



# interMeio

NÚMERO 23

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

Manoel Catarino Paes - Peró  
Reitor

Amaury de Souza  
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório  
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

Luiz Carlos de Mesquita  
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

**intermeio**

REVISTA DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 649 - Fone (67) 3345-7617  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

**CÂMARA EDITORIAL**

Profª Drª ALDA DO NASCIMENTO OSÓRIO  
Profª Drª MARIA EMILIA BORGES DANIEL  
Profª Drª MONICA KASSAR  
Prof. Dr. LUIZ CARLOS PAIS  
Profª Drª SONIA DA CUNHA URT  
Profª Drª FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA — PRESIDENTE

**CONSELHO CIENTÍFICO**

Profª Drª ALDA JUNQUEIRA MARIN — PUC SP  
Prof. Dr. ANTONIO CARLOS AMORIM — UNICAMP  
Profª Drª GIZELE DE SOUZA — UFPR  
Prof. Dr. MIGUEL CHACON — UNESP Marília  
Profª Drª VERA PERONI — UFRGS  
Profª Drª REGINA TEREZA CESTARI — UCDB  
Profª Drª SORAYA NAPOLEÃO FREITAS — UFSM  
Profª Drª YOSHIE LEITE — UNESP PP  
Prof. Dr. RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO — UFPA

**PARECERISTAS INTERNACIONAIS**

Profª Drª NATÉRCIA ALVES PACHECO — Faculdade de Psicologia e  
Ciências da Educação — Universidade do Porto/PT  
Prof. Dr. VITOR MANOEL TRINDADE - Faculdade Ciências da Educação  
— Universidade do Évora/PT  
Prof. Drª. MAIRA ANDRÉ TRINDADE - Faculdade Ciências da Educação  
— Universidade do Évora/PT

*A revisão lingüística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os Abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro.*

Impressão e Acabamento  
Editora UFMS

Tiragem  
1000 Exemplares

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A  
Universidade, 1995– .  
v. : il. ; 27 cm.

Semestral  
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato  
Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

**Sumário**

- 4 As ordens do dia e a fabricação  
da representação Militar no  
Exercito Brasileiro  
*Geraldo Inácio Filho*
- 22 Desenvolvimento e Educação dos  
Sentimentos na Atualidade  
*Isilda Campaner Palangana  
Maria Terezinha B. Galuch  
Aurea Maria Paes Leme  
Goulart*
- 36 Elementos para um estudo  
comparativo entre governos  
autoritários de Espanha e  
Brasil (1938 a 1944) e os  
livros didáticos  
*Cecília Hanna Mate*
- 48 As Concepções de Leitura dos  
Professores de Língua  
Portuguesa da Educação de  
Jovens e Adultos  
*Aida Maria do N. Osório  
Maria de Fátima Xavier da  
Anunciação de Almeida*
- 58 O Desaproveitamento Escolar  
como Objeto de Gestão  
*Dirce Nei Teixeira de Freitas*
- 70 Espaço e Mobília Escolar na  
Instrução Pública Paranaense  
no Limiar do Século XX  
*Gizele de Souza*
- 79 Dissertações defendidas no  
Mestado em Educação

Os artigos devem ser encaminhados para:  
REVISTA INTERMEIO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO - CCHS / UFMS  
Cidade Universitária - Caixa Postal 549  
Cep: 79.070-900 - Campo Grande - MS  
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

- REDUC** Rede Latino Americana de  
Informação e Documentação  
em Educação.
- BBE** Bibliografia Brasileira de  
Educação (Brasília, INEP)
- IBICT** Instituto Brasileiro de Ciência  
e Tecnologia
- EDUBASE** (FE/UNICAMP, Campinas-SP,  
Brasil)

## Apresentação

Este volume, mais do que fruto de uma constante preocupação com a manutenção da periodicidade e da qualidade desta revista, pretende contribuir para o debate científico e acadêmico nacional. Nesse sentido, apresenta artigos com abordagens teóricas e empíricas que ajudam a enriquecer esse debate. Temos dois textos escritos por dois grupos de pesquisadores: o primeiro, de um grupo de pesquisadoras da Universidade Estadual de Maringá, Palangana, Galuch e Goulart, o qual discute o desenvolvimento dos sentimentos, considerando o impacto da cultura e da educação escolar nesse processo, tomando como referencial a Teoria Histórico-Cultural. O segundo texto, das professoras Alda Maria Osório (UFMS) e Maria de Fátima Almeida (UNIDERP), registra parte de uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Contamos, ainda, com três artigos na área da História da Educação. O primeiro, de Cecília Hanna Mate (USP), analisa os livros didáticos utilizados nos governos autoritários espanhol de Franco e brasileiro de Vargas no período de 1938 a 1944. O segundo, de Gizele de Souza (UFPR), examina a constituição de uma *forma escolar* infantil e primária, por meio do estudo da cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná entre 1900 e 1929. O último texto é de Geraldo Inácio Filho (UFU), que trata do processo de construção da educação política dos militares. A ênfase explicativa recai sobre a própria história da Força Terrestre, reportando-se às Academias Militares em período recente, muito influenciada pela Escola Superior de Guerra e pela Doutrina da Segurança Nacional.

Finalizando, temos um artigo da área de Políticas Públicas de Educação, de Dirce Nei Teixeira de Freitas (UFGD), o qual nos provoca para uma reflexão crítica a cerca do desaproveitamento escolar no ensino fundamental seriado. O ângulo de análise, adotado pela autora, é o das intervenções destinadas ao seu equacionamento, ressaltando a gestão desse problema como esfera de atuação obrigatória dos sistemas e escolas públicos, para a efetivação do direito à educação.

*Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva*  
Presidente da Câmara Editorial

*Prof<sup>º</sup> Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório*  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação-UFMS



O presente trabalho trata do processo de construção da educação política dos militares. A ênfase explicativa recai sobre a própria história da Força Terrestre, reportando-se às Academias Militares em período recente muito influenciada pela Escola Superior de Guerra e pela Doutrina da Segurança Nacional. As Ordens do Dia são discursos elaborados pelos ministros militares para serem lidas em todos os quartéis das respectivas Forças em datas solenes, no mesmo horário, em todo o país, com as tropas em formação. A leitura das Ordens do Dia buscou desvelar os elementos constitutivos da representação militar no Exército Brasileiro.

Palavras Chave: educação militar; discursos; representação militar.

This work deals with the construction of the military's political education. The explicative emphasis is laden on the very history of the Land Force, as recent reports from the Military Academies attest regarding the Higher School of War as well as the National Security Doctrine. The Orders of the Day are discourses elaborated by military ministers to be read in all the military quarters of the respective Forces on solemn dates, simultaneously, around the country, among the troop trainees. Readings of the Orders of the Day reveal the elements constitutive of the military representation of the Brazilian Army.

Keywords: Military Education; discourses; military representation

# As ordens do dia e a fabricação da representação Militar no Exército Brasileiro

Geraldo :  
Inácio Filho :  
Prof. Dr. da :  
Universidade :  
Federal de :  
Uberlândia :

## Introdução

O estudo dos militares, não apenas no Brasil como em toda a América Latina, reveste-se de grande importância uma vez que, de uma maneira geral, sua participação política é caracterizada por uma série de intervenções na vida dos diversos países da região.

Tendo estudado em duas Escolas Militares: Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) entre fevereiro de 1968 e dezembro de 1971, pudemos notar como os militares do Exército Brasileiro preocupam-se com a fabricação da representação de seus subordinados, fazendo preleções matinais, vespertinas e noturnas aos alunos da Escola Preparatória e aos Cadetes da AMAN. O anticomunismo era a tônica de quase todos os pronunciamentos. O amor à pátria era o corolário da ação desejada de todo militar.

O período compreendido entre 1985 e 1988 - no interior do qual foi convocado o Congresso-Constituinte que elaborou a Constituição vigente - foi marcado por manifestações e lobbies militares, numa tentativa de manter intocada sua tutela sobre a sociedade brasileira.

Como exemplo de outros acontecimentos marcados pelo envolvimento de militares, temos o episódio da Serra do Cachimbo, onde instalações militares secretas eram

construídas com recursos da sociedade brasileira, mas à sua revelia, ou pelo menos sem sua anuência; laboratório da Marinha de Guerra (Iperó-SP), que trabalha no desenvolvimento de um submarino de propulsão nuclear e também de enriquecimento de urânio, o

e estereótipos de modo a estigmatizar-se as esquerdas. Nas preleções dos oficiais das escolas militares o ataque a elas visava evitar que se repetissem episódios como o nacionalismo do Clube Militar dos anos 1950 e o surgimento de dissidentes como Luiz Carlos Prestes e Carlos Lamarca.

## O satélite foi um sucesso, mas o VLS provocou um acidente grave, quase destruindo a base de Alcântara

A questão que nos ocupou é como podem as OD influenciar na fabricação da **representação militar**, vale dizer,

que pode possibilitar a produção de artefatos nucleares de destruição; a Missão Espacial Completa Brasileira (MECB) que desenvolve um satélite de comunicações e seu veículo lançador, facilmente conversível em míssil balístico intercontinental (ICBM). O satélite foi um sucesso, mas o VLS provocou um acidente grave, quase destruindo a base de Alcântara. Esse projeto requer tecnologia das potências, as quais negam-se a fornecer.

influenciar na maneira dos militares verem a si próprios e na fabricação da imagem que constroem do contexto social em que vivem. Há alguma relação entre o discurso explicitado pelas OD e as práticas políticas dos militares, especialmente aquelas que se caracterizam como tentativas de se sobrepor à sociedade civil direcionando ou tutelando os rumos da política, da economia e do contexto cultural?

Tais episódios, aparentemente sem conexão, refletem a representação de Estado e, por via de consequência, de sociedade, presentes na formação dos militares brasileiros, decorrendo daí sua autonomia em relação à sociedade civil e a idéia referida de que devem tutelá-la. Tal tutela é uma constante nas constituições republicanas, inclusive na vigente, aprovada em outubro de 1988.

Ordens do Dia (OD) são discursos de militares em postos de comando, lidos em datas cívicas<sup>1</sup>, nos quartéis, com a tropa em formação militar. As OD objeto deste trabalho são as do Ministro do Exército do general-presidente João Batista de Oliveira Figueiredo e compreendem o período 1979-1985, ou seja o autor dos referidos documentos foi o general Walter Pires Carvalho e Albuquerque.

Para os militares essa tutela justificase porque se sentem mais patriotas que os civis, eternos suspeitos por não viverem sob a disciplina e a hierarquia que habita a caserna e por acreditarem que o progresso só se dá dentro da ordem estabelecida, no caso, ordem burguesa.

Dado que as OD revelaram-se uma arma poderosa na formação de uma **mentalidade** anticomunista presente nos discursos lidos nos quartéis, o que se reflete em atitudes antidemocráticas por parte daqueles que se deixam levar pela pregação e, ainda, tendo as OD como fonte de inspiração a Doutrina da Segurança Nacional, a qual, por sua vez, abeberando-se nos estudos da Geopolítica, que influenciou a formação

No início dos anos 1970, as manobras militares tinham um componente ideológico que era expresso em jargões

<sup>1</sup> As datas cívicas referidas são: 1º de janeiro (Ação de Graças), 31 de março (Revolução de 1964), 8 de maio (Vitória dos Aliados sobre o Eixo), 25 de agosto (Dia do Soldado: Caxias), 7 de setembro (Proclamação da Independência), 15 de novembro (Proclamação da República), 19 de novembro (Bandeira Nacional), 27 de novembro (Levante Comunista de 1935), 25 de dezembro (Natal).

da mentalidade e da ideologia fascistas, tem-se que a justificativa para a violação dos direitos e garantias individuais estava posta, pois, dever-se-ia considerar as razões de Estado acima das liberdades e garantias individuais.

Dessa forma a tortura, a prisão arbitrária, o assassinato e a violação das leis eram justificadas em nome da segurança do Estado, a qual os militares brasileiros insistiam em confundir com defesa da "Democracia". A **mentalidade** coletiva do referido estrato social, talvez não fosse homogênea, pois diversos militares opuseram-se às arbitrariedades. Contudo, aqueles que agiram politicamente nos órgãos de repressão estavam seguros que agiam pelo bem comum e para salvar essa "Democracia" da "ameaça comunista". Daí justificarem as atitudes acima referidas ou situações muito piores, onde atos de terrorismo foram utilizados para que pudessem concretizar objetivos de impedir a "distensão", na gestão Geisel e na "abertura" da presidência Figueiredo.

Deslocamos a ênfase explicativa para o próprio discurso do Ministro do Exército devido ao fato desta Instituição ser a l t a m e n t e hierarquizada tendo a OD um grande poder mobilizador. Dessa forma, as práticas anteriormente referidas tornam-se elementos referenciais necessários ao entendimento do discurso e este ao entendimento das práticas e atitudes citadas.

O objetivo foi demonstrar como formas de **consciência social** possibilitadas pela emergência do discurso conservador presente nas OD condicionaram num sentido negativo a gênese e o desenrolar da repressão aos movimentos sociais transformadores no interior da sociedade brasileira; explicar o processo histórico de constituição do referido discurso, bem como enfatizar determinadas **práticas políticas** de alguns agentes da repressão com patentes militares; verificar se o

caráter de sua influência sobre o ânimo político de certos oficiais pode ter facilitado a emergência de práticas e atitudes autoritárias; explicar a gênese, o desenvolvimento e a configuração específica do referido discurso presente nas OD do ministro do Exército sobre o problema brasileiro da organização e participação política da Sociedade Civil, especialmente dos setores sociais subalternos.

Por "discurso conservador" entendemos no contexto deste trabalho um conjunto razoavelmente sistematizado de concepções apoiadas em princípios sociais, políticos e religiosos, voltados para a negação e tentativa de inviabilizar a participação e a vivência política concreta dos setores sociais subalternos da sociedade brasileira.

As OD refletem e articulam uma forma de pensar produzida no interior do Exército Brasileiro (EB), escritas por seus comandantes e lidas em corpos de tropa, para todos os seus componentes, postados em formação militar. O que caracteriza essa produção discursiva é a presença de conceitos e definições tomadas à Escola Superior de Guerra -

## As OD refletem e articulam uma forma de pensar produzida no interior do Exército Brasileiro (EB)

presença recorrente nas OD dos ministros militares brasileiros após 1935 e sobretudo no pós-1964.

Tal discurso é tratado como uma construção mental profundamente vinculada à realidade de um estrato social particular: os militares do Exército, e não como simples "forma" destituída de conteúdo concreto. Sua finalidade é criar uma consciência coletiva homogênea e prevenir a emergência de dissidentes dentro do Exército. Seu caráter anticomunista é permanente e visa evitar que os militares se encantem com ideologias

esquerda e se simpatizam com movimentos populares, como já ocorreu no passado. Assim, qualquer reivindicação, qualquer manifestação de desejo de participação política por parte

surgido quando Émile Durkheim procurou entender os mecanismos que garantem a coesão social a despeito das tensões e rivalidades latentes em todos os grupos humanos. Para Durkheim (1989, p. 510-26), a *imagem* é o mais importante desses mecanismos. Ele concluiu que através de imagens - materializadas em pinturas,

O sentido da análise do documento é o de verificar em que medida seu autor está comprometido com os interesses de uma efetiva democratização da sociedade

dos setores sociais subalternos tendem a ser encaradas como esquerdismo comunizante, tornando-se em obrigação para os militares situarem-se em favor da ordem estabelecida.

Com GRAMSCI (1978, p. 16) definimos os "setores subalternos" como aquelas classes, frações de classe ou segmentos sociais desprovidos de real autonomia no conjunto da sociedade, cujas práticas correntes e história revelam a intervenção contínua dos setores dominantes em sua existência coletiva.

O sentido da análise do documento é o de verificar em que medida seu autor está comprometido com os interesses de uma efetiva democratização da sociedade, se defende interesses corporativos ou reflete uma ideologia pequeno-burguesa. Também em que sentido o discurso burguês acaba por produzir nos militares a alienação, isto é, ausência de consciência da realidade.

Além das OD, objeto central de estudo neste trabalho, fizemos uso de uma bibliografia levantada sobre o assunto tendo também muita relevância artigos noticiosos ou interpretativos de diversos periódicos, entre os quais destacam-se: Jornal Folha de São Paulo, Jornal Movimento, Revista Veja e Revista Istoé.

esculturas, bandeiras, medalhas, tatuagens, cocares, brasões, etc. - os grupos sociais podem referir-se a si mesmos, regular seu funcionamento, sua hierarquia e as diferenciações entre seus membros.

As representações coletivas são formas de organização do conhecimento da realidade, embora essa mesma "realidade" seja também uma construção social. As representações coletivas fornecem sistemas de valores indispensáveis para a vida dos grupos sociais, na medida em que regulam a organização simbólica e inconsciente da realidade para todos os indivíduos de uma comunidade determinada.

A importância desse conceito para o trabalho dos historiadores foi apontada nos anos 1980 por Roger Chartier. Ele acredita que, ao trabalhar sobre as lutas da **representação**, a História conseguirá lançar um olhar revelador sobre a vida social. Chartier diz que, para isso, os historiadores devem concentrar sua atenção "nas estratégias simbólicas que determinam posições e relações (sociais) e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade" (CHARTIER, 1991, p. 184).

Dessa forma, os documentos figurativos revelam-se como testemunhos privilegiados das formas pelas quais as sociedades do passado viam a si mesmas e se organizavam enquanto sistemas de diferenças entre os indivíduos. Para Chartier, a noção de **representação militar** autoriza articular melhor que o conceito de

## Explicitando a representação

Um instrumento fundamental para a análise histórica através de imagens é o conceito de **representação coletiva**,

8



**mentalidade** a compreensão dos mecanismos sociais e afirma que a superação pela História da divisão que dominou a disciplina nos anos 1970, entre a objetividade das estruturas e a subjetividade das representações,

*exige, a princípio, considerar os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social - As primeiras categorias lógicas foram categorias sociais; as primeiras classes de coisas foram classes de homens em que estas coisas foram integradas (CHARTIER, 1990, p. 18; 1991, p. 183).*

Para nosso autor, toda reflexão metodológica enraíza-se numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico. A sua organiza-se em torno de três pólos: de um lado, o **estudo crítico dos textos**, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos seus agenciamentos e estratégias; de outro lado, a **história dos livros** e, para

além, de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito; por fim, a **análise das práticas** que, diversamente, se

apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas. Dessa forma sua atenção esteve voltada para a matéria onde se opera o encontro entre "o mundo do texto" e o "mundo do leitor". Algumas hipóteses orientaram a pesquisa de Chartier (1991, p. 178):

*A primeira hipótese sustenta a operação de construção de sentido efetuada (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. A segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes).*

Aqui não nos interessa estudar as disposições dos leitores (e ouvintes) em relação à decodificação do texto, mas, pura e simplesmente a **intenção** do autor do texto em um contexto histórico bem definido, uma vez que, no dizer de

Chartier, ao se estudar a apropriação do sentido deve-se atentar para as condições e processos que sustentam suas operações e reconhecer que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas e que as categorias tidas como invariantes devem ser construídas a partir das descontinuidades das trajetórias históricas. E mais:

*Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si, separado de toda materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor... (Chartier, 1991, p. 182).*

Este trabalho parte de duas premissas sobre a forma de tratar as Ordens do Dia. Do lado da produção da informação, a imagem não será encarada como reflexo de uma realidade "traduzida" pelo autor, mas como uma construção, uma forma que ele elaborou para representar seu mundo. No pólo da

No pólo da recepção da informação, as formas de percepção vão ser encaradas como estruturas coletivas que se transformam através do tempo

recepção da informação, as formas de percepção vão ser encaradas como estruturas coletivas que se transformam através do tempo, mas também têm um ponto de repetição contínua: o anticomunismo. Outra característica das Ordens do Dia é seu caráter corporativo. É escrita por um membro do estrato militar e destinada a esse mesmo grupo.

A **representação**, embora se esconda no texto discursivo conhecido como Ordens do Dia, não é as Ordens do Dia. O referido discurso fornece suporte teórico ao objetivo de se obter visão de mundo e práticas políticas e sociais condizentes e, ao máximo possível, homogêneas, para o estrato militar da Força Terrestre brasileira.

A **representação** aqui trazida a lume refere-se a um modelo representativo dada a configuração altamente hierarquizada das forças militares.

Comparamos as OD elaboradas pelo General Walter Pires com aquelas elaboradas por outros militares e civis, relativas à Revolta Comunista de novembro de 1935, publicadas no livro do general Ferdinando de Carvalho cujo título é *Lembra-vos de 35!* A referida obra traz as Ordens do Dia relativas ao episódio de 1935, produzidas por

e de suas “bases” civis. Trata-se de um discurso construído em direção a uma realidade social estabelecida que contempla o **status quo** social vigente e em defesa deste remete suas principais mensagens.

Em que pese seu(s) autor(es) sistematizar(em) o discurso nas formulações desenvolvidas a partir da

Doutrina da Segurança Nacional, finca raízes também nos próprios setores subalternos da sociedade, onde são recrutados não

## De modo sucinto a representação militar pode ser entendida como um discurso que se vincula ao pensamento pela memória coletiva

autoridades das três armas: Marinha, Exército e Aeronáutica. Pudemos perceber o quanto há de similaridade entre o discurso do ministro em pauta e os outros discursos, independentemente da época em que foram escritos.

De modo sucinto a **representação militar** pode ser entendida como um discurso que se vincula ao pensamento pela memória coletiva, tendo força mobilizadora em relação ao presente, - ao organizar a prática coletiva, no caso em pauta, do estrato militar-, mais a referida prática coletiva. Apesar de uma construção constituir-se a partir do funcionamento da vida social é também uma força constituinte, uma força que opera através de e sobre determinada coletividade, dando sentido às suas práticas e dinamizando-as. Tais discurso e prática coletiva guardam sintonia com interesses determinados de segmentos dominantes da sociedade brasileira.

Tratando o discurso e a prática coletiva dos militares sobre a sociedade brasileira como uma **representação**, estamos nos referindo a uma dimensão da realidade empírica e não a uma construção puramente teórica. O referido discurso faz-se presente em diversos grupos que se mobilizam no meio militar, conferindo-lhes identidade e legitimando suas ações coletivas; demarca os modos de pensar e práticas de parcelas ponderáveis da hierarquia do Exército

apenas seus soldados e praças, mas também a maioria dos oficiais do Exército. Pois, deve-se ter sempre em conta que todo discurso, para ser eficaz, deve operar sobre uma base de significados comuns a aqueles que o produzem e a aqueles que dele se utilizam.

Uma razão para centrar-se a ênfase explicativa na **representação**, foram as pistas e intuições possibilitadas por um primeiro exame das Ordens do Dia, onde se nota a recorrência do discurso anticomunista, a ênfase no engajamento do Brasil no mundo Ocidental, portanto como aliado natural dos Estados Unidos da América do Norte, no interior da cultura cristã, etc. O que não implica admitir a priori que a fala do general seja idêntica à dos agentes de repressão ou a todos os comandantes militares, mas sua posição na hierarquia militar tem peso significativo quando se trata da construção da **representação** no âmbito da referida força (o Exército).

Otto Lara Rezende indicou uma crônica escrita cinco anos antes da “Intentona”, por Mário de Andrade, onde este dizia que a palavra “comunismo” havia criado para o brasileiro um demônio novo. Depois de se referir à condenação daquele episódio (1935) como “erro sangrento”, “erro profundo”, por parte de Hermes Lima, que via nele o **subterfúgio** para que a segurança nacional fosse reduzida à segurança

contra o comunismo, o articulista afirma:

*A partir daí, nunca mais nos livramos dessa retórica. Releia quem quiser os atos institucionais a partir de 1964. O arbítrio se impunha contra os que desejavam bolchevizar o país. Medidas urgentes tinham que ser postas em prática para drenar o bolsão comunista. Nos anos 30, Hermes Lima foi afastado da cátedra. Em 1964 foi posto fora do Supremo Tribunal Federal. Tudo em nome do combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo... (RESENDE, 1991, p. 2).*

Esse anticomunismo seria exacerbado após o Levante de 1935, largamente conhecido com antecedência e estimulada sua eclosão pelo governo Vargas, que se beneficiaria dela nos seus propósitos de concentrar poderes e baseando-os no apoio ostensivo que lhe dava uma cúpula militar chefiado pelo General Góis Monteiro, o qual, como Tenente-Coronel, chefiou em 1930 as tropas sulinas em direção ao Rio de Janeiro. Um homem sem escrúpulos – segundo o depoimento do general Cordeiro de Farias, seu contemporâneo –, excessivamente ambicioso, mas, se dotado de coragem física, não o era de coragem moral, além de ser simpatizante da Alemanha Nazista (CAMARGO e GOES, 1981, p. 168).

A partir do Novembro de 1935 o estereótipo de comunista foi utilizado contra qualquer adversário político que se quisesse colocar fora de combate de forma imediata, pois contra eles, tudo era permitido. Em 1937 uma “ameaça comunista” foi forjada por Góis Monteiro a partir de um suposto “Plano Cohen” que o capitão Olympio Mourão Filho datilografava para o Partido Integralista. Apresentado ao Estado Maior do Exército como verdadeiro, o plano descrevia uma imaginária conspiração para tomar o poder. Essa vergonhosa falsificação foi utilizada para forçar o Congresso a decretar e prorrogar o estado de guerra, provocando-se um atrito artificial entre executivo e legislativo com o objetivo de

justificar o fechamento do Parlamento a 10 de novembro e instaurar o Estado Novo (CARONE, 1965, p. 148-63; SODRÉ, 1968, p. 251-70).

## As Ordens do Dia

Aproximava-se o crepúsculo do regime militar e o projeto de militarização da sociedade estava inconcluso e longe de ser atingido. Contudo, o ministro do Exército à época não via ainda outro remédio para a nação. E, no dia do soldado, no ano de 1979 lembrava que em todos os quartéis estava sendo evocada “a excelsa figura do Marechal LUIZ ALVES DE LIMA E SILVA, o DUQUE DE CAXIAS”. Segundo o general ele encarna um conjunto de autênticas virtudes

*humanas, morais e cívicas do soldado brasileiro, no que este representa de dedicação aos supremos interesses da soberania e integridade do Brasil, de fidelidade à causa pública e de devoção às legítimas aspirações de nosso povo (ALBUQUERQUE, 1979, p. 17).*

Caxias teria sido chefe exemplar, magnânimo e “estrategista sem erros”. Internamente é apontado como pacificador, “conciliando partes desavindas, compatibilizando interesses”. Naturalmente o articulista da OD refere-se aos interesses das elites

## O “Plano Cohen” descrevia uma imaginária conspiração para tomar o

porque o “impondo a lei e a ordem” que ele coloca em seguida, com certeza estaria relacionado a outros setores sociais que não as elites.

O general Walter Pires diz-nos que Caxias foi escolhido como patrono do Exército porque em quatro séculos de existência da força não haveria ninguém melhor para credenciar-se ao posto. E, mais, o Exército seria uma

*instituição que se gerou espontaneamente no seio do povo, três séculos antes da própria existência autônoma do Brasil, com o influxo do instinto de defesa de nossos antepassados*

*coloniais, e que através dos tempos se conservou fiel à sua destinação histórica, a serviço dos mais acalentados anseios da gente brasileira (ALBUQUERQUE, 1979, p. 17).*

O nosso articulista propõe que, diante das dificuldades vividas naquele momento, geradas, segundo ele, "sobretudo por fatores externos", para serem superadas requeriam de cada brasileiro, seguir o exemplo de Caxias, isto é, "colocar os interesses maiores do País acima das querelas particulares, que desunem, enfraquecem e destroem", daí a necessidade de se evitar as dissensões, as divergências. Seu projeto de nação estava calcado na unanimidade, conseguida pelos métodos referidos neste trabalho. Haveríamos de ter ainda espírito de renúncia, desambição, determinação, devotamento, amor à terra e ao povo que nela vive. Portanto, nossos próprios líderes políticos deveriam inspirar-se em Caxias para serem reconhecidos como "brasileiros conscientes":

*Da mesma forma, o espírito de renúncia, a desambição, o devotamento à causa pública - virtudes que engrandeceram a vida de Caxias - não constituem atributos exclusivos dos homens de farda, e merecem ser cultivadas, também, pelos brasileiros conscientes, mormente por aqueles que aspiram à condição de estadistas, pois repugna à consciência cívica do país que conveniências pessoais ou de grupos prevaleçam, em quaisquer circunstâncias, sobre os superiores interesses da própria Nação (ALBUQUERQUE, 1984, p. 22).*

Esse devotamento à pátria seria tão grande e consolidado dentro do Exército que os chefes militares jamais acreditaram que pudesse ocorrer dentro dos quartéis um episódio tão violento quanto foi o de novembro de 1935. Na cidade de Natal teriam tombado bravos companheiros que resistiram, pois eram homens "devotados ao cumprimento do dever e à defesa das mais nobres tradições militares: a disciplina, a camaradagem, a honra e a lealdade" (ALBUQUERQUE, 1981, p. 31).

Numa entrevista concedida o general vê diferenças apenas materiais entre o Exército antes do Movimento Militar de 1964 e em 1981, mas o espírito, segundo ele, permanece o mesmo:

*A dedicação, a camaradagem, a união, o valor profissional e o amor à Pátria dos componentes do Exército permanecem imutáveis. Lembremos que as dissensões surgidas na fase pré-revolucionária, naturais por parte daqueles que não tinham espírito forte, firmes convicções democráticas ou descortino suficiente para fugir à maquiavélica propaganda comunista, foram relativamente tão poucas que não abalaram a coesão da Instituição. Afinal, foi o Exército anterior à revolução que fez a revolução (ALBUQUERQUE, 1981, p. 102-103).*

Na OD relativa à "Revolução de 31 de março de 1964", lida no ano de 1979, o ministro do Exército, depois de fazer a apologia daquele fato histórico e "descrever" um ambiente de anarquia, propõe-se a justificar tal situação devido ao fato de os adeptos da ideologia marxista-leninista estarem agindo no referido momento como pessoas "que se julgam acima da Lei e da Moral, visando à efetiva tomada do poder, através da implantação de uma República Sindicalista, passo decisivo para a imposição do regime comunista ao nosso bom e generoso povo" (ALBUQUERQUE, 1979, p. 9).

Porém, mais adiante, expressa tranqüilidade, pois o soldado brasileiro (o militar do Exército) estaria

*...imbuído dos mais puros ideais da Revolução de 1964, está alerta e plenamente consciente de suas graves responsabilidades perante a Pátria, a quem continua servindo com lealdade e abnegação. Enganam-se aqueles que, conhecendo-o mal, pretendem através de manipulações ideológicas e de provocações de toda espécie, desviá-lo do caminho do dever (ALBUQUERQUE, 1979, p. 10).*

Depois de se referir à participação das Forças Expedicionárias Brasileiras na luta contra o Nazismo e o Fascismo diz que após o término da Segunda Guerra Mundial, com o fim do inimigo Nazi-Fascista, surge uma outra ideologia totalitária "das ruínas incandescentes da grande refrega, revelando uma ávida ambição imperialista, alimentada por antigos sonhos de dominação mundial" (ALBUQUERQUE, 1981, p. 16).

Mais adiante, identifica a referida ideologia:

*Conhecemos o engodo do materialismo dialético dessa ideologia, bem como a*

*dura realidade de seu sistema político, econômico e social, do qual os povos subjugados tentam desesperadamente se libertar, para repudiá-la como solução para os complexos problemas que afligem nossa sofrida civilização (ALBUQUERQUE, 1981, p. 17).*

Segundo ele, o Brasil seria um país pacífico, que sempre recorre à diplomacia para solução de suas contendas, mas, diante das agressões sofridas, viu-se compelido a participar da conflagração a que fora arrastada a humanidade pelo fanatismo de ideologias totalitárias, negadoras dos princípios básicos de nossa civilização visando implantar seu sistema em todo o mundo (ALBUQUERQUE, 1981, p. 5).

Prossegue fazendo uma retrospectiva histórica das lutas do povo brasileiro, iniciando nos movimentos nativistas do século XVII, passando pelos capitães do mato, detendo-se no movimento comunista de 1935, onde “um grupo de maus brasileiros... a serviço de outra potência, quiseram impor ao país um regime totalitário marxista”. Faz referência ao engajamento do EB contra as forças do Eixo, para finalizar com a apologia a 1964:

*Em 1964, quando, esquecidos da lição de 30 anos antes, grupos de aventureiros tentaram impor, mais uma vez, a*

*mesma ideologia marxista, importada, contrária a nossa índole e a nossa formação, o Exército atendeu novamente ao chamado da Pátria e impediu que o país tomasse um rumo em desacordo com suas tradições cristãs e democráticas (ALBUQUERQUE, 1982, p. 12).*

Para o general Walter Pires, “o nacional-socialismo ou nazismo, inicialmente aliado às forças do comunismo internacional, intentou dominar a EUROPA e impor ao mundo uma Nova Ordem” (ALBUQUERQUE, 1983, p. 11).

Era preciso fazer crer que as “ideologias” eram prejudiciais à nação.

Pois, eram sempre vistas com caráter negativo. Contudo, suas preleções não teriam caráter ideológico, mas cumpririam a finalidade de impedir que os desmandos dessas ideologias atingissem os quartéis:

*Beneficiárias exclusivas daquele clima de insegurança e incertezas, as ideologias totalitárias de esquerda e de direita apossaram-se do poder em alguns países. Pretendiam transformar e dirigir a sociedade humana ao custo da liberdade e mediante a rejeição dos postulados cristãos e democráticos. Passaram a esmagar as nações mais fracas com as cínicas justificativas da superioridade racial ou da redenção social de uma classe (ALBUQUERQUE, 1984, p. 17).*

Ficava claro que os brasileiros repudiavam tais ideologias extremistas, pois não haviam repudiado tanto o comunismo em 1935, quanto o Integralismo em 1937? O desrespeito à nossa soberania vitimou pacíficos navios mercantes, por isso a Nação se levantou em defesa de seus valores maiores (ALBUQUERQUE, 1984, p. 17).

Segundo o general Albuquerque, as Forças Armadas brasileiras têm cumprido sua missão de preservar a integridade de nosso território e a

**“um grupo de maus brasileiros... a serviço de outra potência, quiseram impor ao país um regime totalitário marxista”**

unidade espiritual da Pátria. Nesse sentido, está presente em todos os momentos decisivos da nossa história:

*Guiado pelos ensinamentos de Caxias, o Exército se fez presente nos magnos episódios da vida nacional: teve influência decisiva na Abolição; proclamou a República; participou dos movimentos que culminaram com as conquistas sociais de 1930; repeliu a Intentona Comunista de 1935; lutou contra o nazi-fascismo na Europa; derrubou a ditadura em 1945 e desencadeou a Revolução Democrática de 31 de março de 1964, atendendo ao apelo de todos os setores da comunidade nacional (ALBUQUERQUE, 1979, p. 18).*

*Permanece a chama do exemplo do grande soldado. A chama que fez nosso Exército presente nos momentos decisivos que marcaram nossa História. Na Independência,*

na defesa da Unidade Nacional, nas guerras que definiram nossas fronteiras, na Abolição da Escravatura, na Proclamação da República, na luta contra os marxistas de 35, nos campos da Itália, na Revolução de 31 de Março de 1964. A mesma chama que, nos dias atuais, quando o mundo atravessa sua mais séria crise de ordenação econômica, política e social, fortalece o corpo e o espírito de cada soldado, determinado, mais do que nunca, a participar do desenvolvimento nacional, preservando a segurança compatível com a grandeza da Pátria, sejam quais forem as ameaças que, porventura, venham a turvar nossos horizontes (ALBUQUERQUE, 1982, p. 20).

Seria o espírito de coesão, de disciplina e de dedicação ao serviço da pátria, presente na atividade militar responsável pela geração do ambiente adequado para que as forças produtivas gerem riqueza e promovam o bem-estar coletivo:

*Nossa coesão, disciplina e dedicação integral ao serviço do País são elementos indispensáveis ao estabelecimento do ambiente adequado para que as forças produtivas possam gerar riquezas e promover o bem-estar da coletividade (ALBUQUERQUE, 1979, p. 18).*

A propósito da comemoração do Movimento de 1964, o ministro vê o Exército no cumprimento de seu dever cívico e sendo mal compreendido por aqueles inimigos da pátria:

*(...) e apesar de seu caráter eminentemente nacional, desvinculado de qualquer coloração político-partidária, voltado exclusiva e permanentemente para os superiores interesses da Pátria, o Exército vem sendo hoje, como o foi outrora o seu insigne Patrono, vítima das intrigas nefastas dos que vêm nele o grande óbice à concretização de seus inconfessáveis desígnios (ALBUQUERQUE, 1981, p. 22).*

As Forças Armadas estariam cumprindo seu papel de defender a Pátria e garantir os poderes constituídos, a lei e a ordem. Elas não devem restringir-se a ações puramente militares, mas devem adotar ações de caráter preventivo em todos os setores da vida nacional. Arroga para elas o papel de poder moderador, no regime monárquico desempenhado pelo imperador:

*Um exame menos acurado deste dispositivo legal pode conduzir à idéia errônea que as Forças Armadas devem restringir-se às ações intrinsecamente militares. Esta conclusão não é adequada, considerando-se que a segurança nacional deve abranger ações, principalmente*

*as preventivas, em todos os campos do poder nacional, o político, o econômico, o psicossocial e o militar, que são interdependentes e reagem entre si (ALBUQUERQUE, 1981, p. 100-101).*

Não se iludam os que se opõem aos militares e desejam mudanças não requeridas pela Nação, pois foi o clamor público que desencadeou a "Revolução de 31 de março", segundo o general "pacífica, ordeira, sem paredões como ocorreu nos países onde a ideologia exógena se impôs". Aqui isso não acontecerá (ALBUQUERQUE, 1984, p. 22 e 1983, p. 17), pois:

*O Exército estará vigilante e não faltará à Nação, com a qual sempre foi solidário, especialmente nos momentos de crise, pois comunga dos mesmos nobres e elevados sentimentos que animam seus concidadãos. As transformações estruturais realmente desejadas pela sociedade e majoritariamente decididas serão asseguradas e processar-se-ão em ambiente de ordem e de tranqüilidade, sem pressões espúrias, e com absoluto respeito ao ordenamento jurídico do país.*

Dessa forma as mudanças não ocorrerão senão de acordo com os interesses dominantes, isto é, dentro do ordenamento jurídico do país.

## Legitimidade do Regime Militar

As OD trabalham de maneira insistente a relação do levante comunista de 1935 com o ambiente reinante em 1964, que precedem e justificariam a intervenção dos militares, cujo objetivo seria preservar a lei e a ordem, impedindo que um regime comunista, por ser contrário às tradições cristãs do povo brasileiro se instalasse no país dada sua total incompatibilidade conosco.

As Forças Armadas intervieram porque o povo brasileiro teria saído às ruas (Marchas com Deus pela Família) e solicitado a intervenção para por fim àquele momento de insanidade geral que uma "minoría" agitadora e um governo conivente, estavam a possibilitar que se instalasse o tal regime comunista, indesejado pela Nação brasileira e pensado em países exóticos que nada tinham a ver com a cultura e as

tradições de nosso povo trabalhador, ordeiro e pacífico.

É evidente que não podemos nos esquecer que não existe texto separado de toda materialidade, que não há texto fora do contexto e ainda, que não há compreensão de um escrito que seja independente das formas pelas quais atinge o leitor (CHARTIER, 1991, p. 182). Nosso ministro, como ademais, todos os que escreveram sobre 1935 e 1964, bem como toda a pregação anticomunista, parecem entender claramente esta afirmação de Chartier, pois, tocam nos pontos onde os bríos e a honra militar parecem apresentar-se mais sensíveis, qual seja, a covardia, a desonra, o assassinato de companheiros de farda.

As afirmações de que os militares foram assassinados dormindo em 1935 (apesar de terem sido fartamente desmentidas por diversas pessoas que participaram do acontecido), foram abundantemente repetidas nas OD e, ainda mais, ao se prognosticar que os rumos do país em 1964, anunciavam nova tentativa de comunização e ao relacionar a dita comunização aos “fatos” referidos, não se poderia esperar outra reação dos subalternos, senão postarem-se em fileiras contra tudo o que significasse movimento para as esquerdas, que seria então entendido como caminhada para o comunismo. Até as reivindicações sindicais e trabalhistas foram assim entendidas.

De outro lado, dada a estrutura hierárquica que deve ter toda e qualquer Força Armada, a tendência normal do subordinado é depositar grande confiança no superior, no comandante e pouca ou quase nenhuma naqueles que foram ou são combatidos pela mesma autoridade em circunstâncias as mais diversas. Assim, o argumento da autoridade é poderosamente explorado nas OD. Em diversos momentos o ministro refere-se aos que presenciaram

os acontecimentos, tanto de 1964 quanto de 1935, que são sempre relacionados, como já dito.

Diz-se e pratica-se com muita frequência dentro das Forças Armadas que “antigüidade é posto”, o que significa hierarquia. Assim, quando o ministro informa que os mais velhos, presenciaram os momentos de caos, de anarquia e de prenúncio da repetição dos assassinatos, atos de covardia que foram processados contra “companheiros de véspera”, está alertando os subordinados e indicando-lhes a posição a ser tomada diante dos novos fatos ou justificando o ocorrido no passado (1964). Afinal, era a única

### As afirmações de que os militares foram assassinados dormindo em 1935 foram abundantemente repetidas nas OD

possibilidade de cessar aquela irracionalidade toda, colocar o país novamente nos trilhos, ou seja, seu destino grandioso de potência.

Na construção das identidades sociais podemos perceber duas situações complementares. Uma pensa a elaboração dessas identidades como resultado de uma relação de força entre **representações** impostas por quem detém o poder de classificar e de nomear e a caracterização de aceitação ou de resistência que cada comunidade produz acerca de si própria. A outra considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à **representação** que cada estrato social faz de si mesmo, isto é, sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade (CHARTIER, 1991, p. 183).

Daí a necessidade de mostrar que as Forças Armadas estão todas coesas e não apenas o Exército. Em diversos documentos analisados por nós o ministro fala em nome das Forças Armadas, especialmente quando encarregado de saudar o presidente da

República. Quando se comemora o dia de outra Arma, também é o momento propício a que nosso redator se refira à citada unidade das Armas.

Sempre se procurou construir e manter um “espírito militar”, que em tudo os diferenciava dos civis. Quer pelo seu devotamento à pátria, pela sua coragem, quanto pelo seu desprendimento em relação aos objetivos a serem atingidos pela nação brasileira. Nesse sentido a idéia de tornar o Brasil, inicialmente uma grande potência, posteriormente ao engajamento do país ao lado dos Estados

Com o golpe de 1964 os militares alçaram-se ao controle do Estado. Tentaram então pôr em prática seu ideal de modernização da Força sonhado desde a Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai. Para conseguir isto, reviveram o projeto de Brasil Potência proposto nos anos 1920 e adotaram a Geopolítica como ideologia, tomando-se Golbery do Couto e Silva, autor de *Geopolítica do Brasil*, o ideólogo oficial e a Escola Superior de Guerra o centro incrementador do pensamento geopolítico, que serviu como referência para a elaboração das OD de todos os ministros militares e não apenas do Exército.

As OD trazem repetidas vezes as expressões: “justo relevo no cenário internacional”,

## A crise econômica que atualmente assola grande número de países está sendo vencida por nós com decisão e galhardia

Unidos e por reconhecerem a quase impossibilidade de nossas Forças Armadas ombrearem de igual para igual com as daquele país, contentaram-se com uma situação de potência média. Mas seria uma bandeira capaz de manter acesa a chama da unidade (CASTRO, p. 1990).

Ao considerar os discursos em seus próprios dispositivos, suas articulações retóricas ou narrativas, suas estratégias de persuasão ou de demonstração, notamos que eles não se reduzem de maneira absoluta às idéias que enunciam nem aos temas que contêm, mas possuem uma lógica própria que pode muito ser contraditória em seus efeitos, como letra da mensagem (CHARTIER, 1991, p. 187).

Dessa forma, ao mesmo tempo que as OD condenam os totalitarismos, as ameaças às liberdades individuais, as constantes violações aos direitos humanos e políticos, o regime militar, em nome de defender todos esses valores, praticava atos em tudo semelhante ao que condenava. Em nome da democracia restringiu-se os direitos democráticos, amordaçou-se a oposição e censurou-se a imprensa; torturou-se prendeu-se, cassou-se os direitos políticos.

“nosso lugar no mundo desenvolvido”, “construir a grande nação que almejamos”, etc., para definir ou explicitar o projeto de potência revivido. Pretendem passar para o público (interno e externo às casernas) que a ocupação desse lugar de destaque no cenário mundial dar-se-ia por obra e graça do regime militar:

*É inegável o progresso experimentado pelo Brasil, em todos os campos, a partir de 1964. Hoje em dia, seu nome já não consta no rol dos subdesenvolvidos. Graças aos nossos próprios esforços, somos uma nação admirada e respeitada em todo o mundo. A crise econômica que atualmente assola grande número de países está sendo vencida por nós com decisão e galhardia. A guerrilha e o terrorismo estão erradicados do nosso território. Anseios antigos, como a reforma agrária, estão-se realizando de forma pacífica e objetiva. A população já não se encontra desprotegida ante os grandes problemas sanitários. As milhares de casas populares construídas em todo o país abrigam famílias que antes nenhum teto possuíam. O parque industrial cresceu e se firmou. A agricultura e a pecuária atingiram níveis sem precedentes (ALBUQUERQUE, 1982, p. 07).*

*O Brasil está, hoje, entre as dez maiores economias do Ocidente e ocupa uma posição de destaque entre as nações industrializadas do mundo. É um país viável e merecedor de crédito da comunidade internacional, porque honra e*



*saberá honrar sempre os compromissos assumidos (ALBUQUERQUE, 1983, p. 62).*

Em 1987, após o fim do regime burocrático-autoritário brasileiro, o professor Geraldo Lesbat CAVAGNARI FILHO (1987a, p. 59-99) informa que os militares - ele é um militar da reserva, devemos nos lembrar - ainda têm intenção de construir a grande potência e com tal vontade que "atribuem maior prioridade à construção da potência do que à construção da democracia" (p. 58). Não se trata de competir com os Estados Unidos, mas de aceitar a hegemonia norte-americana e colocar-se como potência secundária. Seria hoje uma "potência-média".

Esse sonho de potência está associado à idéia de autonomia das Forças Armadas em relação à sociedade civil e mesmo ao Estado. Pois, se o Estado doravante será dirigido por civis e se os militares são os guardiães do projeto social brasileiro, devendo intervir sempre que as elites civis não identificarem corretamente os Objetivos Nacionais, então, devem estar em condições de proceder a essa intervenção no momento que julgarem oportuno.

O citado professor CAVAGNARI FILHO (1987a, p. 60-1) alerta para o seguinte fato:

*As forças que negociaram a transferência do comando do Estado não foram cuidadosas na definição de um quadro institucional necessário à consolidação do governo civil. A negociação se impôs para evitar uma ruptura com o sistema de forças autoritário. Aquelas forças acreditaram que, pelo processo de transferência, a base militar estaria "legalmente" neutralizada, permitindo a implementação de um projeto de mudança. No entanto, as Forças Armadas mantiveram suas condições privilegiadas no Estado, e os setores conservadores comprometidos com o autoritarismo conseguiram recompor seu dispositivo e manter seu espaço no jogo político.*

A autonomia militar é um subproduto do autoritarismo militar. Não se pode afirmar que os militares tenham desejado ou provocado de maneira deliberada uma situação que lhes "confere atributos indesejáveis para um

Estado democrático". Contudo, as forças envolvidas na transição para a democracia não se preocuparam com a discussão do status dos militares, por acreditarem que a afirmação do governo civil abrangeria a administração do monopólio da força. O lobby dos militares na Constituinte possibilitou a permanência da autonomia dos militares, sua tutela sobre a sociedade civil e, como via de consequência, a administração do "monopólio da força", no sentido weberiano, o que é ou deveria ser atributo do Estado e não de um aparelho do Estado (CAVAGNARI FILHO, 1987a, p. 72-3).

Os militares, ao longo da história republicana, conseguiram criar escolas que garantem a formação escolar da quase totalidade dos profissionais fardados; desenvolveram doutrinas sobre emprego da Força e definiram posições sobre o desenvolvimento do Estado Nacional. As teorias políticas, entretanto, falham quando tratam da explicação da capacidade militar de influenciar a vida nacional e o sistema político por salientar exclusivamente quer a origem social dos militares (e os situam entre as elites) quer sua participação na estrutura estatal (OLIVEIRA, 1993, p. 16).

Dessa forma, a democracia que estamos construindo, não estará ainda livre da possibilidade de intervenção das Forças Armadas. E trata-se de intervenção Constitucional, não apenas quebra dos ordenamentos jurídicos. Como se pode notar, o fim do regime militar não significou o fim da autonomia nem da tutela dos militares.

As OD relativas ao 31 de março de 1964 possuem características interessantes: reforçam a idéia de que era inevitável a intervenção das Forças Armadas no processo político brasileiro e isto seria uma consequência natural do Levante Comunista de 1935.

Em torno do Levante, denominado por eles "Intentona Comunista", construíram uma racionalidade em tudo contrária às mais altas características que se conferem como militares, qual seja: a covardia, a traição, o assassinato

de companheiros a sangue frio, pior, durante o sono, além de se referirem aos comunistas como fanáticos, totalitários, títeres de governo estrangeiro, no caso, soviético.

Em 1964, a pretexto de pôr fim à anarquia reinante que teria desviado o país do rumo do desenvolvimento dentro da ordem estabelecida, impedindo que a

internacional e em aliciar o Brasil para tal projeto. Tais indivíduos, “ontem como hoje” realizariam a mesma ação destabilizadora das instituições (“democráticas”).

Os militares desejariam tanto a democracia que promoveram a abertura política, concederam a anistia a aqueles que atentaram contra as Instituições

democráticas. Não merecem, mas a generosidade do presidente da República, refletindo a do povo brasileiro anistiou os inimigos

## O terrorismo e a guerrilha pós-1964 ameaçavam reviver os acontecimentos de 1935

concretização do progresso levasse o país ao seu destino de potência, os militares intervieram para recolocar as coisas no seu devido lugar<sup>2</sup>.

Nas OD são descritos também os momentos que antecederam e sucederam ao golpe de 1964 como ambiente de perturbação da ordem, de desagregação política e de ameaça à hierarquia e à disciplina nas Forças Armadas. O terrorismo e a guerrilha pós-1964 ameaçavam reviver os acontecimentos de 1935, onde o assassinato e a traição poderiam se repetir. A desordem, a quebra de disciplina são temores que afetam os militares dadas as características de seu trabalho e de suas atribuições profissionais, das quais se mostram bastante cioso<sup>3</sup>.

Os militares intervieram para “atender aos reclamos do povo”, com o qual o Exército, pela sua história, pela origem de seus membros, se identifica completamente. E, com o apoio dos setores “mais representativos” da sociedade, os quais, como o povo, teriam aversão ao comunismo<sup>4</sup>. Aqueles que querem desacreditar as Forças Armadas o fazem dentro de um “espírito revanchista” e desejosos de manter acesa a chama do comunismo

internos<sup>5</sup>, pois seriam “contumazes promotores da subversão”, enquanto a Anistia, por si mesma seria a expressão da magnanimidade e da generosidade daqueles que fizeram 1964 e estavam até então (1979) à frente do Estado.

### Considerações Finais

Ao longo do presente trabalho analisamos as contribuições de alguns autores, especialmente Roger Chartier, para o assunto em questão, buscando a construção de um referencial teórico para o estudo da questão da **representação** militar no Exército Brasileiro.

A **representação** referida explicita um discurso anticomunista, se não impeditivo, ao menos dificultador da convivência democrática e pacífica do estrato social militar com a sociedade civil organizada, especialmente com os setores de esquerda, identificados em diversos momentos, de forma generalizada, com o comunismo e o socialismo, com conotação altamente negativa: forças desestruturadoras da nacionalidade, provocadoras do dissenso e colocadas a serviço de interesses estrangeiros e nocivos às idéias de nação, fraternidade e camaradagem, tão caras

<sup>3</sup> Conferir: ALBUQUERQUE, 1979: 9-10, 1979: 31-2, 1979: 62, 1981: 32, 1982: 27, 1983: 17-8, 1983: 39-40, 1984: 31-2.

<sup>4</sup> Conferir: ALBUQUERQUE, 1979: 9, 1979: 45, 1981: 12, 1981: 23, 1981: 33, 1981: 99-100, 1981: 108, 1982: 07, 1982: 28, 1982: 31 e 37, 1983: 17-8, 1983: 62, 1984: 11-2, 1984: 32

<sup>5</sup> Conferir: ALBUQUERQUE, 1979: 32, 1979: 72, 1984: 31, 1983: 19

não apenas aos militares, mas a todos os brasileiros indistintamente, uma vez que aqueles apresentam-se como lídimos representantes do povo e capazes de interpretar seus desígnios. Daí a legitimidade com que interferem nos momentos de crise, agindo como poder moderador, buscando obter o consenso e o retorno à “normalidade democrática”.

A **representação** é entendida como uma utopia às avessas, pois não se trata do desejo evidente da construção de uma sociedade alternativa, porém propugna-se a construção de um futuro que modernize a sociedade sem, contudo, alterar substantivamente a ordem vigente.

Militares que se desviam de sua função precípua para ocupar cargos políticos, tradicionalmente destinados a civis, pretendem impor à sociedade - a quem deveriam proteger, defender e garantir contra inimigos externos - uma disciplina militar, pois, se assim vivem sua vida e assim crêem que está bem, ao se defrontarem com a pretensa anarquia do meio civil (paisano) passam a visualizar a possibilidade de propor uma nova ordem à sociedade.

O discurso militar das OD, essencialmente anticomunista, não tem se mostrado capaz de se adaptar às transformações sociais, nem de permitir reinterpretções, convivências, mantendo-se entre tensões e conflitos, apesar de propor a concórdia, a fraternidade, a soma de esforços para o cumprimento de um abstrato objetivo comum que se caracterizaria como a construção do Brasil potência.

Ao nos determos sobre o discurso sistemático da hierarquia militar, acerca da sociedade brasileira e os problemas sociais ocorridos em seu interior durante os anos do período abrangido por esta investigação, veremos que suas variações (mínimas) estão ligadas às transformações internas vividas pelo Exército enquanto gestor do Estado.

As atitudes e o discurso oficial anticomunista permaneceram os mesmos, apesar da conquista pela instituição de uma aparente

independência com relação aos setores dominantes da sociedade. Sua indisposição com as propostas de modernização sob o pacto populista, pela via desenvolvimentista e nacionalista, levou-os ao golpe de Estado perpetrado em 1964, instalando um governo chefiado por generais, o que lhes propiciou uma conjuntura histórica favorável ao recrudescimento do discurso e das práticas anticomunistas e repressoras.

A idéia de autonomia da sociedade civil é obstaculizada pela idéia mais forte, no meio militar, da hierarquia. É justamente essa poderosa força, a hierarquia, que os levou a lutar desesperadamente por ocasião da convocação do Congresso Nacional Constituinte, no sentido de preservar suas prerrogativas. Precisam estar hierarquicamente acima da sociedade, pois, apenas assim, podem continuar seu sonho de tutela sobre a sociedade brasileira, impondo-lhe seus desígnios, ao menos quando as constantes crises de hegemonia apresentarem-se favoravelmente à sua intervenção.

A idéia de autonomia da sociedade civil, incompatível com suas concepções de hierarquia, pois consideravam os civis, mesmo a elite, incapazes para o exercício do poder do Estado, levou-os a empalmarem-no. Porém, como o poder fascina, torna-se difícil quem dele se enamora deixá-lo com facilidade. Assim, todas as oportunidades de continuação foram aproveitadas para permanecerem à frente do Estado impondo um modelo de sociedade com que tanto sonharam antes de 1964. Quando os aliados de véspera espernearam, foram punidos até com cassações de direitos políticos. Todos os críticos eram potenciais inimigos, uma vez que não se pode questionar o chefe militar. Seu poder é quase sagrado.

A **representação** militar significa uma retomada de conteúdos tradicionais, sob uma perspectiva messiânica. Essa perspectiva possui afinidades com a visão de mundo de setores dominados da sociedade, onde grande parcela dos militares são recrutados, permitindo

uma fusão do passado revalorizado com um futuro idealizado, o que facilita o posicionamento político mais ou menos homogêneo do estrato militar, em termos de ação política.

A **representação** militar sobre sociedade implica concepções de tempo e espaço substancialmente diferentes das concepções históricas. O tempo aí explorado é um tempo não mensurável, presente nos relatos dos superiores hierárquicos, portadores do testemunho. A liberdade de cada um consiste na "opção" em obedecer a

*Exército* e da Revista *A Defesa Nacional*.

O ministro do Exército é o principal sistematizador desse discurso no contexto da incorporação das idéias que os militares gostariam de ver veiculadas no meio civil, especialmente nas Instituições Educacionais, através das disciplinas Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Moral e Cívica, presentes nas escolas durante o regime militar.

Os estudos realizados acerca das OD possibilitaram a compreensão das práticas militares não apenas como elos de ligação entre os universos militar e social, militar e político, mas, sobretudo, como um discurso que serve

## A liberdade de cada um consiste na "opção" em obedecer a hierarquia

hierarquia, uma vez que, ao menos em termos de público interno, não foram escolhidos de modo compulsório, mas voluntário.

A opção apresentada é **servir**. Não servir ao superior hierárquico, mas, servir, em primeiro lugar à pátria e em segundo lugar à força militar, à "família" militar. É muito freqüente o uso da expressão "família" para externar a maneira como se relaciona a corporação. O objetivo final é a construção de uma nação poderosa, um país poderoso, onde ele, enquanto subalterno, insere-se orgulhosamente, satisfeito por cumprir o sagrado dever da abnegação em relação à pátria a quem tudo se dá e nada se pede.

A representação da sociedade aponta uma continuidade com o passado e com as tradições do Exército. Caxias é sempre invocado como exemplo (por isso é Patrono do Exército). A representação incorpora tanto as contribuições do pensamento conservador em geral, de forma seletiva, quanto aquelas decorrentes dos "momentos" de reflexão dos próprios comandantes militares sobre si mesmos, a exemplo da *Revista do*

de fundamentação para práticas políticas conservadoras ou reacionárias (censura, perseguições políticas, torturas, etc.) e, ainda, como suporte para a construção da **representação** que o militar faz da sociedade brasileira e de si próprio. Dessa forma, além das representações de caráter simbólico, o discurso é elemento amalgamador e reforçador de certas formas de sociabilidade dos diversos segmentos do estrato militar.

O estudo confirmou que as OD desempenham importante papel num processo abrangente de formação de identidades grupais particularizadas (seja no interior da mesma força, seja entre corporações diferenciadas: Exército X Marinha X Aeronáutica). Provavelmente proposição mais importante colocada pela presente análise.

Nesse relatório procuramos, em que pese eventuais falhas, sintetizar os resultados da análise empreendida sobre as OD buscando explicitar sob um novo ângulo de abordagem a **representação** militar. Quiçá tenhamos realizado a tarefa de maneira satisfatória, pois entendemos que o

tema seja relevante, sobretudo se considerarmos que a Constituição Federal vigente reserva ainda aos militares um papel de destaque e proeminência sobre a sociedade brasileira em geral.

## Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, W. P. C. (1979). *Ordens do dia e pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*. Brasília: Ministério do Exército.
- \_\_\_\_\_. (1980). *Palavras do General-de-Exército WALTER PIRES, Ministro do Exército*. Brasília: Secretaria de Projetos Especiais.
- \_\_\_\_\_. (1981). *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*. Brasília: Centro de Comunicação Social do Exército.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*. Brasília: Centro de Comunicação Social do Exército.
- \_\_\_\_\_. (1983) *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*. Brasília: Centro de Comunicação Social do Exército.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Ordens do Dia e outros pronunciamentos do Gen. Ex. Walter Pires de C. e Albuquerque, Ministro do Exército*. Brasília: Centro de Comunicação Social do Exército.
- CHARTIER, R. (1990). *A História cultural; entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_. (1991) "O Mundo como Representação". *Estudos Avançados*, nº 11, Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. 11(5):171-91, São Paulo, jan-abr.
- DURKHEIM, É. (1965) Classifications sociales et classifications mentales. In: DUVIGNAUD, J. *Durkheim, sa vie, son oeuvre avec un exposé de sa philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 106-10.
- \_\_\_\_\_. (1989). *As formas elementares de vida religiosa*. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulinas.
- CAMARGO, A. e GOES, W. (1981). *Meio século de combate: diálogo com Cordeiro de Farias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CARONE, E. (1965). *Revoluções do Brasil Contemporâneo: 1922-1938*. São Paulo: Ed. São Paulo.
- CARVALHO, F. (1981). *Lembraí-vos de 35!* Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- CASTRO, C. (1990). *O espírito militar; um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CAVAGNARI FILHO, G. L. (1987a). Autonomia militar e construção da potência. In: OLIVEIRA, E. R. e outros. *As forças armadas no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, p. 57-99.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Clausewitz: O Estado e a Força*. Palestra proferida no interior do Seminário cujo tema era: O Estado e a Força, organizado pelo prof. Dr. Geraldo Cavagnari Filho, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas: UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (1987b). Introdução ao estudo de uma potência média. In: OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de (org.). *Militares: pensamento e ação política*. Campinas: Papyrus, p. 133-44.
- GRAMSCI, A. (1978a). *Concepção dialética da História*. Trad. Carlos N. Coutinho. 2ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- \_\_\_\_\_. (1978b). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. 3ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- OLIVEIRA, E. R. (1987a). Constituinte, forças armadas e autonomia militar. In: *As Forças Armadas no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, p. 145-78)
- \_\_\_\_\_. (1976). *As Forças Armadas: Política e Ideologia no Brasil (1964-1969)*. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1987b). A Doutrina de Segurança Nacional: Pensamento Político e Projeto Estratégico. In: *Militares: pensamento e ação política*. Campinas: Papyrus, p. 53-86).
- \_\_\_\_\_. (1986). *Forças Armadas: pensamento e ação política*. In: MORAES, Reginaldo (org). *Inteligência Brasileira*. São Paulo: Brasiliense.
- \_\_\_\_\_. (1994). *De Geisel a Collor: forças armadas, transição e democracia*. Campinas: Papyrus.
- RESENDE, O. L. (1991). Vaga de assombração. *Folha de São Paulo*, 12 setembro, p.2.
- SODRÉ, N. W. (1968) *História Militar do Brasil*. 2ed Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

.....

Este trabalho discute o desenvolvimento dos sentimentos, considerando o impacto da cultura e da educação escolar nesse processo. Tal intento é levado a termo com base, de um lado, nos escritos de autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural, que dão a conhecer a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas, logo, também, dos sentimentos; de outro lado, busca nos pensadores da Teoria Crítica – mais precisamente em Herbert Marcuse e Theodor W. Adorno – elementos para compreender a influência da cultura mercantil no referido desenvolvimento. Fundamentadas nesses referenciais, as reflexões realizadas mostram que à educação escolar é imprescindível ter claro como ocorre a formação das capacidades cognitivas e sentimentos humanos, os fatores que influem de maneira decisiva nessa formação, para que nela possa atuar com propriedade.

Palavras-chave: desenvolvimento, sentimentos, cultura mercantil, educação escolar.

This study aims at discussing the development of the feelings, considering the impact of both culture and school education in this process. Firstly, it is based on the studies published by classic authors from the Historical-Cultural Theory who investigated the genesis and the development of the psyche functions, and the feelings as well; on the other hand it searches in the Critical Theory Philosophers, more precisely in Herbert Marcuse and Theodor W. Adorno, elements to understand the influence of the mercantile culture in such development. Based on these referential principles, our reflections show that the school educators must clearly know how both the cognitive capacities and the human feelings are formed, as well as must be aware of the factors that decisively influence this formation, so that they can accurately act.

Keywords: development; feelings, mercantile culture, school education

# Desenvolvimento e Educação dos Sentimentos na Atualidade

Isilda Campaner :  
Palangana :

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – mestre em Psicologia da Educação – PUC-SP; doutora em Educação: História e Filosofia da Educação – PUC-SP.

Maria Terezinha  
Bellanda Galuch :

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – Brasil; mestre em Educação – UEM; doutora em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP.

Áurea Maria Paes  
Leme Goulart :

Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – Brasil; mestre em Educação – USP; doutora em Educação – USP.

## Do problema

A formação dos sentimentos não é um processo que tem recebido, de educadores e de pesquisadores, a mesma atenção dispensada à formação das capacidades intelectivas. Este fato é devido, quanto menos, a duas razões: à crença segundo a qual se tratam de campos psicológicos independentes e à norma de que à educação escolar compete promover a aquisição de conhecimento científico, ou seja, o desenvolvimento mental.

Mediante essas constatações indaga-se: a cognição e os sentimentos são processos psicológicos estanques? Como eles se constituem? É possível atuar sobre um sem interferir no outro? Obviamente, não se pretende aqui negar o compromisso e a responsabilidade do ensino para com o conhecimento científico e, por conseguinte, para com o desenvolvimento das funções mentais. Todavia, a educação que busca a formação integral não pode secundarizar o aspecto dos sentimentos, das emoções. Pactuando-se da idéia de que junto com o saber sistematizado o aluno apreende o que e como as pessoas sentem e reagem, pergunta-se: que sentimentos a sociedade e, portanto, também a escola têm gestado e cultivado? São, basicamente, estas as questões que norteiam a discussão no presente texto. As reflexões que se seguem fundamentam-se, de um lado, nos escritos de autores clássicos da teoria Histórico-Cultural, como L. S.

Vygotsky e L. S. Rubinstein, que dão a conhecer o processo de formação do psiquismo humano; de outro lado, não pode prescindir de pensadores como H. Marcuse e T. W. Adorno que explicitam, na trama de relações sociais, as condições objetivas para o desenvolvimento e educação dos sentimentos de que se dispõem na contemporaneidade.

## Acerca do desenvolvimento dos sentimentos

A psicologia, como área do conhecimento na qual a prática pedagógica busca fundamentar-se, durante décadas,

Na atividade sócio-interativa, a linguagem, entendida nas suas diferentes formas, cumpre um papel de extrema relevância no desenvolvimento psíquico

ocupou-se da gênese e desenvolvimento da cognição e dos sentimentos como sendo campos psíquicos autônomos, que se constituem independentemente um do outro. E mais, que se constituem independentemente do modo como as pessoas vivem, da cultura na qual crescem e atuam, das relações sociais de produção vigentes em cada época e lugar.

Essa concepção fragmentada de homem tem suas raízes na divisão metódica do trabalho, que ocorre nas duas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. *Pari passu* à divisão do trabalho, o conhecimento também é dividido, de modo que, na psicologia, cada concepção teórica se atém a uma parte do todo, quer dizer, a uma parte do psiquismo humano. Uma se centra no desenvolvimento psicomotor, outra no cognitivo, outra no desenvolvimento da personalidade e assim por diante. Tal procedimento mascara a unidade indissolúvel entre objetividade e subjetividade, bem como entre as funções psicológicas, dificultando a compreensão das relações de dependência mútua, com base nas quais essas funções são constituídas e operam.

Contrariamente a esse encaminhamento, está-se, aqui, partindo do pressuposto de que é no âmbito das relações sociais de produção que os caracteres psicofísicos do homem se formam e se modificam. No fabrico e emprego de instrumentos dá-se, simultaneamente, a constituição do próprio homem. Vygotsky (1988), fundamentando-se no pensamento de Marx e Engels, explica que a reelaboração das conquistas psicológicas em cada novo membro da espécie depende, imprescindivelmente, da mediação que se estabelece entre pessoas e entre pessoas e coisas.

Na atividade sócio-interativa, a linguagem, entendida nas suas diferentes

formas, cumpre um papel de extrema relevância no desenvolvimento psíquico. Isto porque guarda em si todo o conhecimento produzido ao longo da

história da civilização. No convívio com adultos, bem como com seus pares, a criança internaliza signos, significados lingüísticos e, com esses, internaliza conceitos, valores, normas de conduta, modos de perceber, raciocinar, memorizar, modos de sentir, em resumo, ela se apropria, simultaneamente, do conteúdo e das formas de pensar, de ser e agir dos homens de seu tempo, da cultura a que pertence. Ao tratarem do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky et al. (1988, p. 114) esclarecem:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento intelectual da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Com o processo de apreensão da linguagem modificam-se não só o que a criança pensa, mas também o modo como essa reflexão ocorre e as funções intelectual-afetivas nela implicadas. A linguagem medeia a formação de todas as capacidades caracteristicamente hu



manas, tais como a percepção, a memória, a atenção, o raciocínio, a capacidade de análise e síntese, dentre tantas outras. As palavras – unidades lingüísticas básicas –, pontua Luria (1990), carregam, além dos significados, os modos de operar da consciência. A linguagem forma, organiza e expressa as funções psicológicas, logo, também os sentimentos.

Na obra *Teoria e método em psicologia*, Vygotsky discute a base neurológica na qual se assentam as funções psíquicas. Destaca, de pronto, que esta base se modifica no movimento de transformação das relações de trabalho, em última instância, no movimento da vida em sociedade. Observe-se que a ontogênese não só não está subjugada à filogenia da espécie como pode modificá-la. Verifica-se uma interferência recíproca entre essas duas instâncias, um embricamento, a ponto de uma não existir sem a outra.

Não obstante a pertinência da reflexão em torno desse aspecto, importa sublinhar que, segundo Vygotsky (1996), o estabelecimento de uma determinada função – quer seja intelectual ou do campo dos sentimentos – depende da atividade integrada do cérebro. As referidas funções não se constituem de maneira independente entre si. Antes sim, em estreita sintonia, de sorte que qualquer alteração em uma afeta as demais. A atividade consciente é interfuncional, "... tem por base relações intercentrais dinâmicas diferenciadas de forma complexa e conectadas hierarquicamente" (VYGOTSKY, 1996, p. 194).

Como se pode perceber, de acordo com os postulados vygotksyanos, tanto no que se refere aos fatores endógenos – sobretudo a base neurológica – como aos exógenos – a mediação sócio-cultural e, nela, a linguagem – implicados no desenvolvimento, não há como conceber as funções psicológicas supondo que cada uma se basta a si mesma. Elas se constituem e funcionam em conjunto. Nessa perspectiva, ao se atuar com vistas a promover o desenvolvimento intelectual, estar-se-á atuando, igualmente, sobre os sentimentos e emoções, ainda que

não se tenha consciência desse fato. O conhecimento que a criança interioriza, seja ele de caráter científico ou em nível de senso comum, está impregnado de sentimentos e de emoções que são, também esses, interiorizados.

A passagem que se segue põe às claras as estreitas ligações entre os campos emocional e cognitivo. As emoções, por mais variadas e específicas que sejam, nunca podem ser reduzidas à pura emotividade.

A emotividade é sempre um dos aspectos, ainda que muito específico dos processos. Estes processos são, por sua vez, processos cognitivos que refletem a realidade, ainda que também de forma específica. Por isso não se podem de modo nenhum contrapor os processos emocionais aos cognitivos como contrários que se excluem mutuamente. As emoções dos seres humanos representam uma unidade do emocional e do intelectual, tal como os processos cognitivos formam, regra geral, uma unidade do intelectual e do emocional. Ambos são, ao fim e ao cabo, apenas os componentes da vida concreta e da atividade do indivíduo, onde estão contidas todas as facetas da psique na sua unidade e mútua penetração (RUBINSTEIN, 1973, p.118-119).

Mas, o que são sentimentos? É possível distingui-los de emoções? Blagonadezhina (1969), na mesma linha de raciocínio de Vygotsky, explica:

As emoções são vivências afetivas mais simples, relacionadas à satisfação ou à insatisfação das necessidades orgânicas, como, por exemplo, a necessidade de alimento, de saciar a sede, de ter ar, de defender-se do frio, de defender-se das situações que supõem um perigo para a vida, as necessidades sexuais etc (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 358) .

Referindo-se aos sentimentos, prossegue:

Os sentimentos se diferenciam das emoções no que estão relacionados com as necessidades que têm aparecido no curso do desenvolvimento histórico da humanidade. [...] Os sentimentos estão ligados inseparavelmente a necessidades culturais e espirituais (BLAGONADEZHINA 1969, p. 359).

Nos antepassados mais remotos do homem, as emoções estiveram, em sua forma primitiva, diretamente relacionadas às pulsões e instintos. Este fato se repete em cada novo membro da espécie, de maneira que no início e tão somente no início da vida, os sentimentos estão basicamente reduzidos às

emoções

“É especialmente clara a raiz instintiva das emoções nos sentimentos mais primitivos, mais elementares, os chamados sentimentos inferiores” (VYGOTSKY, 2001, p. 132).

No recém-nascido, as reações emocionais estão atreladas às necessidades básicas, instintivas, manifestando-se devido ao atendimento ou não destas. São, portanto, de natureza reflexológica. Com a convivência em coletividade, com as relações que se estabelecem entre pessoas e a criança e entre pessoas na presença da criança, a capacidade para se emocionar vai sendo ampliada, ao mesmo tempo em que a natureza das emoções se modifica. As reações emocionais deixam de estar ligadas direta e exclusivamente a motivos biológicos, passando a ser desencadeadas, também, por motivos sociais. O que era puro instinto se humaniza. Por essa via, a emoção se aproxima do sentimento, mas não coincide com ele.

Outro aspecto que diferencia a emoção do sentimento é que a primeira tem sempre um caráter circunstancial, pode desaparecer – e com frequência desaparece – com a mesma rapidez com que é suscitada. Já os sentimentos podem ter caráter circunstancial ou constante. Ao contrário das emoções, uma vez formados, mantêm-se independentemente de condições ou situações imediatas.

Conforme Blagonadezhina (1969), na criança, os sentimentos são muito inconstantes. Isto porque, tal como ocorre

outras referências. A capacidade para regular os próprios sentimentos se estabelece, fazendo com que esses possam se tornar mais duradouros. Nesse processo de transformação, o sentimento se distingue da emoção, posto que esta última mantém a característica da transitoriedade.

O desenvolvimento dos sentimentos acontece do mesmo modo que o desenvolvimento das demais funções psíquicas. Assim como a memória, o raciocínio, a atenção etc., também os sentimentos, para se constituírem, dependem da mediação social, da apreensão da linguagem e dos objetos, mais precisamente, do conhecimento guardado nesses instrumentos físicos e simbólicos. Os sentimentos que se formam, se dessa ou daquela espécie, dependem das condições em que o sujeito vive, do que ele ouve, das imagens presenciadas, dos comportamentos partilhados, do conhecimento interiorizado. É certo que o temperamento, um traço psíquico inato, está implicado nos sentimentos, mas não a ponto de configurá-los. A origem dos sentimentos, orienta Blagonadezhina (1969), há que ser buscada não no interior do sujeito e sim na realidade objetiva, na cultura, nas relações sociais em que o sujeito se insere.

Como se pode depreender das obras estudadas, os sentimentos, à semelhança de qualquer outra função psicológica, passa por um processo de desenvolvimento. Inicialmente, são produzidos pela sensação e percepção de objetos, pessoas, enfim, por coisas concretamente existentes.

Com a elaboração do pensamento, os sentimentos passam a ser despertados e mantidos inclusive por representações. “Os sentimentos humanos exprimem em forma de vivência a realidade das relações recíprocas do homem como ser social com o mundo, especialmente com os demais seres” (Rubinstein, 1973, p. 122).

## O desenvolvimento dos sentimentos acontece do mesmo modo que o desenvolvimento das demais funções psíquicas

com as emoções, a princípio, são guiados por necessidades instintivas. À medida que a linguagem vai sendo interiorizada – e, com ela, valores, conceitos e normas de conduta – o pensamento se elabora e, por conseguinte, os sentimentos vão se formando em relação a pessoas, objetos, situações, dente

O sentimento, explicita Rubinstein (1973), pode expressar diretamente um estado do organismo, uma sensibilidade orgânica ou de fundo emocional, o que ocorre, predominantemente, com a criança pequena. Num nível superior, que se identifica por uma certa quantidade e qualidade de linguagem interiorizada, os sentimentos se expressam graças às vivências que se tornaram conscientes. Mesmo os sentimentos que expressam um estado do organismo não são excitações biológicas puras, como pode ser a emoção. Também neles estão implicados componentes intelectuais.

Os sentimentos não são simplesmente a soma de excitações sentimentais derivadas das relações viscerais isoladas. Os sentimentos dos homens são formas unitárias complicadas que se agrupam ao redor de determinados objetos, pessoas ou, inclusivamente domínios objetivos (por exemplo, a arte) e de determinadas esferas da actividade (RUBINSTEIN, 1973, p. 173).

As atitudes, os comportamentos do homem são profundamente influenciados pelo sentimento moral. Este, por sua vez, se origina e se desenvolve de acordo com as relações sócio-culturais e junto com elas se modifica. Rubinstein (1973, p. 174) afirma: "as relações sociais inter-humanas não só são a base e condição para a formação dos sentimentos humanos, mas determinam também o seu conteúdo". Nos sentimentos morais, adianta o autor, experimenta-se algo objetivo, com significado tanto no âmbito social como para o indivíduo.

Os escritos de Vygotsky (1996; 2001) e Rubinstein (1973) deixam ver uma estreita relação entre os sentimentos e o conhecimento. Uma relação que não é estática, antes sim, se transforma, transformando ambos os pólos. Na criança, os sentimentos aperfeiçoam o conhecimento, elevando-o a níveis de complexidade superiores, posto que ela compreende melhor o que sente. No adulto, o conhecimento, a compreensão do significado social do fato, do objeto, da situação etc., guia os sentimentos do homem. Os sentimentos marcadamente intelectualizados, tais como o espanto, a dúvida, a indignação, a curiosidade,

dentre outros, são provas evidentes da mútua penetração entre as funções intelectivas e o sentimento.

O sentimento está impregnado das dimensões cognitiva, afetiva e emocional, sendo que o inverso é igualmente verdadeiro. Ou seja, essas dimensões estão sempre perpassadas de sentimentos. E, quando se diz que as diferentes funções psicológicas compõem um todo indivisível, não se está pressupondo soma de partes, mas uma unidade que como tal se manifesta nos relacionamentos, nas experiências, no aprendizado, em síntese, tanto nas atividades de cunho mais intelectual, como naquelas de cunho afetivo. Na atividade relacional, pontua Rubinstein (1973), o homem se constitui e se manifesta por inteiro e não uma parte por vez.

Se, de um lado, o sentimento se relaciona às demais dimensões psicológicas, de outro lado, vincula-se a necessidades e desejos que, antes de serem individuais, são sociais. O sentimento pode ocorrer em consequência de uma necessidade satisfeita, ou devido à consciência de uma determinada necessidade. Sobre o papel das necessidades na formação dos sentimentos, Rubinstein (1973) afirma "Os sentimentos do ser humano dependem das relações que existem entre os aspectos para os quais o indivíduo é impulsionado e as suas necessidades". Obviamente está-se referindo aqui as necessidades que se ampliam e se modificam juntamente com as relações que se estabelecem entre indivíduo e meio social.

Reiterando, o trabalho, base da existência humana, é também a fonte essencial dos sentimentos. Os sentimentos experienciados no trabalho – caracterizados quase sempre pela polarização – de fracasso ou êxito, alegria ou tristeza, satisfação ou insatisfação, euforia ou melancolia, dentre outros, são transferidos para as demais esferas da vida do homem (Rubinstein, 1973). O trabalho é, antes de tudo, interação entre sujeitos e entre sujeito e objeto. No interior dessas relações, o segundo fator responsável pelo processo

humanização e, portanto, pelo desenvolvimento dos sentimentos é a linguagem – oral, gestual, escrita e fisionômica. O que as pessoas dizem, inclusive através dos meios de comunicação, como dizem, suas atitudes, reações, comportamentos são elementos decisivos para a constituição dos sentimentos nos mais novos.

De acordo com as investigações levadas a termo por Vygotsky (1988) e Blagonadezhina (1969), outro fator de singular importância nesse processo formativo é a imitação. A imitação, alertam os autores, não tem, no referido processo, o mesmo impacto que tem a linguagem. Entretanto, sua influência merece destaque. A criança pequena chora quando vê outras pessoas chorando, sorri se os que estão à sua volta sorriem, protesta do mesmo modo que crianças mais velhas ou adultos protestam, enfim, ela reproduz sentimentos observados no meio em que vive.

Segundo a orientação teórica tomada aqui como referência, a vida em família, a convivência próxima e as regulações atentas e intensas que dela podem decorrer contribuem de um modo decisivo para a formação dos sentimentos. Não obstante, esse espaço formador precisa ser analisado levando-se em conta que a família, tal como a sociedade, tem se transformado, donde se alteram também os sentimentos ali cultivados. Nos primeiros séculos da sociedade capitalista – séculos XVI, XVII e XVIII –

corroídos, a formação dos sentimentos fica, cada vez mais, à mercê do conteúdo e das imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, da cultura mercantil, das vivências de rua e do que é ensinado e presenciado na escola.

Esta discussão demanda uma reflexão crítica sobre a espécie de sentimentos que as relações sociais capitalista requerem, possibilitam e promovem. O discernimento para o qual está-se sinalizando é imprescindível aos profissionais da educação, para que possam se posicionar de modo consciente no que se refere aos sentimentos que a escola deve se empenhar em formar nos alunos. Há que se questionar: são aqueles sentimentos que legitimam a sociedade capitalista? Ou sentimentos de indignação, resistência e inconformismo à desumanização e irracionalidade que perpassam a sociedade vigente? A resposta para esta questão não se obtém com facilidade e independentemente de um posicionamento político, face às contradições que perpassam a organização social burguesa.

## Sobre os sentimentos promovidos pela ordem capitalista

Sabe-se que a sociedade capitalista, nos seus primórdios, se fortalece como organização na qual os homens seriam livres para agir guiados pela razão.

Marcuse (1999) mostra que a antiga ordem havia imposto valores que não se justificavam por essa via, motivo pelo qual os homens começam a exercer a dúvida, a

vigilância e a crítica contra aquilo que lhes fora determinado, ou seja, começam a se opor ao modelo estabelecido. A liberdade consistiria, então, em poder criticar os antigos valores, buscando padrões racionais, considerados verdadeiros, para orientar a vida dos homens.

## A criança pequena reproduz sentimentos observados no meio em que vive

esses caracteres eram formados, predominantemente, no âmbito domiciliar, da vida privada. À medida que o modelo de família burguesa – pai, mãe e filhos – é alterado pelas relações sociais de produção; que a mulher é compelida ao mercado de trabalho; que o convívio e os ensinamentos em família vão sendo

Acreditava-se que a sociedade liberal poderia garantir a prática da individualidade racional e o desempenho social dos sujeitos estaria atrelado ao trabalho de cada um. Não seria mais questão de berço permanecer, do nascimento à morte, nas mesmas condições econômicas. Todavia, não tardou para que a base econômica – fundamento da racionalidade individualista – fosse solapada pelo processo de produção de mercadorias. O sujeito econômico livre perde seu espaço de atuação; a mecanização e racionalidade instrumentalizada fazem com que os mais fracos no mercado sejam dominados pelos mais fortes, ou seja, pelas grandes empresas, pelo capital. A liberdade vai sendo, mais e mais, engalfinhada pela eficiência que os sujeitos devem perseguir ao realizar as tarefas que lhes são designadas.

Quanto mais mecanizada e racionalizada a indústria, mais competitiva e eficiente ela se torna. O poder tecnológico passa a desenhar um quadro antes inexistente nos processos de produção, distribuição e detenção de tecnologias e mercado. Nesse processo, a tecnologia possibilita que as grandes empresas expandam seu poder, pois de posse de novas máquinas, novas formas de produção e novos produtos tornam-se mais competitivas e eficientes. A eficiência envolve controle, racionalização, coordenação e aplicação minuciosa do tempo e da matéria-prima. Portanto, a racionalidade advinda da produção se transforma em poder social. Nesse contexto, os indivíduos aderem aos princípios dessa racionalidade, sentindo e agindo de acordo com eles, explica Marcuse (1999).

Segundo este mesmo autor, os anseios da burguesia nascente ligavam-se ou correspondiam à liberdade do indivíduo econômico. No entanto, o que de fato se concretizou foi a standardização tanto na esfera do trabalho, como fora dela, inclusive no que tange aos sentimentos,

emoções e afetos. A vida de todos passou a ser regulada pela eficiência, cujo padrão é ditado pelo ritmo e necessidades da indústria. Enquanto nos primeiros séculos da sociedade capitalista a

## Quanto mais mecanizada e racionalizada a indústria, mais competitiva e eficiente ela se torna

razão se opunha às crenças em poderes sobrenaturais, à obediência à ordem “natural das coisas”, ao medo, agora a racionalidade – tecnicada – é uma “força de ajuste e submissão” (MARCUSE, 1999, p. 84).

O grau de eficiência é maior quanto mais o sujeito consegue sentir e agir conforme os objetivos estabelecidos pelo sistema de produção e controle. É uma eficiência padronizada, que “se caracteriza pelo fato de que o desempenho do indivíduo é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas” (MARCUSE, 1999, p. 78). Desse modo, a liberdade se resume à escolha dos meios e formas de atingir as metas da sociedade administrada, o que significa dizer que o sujeito é livre para adaptar-se à realidade existente.

Sob o império da máquina, os homens transformaram-se em sujeitos cuja objetividade os acompanha e os caracteriza. Em situações que, aparentemente, os sujeitos têm poder de decisão é a racionalidade tecnológica que os regula. Os homens não são livres para criar, ser espontâneos, agir de acordo com o seu tempo, ritmo e no seu próprio espaço, prevalecendo o agir e o sentir predeterminados pela racionalidade tecnológica.

Com o fortalecimento da indústria, a racionalidade tecnológica rompe os limites da produção. Antes havia uma certa divisão entre as esferas pública e privada. Agora, as relações familiares e de amizade, os valores e, também, os

sentimentos de cada um seguem uma racionalidade norteadas pela irracionalidade das condições objetivas. Evidencia-se, portanto, a atualidade das idéias de Rubinstein (1973, p. 126), segundo as quais “as diferentes orientações da atividade de trabalho social criam ou desenvolvem diferentes orientações e aspectos da emocionalidade”.

No trecho seguinte, são trazidos elementos que possibilitam melhor compreender o que está em discussão:

A autonomia da razão perde seu sentido na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos e ações do homem são moldados pelas exigências técnicas do aparato que ele mesmo criou. A razão encontrou seu túmulo no sistema de controle, produção e consumo padronizados. Ali ela reina através das leis e mecanismos que asseguram a eficiência, a eficácia e a coerência deste sistema (MARCUSE, 1999, p. 84).

O desenvolvimento da indústria moderna promove mudanças significativas em todas as instituições e, por conseguinte, na formação dos sujeitos, tanto no que se refere às capacidades intelectivas como aos sentimentos e emoções que se formam concomitantemente àquelas capacidades. Uma das instituições acima referidas é a família. Adorno (1993) revela que a desagregação da família burguesa trouxe consigo o fim das forças de oposição e resistência ao modelo social estabelecido. No seio dessa

timentos, normas de conduta das novas gerações, terminando por se resumir ao nome que une os consangüíneos. Se por um lado, pais e filhos estão mais próximos, porque não há mais a hierarquia, inclusive de sentimentos, que os afastavam, por outro lado, estão mais distantes, porque os ensinamentos antes realizados na esfera familiar, foram transferidos involuntariamente para a esfera pública, mais precisamente, da cultura mercantil.

A família se dilui, mas a ordem social não. Pelo contrário, os modos de ser, de agir e de sentir por ela requeridos, possibilitados e promovidos impregnaram e caracterizam cada sujeito que nela se insere. Os jovens, modernos em relação aos adultos, embora pensem se opor ao mundo, transgredir normas, porque vivem livres dos ditames familiares, na verdade, aderem à liberdade regrada, a padrões de comportamento, conduta e sentimentos coletivos impostos pelo aparato social.

Segundo Marcuse (1967), na sociedade industrial desenvolvida, os meios de comunicação de massa, aparentemente inofensivos à formação dos sentimentos, veiculam um padrão de beleza, de felicidade, de prazer, de comportamento, de amor, de amizade, enfim, alimentam a cultura dominante, do consumo. Os indivíduos têm o corpo e a alma regulados por forças externas. Vêm de fora os comandos

## Os indivíduos têm o corpo e a alma regulados por forças externas

sagrada instituição burguesa o indivíduo era fraco, devia obediência a seus pais, mas, ao mesmo tempo, era na família que ele adquiria valores, desenvolvia sentimentos e se fortalecia contra a imposição externa. Com as transformações ocorridas no processo de produção, a família vai se redesenhando, perdendo seu espaço na formação de valores, princípios, sen-

que movem as ações, as reações e os sentimentos dos sujeitos. Mas, contraditoriamente, não é uma “força hostil e estranha” que faz o indivíduo renunciar à sua individualidade. É sua própria razão – agora instrumentalizada – que o leva a deixar a sua liberdade. Em outras palavras, os atos dos homens são condicionados por circunstâncias objetivas

que se expressam em cada um sob a forma de intenções, sentimentos, motivos, emoções. E, na sociedade contemporânea, tais caracteres não são elaborações intrínsecas ao sujeito, são antes imputados a ele por necessidades que escapam ao seu entendimento e controle; são elaborados em conformidade às necessidades do capital e atribuídos às pessoas como se lhes fossem particulares.

O ponto decisivo é que esta atitude – que dissolve todas as ações em uma seqüência de reações semi-espontâneas a normas mecânicas prescritas – não é apenas perfeitamente racional, mas também perfeitamente razoável. Todo protesto é insensato e o indivíduo que persistisse em sua liberdade de ação seria considerado excêntrico. Não há saída pessoal do aparato que mecanizou e padronizou o mundo. É um aparato racional, combinando a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando o desperdício, adaptando todos os meios a um fim, antecipando as conseqüências, sustentando a calculabilidade e a segurança (MARCUSE, 1999, p. 80).

*A cultura se mercantiliza ao tomar como finalidade maior não a formação humana que transcende o modo de ser alienado, mas a prevalência do consumo como fonte de realização, como parâmetro de identificação dos indivíduos. Manipulada em seus fins, a cultura se invalida como meio capaz de promover a capacidade analítica, de discernimento. A verdade da cultura mercantil, observa Marcuse (1967), coincide com a verdade dos negócios e, assim definida, fala contra a formação de capacidades e sentimentos que vão além daqueles demarcados por necessidades economicistas.*

*Nessa ambiência, desenvolvem-se, dentre outros, os sentimentos de competição, consumismo, frieza, indiferença, trocabilidade e de imobilidade frente às imposições da sociedade de mercado. Como conseqüência, em cada relação,*

*seja ela pública ou particular, espera-se a obtenção de vantagens e lucro antecipadamente calculados.*

Embora os sentimentos, à primeira vista, possam parecer inerentes a cada sujeito, eles estão marcados por aquilo que a racionalidade técnica coloca como necessário e importante; são, eles próprios, mecanismos utilizados para que o aparato de produção e controle se mantenha, ou seja, no fundo, os sentimentos correspondem à necessidade de adaptação à realidade vigente. Como o sujeito pode desenvolver o sentimento de solidariedade, com vistas à humanização, se as condições objetivas promovem o contrário disso?

Tome-se como exemplo a propaganda divulgada pela mídia em relação a senti-

## Os sentimentos correspondem à necessidade de adaptação à realidade vigente

mentos filantrópicos. Quer se trate da educação, da saúde, da segurança, da preservação do meio ambiente e de outros setores, divulga-se cada vez mais a idéia de que se os indivíduos forem solidários podem reverter o quadro de miséria que acomete a humanidade. É o repartir da pobreza em favor da preservação das diferenças, da miséria, da desumanização. Contínua e intensamente, os sujeitos são convocados a praticarem a “beneficência administrada”, pontua Adorno (1993), cujas ações contribuem para que as verdadeiras causas das mazelas sociais permaneçam sem explicação. Do modo como a beneficência planejada se realiza não há espaço para sentimentos e emoções verdadeiramente humanos, até porque aquele que doa, que dedica tempo para tal feito o faz sentindo-se superior em relação àquele que precisa da “benevolência” alheia para sobreviver. A doação contra-cena com a humilhação. Sobre esta questão acrescenta Adorno:

A própria bondade é a deformação do homem. Ao separar o princípio moral do princípio social, deslocando-o para a esfera da consciência privada, a bondade limita-o em duplo sentido. Ela renuncia à realização da situação digna do homem, implícita no princípio moral. Em cada uma de suas ações inscreve-se uma certa resignação consoladora: ela visa a amenização, não a cura, e no fim das contas a consciência da incurabilidade pactua com esta última. Com isso a bondade torna-se limitada também em si mesma (ADORNO, 1993, p. 81).

A bondade transmite a idéia de proximidade, de amor fraterno, no entanto, a proximidade dissimula a distância, explicita Adorno. Na suposta relação íntima, os indivíduos sentem a humilhação e a dor da diferença que permanecem. Este “nobre” sentimento esconde a verdade sobre a impossibilidade de os homens se conciliarem na sociedade da não conciliação. É uma forma de harmonizar os desiguais. Portanto, a bondade, apesar da sua racionalidade, é um sentimento ambíguo que, uma vez cultivado, contribui para a manutenção da ordem social.

No mundo da racionalidade tecnológica, os sentimentos cada vez mais se aproximam da lógica que prevalece no mercado, ou seja, são positivizados. Diante do horror do mundo, da miséria, da dominação, os indivíduos são ensinados a suportar com resignação, paciência e amor aquilo a que são submetidos; são ensinados a se adaptar àquilo que o

Desde muito cedo se aprende a viver movido pela razão instrumental. Dessa maneira, sentimentos de delicadeza, respeito para com o outro e fraternidade estão cada vez mais escassos diante da frieza e embrutecimento promovidos pelas relações sociais capitalistas. Os sujeitos são diretos e objetivos nas conversas que mantêm com seus pares, resistem em dialogar, escutar, pontuar, prevalecendo, o monólogo. Em consequência das relações de produção capitalistas, da cultura, do modo de ser que domina nessa sociedade, os homens perderam o sentimento imediato da vida. Sobre esta questão, as palavras de Adorno são elucidativas:

As ordenações práticas da vida, que se apresentam como se favorecessem o homem, ocorrem, na economia do lucro, para atrofiar o que é humano, e quanto mais elas se estendem, tanto mais podam tudo o que é delicado. Pois a delicadeza entre seres humanos nada mais é do que a consciência da possibilidade de relações isentas de interesse, consciência esta que perpassa consoladoramente até mesmo aqueles que se prendem a interesses; uma herança de antigos privilégios que promete uma situação sem privilégios (ADORNO, 1993, p. 34).

Como se pode constatar, na atualidade, o princípio de troca que rege a sociedade burguesa está na base dos sentimentos, está na sua gênese e constituição. Competição, astúcia, individualismo, egoísmo, trocabilidade, substituição, frieza – sentimentos cultivados da sociedade administrada – revelam que a meta

da sociedade não é a humanização, mas a preservação do *status quo*. Nesse sentido, diz Adorno:

O que já foi bom e decente no modelo de vida

burguês, independência, perseverança, previdência, cautela, está corrompido até o mais íntimo. Pois, ao mesmo tempo que se conservam as formas burguesas de existência, seu pressuposto econômico desapareceu (ADORNO, 1993, p. 28).

Considerando-se o impacto da cultura mercantil, o papel da mediação e,

## A bondade é um sentimento ambíguo que contribui para a manutenção da ordem social

“destino” lhes reservou de modo que não haja lacuna para ser preenchida com dúvidas e resistência em relação à realidade posta. Como o primado é da adaptação, a resistência torna-se um sentimento de contravenção à ordem.



particularmente, da linguagem no desenvolvimento dos sentimentos, discute-se, na seqüência, sobre os desafios que se colocam à educação escolar nesse processo formativo.

## Possibilidades da atuação escolar na educação dos sentimentos.

O sentimento, afirma Vygotsky (2001), é sempre uma reação a algum elemento do meio. Assim sendo, compete à educação identificar tais elementos, explicitá-los e, se necessário, mudá-los, substituí-los. Para esse autor,

[...] educar sempre significa mudar. Se não houvesse nada para mudar, não haveria nada para educar [...]. A educação dos sentimentos sempre é essencialmente uma reeducação desses sentimentos, ou seja, uma mudança no sentido da reação emocional inata (VYGOTSKY, 2001, p. 140-142).

É mister que a educação escolar, no trato com os conteúdos, considere a unicidade entre as funções cognitivas e os sentimentos, bem como a influência mútua entre essas duas dimensões. Isto porque, ao ensinar conteúdos, ensinam-se determinados sentimentos. O sentimento pode se constituir em um elemento extremamente poderoso no processo educativo. A existência de um sentimento, cujo valor formativo está devidamente claro e articulado na relação professor/aluno, concorre para a aprendizagem, garantindo que a atenção, a memorização, em síntese, as funções do pensamento sejam facilitadas e fortalecidas.

Se a educação contribui para o fortalecimento de vínculos emocionais, é preciso evitar relações e, por conseguinte, vínculos que propiciam ou alimentam sentimentos infundados de medo e angústia ou sentimentos egoístas, de competição, fundados na cultura do consumo. Ao invés de a escola promover ati-

vidades que levam à competição – repetindo ou reforçando sentimentos cultuados fora dela – há que investir na reflexão sobre os fins da competição na contemporaneidade. À educação escolar compete promover a mediação formativa, objetivando o desenvolvimento de sentimentos que se justifiquem mediante um projeto social comprometido com a humanização.

Por meio do ensino de conteúdos, na perspectiva da história que os produz e os transforma, a educação crítica per-

## O sentimento pode se constituir em um elemento extremamente poderoso no processo educativo

mite o entendimento da ordem social estabelecida, de seus limites e possibilidades, assim como o questionamento dos sentimentos de indiferença, de paralisia e inércia predominantes nessa sociedade. Quando o sujeito compreende a natureza dos sentimentos, como eles são gestados e mantidos nessa ambiência sócio-cultural, ganha em autonomia, porque não se submete e, em se submetendo, o faz conscientemente. Ao compreender, saberá discernir, ponderar, recusar, impor-se ao invés de, simplesmente, sujeitar-se e reproduzir.

Como escreve Adorno (1995a), a escola não pode se fechar em relação à sociedade. É preciso educar para viver nela. Mas, ao mesmo tempo, a escola deve manter certa distância em relação à realidade, para que possa entender seu movimento, o que ela é e o que ela pode vir a ser, as múltiplas relações, as teias que se tecem entre seus diferentes âmbitos. Daí a importância de se revelar, como diz Marcuse (1967), os fatores dos fatos.

A escolarização – em especial nos primeiros anos de vida – tem um forte impacto sobre o desenvolvimento dos sentimentos morais. É certo que a formação desses sentimentos não pode ocorrer com base em simples lições de moral. É por meio do relacionamento com

outras crianças, especialmente, da regulação intencional do professor e dos conhecimentos adquiridos, das imagens presenciadas e das experiências que novos níveis de desenvolvimento, não só cognitivos, como também da esfera

sobre suas ações e as reações que estas provocam nos demais; brincadeiras que possibilitam à criança se identificar com o outro e, por essa razão, desenvolver o sentimento de solidariedade. Nas brincadeiras com vídeo *game*, por exemplo, não são essas as finalidades almejadas, pois,

nelas, o desafio é derrotar o outro, o que, não raro, implica eliminá-lo. Brincadeiras dessa natureza reproduzem e potencializam a cultura da competi-

## A educação escolar não detém total controle sobre a formação da criança

de valores e de sentimentos, se estabelecem.

Vygotsky (2001) destaca a importância de a educação escolar promover na criança o desenvolvimento do autocontrole sobre seus sentimentos, bem como a necessidade de levá-la à consciência deles. A brincadeira, lembra o autor, é uma atividade propícia para que isso ocorra, sobretudo nos primeiros anos de vida, pois, ao estimular o comportamento consciente, submete o instinto à razão e à emoção:

A brincadeira que referimos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo a melhor forma de organização do pensamento emocional. A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final (VYGOTSKY, 2001, p. 147).

Blagonadezhina (1969) reforça as idéias defendidas por Vygotsky, argumentando que os jogos e as brincadeiras, quando organizados com propósitos claros, podem favorecer significativamente o desenvolvimento e a educação dos sentimentos, ensinando a criança a orientar sua conduta, submetendo-a às exigências do coletivo.

É preciso destacar, porém, que não é qualquer brincadeira que pode promover sentimentos diferentes daqueles produzidos e disseminados pela cultura afirmativa. Está-se defendendo, aqui, brincadeiras, cujas regras, ao serem compreendidas pela criança, a levam a refletir

ção exacerbada, conduzindo a criança ao estranhamento em relação a seus pares.

Na atualidade, muitos brinquedos são, via de regra, miniaturas de objetos do mundo adulto e, como tais, também eles são concebidos e produzidos em série, com os mesmos fins com que se produzem quaisquer outras mercadorias – fins de consumo. Com esses objetos, as brincadeiras não requerem o exercício da imaginação que emancipa dos ditames do consumo. Ao invés disso, embotam a imaginação e a espontaneidade, conferindo-lhes um caráter exclusivamente adaptativo. Sob o impacto da cultura dominante, as brincadeiras de faz-de-conta têm se perdido na idéia de que o “brincar de casinha”, por exemplo, só é possível se a criança possuir determinados brinquedos. Ocorre que, diante de brinquedos mercantilizados, as crianças se tornam meros espectadores. Se com as antigas bonecas as crianças precisavam imaginar movimentos, construir ambientes, cenários, móveis, com os novos móveis e eletrodomésticos em miniatura, capazes de encantar crianças e adultos, precisam apenas seguir as instruções e ilustrações para organizarem a casinha e agirem conforme foi programado por aquele que os planejou.

A educação escolar não detém total controle sobre a formação da criança, uma vez que essa formação está afeta à educação recebida dos pais, às imagens e aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, ao contato com instituições, como igrejas e clubes. Contudo, as crianças, em geral, passam um tem

po significativo de suas vidas na escola, donde a necessidade de a educação escolar planejar sua atuação sobre o desenvolvimento de sentimentos que se con-

trapõem àqueles promovidos e valorizados pela cultura mercantil. Por essa via, é possível criar resistência ao modo de ser e de sentir predominantes.

## Referência Bibliográfica

ADORNO, T.W. (1993). *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. 2. Ed. São Paulo: Ática.

\_\_\_\_\_. (1995a). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1995b). *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BLAGONADEZHINA, L. V. (1969). Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. N. et al. *Psicología*. México: Grijalbo.

MARCUSE, H. 1967. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

\_\_\_\_\_. 1999. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: H. Marcuse (Ed.), *Tecnologia, guerra e fascismo* (pp.71-104). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

RUBINSTEIN, S. L. (1973) *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, vol. V.

VYGOTSKY, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

.....

Este artigo é parte de um estudo comparativo entre os livros didáticos utilizados nos governos autoritários espanhol de Franco e brasileiro de Vargas no período de 1938 a 1944. O estudo tentará contribuir para uma reflexão sobre a situação da política educacional da Espanha do período e em seguida destacará algumas características dos livros didáticos espanhóis investigados. Depois de fazer alguns comentários de estudos feitos sobre o tema, apresento aspectos dos manuais selecionados para a análise utilizados no ensino primário e secundário. Para o primário foram selecionados livros de leitura, gramática, língua espanhola e higiene. Para o secundário, livros de história da Espanha, história universal, geografia e história da cultura. Os pontos a serem destacados nesse artigo são: os conteúdos apresentados nos livros em relação ao novo governo (seu nome, seus feitos, sua importância); recomendações inscritas, geralmente, no início dos livros; conteúdos relativos ao contexto político; presença de imagens alusivas ao momento. Encerraremos com algumas reflexões que possam trazer elementos para discussão do tema.

Palavras-Chave: história da educação – livro didático – governos autoritários – estudo comparativo – Franco e Vargas

This article forms part of a comparative study between school texts used in the authoritarian governments of Franco in Spain and Vargas in Brazil, during 1938 to 1944. This study is an attempt at contributing to understand the educational political situation of Spain in that period, and will highlight some features of the Spanish school textbooks utilised. Following some study remarks made about the theme, we will introduce some features of the selected textbooks for analysis in respect to primary and secondary schools. Syllabus selected for primary school were reading materials, Grammar, Spanish Language and Hygiene. Syllabus selected for secondary school were Spanish History, World History, Geography and History of Culture. From these syllabuses, we will highlight the new rulers' information (name, important deeds and historical relevance), general recommendations written at the beginning of these texts, information relating to the political context as well as images pertinent to that historical period in time. We will close with considerations which create elements for discussion.

Keywords: history of education – schoolbook – authoritarian governments – comparative study – Franco and Vargas

# Elementos para um estudo comparativo entre governos autoritários de Espanha e Brasil (1938 a 1944) e os livros didáticos

Cecília : Pesquisa realizada em 2005 nos arquivos do MANES  
Hanna Mate : na UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia),  
em Madrid/Espanha com o objetivo de desenvolver o  
projeto de pesquisa *“Programas Curriculares como fonte  
para pesquisa sobre livros didáticos – um estudo  
comparado”*<sup>1</sup> permitiu reunir alguns elementos para um  
estudo comparativo entre os regimes autoritários de  
Espanha e Brasil no período de 1938 a 1944 e os manuais  
escolares<sup>2</sup>.

Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo  
e-mail: hannamat@usp.br  
Este texto é parte de minha  
atual investigação no projeto  
temático LIVRES: *Educação e  
memória: organização de  
acervos de livros didáticos  
(1810 – 2000)* coordenado pela  
Profª Circe M.F.Bittencourt e  
apoiado pela Fundação de  
Amparo à Pesquisa do Estado  
de São Paulo onde busco os  
efeitos das mudanças políticas  
e reformas educacionais no  
manual escolar: para isso tento  
confrontar a produção do Livro  
Didático no período Vargas,  
principalmente no período  
autoritário chamado ‘Estado  
Novo’ (1937 a 1945), com as  
reformas educacionais. A  
partir daí nasceu a idéia de  
desenvolver um estudo  
comparado com o 1º período  
franquista na Espanha

Num primeiro momento exponho um conjunto de  
estudos sobre o período franquista, principalmente a  
1ª fase (1938 a 1945), num segundo momento exploro

---

<sup>1</sup> A pesquisa se realizou de 12/01 a 12/03 de 2005 nas instalações  
da Faculdade de Educação da UNED e no Centro de Investigação do  
MANES (acervo que reúne os manuais escolares da Espanha e  
países da América Latina) com financiamento da Fundação de  
Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). É importante  
ressaltar que os membros da equipe diretora do MANES, Profs.  
Miguel Somoza e Gabriela Ossenbach, e pesquisadores do Centro  
viabilizaram os meios para a realização da investigação (consulta  
em Biblioteca, Hemeroteca, Banco de Dados, reprodução de  
materiais, bem como, acompanhamento de discussões teóricas da  
equipe).

<sup>2</sup> O termo “manual escolar” é a expressão mais corrente na  
Espanha, porem neste texto vou utilizar também os termos “livros  
didáticos” ou “livros escolares”.

os estudos sobre o livro didático também neste período e finalmente destaco algumas características dos manuais escolares espanhóis investigados.

É importante mencionar que selecionei para a análise os manuais utilizados no ensino primário e no ginásio. Para o primário foram selecionados os livros de leitura, gramática, língua espanhola e higiene. Para o ensino ginásial, livros de história da Espanha, história universal, geografia e história da cultura. Os pontos dos manuais que destacaremos neste texto são: os conteúdos apresentados nos livros sobre o novo governante (seu nome, seus feitos, sua importância); as recomendações em geral inscritas no início dos livros; os conteúdos relativos ao contexto político; a presença de imagens alusivas aquele momento. Encerraremos com algumas reflexões que possam trazer elementos para discussão do tema.

## Dos estudos sobre o período

O projeto de pesquisa feito no acervo do MANES (Manuales Escolares) em Madrid, e do qual derivou este texto, permitiu situar estudos em torno do tema (estudos sobre currículos e programas de ensino, livros didáticos, legislação educacional, história da educação do período franquista e outros estudos pertinentes ao assunto tratado). Embora tais estudos não se limitassem, obviamente, ao período de 1938 a 1944 foram de significativa importância para a reflexão que realizamos sobre o tema já que discutir o livro didático num determinado período, sob qualquer

aspecto que seja, requer ampliar os conhecimentos sobre a história desse período.

Assim, o contato com esses estudos mostraram vários ângulos para entendermos o contexto político do regime autoritário espanhol instalado com Franco em 1937. Um deles refere-se ao estudo de Gabriela Ossenbach<sup>3</sup> que mostra o fascismo italiano e o nacional-socialismo alemão como expoentes do autoritarismo político na Europa ocidental na 1ª metade do século XX. A autora traça um panorama dos regimes, que sob o conceito genérico de fascismo, se instalaram em diferentes países europeus durante o período de entre guerras tais como o franquismo na Espanha. Ramón López Martín<sup>4</sup> analisa a ditadura Primo de Rivera na Espanha, entre 1923 a 1930, mostrando-a como um dos momentos de maior utilização da educação a serviço de um modelo político, sendo usada como canal necessário para transmitir os valores ideológicos do novo regime. Essas reflexões estendem nossa compreensão sobre a política de educação no franquismo que é analisada por vários autores. Manuel Puelles Benítez<sup>5</sup> após salientar que o regime de Franco nunca deixou de ser uma ditadura aponta três momentos da política franquista com repercussão na política educativa: o franquismo com orientação totalitária (1936-1945); franquismo, nacional-catolicismo e educação (1945-1959); e ditadura tecnocrática e educação (1959-1975). Este quadro, ampliado no tempo, permite visualizar historicamente o período tratado e compará-lo com outra divisão, também ampliada, feita por Agustín Escolano Benito<sup>6</sup> que divide o longo período franquista em “nacional-

<sup>3</sup> Ossenbach, Gabriela. La educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán in *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2000.

<sup>4</sup> López Martín, Ramón. El curriculum escolar en la dictadura de Primo de Rivera o la educación al servicio de la política. In *IX Colóquio de Historia de la Educación. El curriculum: historia de una mediación social y cultural*. Granada: Universidad de Granada, 1996

<sup>5</sup> Puelles-Benítez, Manuel. Evolución de la educación en España durante o franquismo in Ferrer, A.T., Ossenbach, G. y Fernández, F.S. (compiladores) *Historia de la educación (Contemporánea)* Madrid: UNED, 2002

<sup>6</sup> Escolano Benito, Agustín. *La educación en la España contemporánea*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

catolicismo e a educação" (1936-1951) e "educação no franquismo tecnocrático" (1951-1975). Faz um estudo da política educativa nos dois períodos trazendo uma cronologia de leis e reformas educacionais abarcando ambos.

Porém, o estudo de maior importância para o nosso problema é o tema da depuração de professores no franquismo tratado por vários autores.<sup>7</sup> Trata-se de um expurgo docente que se aplicou no início do período franquista, aos professores do ensino primário, secundário e médio acompanhado de perseguição a diretores e professores. A demissão de grande contingente de professores foi uma das primeiras medidas tomadas pelo regime de Franco. Outros autores<sup>8</sup> partem da constatação de que os trabalhos sobre a depuração de professores do magistério primário são escassos e do ensino secundário e médio inexistentes.

O período de expurgos de professores ainda é discutido por estudos<sup>9</sup> que, a partir de textos legais que regulamentavam as comissões de depuração, apontam os anos de 1936-1943, como um período no qual o regime franquista pretendeu acabar com a organização democrática, com a inovação pedagógica e com o laicismo.

No estudo sobre o ensino primário<sup>10</sup> ao longo de todo o período franquista é possível notar que "la larga noche de la

escuela franquista", que segundo o autor começa em 1945 e se estende até 1962, é precedida por vários dispositivos que desde 1937 firmam as bases para a política escolar do franquismo. Como exemplo citamos os "programas para os cursos de formação do magistério"<sup>11</sup> que desde 1937 determinavam os conteúdos dessa formação distribuídos em lições: religião, pátria, o homem, o mestre, pedagogia da religião, didática da história pátria, a criança, a escola.

Nesta mesma direção o período de 1937 a 1945 pode ser visto pelas mudanças ocorridas no ensino primário a partir de 1936 se acompanhadas, uma a uma, as decisões da Junta de Defesa Nacional destacando a Comissão de Cultura e Ensino da Junta Técnica à qual pode ser atribuída os primeiros passos para a reforma do ensino primário que levaria a Lei de 1945.<sup>12</sup>

Assim entrecruzando os vários estudos tanto sobre o período específico como de anos anteriores é possível refletir em torno das diferentes fases da política educacional do início do período franquista. A partir da formação da Comissão de Cultura e Ensino da Junta Técnica do Estado por meio da qual se reiniciam, em agosto de 1936, os estudos sobre o Ensino Primário<sup>13</sup> podemos refletir sobre um período de várias e intensas mudanças (normatizações, regulamentos enfim

---

<sup>7</sup> Além de Puelles Benítez, Manuel (já citado), temos Navarro Sandalinas, Ramón. *La enseñanza primaria durante el franquismo*, Barcelona: PPU, 1990.

<sup>8</sup> Grana Gil, Isabel y Martín Zúñiga, Francisco. La depuración del profesorado de Instituto em Espana durante el franquismo: primeros resultados, in *Etnohistoria de la escuela*, XII Colóquio Nacional de historia de la educación, Burgos, 18-21 de junho, 2003, Universidad de Burgos/ Sociedad Española de História de la Educación. O artigo desenvolve uma reflexão em torno do marco político-legislativo dos expurgos.

<sup>9</sup> Negrín Fajardo, Olegário. Normas para la depuración del profesorado español durante el franquismo, 1936-1943" in *Historia de la educación em Espana*. Madrid: Uned Ediciones, 2004.

<sup>10</sup> Sandalinas, Ramón Navarro. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU, 1990.

<sup>11</sup> Idem, p. 119

<sup>12</sup> Ver Alted Vigil, Alicia. La enseñanza primaria in *Política del 'Nuevo Estado' sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil Española*, Ediciones Ministerio de Cultura (Dirección General de Bellas Artes, y Archivos Centro Nacional de Información Artística, Arqueología y Tecnología, 1984.

<sup>13</sup> Ver Valls, Fernando. Legislación sobre la educación in *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*. Madrid: Ed. Antonio Bosch, 1983.

reformas da educação) tanto ligadas ao funcionamento dos programas escolares como da profissão e formação de professores.

Assim, o texto da *Lei da educação primária de 1945*<sup>14</sup>, num primeiro momento visto pelo ângulo da morosidade em que veio à tona, pode ser examinado como resultado de um processo de intervenções em vários setores da instituição escolar<sup>15</sup>.

## Dos estudos sobre manuais escolares

As pesquisas sobre os manuais escolares na Espanha contam com um eixo articulador de grande importância que é o Centro de Investigação MANES<sup>16</sup>, ao qual já nos referimos e que, além de manter um acervo que reúne e preserva os manuais escolares publicados ao longo da história, desenvolve pesquisas em torno do tema, o que tem ampliado a problematização e aprofundamento sobre o assunto. Uma das questões que tem chamado a atenção para o desenvolvimento do nosso trabalho é sobre o controle e a uniformização do ensino. Trata-se de um movimento de imposição de textos escolares únicos para o ensino primário, no início do franquismo, cujos estudos permitem compreender como os livros didáticos estão determinados pelos contextos

significando resultados de conflitos, compromissos políticos e culturais. É o que mostra o estudo de Carmem Diego Pérez<sup>17</sup> que trata minuciosamente do *Instituto de España* e seus membros que são encarregados de elaborar textos únicos para o ensino primário, fundado em dezembro de 1937. Estes textos únicos eram sobre elementos da língua, duas antologias de escritores espanhóis e um tratado sumário de análise gramatical; ensino elementar de história de Espanha e um resumo da história da Cultura; um resumo elementar de história da arte geral e da Espanha (incluindo iniciação ao desenho e estudos musicais); ensino elementar de matemática e de leituras sobre ciências físicas e naturais; um manual de educação política no novo Estado e vários textos de formação moral; e um texto de higiene. O controle e a proibição de vários manuais durante o franquismo fica claro ao se comparar através de documentos legais o tratamento dado aos manuais escolares no período da II República (anterior ao franquismo).<sup>18</sup>

Porem, examinando a questão do controle exercido pelo Estado nos livros escolares do ensino primário desde a imposição do texto único nas escolas pelo liberalismo exaltado do início do XIX até a variedade ou pluralidade de livros, à disposição de professores e alunos, elaborados de acordo com os programas

---

<sup>14</sup> Ver Mayordomo Pérez, Alejandro. Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E.18-VII) in *Historia de la educación en España (Textos e Documentos) – Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

<sup>15</sup> Sandalinas, R.S. (op.cit.) traz um “prólogo da Lei do ensino primário de 1945” que permite ampliar a reflexão sobre o processo pelo qual foi instalada.

<sup>16</sup> Para maiores detalhes ler Puelles Benítez, Manuel y Tiana Ferrer, Alejandro. El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares. In BILE n.49-50, Madrid, 2003. Os autores recuperam as etapas percorridas pelo MANES em seu processo de organização tecendo considerações sobre sua base de dados, o conjunto de publicações feitas, o programa de doutorado, reuniões científicas e o conjunto de páginas web.

<sup>17</sup> Diego Pérez, Carmem. El Instituto de España: su labor en pro de los textos únicos de enseñanza primaria in Alejandro Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas y influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000. Segundo a autora o manual sobre língua, por exemplo, editado em 1938 era a 62ª edição, porém deveria estar devidamente aprovada pelo Ministério de Educação Nacional e pela Autoridade Eclesiástica. p. 333

<sup>18</sup> Ver Marin Eced, Teresa. “Manuales Escolares y poder político (1934/1939)” in *Bordón Revista de Pedagogía*. V.53, n.3, Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 2001.



oficiais (únicos e obrigatórios) no início do XX percebe-se que se passou da uniformidade dos livros escolares para a uniformidade dos programas escolares.<sup>19</sup> Embora não chegue ao franquismo a autora dá elementos para refletir, historicamente, sobre as formas de controle e uniformidade no ensino mesmo com a liberdade de escolha do livro.<sup>20</sup>

Outro elemento de reflexão para o problema da imposição de texto único que caracterizou o início da política franquista do livro escolar é o estudo de Manuel Puelles Benítez<sup>21</sup> que analisa a política do livro escolar no primeiro franquismo. Medidas posteriores (outubro de 1939) já não estabelecem restrições a este respeito substituindo-as pelo sistema de autorização e censura prévia<sup>22</sup> feita por Comissões Examinadoras, sendo a forma pela qual, de fato, se fez o controle. As comissões examinadoras são substituídas pelo Conselho Nacional de Educação que unifica o trabalho de aprovação prévia em maio de 1941<sup>23</sup>. Outra forma indireta de intervenção nos manuais escolares era pelo Ministério da Educação Nacional, que através de seus conselhos, determinava os conteúdos dos questionários oficiais e as exigências didáticas.

Complementando estas análises outro estudo<sup>24</sup> mostra que as decisões políticas tomadas nos primeiros tempos do franquismo a respeito de livros escolares destinados ao ensino primário podem ser exploradas pela legislação vigente e pela documentação administrativa no fim da guerra civil espanhola. Apresenta também documentação que revela o mal estar de autores e editores que pressionam o Estado para conservar suas próprias produções. Ainda neste contexto é importante registrar outro estudo de Diego Pérez<sup>25</sup> que trata de um concurso convocado pelo franquismo. Em meio ao conflito bélico em 1937, pretendia premiar a melhor obra que, com o título *El libro de España*, mostrasse as glórias da pátria. A autora rastreia um deles, desde a sua redação até sua venda e possível utilização, e faz uma descrição completa e precisa de todo o circuito desde a produção até a circulação e consumo.

Ainda sobre estudos que se ocuparam dos manuais escolares como instrumento de controle e uniformização do ensino Jurjo Torres Santomé<sup>26</sup> traz dados históricos (desde a Ley Moyano de ensino, em 1857, passando pelo franquismo e chegando aos anos 70) com os quais constrói uma análise crítica

---

<sup>19</sup> Benso Calvo, Carmem. Uniformidad y vigilancia: el control del libro escolar en el siglo XIX y principios del XX (1813-1913) in *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 1994.

<sup>20</sup> Em outro estudo a autora trata da problemática do livro escolar no século XIX, período em que se constitui o sistema educativo espanhol, especialmente no que se refere à intervenção política ao livro e a ação empreendida pelos pedagogos mais influentes da época com o objetivo de orientar o magistério no uso do livro em suas escolas. Benso Calvo, Carmem. El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo in *Sarmiento*, n.1, Vigo: Anuario Galego de Historia da Educación, 1999.

<sup>21</sup> Puelles Benítez, Manuel. La política del libro escolar (del franquismo a la restauración democrática) in Augustin Escolano (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España (del Antiguo Regimen a la 2ª Republica)*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruiperez, 1997.

<sup>22</sup> Diz o autor El intento de establecer el texto único en las escuelas españolas sólo había durado más de un año! (Benítez, op.cit.p.53)

<sup>23</sup> Op.cit. p.56

<sup>24</sup> Diego Pérez, Carmem. Dictamen y dotación de libros de texto desde la guerra civil hasta la creación del consejo nacional de educación in *Historia de la Educación*, n.19, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.

<sup>25</sup> Diego Pérez, Carmem.. El libro de España in *IX Coloquio de historia de la educación (El currículum: historia de una mediación social y cultural)*.Granada, 23-26 de septiembre, 1996.

<sup>26</sup> Torres Santomé, Jurjo. Libros de texto y control del currículum in *Globalización e interdisciplinaridad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1994.

do uso do livro didático como elemento condicionador das instituições de ensino considerando-o reproduzidor do conhecimento acadêmico e que pouco tem a ver com o que as pessoas usam em sua vida cotidiana.

Ainda sobre a questão do controle sobre os livros didáticos é oportuno trazer à tona o processo de destruição e controle dos livros de texto utilizados no ensino primário que estiveram na mira da guerra civil espanhola.<sup>27</sup> O ensino da leitura foi também um dos meios utilizados para despertar e incorporar nos escolares o sentimento

patriótico e a moral católica.<sup>28</sup> Aliás, o elemento religioso é uma característica bastante forte nos livros de leitura escolares deste período.<sup>29</sup>

Vários outros autores, que pesquisam o livro didático no período franquista, trazem muitos elementos para problematizar a questão permitindo abordar vários aspectos do tema.<sup>30</sup> Além disso, existem também estudos que discutem o livro didático como fonte de pesquisa,<sup>31</sup> como objeto de conhecimento,<sup>32</sup> como *corpus* editorial<sup>33</sup>, como representação<sup>34</sup> ou pelo aspecto iconográfico<sup>35</sup> ampliam o conhecimento

<sup>27</sup> Diego Pérez, Carmem. Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares in *Revista Complutense de Educación*, v.10, Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, 1999. A autora estuda as medidas que foram tomadas para isso na 1ª fase do governo franquista.

<sup>28</sup> Diego Pérez, Carmen. Los libros escolares de lectura extensiva y literaria in Agustín Escolano (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Regimen a la 2ª Republica*, Madrid: Fundación Germain Sanchez Ruiperez, 1997.

<sup>29</sup> Ver García Crespo, Clementina. La ideología del franquismo en los libros de lectura escolares – el componente religioso in J.A. Cieza García, *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea*. Salamanca: ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Salamanca, 1983. A autora analisa uma mostra de 104 livros do período 1940-1975.

<sup>30</sup> Molero Pintado, Antonio. Tres momentos clave en la historia del libro escolar: de la dictadura promotorriverista a los primeros años del franquismo in Alejandro Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: UNED, 2000; Diego Pérez, Carmen. Retazos de la actividad escolar asturiana durante los cursos 1937-1939 in *Anuario Galego de Historia de la Educación*, Vigo, 2003; Risco Daviña, Luiz Martínez. *O ensino da História no Bacharelato franquista (período 1936-1951)*. Coruña: Edic.do Castro, 1994; Gabriel Fernández, Narciso e Iglesias Salvado, José Luis. Los libros y guías para el maestro in Agustín Escolano (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Regimen a la 2ª Republica*, Madrid: Fundación German Ruiperez, 1997, analisam os livros elaborados especificamente para os professores a fim de orientá-los no exercício de sua atividade. Os autores se centram em duas etapas diferentes: no franquismo e na democracia cuja linha demarcatória são os questionários de 1965. Além do “livro do mestre” os autores utilizam fontes diversas: legislação, periódicos, tratados pedagógicos e catálogos de editoras; López Marcos, Manuela. *El fenómeno del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid: UNED, 2001, caracteriza o regime franquista a partir de suas origens e configuração inicial, depois analisa a importância dos manuais escolares no sistema educativo espanhol e por fim compara os manuais escolares do 1º franquismo com os da monarquia alfoncina; Sánchez Pascua, Felicidad. Análisis de valores en textos escolares (primera mitad del siglo XX) e imbricación con manual de civismo in *Etnohistoria de la escuela – XII Coloquio nacional de historia de la educación*, Burgos, 18-21 de junho, 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003;

<sup>31</sup> Choppin, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares in *Revista Educación e Pedagogía* V.XIII, n.29-30, Madrid, 2001; Delgado, Buenaventura. Los libros de texto como fuente para la historia de la educación in *Historia de la educación*, n.2, Madrid, 1983.

<sup>32</sup> Puelles Benítez, Manuel. Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento in *Historia de la Educación*, n.19, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2000.

<sup>33</sup> Escolano Benito, Agustín. Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, “Serie Proyecto MANES” Madrid: UNED, 2000.

<sup>34</sup> Escolano Benito, Agustín. Escenografías escolares: espacios y actores in *Etnohistoria de la escuela – XII Coloquio nacional de historia de la educación*, Burgos, 18-21 de junho, 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

<sup>35</sup> Badanelli Rubio, Ana Maria. Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares in *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Etnohistoria de la escuela)*, Burgos, 18-21 junio 2003.

sobre suas múltiplas funções, significados e relevância para as pesquisas em educação.

## Dos manuais escolares pesquisados

Os manuais escolares selecionados no levantamento feito no acervo MANES, analisados à luz dos vários estudos acima apresentados apontam para uma questão importante desta pesquisa que é a relação entre o contexto político implícito nas reformas e/ou novas orientações curriculares e o manual escolar.

Neste sentido busquei apreender o que aparece com realce no livro didático após a mudança de regime. No total foram selecionados 57 manuais escolares destinados ao primário e secundário entre o período de 1938 a 1946 e referente às seguintes disciplinas: língua espanhola, gramática, leitura, higiene, história universal e da Espanha, geografia e enciclopédia<sup>36</sup>. Destes manuais foram selecionados partes consideradas importantes (página de rosto, alguns trechos de conteúdos representativos do período franquista e outras informações).

Manuais pesquisados:

ANO	DISCIPLINA	TOTAL
1938	Enciclopédia. Cultura Patriótica* e Geografia	3 manuais
1939	(2) História de España, (2)Geografia e Historia, (2)Cultura Patriótica* Higiene, Alma Española*, Geografia	9 manuais
1940	España es así*, Horizonte Imperial*, (3)Glorias Imperiais*, História da Cultura, (4) História da España, Enciclopédia	11 manuais
1941	Figuras Y momentos de España*, (2) Gramática, (2) Lecturas Patrióticas	5 manuais
1942	História Universal, (2) Enciclopédia, Guerra e Vitória de España*, (2)Geografia, Historia de España, España es así*, Santa Tierra de España*	9 manuais
1943	Viajando por España*, (2) Lengua Española, (2) Enciclopédia, España Imortal*	6 manuais
1944	Gramática Espanhola, España mi patria*, (2) Geografia, História da Cultura, História de España, Enciclopédia	7 manuais
1945	Enciclopédia, História da Espanha, História da Cultura	3 manuais
1946	História de España, Gramática Española*, Enciclopédia Heróis*	4 manuais

\* Refere-se a livro de leitura

**Obs.:** Os manuais intitulados "Enciclopédia" traziam várias matérias em conjunto (língua e gramática, matemática, história, geografia, moral religiosa, moral e cívica ou urbanidade).

O material acima mencionado oferece várias possibilidades de discussão dentre os quais dois aspectos chamam a atenção. O primeiro é para os manuais que faziam alusões a Franco: dos 57 manuais examinados 34 traziam referências ao General Francisco Franco

sendo 9 de História da Espanha, 1 de História Universal, 1 de Geografia, 1 de Geografia e História, 1 de Gramática Espanhola, 5 de Enciclopédia, 2 de História da Cultura, e 13 de Leitura. Dos 34 manuais que traziam referências a Franco, 13 utilizavam sua imagem

<sup>36</sup> O título *Enciclopedia* refere-se a manuais escolares que traziam num só volume várias matérias e geralmente se destinavam ao ensino primário.

peçoal. É possível constatar que a maioria dos manuais que fazia alusões à figura de Franco era de leitura e em 2º lugar manuais de História da Espanha. A título de exemplo segue abaixo trecho de manual de leitura:

*“Um Caudillo  
Franco, Franco, Franco!  
Era o grito de angustia de la Espana oprimida  
Franco, Franco, Franco!  
Es la explosión triunfal de la alegría y la  
esperanza de la España que renace.  
Pero ¿quién es Franco?  
Franco es un soldado. (....)  
Franco es un positivo valor nacional. (....)  
Franco es un gran estratega. (....)  
Franco es un organizador. (....)  
Franco es un autero. (....)  
Franco es sencillo. (....)  
Franco es. (....)  
Franco es un ejemplar padre de familia. (....)  
Franco es un católico práctico. (....)  
Franco es un Caudillo de España. (....)  
Viva Franco!”<sup>37</sup>*

O segundo aspecto a ser destacado neste texto é sobre registros, encontrados nos manuais, de alguma instância de aprovação: do total (57 manuais) 41 traziam pelo menos um desses registros referindo-se a algum tipo de autorização (Conselho Nacional de Educação, Ministério de Educação Nacional, Autoridade Eclesiástica). Os registros aparecem na 1ª página com os dizeres: *Nihil obstat* seguido pela assinatura de um censor (El Censor); *Imprimatur* ou seja, imprima-se seguido pela assinatura de uma autoridade; *Aprobado por la Autoridad*; *Aprobado por el Ministerio de Educación Nacional*, *Autorizado por la Dirección general de Primera Enseñanza*; *Informado favorablemente por la Secretaria Nacional de Educación*; *aprobado por la Autoridad Eclesiástica*. Estes registros aparecem mais nos manuais editados no início do regime mostrando maior controle sobre os manuais e tendem a ser mais escassos nas publicações feitas

após 1941, embora não deixem de aparecer.<sup>38</sup>

\* \* \*

Para finalizar esse texto quero retomar os objetivos de minha investigação que é buscar os efeitos provocados nos manuais escolares por mudanças políticas radicais de duas realidades, Brasil e Espanha, cujo ponto em comum se refere aos regimes autoritários. Neste trabalho trago elementos para a análise do período no contexto espanhol. Pelo lado do contexto brasileiro tento confrontar a produção do Livro Didático após 1930, principalmente no período autoritário chamado ‘Estado Novo’ (1937 a 1945) com as reformas políticas e educacionais. Algumas medidas tomadas por Getúlio Vargas neste período estão sendo examinadas: Instituto Nacional do Livro a partir de 1937 que divulga e distribui obras de interesse educativo e cultural; Decreto-Lei de 12/1938 que institui a Comissão Nacional do Livro Didático e determina o que deve ser entendido por livro Didático. Ao lado disso em 1939 verifica-se um aumento do controle sobre a produção e distribuição do livro didático o que também é um dado importante no conjunto dos fatos.

É importante observar que a idéia inicial da pesquisa era mais ampla do que limitar o estudo ao período autoritário uma vez que o livro didático pode ser entendido como um instrumento que – além de ensinar conteúdos e através deles veicular o que é história, sociedade, homem, mulher, família, classe, indivíduo etc – também, e principalmente, ensina a criança e/ou adolescente a se “tornar” aluno, a se “tornar” um modelo de sujeito social; a aprender a se “tornar” um bom aluno, a como estudar; o livro didático ensina, também, ao professor qual a metodologia

<sup>37</sup> Serrano de Haro, Agustín. *Espana es Así*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1940. pp.318 a 320. O texto é acompanhado de desenho da imagem do Gal. Francisco Franco.

<sup>38</sup> Em poucos manuais foi observado a inexistência desses registros. Era o caso das primeiras publicações do Instituto de Espana, pois, conforme mencionado acima, foi organizado nesse instituto uma Comissão com a finalidade de elaborar textos únicos.

cientificamente mais adequada para lograr esses objetivos. Assim, a idéia inicial era buscar como os livros, enquanto recurso didático, veiculam e constroem modos de ensinar e aprender. De qualquer forma é importante refletir sobre uma questão: seja em períodos de maior democratização seja em períodos mais autoritários, as reformas de ensino e os programas curriculares exercem fortes influências nos manuais escolares. A questão é investigar como estas mudanças se operam e qual seu alcance na formação escolar.

Os elementos aqui apresentados para o estudo comparativo serão cotejadas com as fontes relativas ao Estado Novo no Brasil. Neste sentido, algumas reflexões comparativas entre o Instituto Nacional do Livro (que a partir de 1937, com o Estado Novo, divulga e distribui obras de interesse educativo e cultural) e da Comissão Nacional do Livro Didático (que determina o que deve ser entendido por Livro Didático aumentando o controle sobre este objeto) com o Instituto de España (que a partir de 1938, com o regime franquista, se incumbiu da redação de textos escolares únicos para o ensino primário) e a Comissão de Programas para as Escolas Nacionais de Ensino Primário (designada pelo Instituto para elaborar os programas curriculares para os livros didáticos), podem ser e estão sendo realizadas tendo em vista a continuidade desde estudo.

## FONTES

### Bibliografia

- Alted Vigil, Alicia. La enseñanza primaria in *Política del 'Nuevo Estado' sobre el patrimonio cultural y la educación durante la Guerra Civil Española*, Ediciones Ministerio de Cultura (Dirección General de Bellas Artes, y Archivos Centro Nacional de Información Artística, Arqueología y Tecnología, 1984.
- Alted Vigil, Alicia. *La política económica en España durante el régimen de Franco: una perspectiva histórica*, Madrid: UNED, 1986
- Badanelli Rubio, Ana Maria. Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares in *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Etnohistoria de la escuela), Burgos, 18-21 junio 2003.
- Benso Calvo, Carmem. El libro en los inicios del sistema escolar contemporáneo in *Sarmiento*, n.1, Vigo: Anuario Galego de Historia da Educación, 1999.
- \_\_\_\_\_. Uniformidad y vigilancia: el control del libro escolar en el siglo XIX y principios del XX (1813-1913) in *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, 1994.
- Choppin, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares in *Revista Educación e Pedagogía* V.XIII, n.29-30, Madrid, 2001.
- Cieza García, José Antonio. Mentalidad y educación en España durante al primer tercio del siglo XX in *Historia de la educación* n.5, Madrid, 1986
- Delgado, Buenaventura. Los libros de texto como fuente para la historia de la educación in *Historia de la educación*, n.2, Madrid, 1983.
- Diego Pérez, Carmem Los libros escolares de lectura extensiva y literaria in Agustín Escolano (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la 2ª República* Madrid: Fundación Germain Sanchez Ruiperez, 1997.
- \_\_\_\_\_. Dictamen y dotación de libros de texto desde la guerra civil hasta la creación del consejo nacional de educación in *Historia de la Educación*, n.19, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.
- \_\_\_\_\_. El Instituto de España: su labor en pro de los textos únicos de enseñanza primaria in Alejandro Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas y influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000.
- \_\_\_\_\_. Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares in *Revista Complutense de Educación*, v.10, Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, 1999.
- \_\_\_\_\_. Retazos de la actividad escolar asturiana durante los cursos 1937-1939 in: *Anuario Galego de Historia de la Educación*, Vigo, 2003.
- \_\_\_\_\_. El libro de España in *IX Coloquio de historia de la educación (El currículum: historia de una mediación social y cultural)*.Granada, 23-26 de septiembre, 1996.
- Escolano Benito, Agustín. Escenografías escolares: espacios y actores in *Etnohistoria de la escuela - XII Coloquio nacional de historia de la educación*, Burgos, 18-21 de junho, 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.
- Escolano Benito, Agustín. La educación en la Segunda República Española (1931-1939) in Escolano Benito, Agustín. *La educación em la España contemporánea*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.

- Escolano, Benito Agustín. Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, "Série Proyecto MANES" Madrid: UNED, 2000.
- Fernández, Manuel. El libro de texto en el desarrollo del currículo in *Reforma y Currículo* – Cuadernos de Pedagogía n.168, Barcelona, 1989.
- Gabriel Fernández, Narciso e Iglelsias Salvado, José Luis. Los libros y guías para el maestro in Agustín Escolano (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la 2ª República*, Madrid: Fundación Germán Ruipérez, 1997.
- García Crespo, Clementina. La ideología del franquismo en los libros de lectura escolares – el componente religioso in J.A. Cieza García, *Sociedad, ideología y educación en la España contemporánea*. Salamanca: ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Salamanca, 1983.
- Grana Gil, Isabel y Martín Zúñiga, Francisco. La depuración del profesorado de Instituto em España durante el franquismo: primeros resultados, in *Etnohistoria de la escuela*, XII Colóquio Nacional de historia de la educación, Burgos, 18-21 de junho, 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de História de la Educación.
- Lopez Del Castillo, Maria Teresa. Planes e programas escolares en la legislación española in *Bordón (Revista de orientación pedagógica)* El ciclo medio de la educación básica. Madrid: Sociedad española de pedagogía, marzo-junio, 1982.
- López Marcos, Manuela. *El fenómeno del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, Madrid: UNED, 2001.
- López Martín, Ramón. El curriculum escolar em la dictadura de Primo de Rivera o la educación al servicio de la política. In *IX Colóquio de Historia de la Educación. El curriculum: história de uma mediação social y cultural*. Granada: Universidad de Granada, 1996
- Marín Eced, Teresa. Manuales Escolares y poder político (1934/1939) in *Bordón Revista de Pedagogía*. V.53, n.3, Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 2001.
- Mayordomo Pérez, Alejandro. Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria (B.O.E.18-VII) in *Historia de la educación en España (Textos e Documentos) – Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Molero Pintado, Antonio. Tres momentos clave en la historia del libro escolar: de la dictadura promorriverista a los primeros años del franquismo in Alejandro Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid: UNED, 2000.
- Navarro Sandalinas, Ramón. *La enseñanza primaria durante al franquismo*, Barcelona: PPU, 1990.
- Negrín Fajardo, Olegário. Normas para la depuración del profesorado español durante el franquismo, 1936-1943 in *Historia de la educación em Espana*. Madrid: Uned Ediciones, 2004.
- Ossenbach, Gabriela. La educación em el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán in *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2000.
- Puelles Benítez, Manuel La política del libro escolar (del franquismo a la restauración democrática) in Agustín Escolano (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España (del Antiguo Régimen a la 2ª República)*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Puelles Benítez, Manuel y Tiana Ferrer, Alejandro. El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares. In *BILE* n.49-50, Madrid, 2003.
- Puelles Benítez, Manuel. Los manuales escolares: um nuevo campo de conocimiento in *Historia de la Educación*, n.19, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2000.
- Puelles-Benítez, Manuel. Evolución de la educación em España durante o franquismo in Ferrer, A.T., Ossenbach, G. y Fernández, F.S. (compiladores) *Historia de la educación (Contemporánea)* Madrid: UNED, 2002
- Risco Daviña, Luiz Martinez. *O ensino da História no Bacharelato franquista (período 1936-1951)*. Coruña: Edic.do Castro, 1994.
- Sánchez Pascua, Felicidad. Análisis de valores en textos escolares (primera mitad del siglo XX) e imbricación con manual de civismo in *Etnohistoria de la escuela – XII Coloquio nacional de historia de la educación*, Burgos, 18-21 de junho, 2003, Universidad de Burgos/Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.
- Torres Santomé, Jurjo Libros de texto y control del curriculum in *Globalización e interdisciplinaridad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1994.
- Valls, Fernando. Legislación sobre la educación in *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*. Madrid: Ed. Antonio Bosch, 1983.
- Vinão Frago, Antonio. La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones in Alejandro Tiana Ferrer (dir.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, "Série Proyecto MANES" Madrid: UNED, 2000.

## Livros Didáticos

- Arevalo Cardenas, Juan. *Historia de España (Síntesis)*, Madrid Editorial Bibliografica Española, 1940.
- Arias Abad, Francisco. *Alma Española (historia de una vida ejemplar)*, Ruiz Romero, 1939.
- Arranz Velarde, F. *Nociones de Geografía general y particular*, Santander: J.Martinez, 1939.

- Aznar, Manuel. *Guerra Victoria de España (1036-1939)*, Madrid: Ed. Magisterio Español, 1942.
- Ballester, Rafael. *Geografía-Atlas*, Madrid: Dalmáu Carles, 1944. (grado elemental)
- Bermejo De la Rica, Antonio. *Elementos de Geografía Descriptiva*, Madrid: García Enciso, 1942. (tercer curso)
- Bermejo De la Rica, Antonio. *Historia de La Cultura*, Madrid: García Enciso, 1940. (cuarto curso)
- Bermejo De La Rica, Antonio. *Nociones de Historia Universal*, Madrid: García Enciso, 1942. (tercer curso)
- Bosch Cusí, Juan. *Historia de España*, Madrid: Dalmáu Carles S.A. Editores. 1940. (grado medio)
- Dalmáu Carlos, José. *Enciclopedia (ciclico-pedagogica)*, Madrid: Dalmáu Carles, S.A., 1945. (grado elemental)
- Dalmáu Carlos, José. *Enciclopedia (ciclico-pedagogica)*, Madrid: Dalmáu Carles, S.A., 1944. (grado medio)
- Dalmáu Carlos, José. *Enciclopedia (ciclico-pedagogica)*, Madrid: Dalmáu Carles, S.A., 1943. (grado superior)
- Dalmáu Carlos, José. *España, Mi Patria*, Madrid: Dalmáu Carles, S.A., 1944.
- Domínguez Esteban, José León. *Glorias Hispanas*, Barcelona: Miguel Salvatella, 1941.
- Edelvives. *Enciclopedia Escolar*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, S.A., 1940. (tercer grado)
- Edelvives. *Geografía*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, S.A., 1938. (primer grado)
- Edelvives. *Gramática Española*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, S.A., 1946.
- Edelvives. *Gramática Española*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, S.A., 1941 (primer grado)
- Edelvives. *Gramática Española*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, S.A., 1941. (tercer grado)
- Edelvives. *Gramática Española*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, S.A., 1944. (tercer grado)
- Edelvives. *Historia de España*, Zaragoza: Editorial Luis Vives, S.A., 1942. (segundo grado)
- Ediciones Bruno. *Historia de España*. Madrid: "La Instrucción Popular" S.A., 1946 (tercer grado)
- Falange Tradicionalista Y las J.O.N.S. (Sección Femenina) *Lecciones de Historia de España*, Madrid, 1939.
- García Ezpeleta, Fermín. *España Inmortal*, Madrid: Afrodisio Aguado, 1943.
- García Prado, Justiniano. *Historia de la Cultura*, Logorño, Torroba, 1945. (cuarto curso)
- H.S.R. *Lengua Española*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1943 (grado segundo)
- H.S.R. *Lengua Española*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1943 (tercer grado)
- H.S.R. *Nueva Enciclopedia Escolar*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938. (grado primero)
- H.S.R. *Nueva Enciclopedia Escolar*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1946. (grado tercero)
- Instituto de España, *Higiene Elemental*, Madrid, 1939. (segundo grado)
- Instituto de España, *Manual de Historia de España*, Madrid, 1939.
- J. Onieva, Antonio. *Heroes*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1946.
- León Domínguez, José. *Figuras y momentos de España*, Barcelona: Ediciones "Ars", 1941.
- Lizondo Gascueña, Juan. *Espejo Y Glorias de España*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1941
- Lizondo Gascueña, Juan. *Espejo Y Glorias de España*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.
- Llano, Alberto. *Historia de España*, Barcelona: I.G. Seix y Barral Hnos. S.A., 1940.
- Muntada Bach. *Santa Tierra de España*, Barcelona: Editorial Altés, 1942.
- Ortiz Muñoz, Luis. *Glorias Imperiales*, Madrid: Editorial Magisterio, Español, 1940.
- Pellegero Soteras, Cristóbal. *Geografía e Historia*, Zaragoza: Heraldo de Aragón, 1939. (primer curso)
- Pérez Bustamante, C. *Historia de La Cultura*, Madrid: Estades, 1944 (cuarto curso)
- Pérez Bustamante, C. *Historia Y Geografía (Narraciones y Lecturas)*, Madrid: Ediciones Españolas, 1939.
- Romero, Ruiz. *Enciclopedia Escolar*, Barcelona: Ed. Ruiz Romero, 1942. (grado tercero)
- S.M. *Introducción a la Geografía*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1944 (primer grado)
- S.M. *Manual de Historia de España y Lecturas Históricas*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1944.
- S.M. *Manual de Historia de España y Lecturas Históricas*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1940.
- Serrano de Haro, Agustín. *España es así*, Madrid: Ed. Escuela Española, 1940.
- Serrano de Haro, Agustín. *España es así*, Madrid: Ed. Escuela Española, 1942.
- Siurot, Manuel. *La Nueva Emoción de España*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1939.
- Siurot, Manuel. *La Nueva Emoción de España*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.
- Solana, Ezequiel. *Geografía General y Descriptiva*, Madrid: Editorial Escuela Española, 1942.
- Textos escolares "Aguado". *Enciclopedia escolar en Dibujos*, Madrid: Afrodisio Aguado S.A. 1943. (grado preparatorio)
- Textos escolares "Aguado". *Enciclopedia escolar en Dibujos*, Madrid: Afrodisio Aguado S.A. 1942. (grado medio)
- Textos escolares "Aguado". *Viajando por España*. Madrid: Afrodisio Aguado S.A. 1943.
- Torres, Federico. *Horizonte Imperial (El solar y la epopeya de la raza)*, Madrid: Casa Editorial Hernando, S.A., 1940.
- Vives, Vicens. *Atlas y Síntesis de Historia de España*, Barcelona: Ediciones Teide, 1945.

.....

Este trabalho é parte de uma pesquisa, realizada com professores de Língua Portuguesa que trabalhavam na Educação de Jovens e Adultos. Participaram da investigação sete docentes e o instrumento utilizado para o levantamento dos dados foi uma entrevista semi-estruturada. Os dados levantados nos permitiram verificar que: a) a graduação em Letras não garantiu aos professores de Língua Portuguesa da EJA a apropriação de conhecimentos teóricos que embasassem suas atividades de leitura em sala de aula; b) Os cursos de qualificação em serviço, não lhes asseguraram a revisão e (re)significação conceitos ou a aquisição de novas concepções sobre o ato de ler; c) Alguns professores desconhecem o que é uma teoria, e não sabem como se apropriar dela para subsidiar a prática pedagógica; d) Os professores se amparam em conhecimentos práticos para desenvolver as atividades em sala de aula; e) Os professores da EJA precisam apropriar-se de forma contínua e sistemática de conhecimentos sobre a linguagem e a leitura.

Palavras-Chave: Leitura; Teoria; Prática Pedagógica.

This work is a part of qualitative research among Portuguese language teachers belonging to the Basic Education and the Education of Youth and Adults municipal educational systems in Campo Grande [MS]. Seven teachers working in the upper series of fundamental education participated in this research. For the realization of this research, the socio-historical theoretical reference was used. The instrument used for data collection was a semi-structured interview with questions referring to conceptions of language, reading and teaching practice. Data collected permitted verification of the following: a] graduation in Language and Literature does not guarantee teachers of Youth and Adults Education the appropriation of theoretical knowledge on which they can base classroom reading activities; b] in-service qualification courses in which they participate do not assure the revision and [re]signification of the concepts nor the acquisition of new conceptions of the act of reading; c] some teachers do not know what a theory is, nor know to appropriate one in order to subsidize pedagogical practice; d] teachers depended on practical knowledge for the development of classroom reading activities and e] Youth and Adult Education teachers need to appropriate in a continuous, gradual and systematic form knowledge on language and reading.

Keywords: Reading; Theory; Teaching Practice.



# As Concepções de Leitura dos Professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos

Alda Maria do Nascimento Osório  
Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. (UFMS);  
aldaosorio@terra.com.br

Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida  
Mestre em Educação, professora Curso de Pedagogia da Universidade para o Desenvolvimento do Pantanal (UNIDERP);

## Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa, que atuam no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal de ensino em Campo Grande – MS. Desse modo, o que apresentaremos, neste texto, são os significados atribuídos pelos docentes de Português da EJA à leitura, considerando que por trás de uma prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa há concepções de língua(gem), leitura, ensino e aprendizagem, as quais estão imbricadas, nesta ação educativa.

## Concepções de educação escolar e de linguagem: pontos de ancoragem para as concepções de leitura.

Para pensar no ensino de leitura dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o professor de Língua Portuguesa necessita amparar-se em conceitos teóricos voltados ao próprio ato de ensinar, bem como se basear em concepções de linguagem, que por sua vez, refletirão nos seus conceitos de leitura. Esta tese fica evidente quando Geraldi (1984) ao tratar das práticas pedagógicas de leitura enfatiza a importância de uma concepção teórica para orientar o fazer docente e explicita:

Como coadunar esta concepção de leitura com atividades de aula, sem cair no processo de simulação de leituras? Não me parece que a resposta seja simples. Se fosse assim, não haveria tantos encontros de professores, tantos textos que tematizam a própria leitura. *Qualquer que seja a resposta, no entanto, estará lastreada numa concepção de linguagem, já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade [...].* (GERALDI 1984, p. 80-81, grifo nosso)

Concordamos com o autor, pois além do professor buscar fundamentar-se em uma concepção de linguagem, ao trabalhar com o ensino da língua materna e, especialmente, com a leitura, necessita apoiar-se em concepções de educação e educação escolar, ensino, aprendizagem, indivíduo, mundo, sociedade, o que logicamente, envolverá uma teoria de compreensão e interpretação da realidade.

Nesse sentido, as concepções de educação escolar e de linguagem são pontos de ancoragem para as concepções de leitura. Esta relação entre concepções de educação escolar (ensino), linguagem e leitura não é algo simples, entretanto, entendemos que para ter uma prática pedagógica bem sucedida o professor de língua materna, inclusive aquele que atua na EJA necessita buscar relacionar esses conhecimentos.

Para tanto, fomos buscar nos conceitos trazidos por Saviani (1995) com relação às teorias da educação, as quais ele denominou de “teorias não-críticas e teoria revolucionária”, bem como nos conceitos de língua(gem) de Bakhtin (1988), quando este autor estudou o pensamento filosófico-lingüístico do Século XX, realizando uma crítica às tendências denominadas de “objetivismo abstrato e subjetivismo idealista”, para fundamentar a nossa tese posta anteriormente, uma vez que esses autores amparam seu pensamentos num referencial teórico que tem base o materialismo dialético.

As “teorias não-críticas” de educação baseiam-se em referenciais positivistas e idealistas, ao passo que o pensamento filosófico-lingüístico do “objetivismo

abstrato”, está ancorado numa corrente positivista. Tanto o positivismo quanto o idealismo foram construídos em uma determinada época histórica e representam os conceitos de educação e de linguagem de seu tempo histórico.

Portanto, as “teorias não-críticas” de educação e de linguagem postulam o conhecimento como neutro, harmonioso, estático. Desconsideram a realidade social e a ideologia permeando o conhecimento. Deste modo, a leitura pode ser entendida como abstrata, descontextualizada da realidade sócio-histórica dos sujeitos (educandos), por isso não significativa.

Considerando a tendência do “objetivismo abstrato”, o ensino de leitura é arbitrário, abstrato, pois não considera a realidade concreta dos educandos. E por sua vez, o leitor teria um papel passivo diante da leitura.

Tratando-se o “subjetivismo idealista”, o ensino de leitura é centrado apenas nos interesses dos alunos, por isso seria um ensino “espontaneísta de leitura”. Deste modo poderia deixar de ensinar aspectos relevantes de leitura, assim como trabalhar ou propor discussões sobre conteúdos culturais relevantes de leitura com os educandos, apesar do aluno ter papel ativo no processo do ensino e da aprendizagem.

Tanto as teorias não-críticas de educação quanto as concepções de linguagem do “objetivismo abstrato” e o “subjetivismo idealista” abordariam a leitura desconsiderando os determinantes sociais e a ideologia influenciando nos sentidos atribuídos a ela, ou seja, desconsiderariam que a leitura de textos podem possuir os sentidos que um grupo privilegiado atribuem a ela.

Por conseguinte, o ensino de leitura poderia ser redentor, uma vez que por meio da aquisição e desenvolvimento da leitura surgiriam oportunidades iguais a todos os sujeitos (educandos), aqueles que se encontram no ensino regular ou jovens e adultos que freqüentam a EJA, indistintamente. A leitura seria ensinada a todos da mesma maneira para libertá-los da sua condição social.

Isto é falso, pois se sabe das determinações sociais impostas à vida dos indivíduos e das relações de poder existentes em na sociedade.

Na teoria crítica de educação, “pedagogia revolucionária” ou “teoria histórico-crítica” – que estamos denominando de teoria sócio-histórica da educação - a linguagem tem um caráter sócio-histórico, pois é viva, dinâmica e ideológica, por isso transforma-se ao longo dos tempos e transforma o sujeito, portanto ela é dialética. A linguagem, neste ponto de vista, constitui a consciência do sujeito. A leitura pode ser entendida como sócio-histórica, uma vez que constitui sujeitos, pois pode transformar suas consciências, tornando-os autônomos e críticos.

Desse modo, o ensino de leitura é contextualizado, concreto voltado à realidade social dos alunos, inclusive da EJA. Preocupa-se com o processo de letramento. Enfatiza o papel ativo do professor e do aluno, pois se trata de um ensino dialogado, considerando os determinantes sociais de uma sociedade capitalista, dividida em grupos sociais distintos.

Mediante o exposto, entendemos que o ensino de leitura para a Educação de Jovens e Adultos prescinde, entre outros elementos, de um compromisso por parte do educador em preparar o educando para tornar-se um indivíduo letrado, além de adquirir a compreensão do significado de “ser leitor” e apoiar-se numa perspectiva de educação escolar e de linguagem sócio-histórica. Neste caso, o professor de Português dessa modalidade de ensino, necessita, como já explicitado anteriormente, subsidiar sua ação docente em concepções teórico-metodológicas tanto de educação escolar como de linguagem, as quais fundamentam as concepções de ensino e aprendizagem de leitura.

Portanto, com o apoio de referenciais consistentes, o professor de Português da EJA, pode ser capaz de proporcionar aos seus alunos um ensino de linguagem e de leitura voltados ao processo de letramento. Com isso, a prática

pedagógica de leitura não se restringirá apenas ao empirismo, dissociada de um conhecimento científico.

## Os significados atribuídos à leitura pelos professores da EJA

A leitura como ato de ler é apenas um conceito dicionarizado, mas é preciso pensá-la num significado além do dicionário. Leitura como linguagem sendo praticada, vivida numa relação dialógica entre texto e leitor, envolve atribuição de significados, compreensão e interpretação. Ela não está “descolada” de uma realidade social, histórica e ideológica, pois, quando o leitor lê um texto, ou dialoga com o texto, atribui-lhe sentidos múltiplos levando em conta o seu lugar social de sujeito-leitor, bem como os sentidos atribuídos ao lido, que na maioria das vezes expressam os antagonismos de uma sociedade dividida em classes sociais e o poder de um grupo social sobre outros grupos.

O ato de ler não envolve somente decodificar palavras vazias de sentidos, mas é a “leitura de mundo”. Ler não se encerra “[...] na leitura da palavra porque [...] acho que ela não se dá, em termos profundos, sem a leitura do mundo.” (FREIRE apud BARZOTTO, 1999, p. 21).

Leitura, ainda, é uma questão pedagógica, social e lingüística. É pedagógica, pois pode ser ensinada por meio da educação escolar. É social, pois ao ler o homem não está isolado dos determinantes sociais. É lingüística porque envolve a ação humana ao utilizar-se da linguagem.

Acreditando na importância da compreensão desses aspectos pontuais para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, buscamos junto a sete professores de Língua Portuguesa da EJA em Campo Grande/MS entender os significados por eles atribuídos à leitura.

Para encontrar algumas respostas às nossas indagações, perguntamos aos sujeitos participantes da pesquisa, os quais identificamos por **A, B, C, D, E, F, G e H** - *O que era leitura e em quais*

*teorias de leitura eles se baseavam para trabalhá-la junto aos seus alunos. As respostas dadas as duas questões nos possibilitou verificar quais os referenciais teórico-metodológicos de leitura e de ensino que embasam suas práticas em sala de aula.*

A professora **A** revelou que concebe leitura como sendo “[...] tudo, tudo, até outdoor que a gente vê na rua [...], quando a criança tá aprendendo a ler a primeira coisa que ela gosta de mostrar”.

Na resposta da professora **A** é possível observar o seu desconhecimento sobre a amplitude dos conceitos de leitura, apesar dela reconhecer quando afirma que a leitura é “até de outdoor”, ou seja, a leitura não é somente da escrita em um livro, existem outros portadores de texto, inclusive um outdoor. A leitura pode receber múltiplos sentidos, é atribuição de significados do leitor ao texto, é ainda, compreensão e interpretação do lido.

Ao compreender e interpretar um texto, o leitor está sujeito às “[...] determinações de natureza histórica, social, lingüística, ideológica [...]” (ORLANDI, 1993, p. 12). Neste sentido, ao ler um texto, o leitor está condicionado aos modos de ler de seu tempo histórico e social, portanto quando interpreta um texto, necessariamente, entra aí representações, experiências, conhecimentos e a ideologia presente em sua época histórica.

Ler é a leitura da “palavramundo”, pois o ato de ler não é simples decodificação do lido, mas é interpretar o próprio mundo através dos textos. A leitura não é um ato mecânico, mas significativo, por isso necessita estar contextualizada à realidade sócio-histórica dos sujeitos. Deste modo, o contexto significa, ao mesmo tempo, “[...] o contexto do escritor e do leitor [...]” (FREIRE apud BARZOTTO, 1999, p. 20). Leitura, ainda, numa realidade sócio-histórica é a própria linguagem sendo praticada e transformando a consciência do homem, portanto, o ato de ler mostra sujeitos reais se constituindo enquanto sujeitos.

Por desconhecer que há conceitos múltiplos de leitura, a professora **A**, também, revela em sua fala não saber sobre as teorias de leitura, quando assinala que:

[...] olha se eu te falar que eu nem sabia que tinha teoria pra leitura! E olha que eu fiz a pesquisa de projeto da faculdade com a leitura. [...] eu nunca me apoiei em teoria pra leitura, não.[...] nunca me toquei, assim, pra teoria de leitura.

A professora **A** ao expor seu pensamento demonstra coragem e honestidade, pois admite nunca ter se apoiado em teoria para trabalhar com a leitura em sala de aula. Deste modo, fica explícito em sua resposta, o seu desconhecimento de teorias de leitura. Entendemos que não é culpa da professora **A** não saber teorias de leitura, tendo em vista que, como ela própria assinalou seu curso de graduação, bem como algumas capacitações, das quais participou não foram suficientes para que ela pudesse compreender, atribuir significado e sentido às teorias de leitura e, por conseguinte, dar importância as mesmas.

Mediante a resposta da professora **A**, podemos inferir que sua prática ao trabalhar com a leitura, e a linguagem se apóia no empirismo, ou seja, somente em experiências cotidianas de sala de aula, sem a preocupação com a aquisição e aplicação de conhecimentos teóricos.

Para a professora **B** leitura é: “[...] a coisa básica [...] porque através da leitura você abre horizontes [...] quanto mais você lê, mas você aprende”.

Aparece na fala da professora **B** a leitura como sendo “coisa básica”, “abertura de horizontes”. Ao ter a idéia de leitura como “coisa” a professora dá a entender que a leitura também conduz a novas aprendizagens. A leitura pode ser fonte de novas aprendizagens, e numa perspectiva sócio-histórica, o ato de ler além de envolver a aprendizagem cognitiva, caracteriza-se pela “[...] relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.” (ZILBERMAN, 1999, p. 40).

Neste sentido, ao ler o sujeito não está distanciado de sua realidade sócio-histórica, tampouco, da objetividade

(racionalidade) que envolve o ato de ler, mas não se pode esquecer do elemento subjetivo presente na leitura, quando o leitor atribui significados ao lido por meio de sua teoria de mundo. Teoria esta, que é construída a partir de suas relações sociais com outros sujeitos.

Perguntamos, também, à professora **B** em quais teorias ela se fundamenta para trabalhar com a leitura junto aos alunos da EJA. A professora respondeu:

Eu trabalho mesmo com textos. [...] são vários textos. É, não tem uma teoria, assim, sabe. [...] E com eles têm que ser muito na prática. Então, não tem como pegar uma teoria e jogar, e pôr para eles. Então, com eles têm que ser muito na prática mesmo. (Profª **B**).

O depoimento da professora **B** converge com a fala da professora **A**, pois ambas mostram que desconhecem a existência de teorias que apóiam a prática pedagógica voltada à leitura. Contudo, a professora **B** traz um novo dado, o qual não aparece na fala da professora **A**, em relação a ação docente e o conhecimento teórico ela afirma que:

É, não tem uma teoria, assim, sabe. Eu sou mais prática. E com eles têm que ser muito na prática. Então, não tem como pegar uma teoria [...] e pôr pra eles. Então, com eles têm que ser muito na prática mesmo.

Deste modo, percebemos que a professora **B** desconhece o que é uma teoria, por conseguinte, não sabe como se apropriar dela para amparar sua prática docente. Pela fala da professora **B** observamos que a mesma, também, trabalha em nível de senso comum, empiricamente, desvinculando teoria e prática no momento de desenvolver atividades de leitura em sala de aula.

Nos depoimentos da professora **C** e da professora **G**, a leitura aparece como essencial e capaz de proporcionar o bem escrever. Para a professora **C**, a leitura é:

[...] necessária, porque sem a leitura não tem como o aluno escrever bem. Ele precisa tá lendo sempre pra poder escrever bem, pra poder desenvolver bem a linguagem, pra ter uma perfeição maior na língua. Então, a leitura também, é muito essencial.

Semelhantemente, para a professora **G**:

Leitura [...] é o essencial. [...] a partir do momento que o aluno tem a leitura, [...] ele não vai ter muita dificuldade. Eu falo que se ele lê, ele vai escrever bem.

Então, se você ler, você está a par para estar conversando qualquer assunto. Você é uma pessoa atualizada. [...] a leitura é fundamental.

Tanto a professora **C** quanto a professora **G** consideram a leitura como algo necessário para que o aluno escreva bem e, por conseguinte, desenvolva sua linguagem. Assim, as professoras citadas relacionam leitura à escrita, mas a leitura não está ligada apenas à escrita, a ler o escrito. "A leitura não é um ato que se dá apenas pelo domínio alfabético. Trata-se de uma *ação* dotada de profundo *sentido social* – participação, criação, construção." (MELO, 1999, p. 77, grifo do autor). Assim, o ato de ler não é apenas a decodificação da palavra escrita, é "ler o mundo", o que está além do escrito. E a leitura tem um sentido social, pois ao ler o leitor não está isolado da realidade social na qual vive, bem como há sentidos produzidos ao ler, que são construídos historicamente, marcados por uma ideologia.

Perguntamos às professoras **C** e **G** sobre em quais teorias elas se fundamentam para trabalhar com a leitura junto aos alunos da EJA, a professora **C** respondeu que: "[...] leio bastante PCN, diretrizes. Lá tem as formas que você deve trabalhar com cada faixa etária e também tem [...] as diretrizes, PCN voltados pra EJA".

A resposta da professora **C** mostra que ela se restringe a ler os PCNs e diretrizes da EJA. Não que essa prática esteja incorreta, mas a mesma professora poderia buscar outras leituras, outros autores que estudam a leitura sob os enfoques psicolinguísticos, sociolinguísticos, da Análise do Discurso, etc. Portanto, é possível observar que a professora desconhece outras teorias de leitura postas nas áreas mencionadas acima. Fica evidente que a professora **C** ainda não tem clareza de uma teoria de leitura, pois a mesma não soube explicitar que teorias que ela utiliza para trabalhar junto aos alunos da EJA. Com isso inferimos que a mesma professora, também, trabalha apoiada no empirismo.

E a professora **G**, afirmou que:

Eu baseio muito no que eu aprendi na faculdade. Eu me baseio bastante. Até que quem formou agora tem uma visão muito diferente dos antigos, tá, em questão de ensino. Isso a gente estudou bastante. Mas é isso que eu acabei de falar. Essas coisas que eu vi, que eu fico é [...]. Na prática. É, tempo. [...] eu me baseio nesse ponto. A partir do momento que ele converse o mínimo, o básico. Saber conjugar as palavrinhas no plural e no singular. E que ele saiba desenvolver um bom texto. Eu acho que ele está muito bem preparado. Não precisa nem saber o que é sujeito, o que é predicado. Eu vejo por esse lado.

Aparece na fala da professora **G**, que ela se apóia para trabalhar em sala de aula em leituras e teorias que aprendeu na faculdade. Entretanto, ela não nos informou quais teorias são essas.

Diferentemente da professora **C e G**, a professora **D**, atribui à leitura o seguinte significado:

Leitura é a pessoa, assim, viajar [...]. Daquela leitura, aquele livro ele se imaginar naquele local. Se for um lugar aberto, ele se imaginar naquele local. Ele fantasiar. Se for algo, algum tipo, ele se imaginar no lugar daquele personagem. Se for uma aventura, ele [...] também, imaginar e até criar, além disso. [...] eu acho que na leitura a pessoa tem que viajar mesmo [...]. A pessoa parar, ficar tipo em transe, assim, só imaginando aquilo. Acho que além dela absorver muito mais, ela vai criar. Ela vai querer mais. Ela vai ter um ponto que ela vai, um assunto que ela vai achar mais interessante. E de repente ela vai até mudar como pessoa, na personalidade, no humor, no gênio com aquela leitura.

Na fala da professora **D**, a leitura aparece como o ato de viajar, de imaginar, de colocar-se no lugar dos personagens, entrar em transe. Para ela, a leitura muda a personalidade interior da pessoa. Entretanto, a leitura não deve ocorrer somente dessa forma ou com estes objetivos. A leitura serve para a aquisição de informações, de novos conhecimentos, revisão de idéias e conceitos, inclusive por obrigatoriedade, etc. Diante disso é possível assegurar que ela é realizada por sujeitos singulares com motivações e interesses próprios, dentro de uma realidade sócio-histórica-ideológica. Neste sentido, Bakhtin (1988) considera que a linguagem transforma a consciência dos sujeitos, portanto constitui sujeitos sócio-históricos.

Quando perguntamos à professora **D**, em quais teorias se fundamentava para trabalhar com a leitura junto aos seus alunos da EJA, ela respondeu-nos:

É teorias, acho que informação. É senso crítico. Porque a pessoa não pode só lê e aceitar tudo o que ela está lendo. Ela tem também que concordar ou não. É um direito. É um livre arbítrio. Então, eu acho que é o, é o básico: informação e senso crítico.

Para a professora **D**, teorias são informação e senso crítico. Certamente, que toda teoria é uma informação constituída de princípios e conceitos, pois a ciência que ela representa necessita de rigor, objetividade e de senso crítico. Entretanto, na fala da professora não ficou explícita a teoria em que ela se ampara para trabalhar com a leitura junto a seus alunos. Deste modo, podemos inferir que a professora **D**, ainda, não tem clareza da importância de uma teoria para subsidiar a prática pedagógica ao trabalhar com a leitura.

O professor **E** amplia o conceito de leitura quando, fala que:

Leitura pra mim é tudo. [...] Por exemplo, você pode ler. [...] Assistir uma novela e fazer uma leitura daquela novela, hoje. Então você vai ver intertexto de livros como "Makhbé" e "Lia". [...] A leitura é isso: você interpretar o que está passando pra você. [...] é a leitura que o professor está passando para você. [...] não só a leitura do Cânone [...], a leitura do Shakespeare, mas a leitura para mim é muito abrangente, hoje. [...] pode ser a leitura de um filme. [...] a leitura pra mim é como a linguagem. Ela é muito abrangente.

A leitura para o professor **E** é tudo. É ler uma novela, um filme. É a intertextualidade entre um texto e outro. É interpretar. É ler a fala de um professor. Leitura não é apenas ler os livros clássicos. Ela é abrangente como a linguagem. A fala do professor **E**, apresenta conceitos bastante atualizados de leitura, pois a leitura como o professor concebe vai além da escrita, da decodificação das palavras. Inclui a interpretação dos mesmos, a intertextualidade, ou seja, a interlocução que ocorre entre os textos.

Neste sentido, reportamo-nos a Bakhtin (1988) quando, este autor, afirma que o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal,

a qual não se restringe à comunicação face a face, mas pode ser um ato de fala impresso num livro. Por isso, estendendo à leitura esse conceito de diálogo de Bakhtin, vemos que na leitura também ocorre esse diálogo, quando há intertextualidade de leituras, interpretações e idéias de um autor as quais se propagam postas em diversos livros, textos. E, mais, a leitura é sempre situada num contexto sócio-histórico-ideológico.

Segundo o professor **E**, as teorias que ele utiliza para orientar sua prática pedagógica junto aos alunos da EJA, são:

Olha, eu tenho. Eu comecei com Saussure, tem Ducrot. Enfim, eu não sei me basear, são muitos textos. Muitos autores. [...] eu tenho me baseado muito na questão da Semiótica, na leitura. [...] sem os alunos perceberem que eu estou trabalhando isso, não vou falar sobre isso com eles.

Evidencia-se na fala do professor **E**, a dificuldade que é para ele entender o significado da teoria, pois são muitos textos, autores. Começou com Saussure e Ducrot. Afirma ter-se amparado nas teorias da Semiótica, mas não esclarece que teorias são estas. Isto nos permite inferir que o professor **E**, ainda não tem clareza em que teoria de leitura pode se basear para trabalhá-la. No referencial sócio-histórico, a leitura é contextualizada, não é somente a decodificação de letras, palavras, mas vai além, é pensar que a leitura se dá numa sociedade, portanto o leitor é um sujeito que possui uma condição de classe, portanto a leitura é “[...] uma prática social”. (BRITTO, apud SILVA, 2002, p. 14).

A professora **F** diz que para ela a leitura é:

O meu objetivo quando trabalho com a leitura é fazer com que o meu aluno entenda aquilo dentro de um contexto. [...] ler não é só decifrar o que está escrito. [...] é interpretar, entender, saber o que ele significa relacionar aquilo com um acontecimento passado.

Há na fala da professora **F** um conceito de leitura que pode ser oriundo de uma concepção de linguagem como interação verbal, pois para ela a leitura não é decifrar somente o que está escrito, extrapola o escrito. O leitor interpreta,

entende para poder relacionar o lido com acontecimentos do passado. E, mais com acontecimentos do presente, do contexto sócio-histórico. Ao ler o leitor lê com seus conhecimentos prévios, portanto com seus valores, de um lugar social. Como confirma Silva (2002, p. 21), “[...] a leitura é uma prática social, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura.”

Sobre as teorias de leitura que amparam sua prática docente, a professora **F** assinala que:

Eu não sigo uma teoria, assim. Eu ..., vai do momento do que, que eu quero pra aquele meu trabalho. De que forma eu vou trabalhar aquela leitura. Se é, por exemplo, a gente tem vários objetivos: a compreensão, a contextualização, a entonação, diversas formas de se ler o mesmo texto. Então, vai depender do momento, mas uma teoria, assim.

Na fala da professora **F**, fica claro que a mesma não segue nenhuma teoria para trabalhar com a leitura junto aos jovens e adultos. Surge, então, uma questão como alguém pode ter um conceito de leitura que considera a contextualização, a reflexão e ao mesmo tempo assegura que trabalha conforme as exigências do momento imediato. Neste caso, também é possível inferir que a professora **F** desenvolve uma prática mesclada de conhecimentos práticos e teóricos, estes últimos originados de uma perspectiva tradicional de ensino e de conceitos mais atuais sobre o trato com a leitura.

Ao ser questionada sobre qual teoria utiliza para apoiar a prática de leitura em sala de aula, a professora **H**, respondeu que a teoria é: “Um mecanismo necessário para o estudo da língua, ou melhor, compreensão dos significados”.

No depoimento da professora **H** a teoria surge como um mecanismo para o estudo da língua e para compreender significados. Entretanto, a teoria é necessária para que o professor saiba como trabalhar com a leitura e a entenda não somente como um mecanismo para estudar a língua, mas

como uma ferramenta importante para o entendimento dos significados, que propicia a interação com o meio social, ou seja, a leitura compreensiva implica em ler não apenas os sentidos contidos na palavra, mas aqueles que extrapolam as palavras, os sentidos escondidos nas entrelinhas do texto. Desta forma, a leitura está ligada a uma história do leitor, de seu lugar social.

A leitura nesta tendência é dialógica, pois há um diálogo entre texto e leitor. O leitor é sujeito ativo, por isso atribui sentido ao lido, bem como é influenciado pelo lido. Por conseguinte o ato de ler torna-se, também, social, histórico e ideológico, uma vez que o sujeito ao ler, lê de um lugar social, por isso histórico, influenciado pela ideologia de seu tempo. E ainda, a leitura é a própria linguagem em ação, quando o sujeito lê o texto ou faz a leitura de mundo vai atribuindo-lhes significados, compreendendo e interpretando, constituindo-se em sujeito mais reflexivo, mais crítico e autônomo.

Deste modo, “[...] pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses. Enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias referidas pelo texto.” (SILVA, 2002, p. 26). Por isso, a leitura carrega no seu cerne sentidos múltiplos, uma vez que pode servir de ocultação de ideologias para paralisar idéias contrárias à exploração de uma classe social sobre as outras classes mais privilegiadas.

Ao ser questionada sobre as teorias que orientam as práticas de leitura junto a seus alunos da EJA, à professora **H**, não nos respondeu. Talvez, a professora **H** não tivesse pensado sobre o estabelecimento de uma relação entre teoria e prática docente e, mais, uma amparando a outra. Provavelmente, a professora **H** como os demais professores acima citados, não tenham, ainda, definição de qual ou em quais

teorias poderiam apoiar suas práticas docentes para trabalharem com a leitura junto aos educandos.

## Algumas Considerações

Os dados levantados nos permitiram verificar que a graduação em Letras não garantiu aos professores de Língua Portuguesa da EJA em Campo Grande/MS a apropriação de conhecimentos capazes de sanar essa lacuna em relação às concepções de leitura como elementos sócio-históricos. Os eventos de capacitação dos quais eles participaram, nos últimos três anos, também, não lhes asseguraram a (re)significação conceitos ou a aquisição de novas concepções sobre esse tema. Isso significa dizer que o investimento na formação profissional desses professores não lhes garantiu o conhecimento, compreensão e a apropriação de teorias da leitura.

A apropriação de conhecimentos sobre a língua(gem) e a leitura, por parte dos professores necessita ser contínua, gradativa, sistemática, além da aquisição do hábito individual de leitura.

Os conhecimentos sobre a leitura não emergem no vazio, necessitam fundamenta-se nos conhecimentos de mundo desses professores, trazendo-lhes a possibilidade de refletirem sobre os mesmos para que de modo consciente possam escolher seus referenciais teóricos de língua(gem), de leitura e de ensino. Os quais não se apresentam como um produto acabado, mas sim, como construções históricas individuais resultantes de um processo contínuo de novas buscas e novas apropriações de conhecimentos científicos.

Por conseguinte, os professores de Língua Portuguesa da EJA que participaram desta pesquisa, tanto quanto os demais professores, que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino, precisam de uma educação contínua para (re)significar suas concepções de leitura e (re)aprender a ensinar.



## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. [Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz]. 4 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 1988.

FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra**. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras; Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 8 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

MELO, José Marques de. **Os meios de comunicação e massa e o hábito de leitura**. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. (Coleção Leituras no Brasil).

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1993. (Coleção passando a limpo).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 30 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002. (Coleção Leituras do Brasil).

.....

Aborda-se neste texto o problema do desaproveitamento escolar no ensino fundamental seriado, enfocando-o pelo ângulo das intervenções destinadas ao seu equacionamento. O propósito é ressaltar a gestão desse problema como esfera de atuação obrigatória dos sistemas e escolas públicos, para a efetivação do direito à educação. Utiliza-se análise documental, de conteúdo e estatísticas. Constata-se a falta de congruência da gestão do desaproveitamento escolar com os princípios democráticos proclamados, bem como a debilidade da avaliação externa para gerar maior empenho em torno desse problema. Conclui-se que o desaproveitamento ainda não se constituiu objeto privilegiado da gestão escolar, para o que a avaliação realizada pela própria escola poderá ser fecunda.

Palavras-chave: ensino fundamental, gestão educacional, avaliação educacional

In this text, the question of the lack of success in serialized fundamental education is raised, focusing on it through the angle of the interventions made to resolve this problem. The aim is to stress on the management of the problem as the sphere of the obligatory action of the system and public schools, towards the realization of the right to education. Documental analysis of contents and statistics is used. It was found that there is a lack of congruency in the management of school failure regarding the democratic principles proclaimed, as well as the debility of external evaluation to generate better performance on this question. It is concluded that failure does not yet constitute the privileged object of school management, in order that the evaluation done by the school itself be fruitful.

Keywords: Fundamental teaching; educational management; educational evaluation.

# O Desaproveitamento Escolar como Objeto de Gestão\*

Dirce Nei Teixeira  
de Freitas

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), coordenadora do Grupo “Reflexão e Memória - Estudos e Pesquisas em Educação”.

• A gestão do desaproveitamento escolar por sistemas de ensino e escolas públicos —que, mantendo a organização seriada, preservam o velho mecanismo da reprovação na regulação da trajetória escolar de seus alunos — é aqui abordada, com o propósito de ressaltar uma questão cujo enfrentamento é absolutamente necessário para se avançar na efetivação do direito à educação.

• O enfoque adotado apóia-se no fato de que boa parte do ensino fundamental brasileiro preserva a organização seriada, permanecendo prisioneira de uma “pedagogia da reprovação” (RIBEIRO, 1991) ou “cultura da seletividade” (ARROYO, 2000), ainda que a legislação vigente permita outras formas de organizá-lo e que experiências com o regime de progressão continuada tenham se disseminado no País. Assim, os temas ensino ciclado e progressão continuada ganharam expressão no debate e na produção educacionais recentes (BARRETO e SOUSA, 2004; GOMES, 2005).

• No Brasil, há mais de oitenta anos o desaproveitamento escolar (considerado principalmente pela ocorrência de reprovação, abandono e evasão escolar) tem motivado análises, estudos, pesquisas, propostas e políticas públicas. O cenário, as questões que este suscita e as diferentes abordagens podem ser lembrados com Lourenço Filho (1945; 1998), Anísio Teixeira (1957),

\* Versão revista e ampliada do texto “Desaproveitamento/reprovação escolar como objeto de gestão e avaliação” apresentado no VIII EPECO, Cuiabá, 2006.

Fletcher e Ribeiro (1987), Klein e Ribeiro (1991, 1995), Ribeiro (1991; 1993), Arroyo (2000), entre outros.

A produção recente em educação tem abordado o desaproveitamento geralmente ao tratar do fracasso escolar, tanto a publicada em periódicos científicos nacionais disseminados pela Scientific Electronic Library Online (SCIELO) como a oriunda da pós-graduação divulgada pelo Banco de Teses da CAPES.

Verifica-se, nessa produção, a predominância de enfoques centrados no indivíduo (aluno ou professor), sendo freqüentes as perspectivas psicológica, psicanalítica e sanitária. Outro enfoque bastante contemplado é o da análise de políticas de não-retenção e de correção do fluxo escolar, principalmente as que propõem progressão continuada e aceleração de estudos. No conjunto, os trabalhos se propõem a identificar causas da reprovação ou fracasso escolar, soluções para tais problemáticas e as suas implicações para a formação docente. Os enfoques centrados na ação da escola referem-se à relação entre fracasso, reprovação, abandono e evasão escolares e avaliação da aprendizagem, currículo, cultura e questões étnico-raciais.

No geral, reprovação, abandono e evasão são largamente reconhecidos como persistentes impedimentos para a democratização e qualificação até mesmo da escolarização obrigatória, cujo acesso foi declarado direito público subjetivo nos §§ 1º. e 2º. do art. 208 da Constituição Federal de 1988 e art. 5º da Lei nº. 9.394, de 1996.

Neste trabalho, a reprovação escolar é enfocada pelo ângulo das intervenções destinadas ao seu equacionamento. Inicialmente, são lembradas importantes diretrizes e estratégias da União relacionadas ao aproveitamento/desaproveitamento escolar. Na seqüência, descreve-se o cenário e apontam-se estratégias do sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e do sistema municipal de ensino

de Dourados, respectivamente, no período 1993-2004. Finalmente, deslocando-se o olhar para um grupo de escolas públicas, são apontadas formas de intervenções usuais e inusuais no enfrentamento do desaproveitamento escolar.

## Diretrizes e estratégias da União

A gestão com vistas ao enfrentamento dos problemas de fluxo e de qualidade do ensino foi impulsionada, no ingresso dos 1990, com a redefinição dos desafios da educação para todos em âmbito mundial (TORRES, 2001). Constrangido pelos compromissos ali acordados, o Brasil recorreu ao planejamento de longo prazo, fixando, em seu Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), as metas (entre outras estabelecidas para o decênio) de incremento, em cerca de 50%, dos níveis de aprendizagem então registrados no ensino fundamental e de melhoria do fluxo escolar, mediante redução das repetências, propiciando a conclusão do ensino obrigatório por 80% das gerações escolares.

No ano 2000, a avaliação do alcance das metas acordadas mundialmente resultou em novas redefinições, tornando-se a gestão comprometida com resultados uma política revestida de urgência na esfera da educação. O Brasil, no ingresso de 2001, estabelecia em seu Plano Nacional de Educação a meta de, em cinco anos, reduzir em 50% as taxas de repetência e evasão, regularizando o fluxo escolar.

Os problemas de fluxo haviam sido reexaminados nos anos 1980, em estudos estatísticos que concorreram para redefini-los na agenda das políticas públicas educacionais dos anos 1990. E o desafio da promoção da qualidade do ensino havia ensejado o despontar da avaliação do desempenho cognitivo dos alunos como estratégia de intervenção estatal, desde o início dos anos 1980. A criação do SAEB em 1990 e a modernização da geração e

disseminação de informações educacionais ao longo da década — com destaque para os Censos Escolares — propiciaram ao Estado conjugar medida, avaliação e informação na gestão educacional (FREITAS, 2005).

Os resultados das avaliações do desempenho cognitivo dos alunos, por meio do SAEB, mostraram que a grande maioria deles apresentava desempenho menor do que o esperado para a sua série, evidenciando que os problemas não eram somente de fluxo (SOARES, 2006).

Assim, o Plano Nacional de Educação ressaltou a importância do aperfeiçoamento do SAEB e do Censo Escolar, bem como da criação de sistemas de avaliação complementares nas unidades federativas, para o “monitoramento” da situação escolar do País e a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos.

A avaliação externa de desempenho cognitivo dos alunos firmou-se na presunção de controlar e induzir a melhoria do ensino, sendo reproduzida em várias unidades da federação, conforme mostram Bonamino e Bessa (2004).

Seguindo a tendência internacional, o Estado brasileiro continuou a incrementar essa estratégia. Em março de 2005, a Portaria nº. 931 do Ministro da Educação instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) composto de dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) conhecida como Prova Brasil.

O primeiro mantém as características e procedimentos do SAEB, delineados no período 1990-2003, sendo uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, com periodicidade bianual. Propõe-se a coletar informações com vistas a fornecer “subsídios” para a formulação de políticas destinadas à melhoria do ensino, permitindo, segundo o INEP

(BRASIL, 2007a), a definição de “[...] ações voltadas à correção das distorções e debilidades identificadas nas redes de ensino”.

O segundo processo se propõe a avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, devolvendo a cada unidade o resultado global. Anuncia a intenção de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação, para a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público consoante às políticas nacionais.

Dados recentes publicados pelo INEP mostram que o desaproveitamento escolar continua a ser um grave problema no País, conforme evidencia a série das médias de proficiência de Português e Matemática (Tabela 01) de alunos do ensino fundamental de escolas urbanas resultantes dos levantamentos do SAEB no período 1995-2005.

Ainda que não isentos de questionamentos, esses dados são considerados comparáveis pelo INEP.

**Tabela 01** – Proficiência de Português e Matemática dos alunos do ensino fundamental de escolas urbanas\* - Brasil, SAEB - 1995 -2005

Componentes Curriculares	Segmentos do Ensino Fundamental						
	1995	1997	1999	2001	2003	2005	
Português	Anos Iniciais (1 a 4)	191,57	187,81	172,34	168,34	173,13	175,52
	Anos Finais (5 a 8)	256,85	250,66	232,90	235,19	231,86	231,71
Matemática	Anos Iniciais (1 a 4)	192,83	192,10	182,25	178,99	180,65	185,66
	Anos Finais (5 a 8)	253,75	250,68	246,36	243,40	244,83	239,38

Legenda: \*Sem escolas federais

Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2007b)

Como se vê, a esperada elevação dos patamares não acontece.

Outra importante via utilizada na gestão educacional foi a regulação normativa, sendo especialmente importantes as disposições relativas à redistribuição de incumbências entre os entes federativos e ao financiamento, inscritas na Emenda Constitucional nº. 14 /96 e nas Leis nº. 9.131/96, nº. 9.394/96 (LDB/96) e 9.424 /96. Essas normas possibilitaram, entre outras coisas, a focalização no ensino fundamental e em seus problemas.

Também estimularam a reordenação da gestão, possibilitando a combinação de regulação normativa e avaliativa centralizada com a desconcentração administrativa (OLIVEIRA, R., 2000; FREITAS, 1997; 2005). E, ainda, induziram a municipalização do ensino fundamental, cobraram a busca da universalização do acesso/permanência na escola e da eficiência do ensino (OLIVEIRA, C., 1999; AZEVEDO, 2002; OLIVEIRA e ARAUJO, 2005).

Nessa regulação normativa, encontram-se várias diretrizes que, de forma tácita ou expressa, propõem medidas preventivas do abandono, da evasão, da reprovação, do desaproveitamento escolar e desempenho insatisfatório.

Fundamentos encontrados na Constituição Federal de 1988 orientam a atuação dos sistemas de ensino e escolas contrariamente a práticas que negligenciem o aproveitamento escolar. O princípio de igualdade de condições para a permanência na escola (art. 206 da CF/88) requer medidas preventivas do abandono escolar, entre as quais devem estar as de enfrentamento da reprovação e, mais amplamente, do desaproveitamento escolar. O princípio de garantia de padrão de qualidade do ensino remete também ao imperativo do equacionamento desses problemas.

A Lei nº. 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) reafirmou o direito à educação, em igualdade de condições para acesso e permanência na escola, como direito da criança e do adolescente. Estabeleceu também a obrigação do dirigente de estabelecimento de ensino fundamental comunicar ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas, de evasão escolar e de elevados níveis de repetência (art. 56). Além disso, indiretamente estimulou o enfrentamento do problema da reprovação escolar pela família e escola, conjuntamente, quando estabeleceu como direito dos pais ou responsáveis

pela criança ou adolescente tomar ciência do processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais (Parágrafo único, art. 53). Seguramente o aproveitamento escolar é questão essencial nessa participação.

Vários dispositivos da LDB/96 remetem ao enfrentamento do desaproveitamento e reprovação escolares, deixando aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (art. 12, inciso V). Essa Lei estabeleceu mecanismos de flexibilização da organização do ensino (art. 23), cuja utilização deve sempre ocorrer com base no critério de atendimento ao interesse do processo de aprendizagem. Possibilitou a adoção de formas de progressão parcial, no caso da progressão regular por série (art. 24), e estabeleceu critérios para a verificação do rendimento escolar que permitem à escola evitar a repetição de tudo pelo aluno que não obteve êxito nos estudos (art. 24). Admitiu o aproveitamento de estudos concluídos com êxito e a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Ainda com relação à avaliação do rendimento do aluno, a Lei estabeleceu critérios que remetem à gestão do problema do desaproveitamento escolar e desempenho insatisfatório, quando determina que a prática da avaliação da aprendizagem seja contínua e cumulativa, atribuindo-se prevalência aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre provas finais.

Na perspectiva preventiva, a Lei fixou a obrigatoriedade de estudos de recuperação para os casos de baixo rendimento escolar, preferentemente paralelos ao período letivo, abrindo espaço para a inventividade escolar ao deixar para os sistemas e escolas disciplinarem esse dispositivo. Portanto, a Lei admitiu novas soluções para a

gestão do aproveitamento e para o tratamento da retenção escolar por motivo de desaproveitamento.

Cabe lembrar, ainda, que o Plano Nacional de Educação estabeleceu várias metas que guardam relação com a meta relativa à reprovação escolar, antes mencionada. Destacam-se as atinentes à oferta de turno integral, existência de um projeto pedagógico da escola, viabilização do acesso à escola, adequação curricular, flexibilização da organização do ensino e, ainda, as referentes ao monitoramento do desempenho dos alunos (via avaliações) e as de enfrentamento da carência econômica dos educandos por meio de programas de renda mínima associada à educação.

Observa-se que a regulação normativa (inclusive via planejamento), a avaliação e a geração de indicadores de rendimento escolar induzem as administrações dos sistemas de ensino a colocarem em suas agendas a gestão dos problemas de fluxo e de qualidade do ensino. Resta saber os desdobramentos de tais intervenções nos espaços subnacionais.

## Cenário e estratégias estaduais e municipais

Observando-se o ensino fundamental estadual de Mato Grosso do Sul e o ensino fundamental municipal de Dourados, delineia-se um cenário sem progressões.

Mesmo sendo expressão parcial da seletividade escolar, a reprovação configura, no período 1993-2004, a preocupante situação mostrada pela Tabela 02, adiante. Mas, conforme ressaltou Arroyo (2000), a cultura da seletividade escolar manifesta-se não apenas na ocorrência de reprovação, abandono e evasão escolares, uma vez que também atinge também aos alunos aprovados. O problema é, portanto, maior do que os indicadores de fluxo revelam.

Quando se trata da reprovação, cabe lembrar, que o tipo de dado considerado resulta do processo avaliativo realizado pelas escolas, diretamente pelos seus professores. Expressa, assim, o balanço interno da escola e o equacionamento que aí se faz do desaproveitamento considerado impedimento para o avanço na seriação. As taxas de reprovação representam o fracasso da política e da gestão escolar e educacional que se admite publicar.

**Tabela 02** - Taxas de reprovação no ensino fundamental estadual de Mato Grosso do Sul municipal de Dourados (1993 - 2004)

Abrangência geográfica / dependência administrativa		
Ano	MATO GROSSO DO SUL Estadual*	DOURADOS Municipal*
1993	22	24
1994	23	24
1995	22	25
1996	18	24
1997	19	23
1998	11	21
1999	12	20
2000	16	25
2001	17	23
2002	18	25
2003	20	26
2004	20	24

\* Dados aproximados para menos (0,1 a 0,5) e para mais (0,6 a 0,9).

**Fontes:** SE/MS (1995); SEME/ 1996; INEP/Sinopse estatística (1996, 2003, 2004); SEMED /2006 INEP/ EDUDATA (1999-2002).

Verifica-se que as taxas de reprovação apresentadas por ambas as dependências administrativas foram altas em todo o período considerado, mantendo-se, na dependência municipal, sempre em ou acima de 20%. Nessa dependência, a dinâmica de redução das taxas registradas de 1995 a 1999 cedeu lugar a uma dinâmica de crescimento oscilante e mais elevada no período subsequente. Em 2003, a dependência municipal registrou a maior taxa de reprovação dos 12 anos considerados, apresentando uma taxa de reprovação média de 24%. Dados de 2005, gerados e divulgados pelo INEP, mostram que, dos 175.438 matriculados no ensino fundamental estadual em 03/03/2005, foram reprovados 45.154, o que representa apro

ximadamente 26% do total (BRASIL, 2007c).

Na dependência estadual, as menores taxas de reprovação foram verificadas nos anos 1998 e 1999, quando foi introduzida a organização em ciclos e, com ela, a adoção do regime de progressão continuada no ensino fundamental. Nos quatro anos subsequentes, observa-se uma dinâmica de contínuo crescimento da reprovação, aproximando-se, nos dois últimos anos, do patamar registrado antes de 1996. Isso reflete o abandono do regime de progressão continuada com a suspensão, em 2004, do ensino ciclado.

Nota-se que, após 1999, as taxas de reprovação cresceram tanto no ensino estadual como no municipal. Isso indica que a meta de redução da reprovação fixada para os primeiros cinco anos de execução do Plano Nacional de Educação, antes mencionada, não será atingida nessas redes escolares.

Vê-se que a anunciada universalização do acesso ao ensino fundamental convive com taxas de reprovação não desprezíveis nessas duas redes de escolas, configurando um quadro preocupante.

Quando se busca dimensionar o desaproveitamento escolar de forma mais extensiva, para além dos reprovados, o cenário continua preocupante. Considerando-se, apenas por hipótese, que os resultados do SAEB expressem mais amplamente o desaproveitamento escolar, têm-se as situações mostradas nas Tabelas 03 e 04, a seguir.

**Tabela 03 – Proficiência de Português dos alunos do ensino fundamental urbano\* (1995 -2005)**

Ensino Fundamental	Abrangência Geográfica	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Anos Iniciais (1 a 4)	Brasil	191,57	187,81	172,34	168,34	173,13	175,52
	São Paulo	196,19	191,01	179,90	180,35	181,36	183,72
Anos Finais (5 a 8)	Centro Oeste	195,51	184,59	170,74	165,21	174,02	176,75
	Mato Grosso do Sul	194,06	187,65	173,04	160,57	166,82	172,80
Anos Iniciais (1 a 4)	Brasil	256,85	250,66	232,90	235,19	231,86	231,71
	São Paulo	269,79	248,09	230,75	237,18	236,27	237,36
Anos Finais (5 a 8)	Centro Oeste	257,06	255,04	235,71	237,24	234,59	233,12
	Mato Grosso do Sul	251,21	257,16	232,03	244,83	238,76	239,90

Legenda: \* Menos escolas federais

Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2007b)

Observando-se as médias de proficiência em Português (Tabela 03), obtidas nos seis ciclos de aferição do SAEB pelos alunos dos quatro anos

iniciais do ensino fundamental urbano em Mato Grosso do Sul, nota-se que elas se apresentam declinantes nos ciclos do período 1995 a 2001, voltando a crescer nos ciclos de 2003 e 2005. Apresentam-se em patamares sempre inferiores aos alcançados pelo estado de São Paulo. Nos três últimos ciclos, ficam em patamares inferiores aos verificados na região Centro Oeste e no País.

Nos anos finais do ensino fundamental, os dados mostram oscilações registradas nos seis ciclos do SAEB, quase sempre em patamares superiores ao verificado no País, na região Centro-Oeste e no estado de São Paulo.

Em Matemática, verifica-se a situação mostrada pela Tabela 04.

**Tabela 04 – Proficiência de Matemática dos alunos do ensino fundamental urbano\* (1995 -2005)**

Ensino Fundamental	Abrangência Geográfica	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Anos Iniciais (1 a 4)	Brasil	192,83	192,10	182,25	178,99	180,65	185,66
	São Paulo	198,71	195,90	189,44	190,78	187,76	191,98
Anos Finais (5 a 8)	Centro Oeste	195,56	190,27	183,40	176,46	181,48	187,66
	Mato Grosso do Sul	195,94	192,92	183,55	170,88	175,16	184,68
Anos Iniciais (1 a 4)	Brasil	253,75	250,68	246,36	243,40	244,83	239,38
	São Paulo	263,64	248,10	247,01	247,07	253,55	241,96
Anos Finais (5 a 8)	Centro Oeste	253,53	255,61	248,46	244,82	246,17	239,72
	Mato Grosso do Sul	246,76	263,15	248,01	250,77	251,81	244,89

Legenda: \* Menos escolas federais

Fonte: INEP/MEC (BRASIL, 2007b)

Constata-se que a proficiência de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul apresenta-se em queda no período 1995-2001, voltando a elevar-se nos dois últimos ciclos do SAEB. O estado alcança patamares sempre inferiores aos de São Paulo, do Centro-Oeste e do País, nos ciclos do período 2001-2005. Mas, alcança patamares superiores aos nacionais nos ciclos do período 1995-1999.

Nos anos finais do ensino fundamental, os patamares de proficiência em Matemática decresceram após 1997, quando foi o mais elevado do período 1995-2005. Apresentam-se desde 1997 superiores aos patamares do País, igual ou superior aos da região Centro Oeste no mesmo período e superiores aos de São Paulo em quatro ciclos.

Quando o dado quantitativo é traduzido com base nas "escalas de profi-



ciência” utilizadas pelo SAEB, percebe-se que o desaproveitamento escolar é expressivo em Mato Grosso do Sul e revela agravamento do quadro mostrado pelos indicadores estatísticos.

Em resumo, o cenário descrito permite afirmar que às intervenções indutoras e reguladoras da qualidade do ensino, por parte da União, não corresponderam quedas contínuas e expressivas das taxas de reprovação. Logo, sequer foi minorada a seletividade escolar parcial que se dá por meio desse mecanismo. Além disso, os resultados dos levantamentos do SAEB evidenciam a baixa proficiência em Português e Matemática apresentada pelo ensino fundamental do estado. Portanto, a seletividade escolar é muito mais abrangente do que denunciam as taxas de reprovação.

Entre outras indagações que esse cenário suscita está a que se refere às intervenções da administração estadual e municipal para melhorar o ensino e gerar melhores resultados.

Em Mato Grosso do Sul, princípios e estratégias de democratização do ensino e da escola — com destaque para a inclusão — marcaram o discurso do governo estadual, desde 1999.

A proposta político-pedagógica do Plano Estadual de Ensino de 2001 admitiu provisoriamente os ciclos de aprendizagem I e II, com duração de dois anos cada e possibilidade de retenção ao final de cada ciclo. Mantendo a organização curricular por séries anuais nos anos finais do ensino fundamental, a proposta anunciou a intenção de introduzir uma “abordagem pedagógica” com “caráter efetivamente processual” (MATO GROSSO DO SUL, 2001, p. 14).

Atendendo a exigências da Lei que instituiu o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001), o estado elaborou o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº. 2.791, de 30 de dezembro de 2003. No diagnóstico que fez esse Plano identificou como um dos problemas do ensino fundamental o “nível de conhecimentos dos alunos aquém da série que freqüentam”. Ressaltou a persistência dos problemas que “dificultam a permanência e o sucesso do aluno na escola”, sendo a repetência e o abandono “decorrentes, em grande parte, de uma prática pedagógica que não assegura os saberes significativos” (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 20).

Nenhum dos objetivos e metas fixados para o ensino fundamental, nesse Plano, se refere expressamente à reprovação. Porém, foram fixados os objetivos de implementar a recuperação nos ciclos, a partir de 2004, e implantar a avaliação educacional “[...] visando à melhoria do ensino e à valorização do profissional da educação, por meio da concessão de incentivos financeiros” (Ibid., p. 24). Também a Lei que dispôs sobre o Sistema Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2004b) nada fixou sobre a matéria além do que a legislação nacional havia estabelecido.

Já em 2003, o estado criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul – SAEMS,<sup>1</sup> “visando avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem no estado”. Nesse mesmo ano, foi realizado o primeiro levantamento com disseminação dos resultados em 2004. Esta incluiu Boletim Pedagógico contendo instruções aos coordenadores pedagógicos sobre ações a serem desenvolvidas junto aos professores, com vistas à superação das dificuldades detectadas. Previu

---

<sup>1</sup> Trata-se de “projeto-piloto”, proposto pelo INEP e desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com a UEMS e a UFJF, que se propõe a realizar avaliação censitária dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, com periodicidade bianual.

também maior atenção e acompanhamento para as escolas com baixo rendimento. Assim, a avaliação foi a estratégia escolhida para fazer frente a problemas de fluxo e qualidade do ensino.

Em Dourados, o processo de municipalização do ensino fundamental foi intensificado nos primeiros anos dos 1990 (ESPÍNDOLA e FREITAS, 2004) e, desde 1998, a ação da União alcançou de forma mais direta cada escola. Nesse ano, o município implantou o Programa de Aceleração da Aprendizagem (DOURADOS, 1998) e, no subsequente, fixou atribuições do Conselho Didático-Pedagógico escolar concernentes à análise e apreciação do rendimento escolar, das ações e medidas de recuperação, de combate à evasão e à repetência e de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A coordenação das estratégias escolares nesse sentido foi atribuída ao coordenador pedagógico (DOURADOS, 1999a). Estabeleceu também a obrigatoriedade da oferta de recuperação nas modalidades paralela, contínua, periódica e final (DOURADOS, 1999b).

Desde 1999, ganhou relevo a presença nas escolas municipais do Fundescola, com seus programas e projetos de fortalecimento e melhoria da escola e de sua gestão. Destacou-se o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, que introduziu a gestão gerencial em expressivo número de escolas municipais (FERNANDES et. al., 2004). O planejamento estratégico desafiou a gestão escolar a lidar com os resultados insatisfatórios do ensino.

Mas, a partir de 2001, a administração municipal se empenhou na gestão democrática, desencadeando o processo Constituinte Escolar e empreendendo ações com vistas à reordenação curricular, tendo como diretriz a superação do conhecimento fragmentado por meio da interdisciplinaridade e trabalho coletivo (DOURADOS, 2002). Mes-

mo assim, a rede manteve a organização seriada e, com ela, as altas taxas de reprovação escolar.

Verifica-se que a persistência da reprovação ocorreu ao tempo em que foram realizadas várias alterações nos sistemas de ensino, nas redes e nas escolas, bem como na administração pública e no contexto político-administrativo. Entre outras coisas, o período registrou distintas concepções de políticas públicas educacionais, estratégias político-administrativas diversificadas, maior grau de institucionalização, fomento de mudanças na gestão escolar e alterações no quadro de professores. Sucederam-se no poder governantes, administradores e gestores com distintos perfis e compromisso educacional.

O cenário delineado não só põe em questão o grau de efetivação e efetividade das políticas educacionais e a gestão voltada para resultados, como enseja o questionamento do que vem ocorrendo na escola no tocante à gestão do aproveitamento escolar. Teria a escola alterado positivamente as suas práticas ante a incumbência de “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” e, também, ao ser confrontada com os indicadores de rendimento escolar e resultados do SAEB?

## Intervenções escolares usuais e inusuais frente ao desaproveitamento

Fixar o olhar na escola não significa atribuir-lhe responsabilidade exclusiva pelo desaproveitamento escolar, antes expressa a compreensão de sua importância no processo de equacionamento desse problema, razão por que ela precisa e deve contar com adequada provisão pública, ser assistida e apoiada em suas necessidades, bem como estimulada a dar consequência às suas possibilidades. Trata-se, sobretudo, de chamar a escola e

os sistemas de ensino para considerarem a gestão do desaproveitamento uma esfera de atuação necessária, obrigatória, caso se queira avançar na efetivação do direito à educação.

As informações obtidas, apresentadas na Tabela 05, permitem ver a atuação de dezoito escolas situadas em Dourados (sete estaduais e onze municipais), em termos das providências sempre, raramente ou nunca tomadas na gestão do aproveitamento escolar de alunos com “dificuldades de aprendizagem”. O critério de seleção dessas escolas foi o de receberem anualmente estagiários de licenciaturas, tornando-se, assim, campo de formação aberto a reflexões.

Os dados foram levantados por estagiários concluintes do curso de Pedagogia no ano de 2004, tendo por instrumento um questionário. Este apresentava a diretores e coordenadores escolares uma lista de 31 providências que poderiam ser tomadas, pela escola, para lidar com ‘dificuldades no aproveitamento escolar’. A solicitação era a de que eles assinalassem as dez providências sempre, raramente ou nunca tomadas. Os informantes contavam com a possibilidade de acrescentar alternativas além das que lhes foram apresentadas.

**Tabela 05** - Providências sempre, raramente ou nunca tomadas por escolas estaduais e municipais de Dourados na gestão do aproveitamento escolar de alunos com ‘dificuldades de aprendizagem’ (2004)

FREQUENCIA	PROVIDÊNCIAS	TOTAL	ESTADUAIS	MUNICIPAIS
Sempre	conversar com o aluno	100	100	100
	solicitar auxílio de casa	100	100	100
	propor tarefas específicas para o aluno	72	57	82
	realizar atendimento individual em sala de aula (pelo prof <sup>o</sup> )	56	71	45
	solicitar auxílio psicológico	50	29	64
	solicitar auxílio fonoaudiológico	39	14	55
	realizar atendimento individual pelo coord. pedagógico	39	29	45
	solicitar auxílio de neurologista	33	29	36
	encaminhar para sala de recursos	33	57	18
	solicitar auxílio de clínico geral	33	29	36
	realizar atendimentos pequenos grupos, em período complementar, por professor específico	33	42	36
	encaminhamento para atividade de acompanhamento escolar realizada por outra instituição da comunidade (associação de moradores, clube de mães, igrejas e ONGs)	82	100	71
	atividade de reforço em período complementar realizada por alunos de séries mais adiantadas	73	50	86
	designação de colega para atividade de monitoria no horário de aula ou em outro momento	64	100	43
Raramente ou Nunca	atendimento individual por estagiários dentro ou fora da sala de aula	64	50	71
	atividade de auxílio ao professor em sala de aula por voluntário	64	50	71
	atividades auxiliares ou complementares em educação física, recreação, artes plásticas, música, dança e movimento	55	75	43
	atividade de auxílio ao professor fora de sala de aula por voluntário	45	75	29
	atividade de recuperação em período complementar pelo próprio professor	45	50	43
	recomendações de aulas particulares	45	50	43
	Encaminhamento para aprendizagem profissional	45	25	57

Não sendo proposta deste trabalho, deixa-se de discutir a natureza, os atributos e bases teóricas, assim como a pertinência e o potencial ‘conseqüencial’ das providências acima apresentadas. É claro que as alternativas podem ser problematizadas de várias perspectivas. Interessa aqui apenas identificar o que tem sido feito e com que freqüência.

Olhando-se para as providências sempre tomadas verifica-se que o primeiro movimento da escola não se dá na direção de suas próprias intervenções, como se ela já tivesse completado o seu trabalho e quase nada mais lhe coubesse fazer. Nota-se que a gestão do desaproveitamento escolar é, com freqüência, remetida para fora do espaço escolar, requerendo a mobilização de três agentes: o educando, sua família e profissionais da saúde.

Também as providências raramente ou nunca tomadas evidenciam que o problema do desaproveitamento ainda não se constituiu objeto privilegiado da gestão escolar.

Esse quadro não é congruente com os princípios democráticos proclamados nas políticas educacionais do período, tanto do estado como do município. Contrasta também com o discurso da inclusão escolar e social presente nessas políticas, geralmente reproduzidos nos projetos político-pedagógicos das escolas. Denuncia a inexistência de um ambiente de mobilização, engajamento e solidariedade na prevenção do abandono, da reprovação e do desaproveitamento escolar.

Por outro lado, esse quadro revela que nem a regulação normativa e nem o “monitoramento” da qualidade do ensino e dos problemas de fluxo parecem ter concorrido para gerar maior empenho na gestão do desaproveitamento escolar. Talvez porque o caráter externo à escola das

práticas gestoras dos sistemas, principalmente a da avaliação, inviabilizam mudanças culturais que tentam induzir.

Sem que essa gestão seja qualificada no espaço intra-escolar, o ensino será do continuar-se comodamente firmado na seletividade e marginalização, portanto, na contramão da democratização do ensino e da escola e da efetivação do direito à educação.

Para qualificar a gestão, entre outras medidas, será preciso fazer sur-

gir a avaliação como prática escolar, espaço de discussão, argumentação, formação da vontade e da tomada de decisões autônomas, fundamentada em princípios e valores firmados coletivamente. É preciso que, enquanto ferramenta de gestão, a avaliação se torne mediação do esforço coletivo em repensar a “cultura da seletividade, da marginalidade e da negação de direitos” da escola.

## Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80 – Especial, p. 49-71, set. 2002.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, USP vol.30, no.1, p.31-50, jan./abr. 2004.
- BONAMINO, Alicia C. de.; BESSA, Nícia. O “estado da avaliação” nos estados. In: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. (Orgs.). *A avaliação da educação básica*. Rio de Janeiro: PUC, 2004. p. 65-78.
- BRASIL. Resultados do SAEB atualizam panorama de qualidade da educação básica. In: Sala de Imprensa, INEP, 07 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 fev. 2007<sup>a</sup>.
- \_\_\_\_\_. SAEB/ 2005, primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. MEC/INEP, 2007. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 14 fev. 2007<sup>b</sup>.
- \_\_\_\_\_. Sinopse estatística da educação básica – 2005. INEP/MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 fev. 2007.
- DOURADOS. (Município). Resolução nº 03, de 15 de dezembro de 1998. Dourados: SEME, 1998.
- DOURADOS. (Municípios). Resolução nº 09, de 22 de setembro de 1999. Dourados:SEME, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 10, de 11 de novembro de 1999. Dourados:SEME, 1999b.
- \_\_\_\_\_. Plano Municipal de Educação de Dourados: princípios e diretrizes. Dourados: SEMED, 2002.
- ESPÍNDOLA, Maria Dilnéia; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados, MS. *Inter-Ação*, UFG, Goiás, v. 29, n. 1, p. 43-62, jan./jun. 2004.
- FERNADES, Maria Dilnéia et. al. PDE: evidências do município de Dourados. In: FONSECA, Marília; Toschi Mirza S.; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: UCG, 2004. p. 55-80.
- FREITAS, Dirce Nei T de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. Campo Grande, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- \_\_\_\_\_. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado de São Paulo – USP.
- FLETCHER, Philip. R.; RIBEIRO, Sérgio. C. O ensino de primeiro grau no Brasil de hoje. Em Aberto, Brasília, INEP, n. 33, p. 1-10, jan./mar. 1987.
- GOMES, Candido Alberto. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? Ensaio: avaliação de políticas públicas de educação. Rio de Janeiro, CESGRANRIO, vol.13, no.46, p.11-38, mar 2005.
- KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sergio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, n. 197, 1991.

- \_\_\_\_\_. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, CESGRANRIO, v. 3, n. 6, p. 55-62, jan./mar. 1995.
- LOURENÇO FILHO, Manuel. Estatística e educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 79, n. 192, p. 60-73, maio/ago. 1998.
- \_\_\_\_\_. São necessários os exames escolares? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. IV, n. 10, p. 51-54, 1945.
- MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Plano Estadual de Educação. Campo Grande: SED, 2001.
- \_\_\_\_\_. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED, 2004b.
- OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, Cleiton de, et al. Municipalização do ensino no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.11-36.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio. M.; OLIVEIRA, Romualdo. P. de. (Orgs.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação. Campinas, ANPEd, n. 28, p. 5- 23, jan./fev./abr. 2005.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. Estudos Avançados, São Paulo, IEA-USP, v. 5, n. 12, p. 7-22, maio/ago. 1991.
- \_\_\_\_\_. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.
- SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica Brasileira: A evidência do SAEB-2001. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 12, n. 38, ago. 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38/>>. Acesso em: 19 jan. 2006.
- TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação de educação primária no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 28-46, jan./mar. 1957.
- TORRES, Rosa Maria. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

.....

O presente texto faz parte do trabalho de tese de doutoramento, que teve como finalidade examinar a constituição de uma *forma escolar* infantil e primária, por meio do estudo da cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná entre 1900 e 1929. No projeto de remodelamento da instrução pública paranaense, as temáticas do espaço e da mobília escolar foram elementos centrais do debate sobre a constituição de uma forma e cultura escolar propriamente republicana do início do Novecentos. O objetivo deste artigo é de apresentar alguns fragmentos da pesquisa realizada a fim de permitir revelar aspectos singulares e contraditórios entre aquilo que se considerava modelar e aquilo que se conseguiu erigir em termos de espaço e mobília escolar, explicitar as dissonâncias entre o desejado, almejado para a estrutura e funcionamento da instrução pública infantil e primária no Paraná no início do século XX e, o alcançado, constituído nas instituições escolares.

Palavras Chave: Espaço — Mobília Escolar — Educação da Infância

The present text is part of the work of thesis of doctor, that had as purpose to examine the constitution of an infantile and primary pertaining to school form, by means of the study of the pertaining to school culture of garden-of-infancy and pertaining to school groups in the Paraná between 1900 and 1929. In the project of shape of the paranaense public instruction, the thematic ones of the space and the pertaining to school furniture had been elements central offices of the debate on the constitution of a form and properly republican pertaining to school culture of the beginning of the Nine hundred. The objective of this article is to present some pieces of the carried through research in order to allow to disclose singular and contradictory aspects between what if it considered shape and what if it obtained to erect in terms of space and pertaining to school furniture, to show the different between the desired one, longed for for the structure and functioning of the infantile and primary public instruction in the Paraná at the beginning of century XX e, the reached one, constituting in the pertaining to school institutions.

Keywords: Space - Pertaining to school Furniture - Education of Infancy

# Espaço e Mobília Escolar na Instrução Pública Paranaense no Limiar do Século XX

Gizele de Souza

Professora Dra da  
Universidade  
Federal do Paraná

• Esse texto faz parte do trabalho de tese de doutoramento  
• defendido no Programa de Estudos Pós-Graduados em  
• Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia  
• Universidade Católica de São Paulo, em abril de 2004. A  
• tese desenvolvida, de cunho historiográfico, teve como  
• finalidade examinar a constituição de uma *forma escolar*  
• infantil e primária, por meio do estudo da cultura escolar  
• dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná entre  
• 1900 e 1929. Com a pesquisa, foi possível identificar no  
• Paraná a presença inegável da escola para a primeira  
• infância - os jardins - articuladamente à organização do  
• ensino primário - os grupos escolares - mesmo que  
• reservadas as especificidades nos objetivos e processos  
• do ensino, nos materiais, nos edifícios. Também foi possível  
• apreender que os grupos escolares representaram para a  
• instrução pública das duas primeiras décadas do  
• Novecentos o ícone de modernização pedagógica pretendida  
• para o Paraná, todavia a precariedade na materialização  
• deste projeto produzira dissonâncias e inadequações do  
• modelo escolar almejado. Utilizou-se neste trabalho:  
• relatórios de instrução pública; ofícios de governo; coleções  
• de leis, decretos, atos e Regulamentos; correspondências,  
• artigos da imprensa local e de periódicos educacionais e  
• arquivos públicos e privados.

A título de esclarecimento, vale indicar que no período de 1904 a 1907, na gestão como presidente do estado de Vicente Machado da Silva e Lima, com Bento José Lamenha Lins na Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública e tendo como diretores da Instrução Pública Reinaldo Machado e Arthur Pedreira de Cerqueira, deu-se à reorganização da Escola Normal em 1904, à implantação dos primeiros grupos escolares em 1905 e à inauguração do primeiro jardim-de-infância público em 1906<sup>1</sup>.

## escola seja para a infância uma espécie de templo que lhe estimule o gosto para o estudo

A proposta de organizar grupos escolares no Paraná articulava-se à idéia de uma “nova escola”, diferentemente de meros agrupamentos de escolas isoladas, uma reunião de escolas demarcadas por sistematização do ensino, com gradações de séries, uma nova “forma escolar” até então ausente no estado. Para a configuração dos primeiros grupos escolares e jardins-de-infância no Paraná no século XX, trilharam-se variadas formas de divulgação pela imprensa, por meio de revistas e relatórios governamentais que advogavam a necessidade destes estabelecimentos de ensino. Também se organizaram conferências cívicas e palestras pedagógicas, organizaram-se estatutos legais que orientassem e dessem norte à instrução paranaense, edificaram-se prédios específicos para as “novas modalidades de ensino” infantil e primário e se fizeram viagens comissionadas e visitas a estabelecimentos em outros estados, especialmente São Paulo.

No projeto de remodelamento da instrução pública brasileira – e aqui especificamente a paranaense – na organização e implantação dos jardins-de-infância e grupos escolares, as temáticas do espaço e da mobília escolar foram elementos centrais do debate sobre a constituição de uma forma e cultura escolar propriamente republicana do século XX.

O objetivo deste texto é de apresentar alguns fragmentos da pesquisa que fora realizado, a fim de permitir revelar aspectos contraditórios entre aquilo

que se considerava modelar e aquilo que se conseguiu erigir em termos de espaço e mobília escolar, entre o desejado, almejado

para a estrutura e funcionamento da instrução pública infantil e primária no Paraná e, o alcançado, constituído nas instituições escolares no decorrer das primeiras décadas do século XX.

Desde fins do século XIX e início do século XX no estado do Paraná, a denúncia sobre a precariedade dos espaços e dos materiais escolares era presente. Exemplo disso observa-se no Relatório do Superintendente do Ensino em fins do oitocentos destacando a ausência da adoção dos preceitos da higiene: “em todas as localidades, é sensível a falta de prédios apropriados às escolas construídos segundo os preceitos da higiene aliada á estática, de maneira que a escola seja para a infância uma espécie de *templo* que lhe estimule o gosto para o estudo”. (Relatório do superintendente geral do Ensino, Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Caetano Alberto Munhoz, 893, p.25, grifo meu).

<sup>1</sup> A pesquisa localizou, apesar das esparsas e contraditórias informações estatísticas presentes em relatórios da Instrução Pública da época, 34 grupos escolares públicos em funcionamento no estado do Paraná até 1924. Quanto aos jardins-de-infância, o número era de 5 estabelecimentos públicos com um número de 491 crianças matriculadas e 5 estabelecimentos privados, com o número de 265 matrículas, perfazendo um total de 10 estabelecimentos, segundo dados na Mensagem Presidencial ao Congresso Legislativo do Paraná, em 1927.



O início do século XX herda tal demanda por escolas e melhor aparelhamento dos estabelecimentos de ensino e as proposições para superação de tal situação estavam centradas na necessidade de implantação dos grupos escolares como símbolo de renovação e modernização da instrução pública no Paraná. Esta desejada inovação exigia edificação e mobília condizentes aos preceitos da pedagogia moderna que circulavam no período. Todavia, o que se encontrava nas escolas públicas paranaenses não era nada estimulador. “A mobília das escolas públicas, em geral, anda em completo antagonismo com os preceitos da higiene pedagógica; pelo que, se as condições financeiras do Estado o permitissem, seria necessário fazer-se uma substituição quase integral. E não é isso questão de somenos importância, porquanto moléstias e deformações há que buscam sua origem nos bancos das escolas”. (Relatório do diretor geral do Ensino, Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, sobre o ano de 1902, publicado em 1903, p. 38-39).

Esta difícil situação poderia ser superada, segundo expectativas das autoridades paranaenses, com a construção de prédios considerados adequados, e dentre eles emergia o grupo escolar como modelo mais arrematado de renovação pedagógica. “Um dos escolhos para a boa distribuição das escolas, não só nas cidades como nos pequenos povoados, continua a ser a falta de prédios apropriados, dificuldade que só será sanada quando o estado puder mandar construir casas escolares adequadas nos lugares mais convenientes”. (Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Octavio Ferreira do Amaral e Silva, sobre o ano de 1902, publicado em 1903, p.38).

Os grupos escolares do estado de São Paulo serviam, neste período, de refe-

rência para a edificação dos prédios e a correspondente organização da rotina e mobiliário no Paraná. Exemplo disso foi a viagem comissionada da professora normalista Carolina Moreira a São Paulo com o desígnio de estudar os métodos e a organização primária. A referida professora relatou ao governo do estado que os fatores primordiais para a fundação e regular funcionamento de um grupo escolar eram o prédio, o mobiliário e o corpo docente (Relatório da professora Carolina Pinto Moreira, ao presidente do estado do Paraná, João Candido Ferreira, 1907, p.10). A lição trazida de São Paulo pela professora era de que, na construção de casas escolares, o que deveria ser atendido de preferência eram as condições de higiene, do corpo e do espírito. Fica evidente que as condições do espaço físico de uma escola seriam determinantes na formação moral e da personalidade da criança, numa relação causal entre o luxo do edifício escolar e a vaidade infantil.

Em relação ao mobiliário, insistia Carolina Moreira que as teses em circulação na época já demonstravam que a higiene das escolas dependia em grande parte do mobiliário nelas usado e sugeria a aquisição de bancos e carteiras nomeadas “tipo americano”. Pelas palavras da professora: “bancos e carteiras do tipo americano, dos quais, precedendo autorização do Governo, eu trouxe de S. Paulo os dois exemplares que se acham depositados em uma sala da Escola Normal” (Relatório da professora Carolina

Um dos escolhos para a boa distribuição das escolas, não só nas cidades como nos pequenos povoados, continua a ser a falta de prédios apropriados

Pinto Moreira, ao presidente do estado do Paraná, João Candido Ferreira, 1907, p. 11).

As referências modelares de livros e mobílias para os futuros grupos escolares paranaenses chegavam de São Paulo e Rio de Janeiro, sendo materiais de

referências que circulavam nas Exposições Internacionais realizadas nos países europeus e nos Estados Unidos<sup>2</sup>. Porém, mesmo que chegassem ao Paraná notícias e mobília consideradas “modelares”, a situação da organização do ensino era de extrema precariedade.

O provimento do mobiliário escolar, para as autoridades paranaenses, não era apenas instrumentação intelectual para o estudo das crianças, mas também “subsídio importante para a formação do caráter infantil” (Relatório do delega-

3 quadros negros pequenos  
1 piano novo (autor Paulo Christopt).  
1 talha com mesa  
1 dúzia de cepos  
1 bacia  
1 cesta para papéis servido  
1 jarro de porcelana para flores  
Vários objetos para ensino e divertimento dos alunos (Relatório do Inspetor Escolar da Capital, Sebastião Paraná, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1906, p.71).

Esta lista de utensílios parece afastar-se em parte da penúria denunciada

## O provimento do mobiliário escolar... ...subsídio importante para a formação do caráter infantil

do fiscal da 1<sup>a</sup>. Circunscrição Escolar, Laurentino de Azambuja, ao diretor geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1907, p.59). Reside aqui a idéia de civilizar, educar determinadas “qualidades infantis”.

E, neste cenário, tinham-se também notícias sobre o espaço e mobiliário dos jardins-de-infância no Paraná, por exemplo, por meio do Relatório do Inspetor Escolar, no qual localiza-se a listagem da mobília existente no primeiro ano de funcionamento do jardim.

60 cadeiras pequenas  
6 mesas pequenas  
4 escrivanhas pequenas de pinho  
6 cadeiras grandes, simples  
4 cadeiras com gradil  
4 armários de pinho  
1 lavatório pequeno de pinho  
1 porta toalha de madeira  
1 1/2 mobília de Carvalho  
1 sofá  
2 cadeiras de braço  
4 cadeiras simples  
1 mesa  
1 tapete  
1 relógio de parede

nos espaços da escola primária. Dentre as pequenas cadeiras, quadros-negros, jarro para flores, tapetes, observa-se

na mobília para as crianças do jardim a presença de objetos para divertimento, que podiam ser traduzidos como brinquedos, jogos. Provavelmente os jogos se faziam presentes, pois, estava prevista adoção da pedagogia froebeliana nos primeiros jardins paranaenses do início do século XX.

Argumenta Becchi (1996) que, se a pedagogia do início do oitocentos é uma pedagogia que estimula o jogo, bastava lembrar Froebel, que definia e aconselhava o uso do material lúdico, dotado de valor moral e socializante. Também na cultura material da infância do referido século, o brinquedo desempenha papel cada vez mais importante. “Na Alemanha, Inglaterra, França, centros de produções em série, substituíram o artesanato, que não se esgota, e o material lúdico não só se enriquece de objetos, mas se faz também mais aperfeiçoado, graduando-se segundo por classes, por idade e por sexo” (Becchi, 1996, p.146. Tradução minha).

Froebel foi referência para o trabalho no jardim-de-infância da Escola Nor-

<sup>2</sup> Sobre Exposições Universais, ver Pesavento, S. J (1997).

Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX. São Paulo: Hucitec; Warde, M. J (2003) “Oscar Thompson na Exposição de St. Louis (1904): a exhibit showing ‘machinery for making machines’” In: Freitas, M. C. de. & Kuhlmann Jr (orgs.) Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez.

mal Caetano de Campos em São Paulo. Já se sabe que a professora Maria de Miranda, em viagem comissionada pelo governo do estado, esteve por um algum tempo nesse estabelecimento de ensino, e em seu relatório, entre outras observações, dava destaque para o mobiliário do jardim-de-infância paulista. Esclarecia a professora que o mobiliamento era feito de acordo com os princípios que regiam a “aplicação dos processos froebelianos” e era dos mais simples. A informação cedida pela professora em seu Relatório era minuciosa, detalhava os centímetros das cadeiras e mesas e os quesitos informados a ela como adotados no jardim.

O jornal paranaense em 1906 descrevia o espetáculo da inauguração do primeiro Jardim público do Estado. “Gárgulas crianças lá estavam a folgar, tendo em frente de si um arsenal de dons, despreocupadas e alegres, transmitindo-nos também aquela satisfação que se percebia nas rissonhas e lindas fisionomias infantis.” A presença na proposta deste jardim-de-infância da pedagogia froebeliana e dos materiais decorrentes desta proposta pedagógica evidencia-se pela passagem a seguir:

Sobre as pequenas mesas cercadas de cadeiras, os dons se achavam artisticamente dispostos: aqui o primeiro dom, seis bolas cobertas de lã com as cores do prisma que tão útil serviço presta a intuição do número, da cor, da substância, dos movimentos, da posição, da direção e da forma; mais adiante os oitavo e nono dons, anéis e pauzinhos; além um outro, crivado de pequenos bilros policromos, para o ensino das cores e dos números, além os jogos alfabéticos, enfim todo um

verdadeiro laboratório de pedagogia ainda não completo, mas que em breve o será (O Jardim da Infância. *Diário da Tarde*, 3 de fevereiro de 1906, grifo meu).

Um “laboratório de pedagogia”, movimentos, formas, cores, jogos, “dons froebelianos” dispostos e utilizados pelas crianças, eis a representação apresentada pelo jornal paranaense. A im-

pressão registrada pelo mesmo veículo jornalístico foi de que o espaço do jardim da infância era composto de “sala de aula vasta, arejada e clara, com as paredes revestidas por um cinto negro que servia de quadro para os exercícios escolares” (O Jardim da Infância. *Diário da Tarde*, 3 de fevereiro de 1906).

Entretanto, esse mesmo jardim-de-infância público dirigido por Maria Francisca de Miranda foi alvo de avaliação nada favorável com relação ao espaço físico destinado às crianças. O jornal *Diário da Tarde* publicou matéria descrevendo visita feita a esse estabelecimento e afirmava que o edifício era, sob todos os aspectos, “acanhado e impróprio” para os fins a que se destinava. Mas o fator mais grave, segundo o jornal, era o grande número de crianças que não podiam ser admitidas na escola por estar completo o número regulamentar de alunos matriculados (que era de 60). Um número expressivo de crianças permanecia fora do ensino infantil por falta de vagas e móveis. O que se sugeria para tal impasse eram algumas modificações físicas do espaço já existente.

Ao final de 1909, o próprio diretor interino Jayme Reis visitou o jardim-de-infância e, segundo informava o *Diário da Tarde*, o Diretor observou a persistência dos problemas apontados por representante do jornal em visita realizada no início do ano às dependências

## O estabelecimento montado a capricho, com salas vastas, bem iluminadas, asseadas, ventiladas,

do Jardim. “O estabelecimento montado a capricho, com salas vastas, bem iluminadas, asseadas, ventiladas, presta-se a ser ampliado, sendo conveniente o fornecimento de mais 3 mesas, 30 cadeirinhas segundo os modelos nele existente e a nomeação de mais um auxiliar

que se prestasse a tomar conta de mais uma sala". (Jardim da Infância. *Diário da Tarde*, 18 de novembro de 1909).

A missão civilizadora do espaço, do mobiliário e da higiene escolar visava ainda, segundo parecer do diretor da Instrução Pública Arthur Pedreira de Cerqueira, a produzir, nas crianças especialmente pobres filhas de colonos, o "gérmen do progresso" para a indisposição destas contra as precárias instalações de onde nasceram, inspiradas pela comparação com a edificação e mobiliário escolar.

Ora, se os prédios escolares, as salas, o mobiliário fossem organizados de forma a ferir o espírito das crianças, a lhes mostrar a disparidade de conforto existente entre a casa de habilitação dos seus progenitores e o templo da instrução, certamente, chegadas à idade viril, e já possuindo o gérmen do progresso, bebido na comparação quotidiana, não se contentariam com a primitividade em que nasceram, e procurariam, quando não sobrepujar, pelo menos igualar, nas condições de vida, aquilo que viram e observaram na casa, destinada, não só a lhes fazer conhecer as letras do alfabeto, mas também os meios e modos de conseguir um sempre crescente bem estar físico, moral e intelectual (Relatório do diretor geral interino da Instrução Pública, Jayme Dormund dos Reis, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Luiz A. Xavier, sobre o ano de 1909, publicado em 1910, p. 59).

Fator importante vinculado à temática do mobiliário e utensílios escolares, o almoxarifado, é considerado uma "ins-

em falta. Relatório do diretor geral dava conta de que quase todos os professores cumpriram a determinação e que, aos poucos, se remetia o material para alguns estabelecimentos. A justificativa dada por Francisco de Azevedo Macedo foi de que este trabalho só poderia ser agilizado à medida que fossem "sendo montadas as carteiras americanas, trabalho esse a cargo de um marceneiro e um auxiliar" (Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Francisco de Azevedo Macedo, ao secretário do interior, Justiça e Instrução Pública, Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, sobre o ano de 1913, publicado em 1914, p.6).

Em correspondência do ano anterior, dirigida ao secretário do Interior e ao diretor da Instrução Pública, apresentava o professor normalista Adolpho Nascimento Brito de "Serro Azul" a lista de material existente e faltante em sua escola. O Relatório manuscrito pedia providências para que a escola sob a responsabilidade do professor fosse provida do material adequado. Afirmava o professor: "Não existe um quadro-negro, onde se possam fazer amplas demonstrações aos alunos e bem assim de mapas e globo para melhores explicações do estudo da geografia" (Brito, 1912, p. 36). A listagem apresentada pelo professor da cidade de "Serro Azul" comprovava a insuficiência dos utensílios para o ensino: "13 carteiras, 2 bancos compridos, 1

mapa do 'Estado do Paraná', 1 balde de zinco, 1 quadro negro de 0,50 m2, 1 caneca de folha (Relatório do p r o f e s s o r

## O almoxarifado, é considerado uma "instituição" cuja incumbência era a "guarda, distribuição, arrecadação e reparos" dos materiais escolares

tituição" cuja incumbência era a "guarda, distribuição, arrecadação e reparos" dos materiais escolares. Em 1913, Francisco de Azevedo Macedo, que assumia a direção do ensino paranaense, baixou uma instrução a todos os professores para que lhe enviassem relação dos móveis e utensílios existentes nas escolas, com indicação daquilo que estaria

normalista Adolpho Nascimento Brito, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, e ao Diretor Geral da Instrução Pública, 1912, p. 37). Mas, a lista do material solicitado pelo professor às autoridades paranaenses foi a seguinte: "1 mapa do

'Brasil'; 1 mapa geral da 'América' (continente); 1 globo terrestre; 1 mapa-mundo; 1 quadro negro; 1 mesa com gaveta; 3 cadeiras; 1 filtro com talha; 2 copos" (Relatório do professor normalista Adolpho Nascimento Brito, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, e ao diretor geral da Instrução Pública, 1912, p. 37).

O contraste entre o existente e o almejado era evidente. A listagem apresentada pelo docente parecia acanhada, mas representava a voz e pressão do professor sobre os representantes políticos do Estado frente aos problemas enfrentados. Esse dado revela um aspecto importante do estudo da cultura escolar - a

presença do professor no cenário educacional - a participação deste verificada por meio de um inventário da mobília e utensílios escolares revela um personagem vivo, em ação, posicionando-se diante das situações concretas de seu cotidiano e de seu ofício no magistério.

Entende-se que os vestígios deixados pela atividade docente, anotações, protestos, organização profissional e política, dificuldades e realizações obtidas com os alunos, produção, apropriação e veiculação de materiais destinados aos professores ou por estes produzido, compõem uma vasta pauta para os estudos históricos sobre o universo escolar, sob a perspectiva nomeada de "nova historiografia educacional". Agustín Escolano (1997), ao traçar as tendências gerais da historiografia educativa, sustenta a positividade do alargamento de temas e perspectivas fornecidas pela "nova história educativa"<sup>3</sup> e sugere o enfrentamento da história da escola e do ensino, percorrendo temas como es-

paço e tempo, currículo, métodos e materiais de instrução e manuais escolares, entre outros. Quanto à ordenação do espaço, por exemplo, o pesquisador Viñao Frago (1998) afirma que a sua configuração como lugar, constituiu um elemento significativo do currículo, independentemente daqueles que se fazem presentes nele, estando ou não conscientes disso. Viñao Frago esclarece que "ha ordenações do espaço, configurações do mesmo, adequadas ou inadequadas, segundo o modelo de organização educativa, método de ensino ou clima

## O estudo do espaço escolar pode constituir ferramenta importante para entender a cultura escolar da escola

institucional que se pretenda adotar" (Viñao Frago, 1998, p.78).

Comunga-se da perspectiva de análise da escola como espaço e como lugar. Ou seja, como "algo físico, material, mas também uma construção cultural" (Viñao Frago, 1998, p.77). O espaço escolar tem-se constituído como novo âmbito do estudo da história da educação, e novos olhares para esta temática têm-se firmado. O estudo do espaço escolar pode constituir ferramenta importante para entender a cultura escolar da escola, de sua simbologia e materialidade, de cercar-se a uma definição mais empírica do ofício do professor. Junto com Escolano Benito, entende-se que "o conhecimento das experiências de apropriação e representação dos espaços e tempos escolares tem que ver com a compreensão dos mecanismos de socialização da infância e com a ordem social dos adultos, e interessa, portanto a todas as ciências humanas e sociais". (Escolano Benito, 2000, p.228).

<sup>3</sup> Para mais detalhes em torno desta discussão, ver a coletânea de textos presentes em *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* organizada por Narciso de Gabriel e Antonio Viñao Frago, 1997.

## Referências Bibliográficas

### Relatórios, mensagens e Impressos:

Relatório do superintendente geral do Ensino, Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Caetano Alberto Munhoz, 1893.

Relatório do diretor geral do Ensino, Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, 1900.

Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Octavio Ferreira do Amaral e Silva, sobre o ano de 1902, publicado em 1903.

Relatório do secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Bento José Lamenha Lins, ao presidente do estado do Paraná, Vicente Machado da Silva Lima, sobre o ano de 1904, publicado em 1905.

Relatório do diretor interino da Instrução Pública, Reinaldo Machado, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Bento José Lamenha Lins, 1904.

Relatório da professora Carolina Pinto Moreira, ao presidente do estado do Paraná, João Candido Ferreira, 1907.

Relatório do delegado fiscal da 1ª. Circunscrição Escolar, Laurentino de Azambuja, ao diretor geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira.

Relatório do Inspetor Escolar da Capital, Sebastião Paraná, ao Diretor Geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1906.

Relatório do diretor geral interino da Instrução Pública, Jayme Dormund dos Reis, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Luiz A. Xavier, sobre o ano de 1909, publicado em 1910.

Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Francisco de Azevedo Macedo, ao secretário do interior, Justiça e Instrução Pública, Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, sobre o ano de 1913, publicado em 1914.

Relatório do professor normalista Adolpho Nascimento Brito, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, e ao Diretor Geral da Instrução Pública, 1912.

Mensagem do presidente do estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, ao Congresso Legislativo do Paraná, Curitiba, 1º de fevereiro de 1927.

### Artigos de jornais:

O Jardim da Infância. *Diário da Tarde*, 3 de fevereiro de 1906.

O Jardim da Infância. *Diário da Tarde*, 3 de fevereiro de 1906.

Jardim da Infancia. *Diário da Tarde*, 18 de novembro de 1909.

A escola. *Diário da Tarde*, 14 de agosto de 1916.

### Outras:

BECCHI, E. 1996. L'Ottocento. In BECCHI, Egle & JULIA, Dominique (a cura di). *Storia dell'infanzia*. Vol. 2: Dal Settecento a oggi. Roma-Bari: Laterza, p. 132-206.

ESCOLANO, A. 1997. La historiografía educativa: tendencias generales. In GABRIEL, N. & VIÑAO FRAGO, A., eds. *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel, p. 51-84.

ESCOLANO, A. 2000. *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

PESAVENTO, S. J. 1997. *Exposições universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitech.

GABRIEL, Narciso de & VIÑAO FRAGO, Antonio. eds. *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales*. Barcelona: Ronsel.

VIÑAO FRAGO, A. 1998. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO BENITO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, p. 59-139.

VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO BENITO, A. 1998. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A.

WARDE, M. J. 2002. Oscar Thompson na Exposição de St. Louis (1904): a exhibit showing "machinery for making machines". In FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN JR., Moysés, orgs. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, p. 409-458.

# RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

SETEMBRO DE 2004 A AGOSTO DE 2005

<p><i>Autora:</i> Luiza Rodrigues Pereira</p>	<p><b>A implantação do sistema de ciclos no ensino fundamental como enfrentamento ao fracasso escolar: aspectos da política educacional de Mato Grosso do Sul entre 1998-2002</b></p>
<p><i>Data da Defesa:</i> 30/09/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Mônica de Carvalho Magalhães Kassar / UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Mariluce Bittar /UCDB Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria de Lourdes Jeffery Contini / UFMS</p>	<p><i>RESUMO</i></p> <p>O fracasso escolar continua sendo um foco sob o qual se agregam projetos e programas diversos na área educacional, sejam em nível de políticas públicas governamentais ou no âmbito da produção teórico metodológica. A reprovação e a repetência; a evasão e a defasagem idade-série, expressas pela noção de fracasso escolar continuam sendo assuntos relevantes na discussão sobre a qualidade da educação nacional. No final da década de 1980 e em toda a década de 1990, com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, ambos de 1988, a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº 9.394 /96, e da Lei nº 9.424/96 que regulamenta o FUNDEF, autoridades governamentais, órgãos do sistema de ensino brasileiro e, profissionais da educação encontraram embasamento legal para implantação de medidas que visam melhorar a qualidade da educação nacional e, conseqüentemente reduzir os altos índices de reprovação, repetência, evasão escolar e defasagem idade-série nas escolas brasileiras, que tanto incomodam aos organismos multilaterais e à população brasileira que aspira por equidade e qualidade da educação recebida. A organização do Ensino Fundamental em Ciclos, aliada a progressão continuada tem sido uma dessas experiências empreendidas em Escolas de Mato Grosso do Sul, assim como em muitas escolas de outros Estados brasileiros. Este trabalho se propôs a investigar, analisar e relatar a implantação dos Ciclos no Ensino Fundamental, nas Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2002, buscando entender os nexos e estabelecer relações entre a proposta sul-mato-grossense e a Política Social/Educacional Nacional, abordando os Ciclos como elemento da Política Educacional, através da pesquisa bibliográfica e análise documental, numa perspectiva histórica considerando o movimento do capital e o contexto sócio-político-econômico da década de 1990.</p> <p>Palavras-Chave: Ciclos no Ensino Fundamental - Fracasso Escolar - Políticas Educacionais/1990</p>

Autora: Nilceia da Silveira Protásio Campos	<b>Música na Cultura Escolar:          As práticas musicais no contexto da Educação          Artística - (1971 – 1996)</b>
---	--

<p style="text-align: right;"><i>Data da Defesa:</i> 26/11/2004</p> <p style="text-align: right;"><i>Orientador:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Eurize Caldas Pessanha / UFMS</p> <p style="text-align: right;"><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Monique Andries Nogueira / UFG Prof. Dr. Antônio Vitório Ghiraldello / UFMS</p>	<p><i>RESUMO</i></p> <p>A Lei nº 5.692 / 71 trouxe uma nova problemática para o ensino da música na escola, ao inserir a Educação Artística no currículo. Ao mesmo tempo em que representou uma esperança para o ensino das artes, a integração das linguagens – artes plásticas, artes cênicas e educação musical – se apresentou como uma proposta confusa e ineficiente. Nesse contexto, torna-se necessário analisar as práticas musicais escolares, partindo do pressuposto de que a escola é produtora de cultura – cultura expressa em normas, práticas e comportamentos que adquirem um sentido próprio na instituição escolar. Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo identificar os conteúdos e as práticas ligadas à música, analisando o sentido dessas práticas como parte da cultura escolar no contexto da Educação Artística (1971-1996). A Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande / MS serviu de lócus, onde foram coletados dados importantes para a análise. Apesar da educação musical não ter sido privilegiada em sala de aula, constatou-se a predominância de atividades musicais extraclasse, caracterizadas pela formação de grupos – como o Coral e a Fanfarra. Os Festivais de Música, marcantes na década de 1980, revelaram-se como “reprodução” do espetáculo vivido fora da escola – aspecto considerado importante e motivo de reflexão no final deste trabalho. Nesse sentido, pode-se inferir que, enquanto a competição é força propulsora dos Festivais, a seleção marca o Coral e a Fanfarra resultando em um efeito comum: a exclusão. Essa realidade evoca novas reflexões, impulsionando ações nesse campo, pois compete à escola proporcionar uma educação musical significativa e estendida a todos.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Música – Cultura Escolar – Ensino Fundamental</p>
--	---

Autora: <b>Vera Lucia          Penzo Fernandes</b>	<b>A imitação no processo de ensino e          aprendizagem de arte</b>
---	---

<p style="text-align: right;"><i>Data da Defesa:</i> 03/03/2005</p> <p style="text-align: right;"><i>Orientador:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Alexandra Ayach Anache</p> <p style="text-align: right;"><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. João Luiz Gasparin /UEM Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Adélia Menegazzo /UFMS</p>	<p><i>RESUMO</i></p> <p>O ensino de arte tem sido objeto de diferentes estudos, e nesta dissertação tratamos de um tema específico e pouco estudado: a imitação no processo de aprendizagem. Temos por objetivo desvelar a presença da imitação no processo de aprendizagem do ensino de arte nas séries iniciais do ensino fundamental, para comprovar o importante papel que a imitação desempenha no processo educativo escolar, fugindo da visão de que a imitação é inata ou prejudicial ao processo criativo. Fundamentados no materialismo histórico e dialético, sustentamos a hipótese de que através da imitação, as crianças fazem uma recriação e não uma mera cópia do mundo em que vivem, pois ao apropriarem-se dos conhecimentos historicamente acumulados, transformam-se e transformam esses conhecimentos. Sendo assim, partimos do conceito de imitação presente na filosofia da arte e na psicologia educacional. Iniciamos a análise sobre a presença da imitação em duas etapas: a primeira evidencia a presença da imitação na história do ensino de arte e a segunda demonstra a presença da imitação na prática pedagógica. As informações foram coletadas em fontes bibliográficas e em observações de aula em turmas de sexta e oitava séries do ensino fundamental, de duas escolas públicas de Campo Grande, uma estadual e outra municipal. As principais conclusões a que chegamos é que a imitação é um aspecto singular das interações sociais e como tal, sofre determinações sociais, culturais e históricas, podendo ser expressa sob três formas: 1) a imitação como reprodução mecânica da realidade sociocultural; 2) a compreensão da unidade dialética entre a imitação e a criação; e 3) o aspecto especificamente estético e expressivo da imitação. A essência da imitação está nas relações e interações sociais, sendo fonte de aprendizagem e um mecanismo relevante na formação das funções psicológicas superiores. Enfim, a imitação precisa ser vista para além do seu aspecto cristalizado. Ter consciência do que se imita ou se reproduz pode contribuir para a transformação social e conseqüentemente, para a transformação da própria educação.</p> <p>Palavras-chave: Ensino de arte. Imitação. Aprendizagem.</p>
---	--



Autora: Camila Moreira Almeida	<b>O Programa Nacional de Alimentação Escolar: Uma Análise da Implementação da Merenda Escolar nas Escolas Municipais e Estaduais do Município de Campo Grande nos anos de 2000 a 2003.</b>
--------------------------------------	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 29/03/2005</p> <p><i>Orientador:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Elcia Esnarriaga de Arruda</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Sandino Hoff / UNC/SC Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Silvia Helena Andrade de Brito /UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>A pesquisa tem como objeto o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e como objetivo entender qual a função de um programa dessa natureza, bem como se a sua implementação possibilita a ampliação da comercialização de mercadorias no município de Campo Grande/MS, no período de 2000 a 2003. O estudo justifica-se porque permite identificar a importância e o lugar que o PNAE ocupa numa sociedade produtora de mercadoria. Os dados foram analisados a partir das categorias: trabalho, capital e mercado. A interpretação da implementação do PNAE à luz dessas categorias é importante, pois possibilita entender o programa como uma necessidade histórica, que encontra no capitalismo monopolista sua singularidade. Os procedimentos metodológicos consistiram em levantamento bibliográfico em livros, revistas, teses e dissertações, entrevistas com os membros do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e com os do Conselho Estadual de Alimentação Escolar. Realizou-se ainda coleta de dados na COALI e em 19 escolas estaduais do município. Como conclusão verificou-se que: 1) o Estado é o grande financiador do programa; 2) o PNAE aquece o mercado de alimentos; e 3) os Conselhos de Alimentação Escolar cumprem somente a função de receber os relatórios sobre a merenda escolar, já elaborado pelos órgãos do governo responsáveis pela movimentação dos recursos financeiros, assinar e despachar.</p> <p>Palavras-chave: Educação - Programa Nacional de Alimentação Escolar – Comercialização de mercadorias.</p>
---	--

Autora: Luis Eduardo Moraes Sinesio	<b>O discurso do “bom professor” de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental em sua institucionalidade.</b>
---	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 04/04/2005</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Maria Dilnéia Espindola Fernandes /UFMS Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Alda Maria do Nascimento Osório /UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Este trabalho de investigação científica busca identificar o discurso do “bom professor de Educação Física” nos anos iniciais do ensino fundamental em sua institucionalidade. Os princípios gerais dos procedimentos etnográficos que permearam todo o trabalho e as análises da pesquisa, foram realizados a partir dos referenciais teóricos e “metodológicos” de Michael Foucault em seu sistema de pensamento. Visando uma melhor operacionalização da pesquisa, foi realizado um mapeamento inicial dos docentes que desenvolvem o seu trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino na cidade de Campo Grande-MS. Posteriormente foi selecionado um grupo de professores dessas escolas, indicados pela Secretaria Municipal e referendados, como bons professores, pelos diretores das escolas. Isso possibilitou, através de um conjunto de subsídios, traçar uma “concepção” inicial do que vem a ser um bom professor de Educação Física nos anos iniciais. As entrevistas semi- estruturadas com esses sujeitos selecionados serviram de instrumento para o desenvolvimento deste estudo, bem como o trabalho de observação das aulas dos professores, sujeitos da pesquisa. Registra-se que o discurso do bom professor é realmente acompanhado de relações de poder e saber, através das quais são constituídos os mecanismos de controle do corpo e do movimento humano, fato este identificado na educação escolar contemporânea, o que caracterizou a percepção de uma sociedade disciplinar.</p> <p>Palavras-chave: Educação Básica, prática pedagógica, relações de poder na escola.</p>
---	--

Autora: TÂNEA MARIA MARIANO DA SILVA	<b>A Tessitura das Políticas Intersectoriais para a Educação Infantil: instâncias, papéis e responsabilidades.</b>
--	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 29/04/2005</p> <p><i>Orientador:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ordália Alves de Almeida</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Ivan Russeff/ UCDB Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jucimara Rojas /UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>A presente pesquisa tem como objeto de referência o entendimento da organização e definição de políticas intersectoriais para a educação infantil e suas implicações na educação e cuidado da criança de zero a seis anos. Objetivou-se averiguar de que modo a organização de um projeto educativo para a infância, necessariamente, exige que as diversas instâncias administrativas e as políticas sociais básicas, de modo especial, Educação, Saúde, Assistência Social e Justiça estejam consoantes na criação de circunstâncias políticas e legais para a garantia de serviços de qualidade destinados a esse público alvo. Partiu-se do pressuposto de que a especificidade da infância exige que, além da definição de financiamento no âmbito da educação, sejam garantidos recursos e ações resultantes de políticas integradas, a partir de definições de responsabilidades compartilhadas. A perspectiva histórica deu sustentação às análises e discussões, tendo como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso. Inicialmente, adotou-se como procedimento uma revisão da literatura sobre a temática investigada, com a realização de um breve resgate da concepção de infância construída, historicamente, constituída e sedimentada nos discursos preconizados pelas políticas sociais básicas. Com o objetivo de identificar as práticas locais, tomou-se, como referência para coleta de dados, a análise das políticas públicas efetivadas no universo dos Centros de Educação Infantil-CEIs, vinculados à Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária (SETASS), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED), localizados em Campo Grande/MS, e a realização de entrevistas semi-estruturadas com representantes das instâncias administrativas e dos três CEIs. Conclui-se que as políticas públicas, voltadas às crianças de zero a seis anos, realizam-se, em grande parte, por ações fragmentadas e, aponta-se a perspectiva da intersectorialidade como meio de superação de pontos de entaves na execução de ações de educação e cuidado da criança de zero a seis anos.</p> <p>Palavras-chaves: Educação Infantil; Políticas Públicas; Intersectorialidade.</p>
--	--

Autora: ANA PAULA GASPAR MELIM	<b>“Olhar” o professor de Educação Infantil: o programa de formação de professores alfabetizadores como objeto de referência</b>
--------------------------------------	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 20/05/2005</p> <p><i>Orientador:</i> Prof<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Ordália Alves de Almeida</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Emilia Maria Cipriano C Sanchez / PUC/SP Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jucimara Rojas/ UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O presente estudo analisa a formação continuada de professores da Educação Infantil, tendo como objeto o programa oficial de formação do Ministério de Educação - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Objetivamos constatar os impactos do PROFA na formação dos professores de Educação Infantil, a fim de contribuir para o delineamento de propostas formativas de professores, fundadas em ações que efetivamente transformem a prática docente. A compreensão das implicações de um programa de formação na prática educativa do professor de Educação Infantil serve de referência para elaboração e consolidação de novas propostas. Dispusemo-nos com a elaboração desta dissertação, firmar nosso compromisso como pesquisadora, considerando as discussões a respeito da formação de professores, no decorrer dos últimos anos. Realizamos a revisão da literatura, focando os autores que fizeram estudos sobre docência e a formação continuada de professores. A coleta de dados deu-se por meio de entrevista semi – estruturada na busca de evidenciar as contribuições e os limites do PROFA em seus processos formativos e de observações das atividades docentes das professoras, com o propósito de estabelecermos contrapontos entre a teorização do programa, o posicionamento dos professores e a constatação de como estabelecem a relação teoria e prática em suas ações educativas cotidianas. Posteriormente, dedicamo-nos à análise e teorização dos dados, buscando compreender criticamente o impacto desse Programa na prática educativa de professores da Educação Infantil. A pesquisa apontou os desafios para a formação de professores, e a importância de se compreender o contexto em que a formação se dá, efetivamente, de modo a ampliar a discussão em torno da formação de professores da Educação Infantil.</p> <p>Palavras chaves: Educação Infantil - Formação de Professores – Docência</p>
---	--

Autora: SÔNIA MARIA BORGES DE OLIVEIRA	<b>PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA – PDE:          a gestão escolar necessária frente às diretrizes          educacionais do Banco Mundial</b>
--	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 20/05/2005</p> <p><i>Orientador:</i> Profª Drª Maria Dilnéia Espíndola Fernandes</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG Profª Drª Sílvia Helena de Brito – UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O presente estudo aborda a introdução de um instrumento de gestão de caráter gerencial e estratégico, denominado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), em escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que se propõe a promover a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento da gestão escolar. O PDE foi gerado no âmbito do FUNDESCOLA, programa co-financiado pelo Banco Mundial, que vem se constituindo em via de gestão da educação com o firme propósito de disseminar uma nova perspectiva de administração dos sistemas educacionais. Este trabalho tem como objetivo analisar o referencial teórico que sustenta o PDE a partir de sua metodologia e respectivos processos de elaboração e implementação por uma escola pública, buscando-se, assim, apreender em que medida esse referencial influencia na organização escolar e na participação dos sujeitos. A análise proposta tomou como fio condutor a própria metodologia e conceitos do instrumento em questão e sua implementação por uma escola pública do município de Dourados-MS, no período de 1999 a 2002. Embasou-se, também, na revisão crítica de autores que tratam das questões pertinentes ao processo de reestruturação capitalista e da reforma do Estado, da participação do Banco Mundial na definição das políticas educacionais e da presença e influências das teorias administrativas na educação. O estudo realizado demonstrou que o Programa FUNDESCOLA e o PDE encerram os requerimentos impostos ao sistema educacional no contexto das reformas e traduzem, nos aspectos teórico-conceitual-metodológico, as políticas e as diretrizes do Banco Mundial em diversos produtos que são disseminados às escolas públicas. Contribuiu, portanto, para estabelecer os nexos desse fenômeno com as transformações econômicas, políticas e sociais desencadeadas, a partir dos anos 1970, no mundo capitalista.</p> <p>Palavras-chave: Política educacional, gestão escolar, escola pública.</p>
---	---

Autora: LÍDIA RAQUEL LOUBACK PARANHOS	<b>Da Possibilidade para o real: Uma pesquisa-ação          sobre a formação de professores reflexivos e          autônomos na utilização da informática na educação.</b>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 30/06/2005</p> <p><i>Orientador:</i> Profª. Dr.ª Shirley Takeco Gobara</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. César Augusto Amaral Nunes/USP Profª Drª Marilena Bittar / UFMS Prof. Dr. José Luiz Magalhães de Freitas/UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada sobre as dificuldades apresentadas por professores do ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, Mirandópolis, em utilizar a informática como instrumento motivador da aprendizagem. O objetivo é investigar as dificuldades dos professores ao vivenciarem uma experiência coletiva na utilização da informática, associada a seus conhecimentos pedagógicos através da reflexão de suas práticas; criar condições para contextualizar seus conhecimentos técnico-pedagógicos para a realidade de sua sala de aula. Uma pesquisa-ação foi desenvolvida com um grupo formado por professores e pesquisadoras que fizeram uma reflexão sobre a utilização da informática como um meio que contribui para a construção do conhecimento pelo aluno. Inicialmente foi realizado um levantamento do perfil dos professores da escola pesquisada usando um questionário semi-aberto. O grupo formado espontaneamente se reunia semanalmente em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo. Após reflexões sobre as possibilidades de utilização da informática na escola, o grupo desenvolveu e aplicou um projeto de trabalho interdisciplinar utilizando a informática educativa, refletindo sobre sua ação e evidenciando as dificuldades e vantagens na aplicação do mesmo. Nosso trabalho aponta para a importância do trabalho pedagógico coletivo como espaço para reflexão e sugere caminhos alternativos para contribuir para as mudanças que a informática educativa solicita. A capacitação para utilização da informática educativa deve fazer parte de um programa de formação permanente e em serviço que associe conhecimento técnico com a prática pedagógica.</p> <p>Palavras Chaves: Informática educativa Formação de Professores reflexivos e autônomos Teoria das Situações</p>
---	--

Autor: <b>MARCOS ANTÔNIO          PAZ DA SILVEIRA</b>	<b>(In) Disciplina e as relações de poder.</b>
--	--

<p style="text-align: right;"><i>Data da Defesa:</i> 30/06/2005</p> <p style="text-align: right;"><i>Orientador:</i> <b>Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório</b></p> <p style="text-align: right;"><i>Banca Examinadora:</i> Profª. Drª. Alda Maria do Nascimento Osório/UFMS Profª. Drª. Maria Emília Borges Danie/UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>A pesquisa teve por objetivos identificar como se caracteriza o indivíduo (aluno) como “(in)disciplinado” dentro do ambiente escolar e verificar a “disciplina” relacionada aos processos sociais e culturais, os aspectos que afloram dentro do convívio escolar que caracterizam os desvios de normas, bem como até que ponto professor e aluno inter-relacionam-se na questão disciplinar. A luz do referencial de Michel Foucault, em formulações que subsidiam as relações de poder/saber, poder/disciplinar, governabilidade e a conjunção de uma sociedade disciplinar. Os procedimentos metodológicos consistiram em: levantamento bibliográfico em diferentes facções pedagógicas; análise das medidas disciplinares nos Livros de Advertências, os Regimentos Escolar, os Projetos Político-Pedagógicos, as Propostas Pedagógicas, os Conselhos de Classe, nas 5ª séries de seis Escolas Públicas de Ensino do Município de São Gabriel do Oeste, no Estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados deste estudo apontam que as Instituições escolares refletem uma conduta normalizadora, apoiada em regras justificadas por um interesse coletivo. Mesmo com o incremento de princípios democráticos, nas estruturas administrativas e pedagógicas, as facções presentes em seu interior institucional, reproduzem e fortalecem a padronização de condutas, como estratégias de dominação, formando alunos “assujeitados” aos diferentes mecanismos de controle social. A passividade é a regra de aceitação em um discurso de cidadania.</p> <p>Palavras-chave: (in)disciplina; educação; disciplinaridade; relações de poder.</p>
---	--

Autora: <b>LUCI CARLOS          DE ANDRADE</b>	<b>O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades.</b>
---	---

<p style="text-align: right;"><i>Data da Defesa:</i> 15/08/2005</p> <p style="text-align: right;"><i>Orientador:</i> Profª. Dr.ª Jucimara Rojas</p> <p style="text-align: right;"><i>Banca Examinadora:</i> Profª Drª Mariluce Bittar/UCDB Profª Drª Sônia da Cunha Urt/UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><b>RESUMO</b></p> <p>O presente estudo tem por finalidade tratar das questões referentes ao desenho infantil, de forma a ampliar a visão e a compreensão do educador que atua pedagogicamente na Educação de Infância. Pauta-se por uma investigação do ato de desenhar enquanto atividade inteligente e sensível. Cujo objetivo é interpretar o desenho infantil e dele extrair um sentido, dentro das ações pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem da criança. Tendo em vista a importância do desenho como possibilidade de expressão da criança, especialmente no contexto educativo, onde a linguagem gráfica pode ser largamente utilizada. Focalizando o modo como o desenho tem sido trabalhado nas salas de aula infantis e se tem sido utilizado de maneira a colaborar no processo de aprendizagem da criança, ou se simplesmente é trabalhando com um fim em si mesmo. Procura-se neste trabalho evidenciar o desenho infantil como possibilidade na (re)construção e (re)invenção do conhecimento, de forma a revelar um “pensar” e um “fazer” coerentes com as reais necessidades da mesma, em um espaço e em ambientes altamente construtivos e criativos em resposta às curiosidades infantis. Utilizou-se uma abordagem metodológica fundamentada na fenomenologia, cujas análises prioriza as vozes dos sujeitos (professoras da Educação de Infância) pertencentes a cinco escolas de Campo Grande. Através de entrevistas se registrou os depoimentos dos sujeitos do processo educativo na área da infância. Portanto, buscaram-se na fenomenologia as fontes necessárias às análises de todo processo de investigação. Dentro do estudo teórico e com base nas referidas análises se evidenciou o sentido do desenho, objeto de pesquisa, como caminho metodológico para o professor. Portanto, com base nos resultados consideramos que o desenho infantil se configura como interpretação e sistematização de conhecimentos, demonstra também o movimento do pensar da criança em uma forma lúdica de se comunicar e se expressar, proporcionando a práxis na mostra do valor significativo do desenho para a construção do conhecimento.</p> <p>Palavras-chave: Desenho; Processo de Aprendizagem; Criança</p>
--	---

As ordens do dia e a fabricação da  
representação Militar no Exército Brasileiro

Geraldo Inácio Filho

Desenvolvimento e Educação dos  
Sentimentos na Atualidade

Isilda Campaner Palangana  
Maria Terezinha B. Galuch  
Áurea Maria Paes Leme Goulart

Elementos para um estudo comparativo  
entre governos autoritários de Espanha e  
Brasil (1938 a 1944) e os livros didáticos

Cecília Hanna Mate

As Concepções de Leitura dos Professores  
de Língua Portuguesa da Educação de  
Jovens e Adultos

Alda Maria do Nascimento Osório  
Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida

O Desaproveitamento Escolar como  
Objeto de Gestão

Dirce Nei Teixeira de Freitas

Espaço e Mobília Escolar na Instrução  
Pública Paranaense no Limiar do Século XX

Gizele de Souza

Dissertações defendidas no Mestado em Educação

ISSN 1413-0963



9 771413 096003

