se sensibilizou com seus poemas e sua história, e atuou como seu responsável, lhe deu uma oportunidade de trabalho em seu gabinete e uma “vida livre”, fora dos muros da instituição.



Em uma entrevista ao Promenino, Suplicy conta como chegou a conhecer a escritora e sua obra:

Recebi uma ligação da presidenta do Movimento em Defesa do Menor, Lia Junqueira. Fui visitá-la num dia em que teve licença para estar fora da Febem. [...]. Então, eu fui até o juiz, contei a ele que havia convidado a jovem para fazer um estágio comigo no meu gabinete. Inicialmente, ela ajudava a atender telefone, passar fax, todas essas rotinas de escritório. Também a levei a uma pensão em Pinheiros, onde passou a morar. [...]. Ela sabia escrever muito bem e ainda tinha a preocupação de que a Febem publicasse suas poesias sem a sua assinatura, como se fossem trabalhos coletivos. Por isso, eu disse: 'Escreva um livro de poesia. Vou te dar a tarefa de escrever a história da sua vida e, uma vez que você tiver completado o livro, vou apresentá-lo a uma editora'. Quando ela acabou de escrever o livro com os poemas e a história dela, eu o encaminhei para a Editora Vozes, onde a Rose Marie Muraro e o Leonardo Boff, que eram os responsáveis pela editora, gostaram muito e resolveram publicar. (SUPLICY, 2015, s/p).

No entanto Herzer desiste de viver dois meses antes de seu livro ser publicado, e se joga do viaduto 13 de maio, Suplicy relata os conflitos vividos pela autora, que de alguma forma podem ter contribuído para sua decisão de suicidar:

Anderson decidiu fazer a prova do concurso para a vaga de servidora da Assembléia Legislativa. Acontece que, identificando-se como um rapaz, começou a vestir-se com roupas masculinas e cortou seu cabelo bem curto. [...]. No momento em que foi fazer o exame, o rapaz que aplicava a prova questionou o fato de ele estar vestido como um homem e ser mulher na carteira de identidade. "Como é que você, sendo mulher, vem aqui vestida de homem?", disse ele. Ele ficou muito atingido por essa atitude, e não foi bem na prova. Não passou. Poucos dias depois, veio mostrar a mim um poema chamado 'Minha vida, meu aplauso', no qual deixa a entender que gostaria de morrer. Eu disse: 'Não pense nisso, porque, veja só, seu livro já foi aprovado pela Editora Vozes e certamente vai ter muito sucesso quando for publicado daqui a dois meses. Mesmo que não tenha passado nesse concurso, certamente vai ter sucesso como escritor e poeta. Mas não foi suficiente. Poucos dias depois, me ligou a Vanderlice, sua colega de apartamento, dizendo: 'Suplicy, o Anderson saiu daqui dizendo que iria para a 23 de Maio'. Em seguida, já me ligaram do hospital dizendo que havia uma pessoa gravemente ferida, que se jogara do viaduto. Em seu bolso, foi encontrado um bilhete com o meu telefone. (SUPLICY, 2015, s/p).

No que diz respeito às características da biografia de Herzer, por meio de relatos de suas experiências de vida, é possível observar durante toda a obra críticas e reflexões sensíveis. Todo o texto é como se fosse um grito de socorro para que alguém olhasse para os menores que estavam reclusos nessas prisões-depósitos, mal disfarçadas da FEBEM, pois em sua narrativa fica claro que, para ela, a instituição não passava do lugar onde o governo encarcerava os menores abandonados à própria sorte, sobre a alegação de serem infratores.



### **Características do contexto sócio histórico de *Queda para o alto*:**

A partir da década de 1970 como apontam Dandolini e Arce (2009) às reformas educacionais no Brasil foram conduzidas sob fortes influências dos organismos multilaterais que veiculam os princípios neoliberais. As políticas para a área da Educação foram influenciadas pela UNESCO, UNICEF nas décadas de 1970 e 1980 e na década de 1990 pelo Banco Mundial com a expectativa de implantar um atendimento de massa, como modelos de baixo investimento público, com baixa qualidade, e educadores sem formação profissional, espaços internos e externos insuficientes. Foram reformas que adotaram orientações economicistas, procurando adequar às políticas educacionais as políticas de desenvolvimento econômico.

Segundo Passetti (1998), a criação das FEBEMs é justificada após discussões que levaram a conclusão de que não haveria condições para inserir toda a população infanto-juvenil no trabalho, mas que seria necessário “garantir a adequação constante dos comportamentos desviantes ao padrão normativo, tornando capazes à competição” (PASSETTI, 1998, p. 150), nesse sentido, as discussões acerca dos menores infratores levaram a concluir que a exclusão do mercado de trabalho seria um dos dados que explicaria o desvio de conduta, sendo que a origem desse desvio, mediante as conclusões das discussões, surge na família.

No entanto, Passetti (1998) ressalta que o Estatuto da Criança e do Adolescente, interpretava as condições das crianças portadoras de carências partindo da situação sócio-econômica na qual ela está inserida, e que caberia ao Estado, através de políticas públicas e de representantes da “sociedade civil” responsabilizar-se pelas crianças. Diante desse contexto o problema do menor no Brasil é transposto para o âmbito social e passa a ter caráter público. Perez e Passone (2010) apontam que:

Em 1968, o Fundo das Nações Unidas para Infância firmou acordo com governo brasileiro. Paradoxalmente, e em plena atividade da ditadura, o país assumiria formalmente os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, embora na prática o que se constaria era a aprovação de um novo código de menores, mais repressivo. (PEREZ E PASSONE, 2010, p. 661).



A partir de 1968 entra em atividade a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e suas similares nos demais estados brasileiros. Essas instituições nascem em um momento em que as ações militares se justificavam como forma de proteger o interesse da segurança nacional em tempos de crise, e de organizar o país para um modelo político mais liberal.

Passeti (1998) expõe a partir da Lei dos Estatutos da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor que a proposta dessas instituições estaria ancorada na ideia de que:

Vai estimular obras que ajudem neste mister; vai ser auxiliar dos juízes de menores; vai cuidar da formação pessoal especializado para trato com menores; vai dar assistência técnica especializada aos Estados, Municípios, e entidades públicas ou privadas que solicitarem; vai, enfim, atualizar os métodos de educação e reeducação de menores infratores ou portadores de graves problemas de conduta. E, mais que tudo, vai adotar meios tendentes a prevenir ou corrigir as causas de desajustamento. (PASSETTI, 1998, p.151).

Sandra Mara Herzer ilustra de forma singular e com a sensibilidade de quem vivenciou a atrocidades cometidas contra os menores marginalizados dentro da instituição, a começar pelo fato de que eram todos tratados sem distinção nenhuma:

A FEBEM cuida de menores infratores, menores deficientes, menores abandonados, menores que são recolhidos tarde da noite nas ruas; no final é verdade que não se consiga fazer nada por nenhum deles, pois essa mistura de pessoas transforma todos num só grupo, e não em grupos de deficientes, de abandonados, de menores trazidos das ruas, apenas grupos de menores marginalizados. (HERZER, 1983, p.52).

Herzer tem um senso de diversidade bastante avançada, não concorda com a uniformidade com que as detentas são tratadas, e nesse sentido vale ressaltar que as FEBEMs foram criadas com a proposta de lidar com os diversos históricos de vidados menores que ali chegassem. Kosminsky (1993), afirma que:

As unidades pertencentes à FEBEM/SP são de três tipos: Recepção, Triagem e Educacional. O menor é encaminhado para essas unidades de acordo com a categorização estabelecida pela FEBEM (abandonado, carente e infrator) e, ainda, segundo suas características pessoais (sexo e idade). (KOSMINSKY, 1993, p.157).

A crítica de Herzer é direcionada a falta de diferenciação no trato com os diversos perfis existentes na unidade, sendo que essa diferenciação ficou apenas no projeto de defesa ao menor, na prática eram todos tratados como infratores,



delinquentes, ladrões, no trecho citado a seguir, fica evidente a forma indiscriminada com que as crianças eram tratadas, chega a ser uma atrocidade,

Enquanto estive na FEBEM, outro fato muito desagradável, mas que éramos obrigados a ver sem nada poder fazer ou opinar: *Menores completamente sãs enviadas ao sanatório*. Sei que se torna difícil acreditar que um órgão, especializado em regenerar menores, tentar fazê-los ver a vida e as circunstâncias das coisas ruins, enfim, um local que, pelo nome, dá apoio e segurança ao menor, possa fazer tal coisa. Mas, infelizmente, confirma-se o ditado: “Um livro não se reconhece pela capa”. (HERZER, 1983, p. 89).

O projeto do governo militar não se diferenciava tanto da política econômica de JK, na década de 1950. O que mudava era a estabilidade política conseguida pela repressão à oposição de esquerda, necessária para garantir a segurança ao investimento estrangeiro. Perez e Passone (2010) afirmam que,

Paralelamente, o arcabouço institucional e organizacional das políticas sociais se consolidava mediante profundas transformações na estrutura institucional e financeira das políticas sociais, devida à aceleração dos processos de industrialização, urbanização e da transformação da estrutura social brasileira. (PEREZ E PASSONE, 2010, p. 662).

Era imprescindível que os indivíduos se apropriassem do instrumental e de mecanismos básicos para fazer valer os seus direitos, tendo na educação o seu principal veículo, uma vez que a educação é considerada um dos principais instrumentos de formação da cidadania.

Faz-se necessário mencionar os estudos de Jacquet (2009), que ao analisar especificidade da socialização familiar e a origem das práticas educativas, nas famílias recompostas após divórcio ou separação, mediante algumas abordagens desenvolvidas no campo das Ciências Sociais, chega à conclusão de que essas abordagens são insuficientes por terem uma visão estática de família e por suas análises partirem do modelo de família nuclear, composta por pai e mãe biológicos e seus filhos, desconsiderando assim os arranjos familiares segundo as sociedades, segundo as épocas e segundo os grupos sociais.

Partindo de Herzer, é legítimo afirmar que por meio das suas experiências na FEBEM construiu laços familiares com as outras menores que ali estavam. A instituição foi quem ocupou o lugar de sua família durante sua adolescência e foi ali que ela teve a possibilidade de socialização e educação. Na instituição ela vivia



todas as experiências que poderiam também ser vivenciadas junto com seus parentes, desde o momento em que acordava, das refeições, do banho, dos afazeres diários, até a hora de dormir ela estava estabelecendo relações afetivas, cumprindo regras, se relacionando, como também é próprio da família, no trecho a seguir Herzer narra como era o momento das refeições:

Antes de todas as refeições, eram formadas três filas, em frente à portado refeitório; depois que todas permaneciam em silêncio, o inspetor nos mandava rezar. Nossa reza era apenas uma frase que dizia: “Abençoei, Senhor, esta refeição que vamos tomar”. Após a reza, entrávamos de três em três para a refeição. (HERZER, 1983, p. 49).

A educação destinada à formação profissional era oferecida em tempo integral, no entanto Sandra expõe que o desinteresse por parte das internas, era geral:

Sei que pelo horário escolar das menores, tem-se a impressão de que esses cursos profissionalizantes dão algum progresso às mesmas; mas isso não é verdade. São cursos tais como: arte culinária, corte e costura, couro, tecelagem, cabeleireiro; as meninas revezam de cursos de seis em seis meses e, no final de cada um, seria até bom se perguntassem a cada uma, se aprendeu algo no curso que acabou de fazer. (HERZER, 1983, p. 50).

Jacquet (2009), diz que as práticas das famílias também são determinadas por relações de gênero, mediante ao relato de Herzer onde ela cita os cursos oferecidos pela FEBEM para formação das internas, podemos perceber que não se destinam as meninas uma formação técnica ou científica, mas sim uma formação determinista, sem dinamismo, sem ambição e senso de esforço, e destinada aos cuidados do lar.

Vale ressaltar que o sucesso da Herzer em suas conquistas mediante a educação vai contra a análise da sociologia da educação durkheiminiana, que vê e analisa a criança no viés da escolarização, na sua ocupação de aluno. Se pensarmos a autora sob o prisma dessa análise, ela não teria condições para escrever e até publicar um livro, no entanto ela foge das estatísticas e da taxação de que todo menor da FEBEM está condenado a viver na marginalidade. Analisar a infância dessa forma é um erro, pois, procuram investigar a criança sem observar seus diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. Clarice Cohn (2005) em suas pesquisas antropológicas a respeito da criança indígena, afirma que:



Não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entendermos como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade e o mesmo vale para as crianças nas escolas de uma metrópole. (Cohn, 2005, p. 9)

A sociologia da infância e a antropologia procuram compreender o papel ativo da criança e possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos. Sandra Mara Herzer lança mão da literatura para refletir sobre sua vida e de tantas outras adolescentes que são vítimas das condições de vida dentro e fora da FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor), reflete sobre os danos ocasionados pelo uso de drogas, pela criminalidade, pela miséria e pelas diversas formas de violências sofridas durante sua vida. Portanto, também pode ser representativa das diversas formas da ideia de família, de educação e de infância.

### **Considerações finais:**

A partir do texto Antonio Candido (2006), e considerando o viés social da obra analisada, que afirma que para uma compreensão eficaz da obra literária é necessário fundir texto e contexto, podemos analisar o livro apresentado neste texto e perceber elementos que nos possibilita afirmar que, a infância não é uma só, ou seja, as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos – econômico, social, cultural, lúdico, alimentar – e que a educação é um processo formativo integral, que não ocorre somente na escola.

Ao realizamos uma releitura da obra, percebemos a infância representada de maneiras diferentes, a interferência direta do contexto histórico e social marcando as formas pelas quais a infância é vivida, vista e representada e, sobretudo, a educação sendo realizada fora do espaço escolar.

A literatura foi usada pela autora como arma de defesa contra a violência, a fome, as injustiças sociais, os preconceitos, nesse sentido, Antonio Candido (1995) em seu texto *O direito à literatura* afirma que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo possibilidades de vivermos dialeticamente os problemas”, sendo assim, o autor defende que o acesso a literatura é um dos



direitos humanos fundamentais do indivíduo e nega que esse acesso seja exclusivo das elites.

Sandra Mara Herzer, mulher pobre, sem acesso adequado aos sistemas educacionais propostos pela sociedade, fez da literatura uma forma para manifestar suas emoções e expressar sua visão de mundo, trazendo em seus relatos as vozes de tantas outras pessoas que vivenciavam as mesmas condições de vida relatada por ela, fato esse que nos possibilitou até o presente momento realizar um resgate analítico sobre o contexto histórico vivenciado pela autora.

### Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DADOLINI, Marilene R. e ARCE, Alessandra. A formação de professores na educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alinea, 2009, p.51-91.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: **Educação e sociologia**. Melhoramentos: São Paulo, 1955.

HERZER, Sandra Mara. **A Queda para o Alto**. Editora Vozes: Petrópolis, 1982.

JACQUET, Christine. **Socialização das crianças e diversificação dos arranjos familiares**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3w52w/pdf/mendonca-9788523208974-14.pdf> Acesso em: 07/08/2016.



KOSMINSKY, Ethel V. Internatos: os filhos do estado padrasto. In: MARTINS, José de Souza. (org.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993, p.155-179.

PASSETTI, Edson. “O menor no Brasil republicano”. Em: PRIORI, Mary Dey. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999, p.146-175.

PEREZ, José Roberto Rus. e PASSONE, Eric Ferdinando. **Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil**. Cadernos de pesquisa. 2010. Vol. 40. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>  
Acesso em: 07/08/2016

SUPLICY, Eduardo. **Entrevista concedida ao Promenino**. Fundação Telefônica [jun. 2015]. Entrevistador: Tânia Carlos. São Paulo, 2015.



## A APRENDIZAGEM DE PROGRAMAÇÃO NO PRÉ ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM SCRATCHJR EM PORTUGAL

RAMOS, Rogeria Campos<sup>1</sup> - PUC-SP

CAPES E CNPQ

Simpósio Temático 5: Cultura e Processos Educacionais

**Resumo:** O projeto Kids Media Lab Tecnologias e Aprendizagem de Programação em Idade Pré-escolar foi desenvolvido em Portugal pela Maribel Santos Miranda Pinto, o qual participei no período de abril a julho de 2017, tem-se revelado inovador, tanto no contexto em que está sendo desenvolvido, quanto na proposta de investigação. Este trabalho foi orientado por uma metodologia que tem por base a abordagem qualitativa, do tipo exploratório, onde o principal instrumento utilizado foi a realização de observações no decorrer das visitas, atividades concluídas e relatórios. Com o objetivo de analisar o desempenho de práticas que investigam o Pensamento Computacional com o ScratchJR, instalou-se um estudo observacional, em que se propunha a consolidação do conhecimento acerca das teorias de aprendizagem, por meio da adoção da programação de forma lúdica e criativa nas atividades no jardim-de-infância, como uso de tablets em 5 distritos de Portugal (Aveiro, Braga, Coimbra, Porto e Viseu), o que foi desenvolvido durante 4 meses que estive acompanhado a coordenadora Maribel Miranda Pinto, por meio de ações de programação e robótica com as crianças. Com os resultados alcançados nas observações dos Projetos “Kids Media Lab” e “ScratchJR, foi verificado que as crianças envolvidas nas atividades foram capazes de interagir e produzir objetos digitais num ambiente de linguagem de programação apresentaram êxito revelando especificidades peculiares à sua condição de educando da educação infantil.

**Palavras-chave:** Pensamento computacional. Linguagem de computação.

**Significação da aprendizagem.**

### Introdução

Atualmente várias pesquisas têm se desenvolvido no intuito de demonstrar as possibilidades existentes e a necessidade de se inserir novos conceitos de Computação no âmbito da educação básica e, como consequência, na Educação

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação em Currículo – Novas Tecnologias Educacionais, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP –São Paulo – São Paulo. E-mail: rogeriaramos01@gmail.



Infantil. Estas iniciativas têm caracterizado experiências muito positivas relativas ao ensino de lógica de programação, estruturação de algoritmos e abstração de conceitos computacionais.

Por intermédio da exploração de ambientes de linguagem de programação e da exploração de jogos digitais, estudantes de diferentes séries, seja Ensino Fundamental e/ou Médio são estimulados à exploração do raciocínio lógico imprescindíveis para se construir de algoritmos, conforme acrescenta Marques et al. (2011).

É possível que a inserção da Computação na educação Básica, enquanto ciência, se dê por meio da perspectiva de relação de atividades que vão além do Pensamento Computacional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais, para a graduação em Computação, no Parecer nº 136/2012, “a introdução do Pensamento Computacional e algorítmico na educação básica fornece os recursos cognitivos necessários para a resolução de problemas, transversal a todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012).

Pesquisadores deste segmento do conhecimento, como Oliveira (2009) e Souza e Lencastre (2013), comprovam a eficiência da promoção do ensino do Pensamento Computacional por meio do ScratchJr. Usando essa ferramenta, estar-se-á possibilitando novas formas de utilizar a criatividade, e posteriormente poder compartilhar sua criação.

Frente a isto, este trabalho tem como problemática principal a seguinte questão: Como se dá o desempenho das crianças no desenvolvimento de atividades com a linguagem de programação ScratchJR? Assim, o intuito deste estudo é analisar o desempenho de práticas que investigam o Pensamento Computacional pela ótica da Aprendizagem Significativa, por meio de observações, ações desenvolvidas, relatórios e visitas feitas em Jardins de infância em Portugal nos meses de abril, maio, junho e julho.



### 3 O PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM SCRATCH

Pensamento computacional é uma expressão que tem recebido bastante atenção ultimamente, embora não exista um consenso com relação ao que o pensamento computacional engloba, tampouco sobre estratégias para fazer a avaliação do desenvolvimento do pensamento computacional. No decorrer dos últimos anos, foi desenvolvida uma estrutura de pensamento computacional que emergiu dos estudos das atividades de designers de mídia interativa. Tanenbaum et al. (2013) citam, neste contexto, o Scratch - um ambiente de programação que permite aos jovens criarem suas próprias histórias interativas, jogos e simulações e, depois, compartilhar tais criações com uma comunidade on-line com outros jovens Programadores do mundo inteiro.

Ao utilizar o Scratch, os jovens criam jogos de todas as formas e modelos. Com isso foi criada uma comunidade no You tube. À medida em que os jovens projetam mídia interativa com o Scratch, eles se envolvem com uma série de conceitos (mapeamento para blocos de programação Scratch), que são comuns em muitos programas de línguas. Foram identificados sete conceitos que são muito úteis num vasto número de Scratch projetos, e que transferem para outros contextos de programação (e não-programação): sequências, loops (laços), paralelismo, eventos, condicionais, operadores e dados. Para cada conceito, fornece-se definição do conceito e um exemplo real de um projeto Scratch (TANENBAUM et al., 2013).

Foi observado na pesquisa de Tanenbaum et al. (2013) que, embora os jovens que responderam à entrevista adotaram uma variedade de estratégias e práticas para desenvolvimento de mídia interativa, observou-se quatro conjuntos principais de práticas: sendo incremental e iterativo, teste e depuração, reutilização e remixagem, abstração e modularização. A criação de mídia interativa é um contexto poderoso para desenvolver essas práticas, as quais se mostram úteis em diversas atividades de design, e não somente na programação. Um pensador computacional vê a computação como algo que vai além do consumo; computação é algo que eles podem usar para design e auto-expressão. Um pensador computacional vê computação como um meio e pensa, “eu posso criar”. E “eu posso expressar minhas



ideias por meio desse meio novo”. A preferência é maior por Scratch, do que blogs ou sites de redes sociais como o Facebook, porque estão criando jogos e projetos importantes, os quais são divertidos de jogar, assistir e baixar. As pessoas não gostariam apenas de comunicar-se com outras pessoas on-line, elas gostam de falar sobre algo criativo e novo.

O pensamento computacional tem por base em conceitos fundamentais para a computação e Ciência, também inclui práticas como representação de problemas, abstração, decomposição, simulação, verificação e previsão. Essas práticas, por sua vez, também são centrais para modelagem, raciocínio e solução de problemas na maioria das disciplinas científicas e matemáticas (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2012).

#### **4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COM USO DO SCRATCHJR**

Concebida por David Ausubel, na década de sessenta, a teoria da Aprendizagem Significativa (AS) passou a ser representada pela interação cognitiva existente entre um conhecimento prévio e um novo. Assim sendo, ela é verificada em qualquer atividade, na qual a representação cognitiva de experiência prévia, e tudo que compõe uma situação problemática apresentada, passam por uma nova organização, no intuito de atingir um determinado objetivo (AUSUBEL, 1968).

Moreira (1999) sustenta que a Aprendizagem Significativa acontece desde o momento em que o sujeito faz uso de conceitos aprendidos previamente, servindo de parâmetro para a aprendizagem de outros conceitos.

Uma prática pedagógica inspirada nos princípios da teoria da Aprendizagem Significativa faz com que os novos conceitos demorem para serem esquecidos e, caso esquecidos, sejam mais facilmente lembrados. Desse modo, ao trabalhar conteúdos que requerem do sujeito outras competências e novas habilidades, no âmbito da Aprendizagem Significativa, a pessoa transferirá rapidamente estes conceitos para a solução de problemas diversos, ainda que eles façam parte de contextos diversos daqueles aprendidos.



Para se ter este avanço na aprendizagem, é necessário a conexão com o pensamento computacional, por meio do qual novos conhecimentos são agregados ao indivíduo, da maneira que será explanada.

## 5 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia de abordagem qualitativa. “A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum com o investigador” (MINAYO, 2011, p. 21).

Desse modo, foi usada a metodologia de pesquisa de campo, do tipo exploratório, que apresenta um aspecto de pesquisa empírica, na qual foi aplicado um procedimento sistemático (observatório) para a obtenção de dados de análise. Especificamente neste estudo, optou-se por utilizar como instrumento as atividades realizadas pelos sujeitos-alvos deste trabalho.

### 5.1 Projeto investigado: Kids Média LAB

O projeto de investigação Kids Media Lab - Tecnologias e Aprendizagem de Programação em Idade Pré-escolar, revela-se inovador, quer no contexto em que vai ser implementado, quer nos objetivos da própria investigação. Pretende-se consolidar conhecimento acerca das teorias de aprendizagem, por meio da introdução da programação, de forma lúdica e criativa, nas atividades no jardim-de-infância. Em que será utilizado tablets e robôs nos jardins-de-infância de 5 distritos de Portugal (Aveiro, Braga, Coimbra, Porto e Viseu), para durante um ano letivo desenvolver atividades de programação e robótica com as crianças este projeto acontece em Portugal com a pós doutoramento de Miranda-Pinto<sup>2</sup> e Osório (2015).

Kids Media Lab é um projeto que envolve às Tecnologias e Aprendizagem de Programação em Idade Pré-escolar. Ao conhecer a proposta do projeto isto ajudará

---

<sup>2</sup> Maribel Santos Miranda Pinto, Pós-doutoramento no Instituto de Educação dada Educação, na área de conhecimento de Tecnologias de Informação e Comunicação, pela Universidade do Minho, Pós Aveiro onde obteve também uma Licenciatura em Educação de Infância. E-mail: miranda@ie.uminho.pt.



a consolidar o conhecimento acerca das teorias de aprendizagem, principalmente com a introdução da programação de forma lúdica e criativa nas atividades no jardim-de-infância (MIRANDA-PINTO; OSÓRIO, 2015).

Este projeto vai disponibilizar atividades durante ano letivo 2016/2017 em 5 distritos de Portugal (Aveiro, Braga, Coimbra, Porto e Viseu) que envolve 250 crianças (estimativa). Também foi proposto como atividades (workshops e formação), em todo o país, com diversos recursos tecnológico (tablets e robôs). Anualmente, será disponibilizado recursos tecnológicos a outras instituições de ensino.

O projeto que se instalou desenvolveu-se em três fases, num total de 36 meses, cada uma das quais corresponderá a um ano, o qual reaplicou-se a mesma investigação por mais três anos em outros contextos educativos (MIRANDA-PINTO; OSÓRIO, 2015).

Os envolvidos neste estudo estão inseridos em um programa de investigação científica do Instituto de Educação, CIEd (Centro de Investigação em Educação), da Universidade do Minho. Referido projeto envolve a criação de um Laboratório de Tecnologias (Kids Media Lab), para dar formação e apoio à integração das tecnologias, da programação e da Robótica em contextos de Educação de Infância.

Concretizar de uma parte do projeto Kids Media Lab (2017) se mostra como um desafio para a Educação de Infância em Portugal. Trata-se de uma oportunidade de proporcionar às crianças em idade pré-escolar aprendizagens inovadoras, por intermédio o uso das tecnologias, da programação e da robótica, com uma ferramenta lúdica e criativa. Um projeto dedicado às crianças, com apoio e formação para os educadores.

## 5.2 Descrição

Etapa 1: Foi explanado que os algoritmos representam um passo a passo necessário para a realização de certas tarefas, são primordiais na área de programação, inclusive na formação de programas no ScratchJR e se fazem presentes no conceito de Pensamento Computacional. Depois de conhecerem estes



conceitos os alunos foram desafiados a utilizar o raciocínio lógico, no intuito de desenvolver algoritmos: “o caminho de para a escola”, “o que fazem ao acordar” e “o lobo”.

Etapa 2: Programação com o ScratchJr. Por meio de desafios lançados aos alunos, que envolviam o desenvolvimento de jogos e programas no ScratchJr, buscou-se seguir os conceitos de sequências, loops, eventos, paralelismo, condicionais, operadores e dados, indicados por Brennan e Resnick (2012) na realização de atividades com o Pensamento Computacional.

Foram abordadas as definições de Estruturas de Controle de Seleção (simples e composta) e Estruturas de Controle de Repetição (pré-teste, pós-teste e variável de controle), relacionando-os com os blocos existentes no ScratchJr (2017). No Desafio 1 foi proposto aos educandos desenhar em um papel branco uma história com 4 cenários e no máximo 2 personagens. E depois os alunos construíram isso no ScratchJr. Alguns jardins montaram grupos e outros trabalharam de forma individual. Desenvolvimento de uma animação formada por dois personagens, e um palco da escolha do aluno, sendo que os personagens deveriam trocar de cenário. A princípio motivou-se os alunos a conhecer as funcionalidades do ScratchJr de forma autônoma.

## 6 RESULTADO E ANÁLISE

Os alunos envolvidos na atividade produziram algoritmos relacionados a atividades do cotidiano. Vale ressaltar que cada sujeito produziu sua própria lógica sequencial, alguns mais elaborados que outros, mas alcançaram o resultado esperado.

A problematização foi um fator importante para levar os sujeitos a refletirem acerca do que estavam produzindo, a medida que organizavam suas sequências, questionava-se se estes não estavam esquecendo de inserir na sequência “passos” que deveriam ser alcançados.

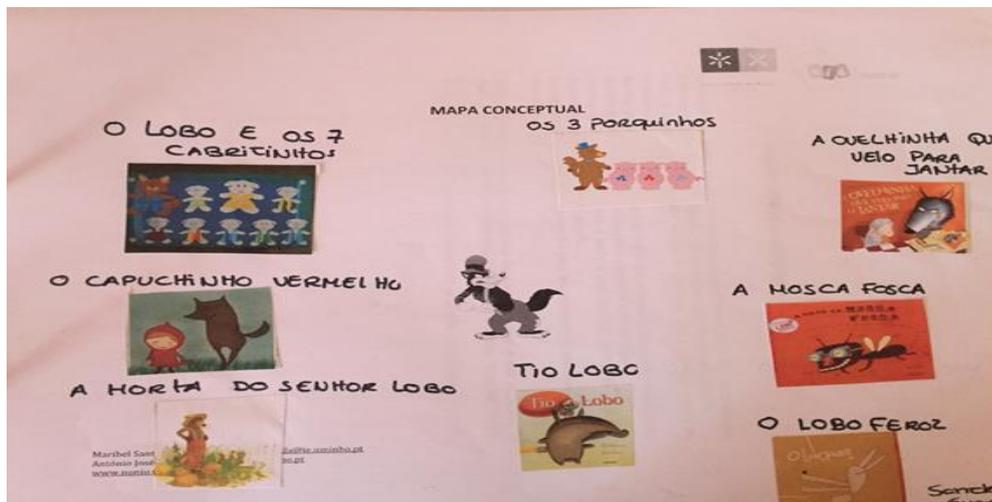


Figura 01. Produção Algoritmo “Lobo”- Aluno A.

Observa-se que o aluno A, realizou os passos necessários para desenvolver a ação de forma correta. Mostrando todas as histórias que o Lobo poderia fazer parte.

No fim das atividades da 1ª etapa, iniciou-se a etapa de aproximação com os conteúdos de programação necessários para a prática com a linguagem ScratchJr. Ao apresentar os conceitos computacionais voltados à programação, os sujeitos voltavam a mostrar as mesmas resistências do momento teórico da primeira etapa (Figura 2).

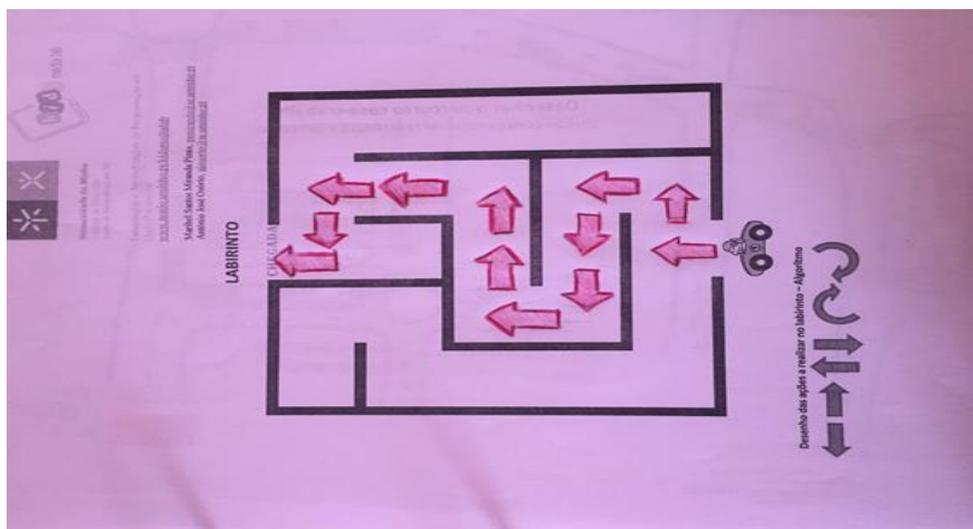


Figura 02. Produção Algoritmo “Labirinto” - Aluno B.



De acordo com o que é possível verificar na figura 02, o aluno B cumpriu o Desafio quando chegou ao seu destino final utilizando os elementos solicitados. O conceito de algoritmo é aplicado nos atores que possuem evento comum para serem executados, ou seja, as direções das setas. Para tanto o aluno B descobriu de forma autônoma as direções e utilizou a mesma sequência para chegar no seu objetivo final.

A seguir foi proposto aos alunos que começassem a desenhar as histórias, denominado de desenho ScratchJR, em quatro cenários com dois personagens, no papel. Percebe-se que alguns usam o gato, outros alteram o personagem, e as crianças vão se divertindo em seus desenhos. Momento este em que ainda trabalhava-se com algoritmos (Figura 3).

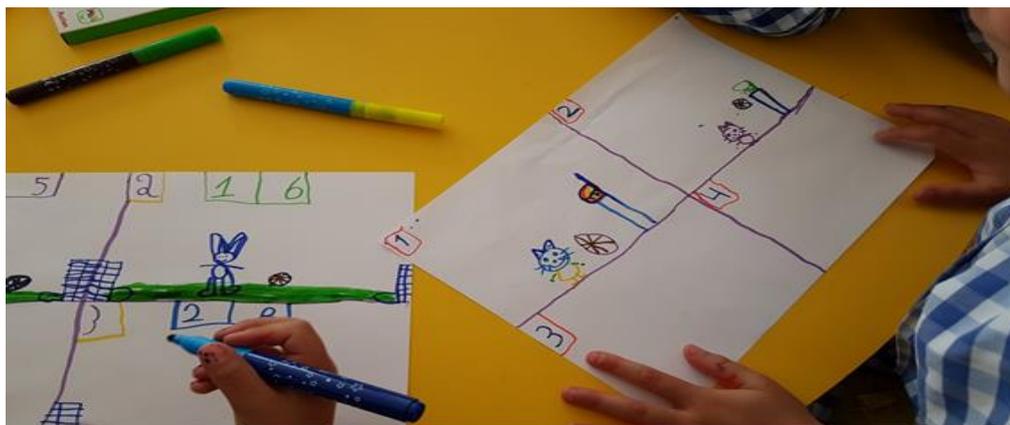


Figura 03 Desenho ScratchJR em cenários - Aluno C.

Os alunos no ambiente do laboratório de informática apresentam um comportamento de grande expectativa para a interação direta com a máquina e seus recursos digitais.

Em seguida apresentam-se, na figura 4, as produções dos alunos após o momento de apresentação do ScratchJr e execução do Desafio 1. Os alunos foram desafiados a produzir uma animação, de acordo com a descrição aqui apresentada na subseção 4.1, sem a intervenção do orientador, os alunos foram estimulados à exploração do ambiente da linguagem Scratch.



Figura 04 - ScratchJr em execução – produção de uma animação – Aluno D

Ao observar a estrutura construída pelo Aluno D percebe-se que ele cumpriu a atividade proposta, pois modificou o plano de fundo, inseriu dois atores.

Na animação concluiu o desafio proposto. Os alunos descobriram de forma autônoma a aplicação dos operadores na Estrutura de Seleção. Além disso, eles utilizaram alguns blocos que não foram solicitados o que promoveu uma melhor execução. Observa-se aqui, portanto, a criatividade e a liberdade de criação proporcionadas pelo Scratch, definidas por Pinto (2010) como certas das potencialidades desta linguagem de programação.

## 7 CONCLUSÕES

Com a observação em sala de aula, e por meio da análise relacionada às atividades, foi possível perceber que alunos são capazes de interagir e produzir objetos digitais num ambiente de linguagem de programação, ainda que não tenham nenhum conhecimento específico da área da computação.

Observou-se ainda, que o ScratchJr é significativo, bem como que as crianças se mostravam motivadas a conhecer os novos conteúdos, de forma que se envolveram com maior facilidade. Assim, acredita-se que a uso deste instrumento auxiliará os alunos a obterem maior êxito na aprendizagem, de maneira mais significativa.



Por meio de atividades realizadas utilizando-se o ScratchJr, desenvolve-se o Pensamento Computacional, adquirindo aptidão para o desenvolvimento de novas aplicações, além de gerar novos pensamentos no que concerne ao abstrato, ao algorítmico, ao lógico e ao dimensionável. No entanto, é muito importante que permaneçam explorando o ScratchJr para, assim, tornarem pessoas com mais competências e habilidades.

## 8 REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Computação. **Parecer nº 136/2012**. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://bit.ly/1nheV4e>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRENNAN, K.; RESNICK, M.; MONROY-HERNANDEZ, A. Making projects, making friends: Online community as catalyst for interactive media creation. **New Directions for Youth Development**, v. 128, p. 75-83, 2010.

KIDS MEDIA LAB. **Tecnologias e aprendizagem de programação em idade pré-escolar**. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/kidsmedialab/pagina-exemplo/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

MARQUES, D. L.; COSTA, L. F. S.; SILVA, M. A. A.; REBOUÇAS, A. D. D. S. Atraindo alunos do ensino médio para a computação: Uma Experiência Prática de Introdução à Programação utilizando Jogos e Python. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO INFORMÁTICA, 22, 2011, Aracaju. **Anais...** Aracaju: SBIE, 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/1J5NSFz>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRANDA-PINTO, M. S.; OSÓRIO, A. J. Kids Media Lab: Tecnologias e a Aprendizagem da Programação em Idade PréR. In: NISTAL, M. L. et al. XVII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 17, 2015, Setúbal, Portugal. **Anais...** Setúbal, Portugal: Escola Superior de Educação de Setúbal, 2015. p. 432-435.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.



NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas.** Washington, DC: National Academies Press, 2012.

OLIVEIRA, E. C. de L. **O uso do Software Scratch no Ensino Fundamental:** Possibilidades de Incorporação Curricular Segundo Professoras dos Anos Iniciais. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PINTO, A. S. **Scratch na aprendizagem da matemática no 1.º ciclo do ensino básico:** estudo de caso na resolução de problemas. Braga: Universidade do Minho, 2010.

SCRATCH JR. **Activities.** Disponível em: <<http://www.scratchjr.org/teach/activities>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

SOUSA, R. M.; LENCASTRE, J. A. Desenvolvimento do pensamento computacional com recurso ao Scratch: uma experiência com alunos do 8º ano. Universidade do Minho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12, 2013. Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2013.

TANENBAUM, J. G.; WILLIAMS, A. M.; DESJARDINS, A.; TANENBAUM, K. Democratizing Technology: Pleasure, Utility and Expressiveness in DIY and Maker Practice. **Changing Perspectives**, Paris, France, p. 2603-2612, 2013.



## O ESPAÇO DE VIDA DAS CRIANÇAS GUATÓ

SILVA, Margareth Araújo e<sup>1</sup> - UFG/Regional Jataí

Agência financiadora: Bolsista Capes

Simpósio Temático número 5 Cultura e Práticas Educacionais

**Resumo:** O objetivo central dessa pesquisa foi conhecer e analisar as práticas culturais para as crianças Guató da Aldeia Uberaba, localizada na região pantaneira de Corumbá, Mato Grosso do Sul, onde está localizada a Terra Indígena Guató. A construção do conhecimento partiu de uma perspectiva contextualista sob o qual se buscou descrever etnograficamente as práticas culturais das crianças em uma aldeia indígena, localizada na Ilha Ínsua, região do Pantanal. As práticas culturais relativas à constituição de uma identidade cultural própria ao mundo infantil da criança Guató foi descrita através da experiência das crianças na vida cotidiana na Aldeia Uberaba, no contexto uma educação indígena. Esse estudo teve por base a pesquisa de campo, a qual foi constituída principalmente a partir das próprias crianças, através da observação direta respaldada por aportes da Antropologia, Educação e Psicologia Social.

**Palavras-Chave:** Crianças Indígenas. Culturas da Infância Guató. Ilha Ínsua.

### Introdução

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender como foi tecido o grupo Guató da aldeia Uberaba, através de um rearranjo étnico, da constituição de um modo de vida e nesse modo de vida, as práticas culturais da criança Guató da Aldeia Uberaba na contemporaneidade. Para tanto, busquei uma articulação entre as crianças Guató e o meio ambiente (BRONFENBRENNER, 1996, 1989; CARVALHO, 2005; CARRARA, 2002) a partir do entendimento epistemológico das investigações qualitativas na Antropologia, Educação e Psicologia Social. Práticas cotidianas que envolvem a vida das crianças Guató foram estudadas, suas culturas, a constituição de suas identidades que transitam em um espaço de fronteiras em meio ao Pantanal sulmatogrossense, onde se encontram elementos da tradição

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás. E-mail: [margaretharaujoasilva@yahoo.com.br](mailto:margaretharaujoasilva@yahoo.com.br).



pantaneira, brasileira, boliviana, paraguaia, e outros, advindos do espaço urbano, foram descritas.

A reprodução e as ressignificações dos saberes envolvidos no limiar de mundos diferenciados e presentes no desenvolvimento das crianças Guató, foram descritas principalmente através de relatos e imagens fotográficas ‘nos’ e ‘dos’ contextos ambientais em que traduzem, reproduzem e são produtoras de culturas infantis próprias. Suas experiências sociais mostradas nas imagens foram enfatizadas na concepção da criança como protagonistas de um processo sócio-histórico, isto é, ser presente em grupo social. Através de suas experiências sociais, agem sobre o mundo desenvolvendo práticas sociais e culturais originais que os unem por laços de identidade e solidariedade, em um conjunto de formas de comunicação, artefatos, ritos, normas e valores identificados como uma cultura infantil própria.

## **O ESPAÇO DE VIDA DAS CRIANÇAS GUATÓ**

Bronfenbrenner (1996, p.21) e a sua teoria ecológica do desenvolvimento humano tiveram um papel fundamental na mudança paradigmática da Psicologia da Educação. Ele estudou o desenvolvimento humano numa perspectiva ecológica, ou seja, o “estudo científico da progressiva e mútua acomodação entre um ser humano ativo e em crescimento e as propriedades em mutação dos cenários imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive”, já que este processo é afetado por relações entre estes cenários e pelos contextos mais amplos em que os cenários se inscrevem.

Segundo Urie Bronfenbrenner (1996, p. 26), “estamos em constante crescimento psicológico a partir das relações de reciprocidade, sentimento afetivo positivo de equilíbrio e poder, que se desenvolvem entre as pessoas e seus ambientes”. A partir desse ponto de vista, a construção de conhecimentos e integração de experiências originadas em contextos variados passam a ser dados importantíssimos para compreensão da percepção que as crianças têm dos ambientes que habitam e de como processam as experiências vividas e pensadas, e assim, revelam o seu aprendizado, desenvolvendo um estilo de representação



singular no mundo. Ver e pensar o mundo a partir da forma de como a pessoa percebe e lida com o seu ambiente, ou seja, como está inserida nos diferentes sistemas ambientais que são dinâmicos e vivenciados concomitantemente.

Portanto, os elementos do ambiente e a utilização de dados visuais como imagens fotográficas são importantes fontes das relações interpessoais, da vivência em diferentes sistemas, desempenho de papéis e das práticas infantis. Assim, buscou-se conhecimentos sobre a relação criança Guató/ambiente e, através de imagens, procurando contextualizar suas perspectivas de interações/transações e refletir sobre as possibilidades da forma como a criança Guató percebe e lida com o seu ambiente e interage dentro deles e com eles.

O ambiente ecológico é constituído por uma série de estruturas, encaixadas uma dentro da outra, representando os diferentes meios em que as crianças transitam, de forma direta ou indireta e atuam como sistemas de influência na construção de suas identidades, pois o homem é um ser social que se constrói ao mesmo tempo em que constrói com outros homens, a sociedade e sua história.

Os ambientes estão interrelacionados e o mais importante é a maneira como a pessoa os percebe e interage dentro deles e com eles. Todos os elementos envolvidos no contexto cotidiano da criança Guató foram importantes nessa perspectiva. Para se estudar as práticas culturais da criança Guató foi preciso apreender seu contexto, suas atividades cotidianas e compreender suas percepções.

O pesquisador que se utiliza da Psicologia Ecológica precisa desenvolver uma compreensão holística, ou seja, compreender o conjunto de energias e vetores que influenciam e constituem novos indivíduos, aqueles que, como nós, são responsáveis pelo futuro da humanidade, uma compreensão dos contextos que vai do micro ao macrosistema, identificando vetores responsáveis pela construção dos indivíduos, intervindo assim, na esfera das políticas públicas proporcionando oportunidade de participação da comunidade na tomada de decisões e na solução de problemas socioambientais.

Segundo Bronfrenbrenner (1996), existe entre os sistemas ecológicos uma dinâmica de interação entre eles: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microsistema é o núcleo familiar, relações estáveis e



significativas, onde deve haver reciprocidade, equilíbrio do poder, afeto, etc. O mesossistema é um conjunto de microsistemas.

A participação da criança acontece em diversos ambientes como o familiar, nuclear e extenso, escolinha, vizinhança, igreja, etc. Existe um papel específico que a criança deve desempenhar em cada contexto específico. Os processos de socialização promovem desenvolvimento, assim o ideal é uma transição ecológica efetiva e saudável, em que a criança possa contar com participação e apoio.

O ambiente ecológico é construído por uma série de estruturas, cujos ambientes atuam como sistema de influência na construção de suas identidades. Para estudar a criança Guató preciso apreender seu contexto, suas atividades cotidianas e compreender suas percepções, isto é, compreender o micro, meso, exo e macrossistemas nos dias atuais. A participação em múltiplos ambientes varia diretamente com a facilidade e extensão da comunicação de duas vias entre esses ambientes.

Nessa perspectiva, foram observadas as práticas culturais que constituem a identidade da criança Guató no contexto da comunidade indígena estabelecida na Aldeia Uberaba, na Terra Indígena Guató. Ali todos os moradores se auto-identificaram como índios Guató, independentemente de serem descendentes de Guató e de terem vivido distante do Pantanal ou dentro dele.

Para a Psicologia Sócio-Histórica, não há como se saber de um indivíduo sem que se conheça seu mundo. Para compreender o que cada um de nós sente e pensa, e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores; assim procuramos, buscando respaldo teórico em Vygotsky (1979), investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo, e as formas de ser de nosso tempo. De forma que nessa pesquisa, procuramos identificar o mundo social e os espaços no qual as crianças Guató estão imersas e do qual são construtoras e reconstrutoras de práticas culturais.

A cultura indígena não é estática; ela se transforma e é construída nas relações de contraste. Etnicidade é uma construção social pautada na percepção que as pessoas têm de si, auto-identificação, auto-representação, auto-projeção dos índios diante de si mesmos e da sociedade em geral. O que importa é se os grupos



rearranjados etnicamente, reorganizados, como os Guató da aldeia Uberaba, se percebem distintos culturalmente, independentemente se essa distinção já é muito diferente dos primeiros relatos sobre esse povo.

As perspectivas indígenas de agora são outras em relação às de vinte anos atrás. Os índios conseguiram recuperar algo que naquela época se imaginava impossível ou indesejável: a auto-estima. Junto com a auto-estima recobrou-se a identidade étnica como uma realização individual e coletiva, mas também com cidadania reconhecida pela sociedade e pelo Estado.

Luciano (2006, p. 22) afirma que o processo de reafirmação étnica e a retomada da luta pela terra foi denominada de etnogênese. Os Guató, voltaram a se reivindicar indígenas, depois de décadas de invisibilidade, retornaram ao seu território ou passaram a ser Guató, por viverem entre índios Guató. Isso nos levou a pensar o que é ser uma criança Guató em meio ao Pantanal sul-mato-grossense. O que é ser Guató para eles? Todas as crianças Guató, isto é, as crianças “naturalizadas” como Guató que vivem na Ilha Ínsua e possuem a identidade étnica Guató reconhecida pela FUNAI se sentem Guató?

O processo de territorialização dos Guató da Aldeia Uberaba no Pantanal implica em uma reorganização social que fez com que viessem se transformar em uma coletividade organizada, formulando um rearranjo étnico, uma identidade própria, um pertencimento étnico, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, reestruturando as suas formas culturais.

Entre os Guató, a distinção maior de aspectos culturais, está entre os índios que viveram nas cidades e os que sempre viveram na região do Pantanal. As crianças que ali vivem, atualmente, nasceram após o processo de reterritorialização, portanto sempre viveram em meio ao Pantanal, com um registro de identidade expedido pela FUNAI, que os reconhece independente de onde viviam seus pais.

Através da descrição de contextos cotidianos por meio de diversas linguagens, como desenhos, escritas, falas, fotografias, relatos, pudemos melhor compreender como vivem e como ressignificam a cultura Guató na ilha Ínsua, com componentes advindos de espaços urbanos, de outros países, de outras etnias e que de um jeito próprio reconstroem suas Culturas da Infância (SARMENTO, 2003),



com seus jeitos próprios de viver a infância em meio ao Pantanal brasileiro, decifrando estratégias utilizadas por elas para lidar com mundo próprio e infantil, conectado com o mundo adulto.

A aldeia Uberaba, na Ilha Ínsua, constituiu-se a partir de um movimento indígena, ou melhor, de vários movimentos, os movimentos deles, os Guató da Ilha Ínsua. Houve na Ilha Ínsua um grande movimento de aliança política identitária que se transformou numa composição de membros de várias etnias que se juntam na formação de uma nova figuração social que utiliza o rótulo da identidade Guató.

A construção da educação diferenciada Guató é outro movimento da aldeia Uberaba. O movimento de educação diferenciada indígena da aldeia Uberaba, sua implicação na construção identitária cotidiana, nos espaços da constituição de subjetividades e nas práticas culturais que influenciam a auto-identificação das crianças Guató são os resultados desse movimento.

O estudo sobre as práticas culturais da criança Guató da aldeia Uberaba precisou ser situada no tempo, na história desse movimento e no espaço físico, isto é, a Ilha Ínsua. Viver em meio ao Pantanal é uma realidade muito diferente do viver em uma cidade. A compreensão desses “entre-lugares” são fundamentais para compreensão da subjetividade coletiva do grupo Guató da aldeia Uberaba (BHABHA, 2005).

Observamos, de maneira participativa com a comunidade, vivendo com eles o dia a dia, o cotidiano, nas minhas inserções em campo em seus ‘espaços-lugares’. Utilizamos procedimentos da Psicologia Ecológica, no que diz respeito à observação de *behavior setting* (BARKER, 1968), isto é, acontecimentos da vida diária, que constituíram os dados empíricos deste trabalho de pesquisa. Mostrar esse espaço físico é mostrar seu cotidiano. O que pode nos parecer exótico, como por exemplo, lavar louça ou roupa no rio, para eles, é o cotidiano. Ouvir rugidos de onça, sair para caçar e pescar são coisas do dia a dia.

Verificamos e descrevemos, fotografamos suas vidas, suas práticas culturais, características de aspectos referentes aos ‘acontecimentos públicos cotidianos’ da aldeia Uberaba em meio ao Pantanal sulmatogrossense, que ‘dão vida à construção de suas histórias e de suas culturas’. Focamos, principalmente, as relações estabelecidas nesse espaço geográfico, práticas culturais, expressões artísticas,



delimitação temporal e população, moradia, subsistência, modelos de ação da atividade educacional.

Há cerca de 300 habitantes na aldeia Uberaba, onde a pesquisa foi desenvolvida, com 37 famílias registradas. Há também alguns poucos Guató, segundo relato de alguns que têm parentes e conhecidos pelas fazendas no Pantanal adentro e do lado da Bolívia, uma família no Rio São Lourenço e um grupo em processo de reterritorialização no Estado de Mato Grosso. Há outros que vivem em cidades, principalmente Corumbá, Cáceres e Poconé e em outras, como Campo Grande e São Paulo. Este trabalho de pesquisa concentrou-se sobre o grupo Guató da aldeia Uberaba.

O *behavior setting*, ou seja, acontecimentos relevantes da vida cotidiana na perspectiva da Psicologia Ecológica (BARKER, 1968), foi o 'modelo de ação da atividade educacional'. Abordamos a instituição escolar Guató no Pantanal sulmatogrossense, desde seu surgimento no ano de 1995, até a conclusão desse estudo, no ano de 2011, na tentativa de melhor compreensão e descrição da construção de suas fronteiras como resultado de processos políticos e identitários, ocorridos em situação de interação específica (BARTH, 1998).

A vida cotidiana nas escolas é um "espaço/tempo de práticas invisíveis ao olhar total", onde os sujeitos educacionais desenvolvem táticas através de práticas específicas de "maneiras de fazer" e estar no mundo foi abordada por Certeau (1994). Conhecer e descrever as 'maneiras de fazer' e 'estar no mundo' das crianças Guató constituíram os dados empíricos do estudo onde buscou-se uma aproximação entre a Psicologia Ecológica e Educação Escolar Indígena.

Para a Psicologia Comunitária, a escola constitui-se num espaço socialmente organizado no qual se dá as articulações entre ideologia, cultura e política. A escola, sob esse paradigma, está ligada à cultura local, influenciando e sendo influenciada pelo contexto social, político e econômico do qual faz parte, atravessada pelo imaginário social e incluindo, ainda, um sistema simbólico próprio, pois o homem em situação social é objeto de estudo. Nesta pesquisa, as práticas culturais da criança Guató em situação social foi o objeto de estudo.

A validade epistemológica e metodológica decorrente das características dessa abordagem, no presente estudo, assumiu o caráter subjetivo, participativo,



com compromissos políticos nítidos, em relação a ações emancipatórias e cidadania envolvida nas abordagens teóricas contemporâneas que respaldaram cientificamente a pesquisa. Assim, participamos com a comunidade de eventos como a Conferência de Educação Escolar Indígena dos Povos do Pantanal, em que ao lado deles, acompanhava o processo de construção da educação escolar indígena diferenciada, em consonância com a cultura Guató contemporânea.

Rego (2000, p. 47) coloca na escolarização um valor inquestionável, já que é “capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informações de sua cultura.” A escola, sob essa perspectiva, é portadora de funções: sociais, porque compartilha com as famílias a educação das crianças; políticas, pois contribui para formação de cidadãos e também pedagógicas, na medida em que é o “local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e de formas de operar intelectualmente, segundo padrões desse contexto social e cultural.”

As atividades da vida cotidiana fazem parte da cultura não formal e da educação escolar. Há interferências dos adultos com as crianças, com intenção, dentro e fora do contexto educacional. O que a criança aprende, nas situações que cada cultura põe ao seu alcance, depende dos valores e das crenças presentes em cada comunidade. De acordo com Pino (2005), o nascimento cultural da criança se dá a partir do momento que coisas a rodeiam, assim como suas próprias ações começam a tomar uma significação para si, ocorrendo a partir da mediação com outros.

Somente com o envolvimento de todos os sujeitos escolares foi possível uma compreensão do essencial para o processo de produção de cultura da criança Guató. Tentamos perceber as singularidades advindas da subjetividade implícita nas práticas escolares (AGUIAR, 2000; MOLLON, 1999; REGO, 2000, 2002; SMOLKA, 1995) da instituição educacional Toghopanã.

### **Considerações Finais**

O entendimento da infância Guató como fato social foi elaborado para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais; a infância, como uma variável, não pôde ser separada de outras variáveis como o



pertencimento étnico, que foi contextualizado em relação ao tempo, ao local e à cultura. As crianças são atores sociais, portanto, suas relações sociais foram estudadas em si mesmas porque elas têm atividades e função; as crianças têm voz própria e foram ouvidas com seriedade, envolvidas no diálogo. Pudemos perceber que se orgulham de ser Guató e contribuem para os recursos e para a produção social, não sendo elas, simplesmente uma carga.

A interatividade segundo Sarmiento (2005, p.23), considera que a criança vive num mundo heterogêneo, onde ela está em contato com várias e diferentes realidades que permitem a formação da sua identidade pessoal e social, com destaque para a escola, a igreja, a família, as atividades sociais, os seus pares. Por isso, para que a aprendizagem se concretize, a cultura de pares que é estabelecida quando as crianças partilham do mesmo espaço. A interatividade como um dos fatores das culturas da infância demonstra que a criança é um ser conotativo e atuante que realiza suas atividades sempre de uma forma distinta das culturas dos adultos sendo necessário que viva em contato com realidades distintas. Todos os contextos e espaços são fundamentais para a criança atuar na perspectiva da interatividade.

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a Categoria da “Consciência”**. Cadernos de Pesquisa, nº110, p.125-142, julho/2000.

BARKER, R. G.. Ecological Psychology. 1968.

BARTH, Fredrik. **Grupos Étnicos e suas Fronteiras**. In: POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. (1989). **Ecological system theory**. Annals of Child Development, 6, 187-249.



CARRARA, E. **Um pouco da Educação Ambiental Xavante**. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. U. L. S.; NUNES, A. (orgs.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos** (pp.100-116). São Paulo: Global, 2002.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Projeto Trilhas do Conhecimento – LACED/Museu Nacional, 2006.

MOLON, Susana Inês. **A Questão da Subjetividade e da Constituição do Sujeito nas Reflexões de Vygotsky**. São Paulo: Educ/Fapesp, 1999.

PINO, Angel. **As marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Lembranças da Escola: o papel da escolarização na constituição de singularidades**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Configurações Sociais e Singularidades: o impacto da escola na constituição de sujeitos**. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, D. T. S. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: moderna, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2003.

SARMENTO, Manuel. J. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade**. 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acessado em 25 de setembro de 2003.

SARMENTO, Manuel J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. In. Educação e Sociedade: Revista de Ciências da Educação – vol. 26 – mai./ago. 2005. Instituto de Estudos Educação e Sociedade.

SMOLKA, A.; GÓES, M. C. R.; PINO, A. **A Constituição do Sujeito: uma questão persistente**. In: WERTSCH, J.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Sociocultural Studies of Mind**. New York: Cambridge University, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Consciousness as a problem in the psychology of behavior**. Soviet psychology, v.17, n.4, summer 1979.  
Apresentar conforme ABNT.



## FRACASSO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.

XAVIER, Maria da Glória Freitas<sup>1</sup> - UFG

SILVA, Suely dos Santos<sup>2</sup> – UFG

Agência financiadora: Não contou com financiamento

Simpósio Temático 5: Cultura e Processos Educacionais

**Resumo:** Esta pesquisa investiga o objetivo de ingressar na universidade, foco de muitos estudantes no Brasil, particularmente em Jataí GO. Agregado a essa busca pelo curso superior e a preocupação de estudantes e governantes de que essa etapa de escolaridade seja concluída com êxito está fortemente relacionada às questões econômicas, sociais e culturais dos acadêmicos, que por sua vez, alteram e/ou dificultam as possibilidades no caminho da ascensão social a ser alcançado quando da posse do diploma. Identificar os fatores associados à evasão escolar no meio acadêmico, considerado um fenômeno bastante complexo. A pesquisa Investiga e revela a realidade dos níveis de ensino anteriores que contribuíram com o fracasso escolar e/ou aprovação compulsória e, conseqüentemente o abandono do curso superior, tem condições propícias para ocorrer. Na realidade atribui-se aos investimentos feitos pelo governo federal, por meio de despesas vinculadas ou obrigatórias que são destinadas anualmente para a manutenção e ampliação do sistema de ensino público. Concluímos que tais programas fazem parte das políticas públicas de ampliação da oferta e inclui o número de bolsas estudantis oferecidas, às quais, poucos estudantes têm acesso, bem como valor estipulado, insuficiente para custear gastos do acadêmico com seus estudos. Portanto, a inclusão escolar exige muito mais que ampliação das vagas e reduzido subsídio estudantil.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Evasão escolar. Ensino superior.

### Introdução

A evasão escolar pode ser compreendida como uma interrupção na sequência dos estudos, causando dessa forma ônus negativo, sob os aspectos: econômico, social, cultural e humano, em todas as etapas da vida da pessoa.

No Brasil, a entrada no ensino superior é muito competitiva, exigindo dessa maneira, um grande esforço do (a) candidato (a), que necessita reunir estratégias

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), Jataí, Estado de Goiás.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo USP, Estado de São Paulo. suely\_silva@ufg.br



para conseguir entrar na universidade. Esse processo se torna mais difícil e dramático à medida que a importância social e econômica do curso superior pretendido aumenta, e se o status da universidade que o oferece é maior.

O (a) candidato (a) investe muito para atingir seu objetivo, com cursos preparatórios, deslocamentos diversos para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e/ou vestibular, e quando consegue êxito, sendo aprovado, pode vir a ser mais um a compor os dados estatísticos de evasão escolar. Desse modo, pode-se afirmar que este processo de ingresso gera ao acadêmico (a) expectativas econômicas e sociais para si mesmo, e para os familiares que em geral se envolvem bastante no processo, uma vez que a sociedade valoriza aquele (a) possuidor (a) de curso superior.

## **Desenvolvimento**

Conforme Bourdieu (2011) aponta, a escolaridade é uma forma bastante valorizada de aquisição de capital cultural e também econômico nas sociedades contemporâneas. Os anos de escolaridade irá fazer toda a diferença na estruturação da vida adulta. Desse modo, questionar os motivos da evasão escolar no ensino superior e as consequências que podem decorrer delas parecem importantes de serem pesquisadas.

O presente trabalho procurou esclarecer os motivos da evasão no ensino superior, partindo dos seguintes pressupostos: i) falta de investimento estatal, ii) levantamento do perfil dos acadêmicos que atualmente frequentam o Curso de Pedagogia da UFG, iii) quais motivos os fazem interromper os estudos. Nossas leituras na literatura sobre o tema dão conta que o desempenho nos estudos, está imbricado e são dependentes do conteúdo adquirido ao longo da formação básica e, que no Brasil, compreende os anos iniciais ao ensino médio.

Foi com base na leitura dos trabalhos de autores como Romanelli (1997); Patto (1999); Goldenberg (2004); Bourdieu (1994, 2004, 2007, 2011 e 2014) é que decidimos colher o material empírico no Curso de Pedagogia. Este Curso foi selecionado por licenciar professores que atuarão prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, etapas fundamentais para que o percurso acadêmico do estudante possa se estruturar os conteúdos ensinados em bases sólidas de aprendizagem. A literatura confirma também que além dos conteúdos escolares, há tantos outros aspectos que o estudante selecionará para sua autoaprendizagem.

Essa prática que concilia ensino-aprendizagem/memorização e autoelaboração de conceitos permite que o estudante alcance gradativamente mais autonomia para selecionar seu melhor modo de aprender.



Para conseguir compreender como o estudante aprende ou não e, se as dificuldades de aprendizagem são ou não determinantes para o sucesso escolar e a conclusão dos níveis de estudo, são fundamentais compreender o processo de aprendizagem como um todo.

Para abarcar todos os aspectos que compõem como ocorre a aquisição do capital escolar utilizamos o método praxiológico de Bourdieu (2004), já que ele pode levantar, no caso brasileiro, goiano e jataiense em particular como ocorrem à interiorização/aquisição, isto é, como o estudante absorve o capital escolar que poderá transformar em capital cultural, social e econômico. Levantar qual a importância atribuída a ter ou não um diploma de nível superior, uma vez que a sociedade valoriza o possuidor de diploma universitário, embora este valor não se adquira somente pela posse de um diploma universitário e universidade pública.

Buscamos compreender como se dá o processo do fracasso escolar no ensino superior, objetivando dessa forma, reunir subsídios que permitam a reflexões mais abrangentes possíveis sobre a evasão no ensino superior público universitário.

O objetivo final do trabalho é apresentar como se articulam as três variantes que envolvem as causas do abandono, isto é compreender o que dizem: a) como a pessoa encara seus estudos, b) como os familiares apoiam essa conquista, c) como a instituição acolhe o estudante. Enfim, como essas causas são compreendidas porque como citado acima, elas são várias e devem ser trazidas à luz da teoria explicativa e analisadas.

O método praxiológico, proposto pelo sociólogo Bourdieu, (1994) define que:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (Bourdieu, 1994, p. 47).



Como recurso metodológico para coletar os dados, utilizamos revisão de literatura. Caracterizando uma investigação direta feita por meio de pesquisa exploratória e descritiva. Foi realizada pesquisa de campo, por meio de entrevistas e questionários semiestruturados e Segundo Marconi e Lakatos (2013, p.142), o questionário é um instrumento para extrair informações, refere-se a uma prática, onde o investigado irá apresentar sua opinião em questões apresentadas por escrito. Os estudos qualitativos e quantitativos nortearam a pesquisa sobre o fracasso no espaço acadêmico, os questionários mapearam os grupos vinculados, entre alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia da UFG.

Tal procedimento teve como finalidade levantar nas produções bibliográficas existente, com a finalidade de verificar o que já foi estudado sobre o tema, versando sobre processos de formação do fracasso escolar no sistema educacional brasileiro. Sendo que esse fenômeno não é recente, vem perpetuando ao longo de décadas no cenário da educação no Brasil. Essa literatura demonstra que as causas do fracasso escolar tem tido diferentes explicações. O estudo revela por meio de pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, bibliográfica com suporte de pesquisa de campo, amparada por questionários abertos semiestruturados e entrevistas, obtidos âmbito do Curso de Pedagogia da UFG/Jataí, GO, em um universo de 54 (cinquenta e quatro) discentes, 01 (uma) secretária do Curso, 04 (quatro) docentes e 04 (quatro) estudantes egressos.

De acordo com Gil (1999), este recurso,

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1999, p. 128).

Visando compreender as causas e consequências da evasão universitária, foram reunidos dados obtidos na avaliação do problema da evasão no ensino superior. Podendo constatar que não se trata de apenas um fator, mas de um conjunto de variáveis que contribuem para desencadear esse fenômeno.

Este tema é estudado por alguns autores, os quais asseguram que: na literatura brasileira é intensamente apontado por estudos qualitativos que analisam o



fracasso escolar em um ambiente educativo. Ao recorrer à revisão teórica dos autores abaixo citados: Carraher & Schiemann, (1983); Patto, (1999); Lolis & Lima, (1997). Visamos mapear uma compreensão sobre o fenômeno da evasão no ensino superior, com vistas a contribuir para que os aspectos entrelaçados que afetam e direcionam o tema, sejam entendidos. Segundo Lolis & Lima (1997),

[...] evasão escolar é o afastamento do aluno. Esse desvio se dá por vários motivos, tais como: situação econômica da família; falta de vagas nas escolas; distância da escola; problema de relacionamento entre professor e aluno; gravidez precoce; falta de interesse e de incentivo dos pais e da própria escola, entre outros. (LOLIS & LIMA, 1997, p. 2).

O fracasso escolar se constitui em um processo que no Brasil se desenvolveu lentamente tornando-se quase que natural, conforme alerta Bourdieu (2014), o sistema de ensino de um país retrata as estruturas que foram escolhidas pelo grupo dominante neste país para reproduzir as condições que lhes forem mais favoráveis. Neste caso, o sistema de ensino funciona excluindo os “menos aptos”. Portanto, desvendar o fato do fracasso escolar no ensino superior se torna uma necessidade diante da tão divulgada democratização do acesso. O objetivo desse levantamento é primeiro compreender como este fenômeno vem se constituindo ao longo do tempo e quais são suas características na atualidade.

Portanto, a análise que Patto (1999) faz sobre a evasão e o fracasso, aponta para o que ela denominou de fracasso escolar, afirmando que no caso brasileiro é a falta de estrutura a maior causadora do baixo desempenho escolar e que este é verificado em maior número entre os estudantes com menor poder aquisitivo.

[...] a explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem. (PATTO, 1999, p. 69).

Este trabalho reuniu dados que visaram obter uma avaliação inicial do problema da evasão do ensino superior, feito a partir de questionário respondido pelos acadêmicos de três períodos distintos do Curso de Pedagogia entre os anos de 2012 a 2015, da UFG.



Percebeu-se que o fracasso escolar é um problema antigo, que se arrasta ao longo do tempo e possui várias causas. Seja de ordem social, cultural ou econômica. E a elas se somam novos fatores como a desvalorização interna que o acadêmico que consegue a vaga, passa a atribuir a esta conquista. Na percepção de alguns, a vaga que lhe é “dada”, depois que obteve a nota para ingresso por meio do ENEM, com escolha pelo Sistema de Seleção Unificada, (SiSU), é abandonada com maior facilidade. A amostragem foi colhida no Curso de Pedagogia, mas, essa percepção não se aplica somente a este Curso, mas a outros também, especialmente os de licenciatura. Ao que parece essas mudanças na forma de ingresso não melhorou a percepção dos alunos em relação às licenciaturas, que já vinham em um processo de desvalorização e as mudanças não alteraram isso, fazendo com que essa desvalorização aumente e continue em crescimento entre os cursos de licenciatura, que no Brasil, preparam para a formação de professores. Desse modo, o acesso não é o único problema que se apresenta dentro do conjunto do curso superior. Nesse viés, cabem outras pesquisas para entendermos por que parte do acadêmico, essa desvalorização da vaga conquistada.

Desse modo, podemos elencar as causas comuns da evasão no ensino superior, sendo elas: 1) dificuldades financeiras do acadêmico, 2) expectativa precedente ao ingresso á universidade gerando insatisfação com a escolha do curso, 3) capital cultural desvalorizado e/ou insuficiente para o manejo das situações que encontra na universidade – apresentar seminários, tirar dúvidas durante as aulas, frequentar o atendimento extraclasse, se relacionar, entre outras, 4) dificuldade de relacionamento pessoal com acadêmicos e docentes, 5) baixo prestígio do curso inclusive na licenciatura, 6) carga horária incompatível com os estudos e trabalho, 7) falta de apoio familiar e sobrecarga de responsabilidades paterna e principalmente materna.

Conforme argumenta Silva Filho e colaboradores (2007, p. 642): existem perdas quando o estudante inicia, mas não conclui o curso superior, gerando dessa forma, desperdícios nos setores sociais, público e privado. Em consequência, gera ociosidade por parte de docentes, funcionários e espaço físico.



## Considerações Finais

O objetivo da pesquisa foi analisar as causas do fracasso escolar no ensino superior e suas consequências na UFG/Câmpus Jataí,GO no Curso de Pedagogia. A motivação foi averiguar o que leva o acadêmico a abandonar o curso superior, após tantas investidas para adentrar em uma universidade pública. A pesquisa se justificou diante dos números de acadêmicos que abandonaram o curso superior depois de longa empreitada para adentrar nela.

A evasão no ensino superior também tem sido foco de discussões das políticas educacionais do governo federal. Segundo Brasil, (1996) Lei de Diretrizes e Bases (LDB), buscou normatizar o sistema educacional e garantir acesso à educação para todos. Sendo que no Brasil a oferta de vagas no ensino superior ficou mais de dois séculos restrita e os processos seletivos mais rigorosos. Os principais objetivos que impulsionou a pesquisa foi descrever o processo do fracasso já realizado por outras pesquisas, analisar o perfil biográfico dos acadêmicos do curso e apresentar dados que permitam entender as causas e consequências da evasão universitária.

A conclusão a que chegamos é que não existe uma causa, mas várias as causas, que acarretam o fracasso escolar e conseqüentemente a evasão, paralelo ao tema caberia outras pesquisas como, a maternidade precoce, bem como a ajuda no campo social, que incentiva a casa família, a bolsa família e apoio a mãe solteira. Enquanto aquela que não tem filhos e deseja estudar e trabalhar não recebe subsídios. O que há de camuflado nessas propostas? Trazer o assistencialismo para dentro da universidade? Ampliar a confusão entre os tempos para cada fase da vida? E a desvalorização que o acadêmico atribui à vaga que foi conquistada e abandona com maior facilidade.

As dificuldades encontradas para a realização da pesquisa, foi não poder contar com o apoio da grande maioria dos professores da instituição, em relação à contribuição com as respostas do questionário semiestruturado destinados a eles, o que dificultou para obtenção de maiores informações que poderiam ter contribuído para com esse trabalho. Tal contribuição possibilitaria tomar conhecimento do ponto



de vista destes profissionais, que são de certa forma o norte para muitos acadêmicos, das suas dificuldades no desempenho de sua docência, seus anseios, sua visão de futuro para com os discentes, enfim, muito acrescentaria se tivesse um retorno maior de participantes.

Portanto, destaco a importância desse trabalho pessoal, embora estando concluindo o Curso de Pedagogia não tinha conhecimento das políticas públicas existentes para a educação superior e que não são do conhecimento de muitos estudantes. Qual o sentido político de cursar uma licenciatura e tornar-se professor (a) e qual a importância a curto, médio e longo prazo exercer a docência. Um bom ou uma boa professora nas séries iniciais fará a educação de um país melhorar e avançar? Há esse debate na licenciatura?

No meio acadêmico das instituições privadas, pude entender, como reagem os discentes diante dos colegas que possuem bolsas do PROUNI, e são hostilizados, rotulados pelos demais, ao serem vistos portando algum objeto novo, atribuindo a sua aquisição proveniente do dinheiro que a bolsa favorece, levando-o a se excluir do meio social acadêmico.

Ressalto a importância desse trabalho para a área de pesquisa que haja investimentos na educação, como aumento nos valores e nos números de bolsas que contemplem os estudantes que necessitam de ajuda para se manterem no curso, bem como a construção de creches, com normas estabelecidas, ou contas destinadas a atender o público, dando condições para que aquelas que desejam estudar e não tem com quem deixar seus filhos.

O que vemos na atualidade são cortes nas bolsas que já existem. Também é necessário um acompanhamento ao acadêmico com dificuldades de aprendizagem, com criação de grupos de estudos pelos meios de tecnologias disponibilizados.

Concluindo, são grandes os desafios das instituições de ensino público superior em apurar quais são as raízes das causas da evasão, sendo este, bastante complexo e dispendioso. Tornando-se dessa forma a necessidade de coesão entre as diversas áreas da sociedade, que são parte desse fenômeno, como composição de equipe multidisciplinar, profissionais compromissados e responsáveis, que de fato entendam e percebam a necessidade de estudos e discussões que apontem a



ascensão do fenômeno da evasão e as consequências que ela ocasiona no ensino superior. Com foco em criar estratégias que possibilitem a permanência do acadêmico na graduação superior, bem como a implantação de ações para amenizar ou dizimar o problema da evasão.



## Referências

BOURDIEU, PIERRE. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu, São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas**/Introdução, organização e seleção Sergio Miceli – São Paulo, SP. Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Escritos de educação. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. & PASSERON, JEAN-CLAUDE. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394**, de 20/12/96, publicada no DOU em 23/12/96.

CARRAHER, T & SCHIEMANN, A. **Fracasso Escolar: uma questão social**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (45): 3-19, maio 1983.

GIL, A, C. **Métodos e técnicas em pesquisa social** - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, MIRIAN. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2013.

LOLIS, DIONE.; LIMA, J. Evasão e demanda escolar nas favelas e assentamentos na região leste de Londrina. Revista UEL [On-line serial], 1997. Disponível em: <[http://www.ssrevista.uel.br;c\\_v2n2\\_evasao.htm](http://www.ssrevista.uel.br;c_v2n2_evasao.htm)>. Acesso em: 15 ago 2016.

PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicol. USP, 1997. p. 282.

\_\_\_\_\_. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 69.

ROMANELLI, OTAÍZA DE O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.



SILVA FILHO, R. L. L.; MONTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M.  
**A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa. V. 37, nº 132, p.  
641-659, set/dez. 2007.