

ELIANA MARIA DO SACRAMENTO SOARES • CARLA BEATRIS VALENTINI [ORGS.]

Reflexões Sobre Educação

HISTÓRIA, FILOSOFIA E LINGUAGENS

VOLUME 4



**REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, FILOSOFIA E LINGUAGENS**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL**

Presidente:

Roque Maria Bocchese Grazziotin

Vice-Presidente:

Orlando Antonio Marin

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Prof. Isidoro Zorzi

Vice-Reitor:

Prof. José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:

Prof. Evaldo Antonio Kuiava

Coordenador da Educs:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Gilberto Henrique Chissini (UCS)

Israel Jacob Rabin Baumvol (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

José Carlos Köche (UCS) – presidente

José Mauro Madi (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Paulo Fernando Pinto Barcellos (UCS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

I61 Reflexões sobre educação [recurso eletrônico] : história, filosofia e linguagens / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Carla Beatris Valentini. - Caxias do Sul, RS : Educs, 2013. – (Coleção educatio; v. 4)

Apresenta bibliografia.

ISBN: 978-85-7061-731-6

Forma de acesso: World Wide Web.

1. Educação. 2. Educação – História. 3. Educação – Filosofia. 4. Linguagem e educação. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento, 1953-. II. Valentini, Carla Beatris, 1967-. III. Série.

CDU 2.ed.: 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Educação – História	37(091)
3. Educação – Filosofia	37.01
4. Linguagem e educação	37:81

Catalogação na fonte elaborada pelo Bibliotecário
Marcelo Votto Teixeira - CRB 10/1974



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax PABX (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

**REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, FILOSOFIA E LINGUAGENS**

**COLEÇÃO EDUCATIO
Volume 4**

**Eliana Maria do Sacramento Soares
Carla Beatris Valentini
(Orgs.)**

SUMÁRIO

Prefácio

Apresentação

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Narrativas visuais do Brasil oitocentista: a trajetória de um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar

Saberes escolares em tempos de autoritarismo: um estudo da rede municipal de ensino de Caxias do Sul entre os anos de 1937 a 1945

História do Colégio São Carlos de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1936-1971)

Arquitetura de uma escola confessional católica: o espaço escolar do Colégio Regina Coeli de Veranópolis/RS (1948 a 1969)

LINGUAGEM E LETRAMENTO

Letramento digital e formação de professores: um estudo de caso em um curso superior de licenciatura em Matemática a distância

Escolhas infantis na Revista Ciência Hoje das Crianças: possibilidades de letramento

PROCESSOS EDUCATIVOS

Os processos educativos e a ética

O papel do ECA como (auto) regulador: as (in)constâncias jurídicas na história da infância

O processo de alfabetização no Brasil: reflexões históricas e conceituais

Os autores

Prefácio

Inicialmente, agradeço o carinho e a gentileza do convite, feito por Carla Valentini e Eliana Soares, para escrever este prefácio. Ressalto minha satisfação ao fazê-lo, pois, além de ser um reencontro de professoras que pesquisam a Educação e sua prática, é uma forma de estreitar a conversa entre os programas de Pós-Graduação em Educação de nossas instituições – Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidade Federal do Rio Grande (Furg).

Quando nós, professores, buscamos entender o Educar, enquanto ação que realizamos no exercício de nossa profissão e de nosso viver com o outro, estamos refletindo acerca do ambiente que geramos e do que nos leva a fazer o que fazemos. Se o que queremos é conhecer algo, conhecer de que forma aprendemos e de que modo nossos estudantes aprendem, então, é preciso criar, no ambiente educativo, um espaço relacional de aceitação em que o diálogo, a conversa e o desejo balizem o ensinar e o aprender – como sugerido por Humberto Maturana, no livro *Emoções e linguagem na educação e na política*.

Este mesmo autor nos diz que o fenômeno a explicar, ou seja, a pesquisa que busca a compreensão de um fenômeno, deve estar no âmbito do viver de quem investiga. Sob este ponto de vista, ao fazermos pesquisa em Educação, não podemos dissociar nosso fazer como cientistas da Educação do nosso fazer como educadores. A atividade da pesquisa nessa área é potência e é potencializada pela ação recorrente no ambiente educativo que geramos ao educar.

O conhecimento humano, capaz de criar, suscitar e disponibilizar a informação, transforma-se e é constantemente recriado pelas culturas. A partir da interação entre os conhecimentos existentes e as tecnologias disponíveis, são produzidas novas tecnologias e conhecimentos, o que promove um processo de inovação contínua. Sendo assim, o ser humano identifica outras maneiras de desenvolver suas atividades e, conseqüentemente, distintas necessidades surgem e provocam alterações nos rumos das profissões.

Nesse cenário, as atividades do professor sofrem alterações, as quais incluem o acompanhamento dos aprendizados em vários espaços coexistentes, em diferentes percursos, que se ampliam mediante a ação dos sujeitos em meios variados. Esse é um dos motivos pelos quais a pesquisa na área da Educação mostra-se como um esforço contínuo e necessário para a formação de cidadãos frente a um contexto rico e sempre mutante.

O caminho da docência – quando explicita as marcas das experiências, as percepções de mundo, as interpretações teóricas, as emoções que permeiam as ações, os desejos e as aprendizagens do educador – pode conduzir ao reconhecimento de nós mesmos e do outro, e, assim, à pesquisa, à criação e à produção (co)operada do imprevisível.

Na obra supracitada, Maturana menciona que as formas de ensinar, de falar, de demonstrar responsabilidade, compreensão, solidariedade e amabilidade também são

aprendidas na escola e influenciarão nos demais lugares em que nossos estudantes vivem e atuam. Acredito que o encantamento da escola, do espaço do Educar e das relações ali estabelecidas está na possibilidade de atualização da vida, da criação e da (co)inspiração. Este espaço se constitui no fluir das relações, por isso, ele se configura no decorrer de circunstâncias e de particularidades.

Nesse sentido, é preciso que busquemos elaborar um espaço educacional de convivência em que os professores e os estudantes sintam-se autores de seu aprender e (co)produtores do aprender do outro, em um ambiente em que o conviver amplie os nossos espaços de convivência e que a escola seja um lugar onde queiramos, conscientemente, estar para conviver. Esse desejo consciente significa que o indivíduo compreende, ou seja, é erudito, a existência de relações entre ele e a escola.

Percebo esta edição da *Coleção Educatio* como uma rede de produções, fruto de pesquisas, formada por educadores comprometidos com a Educação realizada no lugar em que vivem. Assim, contam, pensam e argumentam a respeito das próprias experiências, focados em suas ações cotidianas, sem perder a noção histórica e sem desconsiderar o contexto planetário da Educação.

A organização do livro em: “*História*”, “*Linguagem e Letramento*” e “*Processos Educativos*” mostra os temas de convergência das pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e os argumentos utilizados pelos pesquisadores. O desenvolvimento da ciência, da tecnologia, assim como o pensamento e os dogmas locais, além das produções científicas e sociais circunstanciadas ou globalizadas estão harmoniosamente tramados na escrita dos artigos que compõem este livro.

Entendo que os atos de Educar e de Pesquisar são políticos, situados histórica e culturalmente e, por isso, geram percepções diferenciadas e exigem, de quem os olha, a compreensão da diferença. Por isso, desejo que os leitores, que por aqui se aventurarem, compreendam a legitimidade da experiência do outro em sua diferença e façam desta leitura uma experiência capaz de provocar novas reflexões e pesquisas.

Débora Pereira Laurino

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Universidade Federal do Rio Grande – Furg

Agosto de 2013

Apresentação

O conhecimento científico, organizado e sistematizado, é um dos produtos da atividade humana chamada “pesquisa”, em especial, num programa de Mestrado. Para que as ideias desenvolvidas por pesquisadores se materializem, tomem forma e possam ser compartilhadas, é preciso que elas fluam, que sejam abertas à discussão, que possam ser tomadas de empréstimo para novos desenvolvimentos, que sejam criticadas, refutadas, ampliadas. É a dança da construção coletiva, que hoje estamos vivendo cada vez mais. Com esse espírito surge o volume IV da *Coleção Educatio*, que tem como objetivo divulgar os resultados das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – RS. Cada capítulo pretende, portanto, colaborar com o processo de discussão, reflexão e estudo em torno de temas vinculados ao contexto da Educação.

A pesquisa em educação se faz sob múltiplos olhares, e nosso Programa busca conexões entre os olhares da História e Filosofia, da Linguagem e Tecnologia para desenvolver suas investigações, no sentido de promover a formação de sujeitos criativos e empreendedores, capazes de despertar o mundo para uma consciência global e sistêmica.

Nesse caminho o livro que ora apresentamos à comunidade foi organizado em três eixos: História e Educação, Linguagem e Letramento e Processos Educativos.

No eixo **História e Educação**, temos os capítulos “Narrativas visuais do Brasil oitocentista: a trajetória de um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar”, de Alessandra Chaves Zen e Nilda Stecanela. Nele as autoras tratam da apropriação de imagens no cotidiano escolar, ancorada nos pressupostos da história cultural, trazendo o referencial de Chartier e De Certeau para o desenvolvimento da investigação empreendida. O capítulo seguinte: “Saberes escolares em tempos de autoritarismo: um estudo da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul entre os anos de 1937 a 1945”, de Paula Cristina Mincato Roso e Lúcio Kreutz, apresenta um estudo que se propõe desvendar os saberes escolares que eram proporcionados aos alunos das escolas municipais de Caxias do Sul, durante o período do governo do Estado Novo. O artigo foi construído com base na proposta da História Cultural, articulando as fontes através da Análise Textual Discursiva. O terceiro capítulo desse eixo, “História do Colégio São Carlos de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1936-1971)”, é de autoria de Valéria Alves Paz e Terciane Ângela Luchese. O capítulo se propõe a analisar e compreender o processo histórico do Colégio São Carlos, da Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas, em Caxias do Sul, a partir de uma narrativa histórica contemplando o cotidiano: sujeitos, práticas, espaços e tempos vividos, a partir dos pressupostos teóricos da História Cultural. O quarto e último capítulo desse eixo, “Arquitetura de uma escola confessional católica: o espaço escolar do Colégio Regina Coeli de Veranópolis/RS”, de autoria de Marina Matiello e Terciane Ângela Luchese, apresenta aspectos da arquitetura escolar do Colégio Regina Coeli, no período de 1948 a 1969. Através de diversos documentos, principalmente o “Relatório da verificação para

efeito da concessão de ‘inspeção preliminar’ Ginásio Regina Coeli”, de 1949, fotografias e entrevistas, o estudo mostra a existência de amplos recursos relacionados ao espaço físico e material, que eram adequados às exigências educacionais da época.

No eixo **Linguagem e Letramento**, temos os seguintes capítulos: “Letramento digital e formação de professores: um estudo de caso em um curso superior de licenciatura em matemática a distância”. Nele, os autores, Jeronimo Becker Flores e Eliana Maria do Sacramento Soares, apresentam um estudo de caso cujo cenário foi um curso superior de formação de professores de Matemática, buscando identificar práticas de letramento digital no processo de ensino e aprendizagem do curso e apresentando norteadores para a organização de práticas educacionais passíveis de promoverem o letramento digital. No outro capítulo deste eixo, “Escolhas infantis na Revista *Ciência Hoje* das crianças: possibilidades de letramento, as autoras, Odila Bondam Carlotto e Flavia Brocchetto Ramos, apresentam os resultados de uma pesquisa que tem como foco a revista *Ciência Hoje* das crianças. Essa é um produto cultural destinado à infância, buscando contribuir com o desenvolvimento do letramento. Elas constatarem que há uma interação positiva entre as crianças e a revista, tanto pela diversidade de assuntos veiculados quanto pela linguagem híbrida e didatizada que compõem seus conteúdos.

O eixo **Processos Educativos** começa com o capítulo “Os processos educativos e a ética”, no qual os autores Carlos Roberto Sabbi e Nilda Stecanela discorrem sobre a considerável mudança comportamental de toda população, sugerindo a inserção da ética como disciplina obrigatória, a partir do Ensino Fundamental, argumentando que isso agregará valor ao cidadão. Dessa forma, o comportamento poderá passar por um aprimoramento histórico, uma vez que a educação, basicamente, consiste na formação do caráter, no desenvolvimento de habilidades, na construção e no cultivo da sensibilidade. O capítulo que segue, “O papel do ECA como (auto) regulador: as (in)constâncias jurídicas na história da infância”, de autoria de Letícia Borges Poletto e Nilda Stecanela, aborda aspectos que envolvem a história da infância e da juventude no Brasil, a partir da análise de produções acerca das trajetórias das leis brasileiras e da política de proteção à criança e ao adolescente. Isso mostrou constantes construções e desconstruções legais e das políticas públicas, uma vez que tais mudanças acontecem a partir das demandas sociais existentes em cada época. O último capítulo: “O processo de alfabetização no Brasil: reflexões históricas e conceituais”, de Itaise Moretti de Lima e Flávia Brocchetto Ramos, apresenta um breve histórico sobre a trajetória da alfabetização no Brasil, desde o século XIX até os dias atuais. A proposta é possibilitar o entendimento de como vêm acontecendo as mudanças conceituais em torno desta temática, trazendo algumas concepções referentes à aprendizagem da leitura e da escrita, iniciando pelos métodos tradicionais até chegar aos estudos contemporâneos que visam à proposta de alfabetizar letrando.

Finalizando, juntamente com a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação e a direção do Centro de Filosofia e

Educação da Universidade de Caxias do Sul – RS, agradecemos aos autores a contribuição que oferecemos por meio deste livro, em que pesquisadores e professores compartilham suas reflexões e estudos para juntos construirmos novos caminhos para a Educação.

As organizadoras
Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

Narrativas visuais do Brasil oitocentista: a trajetória de um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar¹

Alessandra Chaves Zen
Nilda Stecanela

Como numa oficina ou num laboratório, os objetos produzidos por uma pesquisa resultam de seu aporte, mais ou menos original, no campo onde ela se tornou possível. (Michel de Certeau)

Introdução

Este texto resulta de um estudo realizado em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, defendido em abril de 2013. As construções teóricas de Roger Chartier, relacionadas ao conceito de apropriação, e as de Michel de Certeau, referentes às estratégias e às táticas de apropriação, serviram como referenciais basilares para o desenvolvimento do referido estudo, que tem como tema a apropriação de imagens do Brasil oitocentista no cotidiano escolar. Contudo, com o propósito de cercamento do tema e de constituição e compreensão do objeto de investigação, também outros estudiosos foram tomados como interlocutores, ao longo da produção da pesquisa empreendida.

Nesta escrita que comunica o estudo, propomo-nos a apresentar a trajetória seguida na construção da pesquisa. Consideremos, pois, a ideia de trajetória. Seguindo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa,² o verbete *trajetória* – do latim *trajectore*, “o que atravessa” – significa “linha descrita ou percorrida por um corpo em movimento”. Assim, trajetória supõe um percurso, um trajeto percorrido por algo ou alguém. Aqui usamos a ideia de “trajetória” para explicitar o caminho percorrido na construção de *Narrativas visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar*. Mas por certo, mais do que os movimentos empreendidos na tarefa investigativa, que se fez ao longo de dois anos, o que o leitor encontrará, no presente texto – afora sua liberdade inventiva, criadora de leituras plurais –, é uma descrição dos pontos teóricos, conceituais e metodológicos relevantes que configuram a (metafórica) trajetória seguida na feitura do trabalho. O objeto do estudo, a interrogação que motivou e norteou a investigação, os conceitos e as teorizações que ancoraram o trabalho, o cenário e os sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos, seguidos na construção e na análise do material produzido no campo de

¹ Este artigo tem origem na dissertação intitulada “Narrativas visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar”, realizada sob a orientação da Professora Dr^a Nilda Stecanela, defendida em abril de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – RS.

² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1973.

investigação – passos praticados, articulados, no trajeto percorrido – são, pois, pontos privilegiados desta escrita.

As imagens *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria*, produzidas pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret, e *Colheita de café* e *Dança do lundu*, composições do artista de Augsburg Johann Moritz Rugendas, constituíram o objeto do estudo que, inscrito no campo da Educação, focalizou primordialmente o espaço escolar.

Produzidas nas décadas iniciais do século XIX brasileiro pelos artistas viajantes Debret e Rugendas, estas imagens ganharam, litografadas, as páginas dos livros álbuns *Voyage pittoresque et historique au Brésil* (Viagem pitoresca e histórica ao Brasil) – de Debret – e *Voyage pittoresque dans le Brésil* (Viagem pitoresca através do Brasil) – de Rugendas –, publicados na Europa nos anos que mediaram o Oitocentos.³ Foi tendo como suporte estes livros de caráter pitoresco – conforme se lê em seus títulos –, que as imagens que selecionamos para a pesquisa passaram a circular mais amplamente àquela época, encontraram olhares plurais e foram apropriadas por públicos diversos. Passados aproximadamente dois séculos de sua produção, entretanto, estas imagens são tomadas por nós para estudo circulando em um outro contexto – o contexto escolar –, tendo como suporte livros escolares da coleção didática *Para Viver Juntos: História*, endereçados aos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011, 2012, 2013). Tendo agora estes livros escolares como objetos que lhes conferem visibilidade, estas obras visuais resultam submetidas a diferentes apropriações do público escolar, e então, nos perguntamos como os estudantes se apropriam das narrativas visuais do Brasil oitocentista, produzidas pelos artistas Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, que se encontram reproduzidas nos livros didáticos de História em circulação no cotidiano escolar. E esta interrogação norteou a investigação praticada.

A construção do *corpus* da pesquisa

Ancoradas nos pressupostos teóricos da História Cultural, valemo-nos para a construção do *corpus* empírico da pesquisa dos relatos verbais e escritos⁴ produzidos

³ A obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de Jean-Baptiste Debret, foi publicada dos anos 1834 a 1839, por Firmin Didot, em Paris; e *Viagem pitoresca através do Brasil*, de Johann Moritz Rugendas, teve sua produção iniciada em Paris, na segunda metade da década de vinte do Oitocentos – mais especificamente em 1826 –, sendo concluída em 1835 pela Casa Litográfica Engelmann e Cia. As imagens litografadas *Um funcionário a passeio com sua família* e *Sapataria*, de Debret, fazem parte do segundo tomo de *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Volume esse dedicado aos costumes e ao cotidiano na cidade do Rio de Janeiro e de seus arredores – o primeiro volume dessa obra foi reservado aos índios e à natureza brasileira, enquanto que o terceiro volume tem como temática a Corte e a elite. As litografias *Dança do lundu* e *Colheita de café* fazem parte, respectivamente, da 3ª e 4ª divisões do álbum *Viagem pitoresca através do Brasil*, de Rugendas. A terceira divisão desse álbum agrupa trabalhos com temáticas variadas, incluindo assuntos referentes aos índios e aos europeus, enquanto que os “Usos e costumes dos negros” são assuntos tratados na quarta divisão.

⁴ Na investigação realizada, fazemos referência aos depoimentos escritos ou verbais dos estudantes que contribuíram com a pesquisa como sendo relatos: relatos, sobretudo, de suas experiências, de suas práticas, ou mais especificamente, de suas práticas de apropriação de imagens. *Relatar*, conforme consta no Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa, significa: “1. mencionar, narrar, referir, expor,

por dezoito estudantes, com faixa etária compreendida entre 11 e 14 anos de idade, cursantes das 6ª e 7ª séries (correspondentes aos 7º e 8º anos) do ensino regular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias. Na escola, pertencente à rede pública de ensino do Município de Vacaria/RS, funcionam o Ensino Fundamental de oito séries e/ou o Ensino Fundamental de nove anos, nos turnos da manhã e da tarde, e a Educação de Jovens e Adultos, no período da noite. Em seus três turnos de funcionamento, no período em que foi desenvolvida a pesquisa de campo – anos 2011 e 2012 –, a escola atendia aproximadamente 570 estudantes provenientes em sua maioria do mesmo bairro onde está instalada – bairro Jardim Toscano – e de bairros situados em suas imediações e, ainda que em número menor, estudantes que se deslocavam diariamente do interior do município até a escola nos períodos da manhã e da tarde, retornando para casa no fim de cada um dos expedientes de estudo. Assim, o grupo que compôs a amostra qualitativa da pesquisa resultou formado por cinco estudantes moradores do próprio bairro onde a escola está situada, onze estudantes de bairros vizinhos a este e por outros dois participantes residentes em localidades do interior do município, todos cursantes do ensino regular de oito anos, oferecido pela escola – a proveniência dos estudantes é anunciada com a finalidade de mostrar a configuração do grupo selecionado; entretanto, esse aspecto não foi um critério concorrente para a escolha da amostra da investigação. Atendendo aos propósitos da investigação, o nível de escolarização é que foi estabelecido como sendo um critério determinante para a composição da amostra.

Pois bem, na primeira fase da construção do *corpus* empírico da pesquisa, os estudantes que compunham a amostra da pesquisa preencheram individualmente um questionário composto por quatro questões de respostas livres. Essas suas respostas contribuíram para o conhecimento dos usos das imagens no interior da sala de aula e para a compreensão das percepções que trazem quanto à utilização das imagens no livro didático de História – questão relevante se considerado o alerta de Chartier (1994, p. 107) de que as expectativas do público que se apodera das obras têm implicações nos sentidos que a elas são atribuídos. Nesta fase da investigação também foram realizadas entrevistas gravadas individualmente com os estudantes que contribuíram com o estudo, com o intento de alcançar, por meio de sua voz, as diferentes práticas de apropriação das imagens no cotidiano escolar e descortinar os sentidos por eles atribuídos a essas obras visuais. Inicialmente pensamos na realização de uma única entrevista com cada um dos partícipes, mas a necessidade de complementar informações, ou aprofundar determinadas questões relativas à formalidade das práticas de leitura das imagens nas aulas de História, levou ao agendamento de novos encontros com alguns dos entrevistados. Todas as entrevistas desta fase inicial aconteceram invariavelmente no espaço da escola, entre os meses de novembro e dezembro de 2011, seguindo um roteiro

descrever.” (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1.728). Foi considerando a abrangência de tal definição que optamos por usar o termo *relato* ao nos referirmos às palavras ditas ou escritas pelos estudantes, por ocasião da pesquisa.

semiestruturado, elaborado previamente, contendo questões que visavam a alcançar as interpretações; logo, os sentidos construídos pelos entrevistados para cada uma das quatro imagens constituídas como objetos da pesquisa.

Para as entrevistas individuais, as obras *Um funcionário a passeio com sua família*, *Sapataria*, *Dança do lundu* e *Colheita de café* foram dadas ao olhar dos entrevistados uma a uma, tendo os exemplares didáticos da coleção *Para Viver Juntos História* – 7º e 8º anos do Ensino Fundamental,⁵ distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2011, 2012, 2013), como objetos que lhes conferiam visibilidade. A opção pelo livro didático como suporte se deve por considerarmos que esses manuais escolares são os de mais fácil acesso aos estudantes – e também professores – no cotidiano escolar. A escolha especificamente da coleção didática *Para Viver Juntos – História* aconteceu por serem dessa coleção os livros de história adotados pela escola nos anos que abarcaram o período em que a investigação aconteceu – o trabalho de campo foi desenvolvido em períodos alternados durante os anos 2011 e 2012.

Com o intento de buscar novos elementos que nos possibilitassem melhor compreender as apropriações das imagens pelos estudantes no contexto escolhido para o estudo (e não com o intento de redimensionar o enfoque investigativo, é necessário esclarecer), optamos pela recolha de leituras efetivadas também em espaços para além do escolar. Nesta etapa da pesquisa, destinada à produção de dados complementares, três estudantes, dentre os dezoito componentes da amostra total da investigação, contribuíram com relatos escritos sobre as leituras de imagens praticadas em um espaço que não o escolar. Como suporte material para os registros dos relatos foram usadas cadernetas de anotações em pequeno formato – formato 14cm x 10cm. Os registros escritos das leituras foram feitos com periodicidade semanal, a partir do início do mês de outubro de 2012, estendendo-se por um período de quatro semanas. A cada semana as alunas participantes recebiam como tarefa registrar por escrito, em suas cadernetas de anotações, a leitura de uma das imagens do estudo, escolhidas aleatoriamente, mas sempre tendo – a exemplo das entrevistas individuais realizadas no espaço escolar – os exemplares didáticos da coleção *Para Viver Juntos: História*, dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, como suportes. Os registros feitos poderiam ainda ser enriquecidos, conforme propomos, com o relato da forma como a leitura havia sido praticada. A exemplo das entrevistas individuais, os relatos escritos foram sucintos; entretanto, trouxeram informações relevantes para a pesquisa apontando novas pistas a serem seguidas e possibilitando o enriquecimento das análises sobre as apropriações das imagens no espaço escolar.

⁵ As imagens referidas se encontram reproduzidas nos exemplares didáticos de história da coleção *Para Viver Juntos*, conforme segue: *Um funcionário a passeio com sua família*: Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 8º ano: Ensino Fundamental, p. 113; *Sapataria*: Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 7º ano: Ensino Fundamental, p. 123; *Dança do lundu*: Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 7º ano: Ensino Fundamental, p. 130 e Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 8º ano: Ensino Fundamental, p. 114; *Colheita de café*: Livro didático da coleção *Para Viver Juntos: História* – 8º ano: Ensino Fundamental, p. 168.

O volume do material produzido com a empiria não foi grande, mas as palavras dos estudantes, tomados no estudo como *interlocutores empíricos*⁶ (STECANELA, 2010), forneceram elementos importantes para a investigação. Compuseram o *corpus* da pesquisa 37 páginas transcritas com entrevistas, 18 páginas com os questionários e, mais ou menos, 23 páginas – formato 14cm x 10cm – manuscritas com relatos sobre as leituras praticadas – 5 páginas digitadas.⁷

A organização e análise do material produzido no campo da investigação

Considerando que para construir o conhecimento propositado em uma pesquisa não basta recolher relatos: o material produzido no campo de investigação, como todas as fontes, precisa ser organizado, analisado e interpretado, recorremos aos procedimentos indicados pela *análise textual discursiva*, para a organização e análise do material produzido no campo da investigação que empreendemos.

A análise textual discursiva, tomada a partir de Roque Moraes, constitui-se uma metodologia de análise de materiais textuais em pesquisas de natureza qualitativa. Conforme explicam Moraes e Galiazzi,

a análise textual discursiva pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 112).

Isso significa dizer, sempre em interlocução com Moraes, que com essa metodologia de análise o pesquisador, a partir da intensa impregnação do material analisado, alcançada por um processo que envolve a *desmontagem dos textos* – unitarização –, o *estabelecimento de relações* – categorização –, produz um *metatexto*⁸ – produção escrita que comunica as novas compreensões que emergem da análise – em que comunica os resultados de sua pesquisa.

⁶ De acordo com elaborações teóricas de Nilda Stecanela (2010), em uma pesquisa o conhecimento é produzido por meio de um diálogo estabelecido entre o pesquisador – considerados os seus conhecimentos implícitos e seus propósitos investigativos –, seus interlocutores teóricos – referenciais que fundamentam o estudo – e seus interlocutores empíricos. Esse percebido entrelaçamento de vozes – teóricas, empíricas e pessoal (voz do pesquisador mesmo) – constitui o que a pesquisadora chama de um “diálogo em três dimensões”. (STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educs, 2010).

⁷ As páginas digitadas são em formato A4 e as transcrições foram feitas com fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento de linhas 1,5.

⁸ Pensando na produção do pesquisador resultante do processo de impregnação do material empírico, consideramos hoje ser possível usar o termo *metanarrativa* em lugar de *metatexto*, uma vez que o pesquisador, ao trabalhar com o material textual de que dispõe, produz uma narrativa a partir de outras narrativas (empíricas e teóricas).

No estudo realizado as categorias de análise foram escolhidas *a priori* sendo, portanto, elaboradas com base nas teorias que fundamentavam o estudo. Dessa forma, a categorização⁹ precedeu a unitarização¹⁰ do material do *corpus* textual da pesquisa no processo de análise empreendido. O conjunto de categorias produzido para a investigação resultou formado por uma categoria ampla e por categorias mais restritas e de menor amplitude – subcategorias. No sistema de categorias construído, o conceito de *apropriação*, considerado a partir de Chartier, foi usado como uma categoria ampla de análise e as categorias *práticas*, *interpretações para*, *expectativas acerca das imagens*, *tática* e *estratégia* – esses dois últimos, conceitos de Certeau –, constituíram-se no processo classificatório dos materiais da pesquisa como categorias de análise de menor amplitude.

Para proceder à análise do material disponível, construímos um conjunto de quadros que identificamos como “quadros de tratamento dos dados”. Assim, as unidades de sentido selecionadas e recortadas do *corpus* da pesquisa – *corpus* formado pelos relatos orais e escritos dos estudantes – foram sendo inseridas nos quadros de tratamento dos dados correspondentes às categorias *práticas*, *interpretações para* e *expectativas acerca das imagens*. Para as categorias *estratégia* e *tática* não foram criados quadros específicos. Essa temática foi investigada nos mesmos quadros que agregaram as unidades de sentido classificadas como *práticas* e *interpretações para*, pois percebemos que era no espaço mesmo das práticas e considerando o contexto dos relatos (recortados e categorizados), que as estratégias e as táticas poderiam ser melhor apreendidas. As unidades de sentido foram inseridas nos quadros de cada categoria na qual foram classificadas com o nome de cada estudante seguido de um número que, mais tarde, por ocasião da comunicação do estudo, seria usado como código de identificação do participante.

A organização do material para a análise em quadros por categoria permitiu que as unidades de sentido, recortadas dos relatos escritos ou transcritos de todos os estudantes, ficassem ao alcance do olhar facilitando assim o processo de impregnação do material analisado. No quadro *interpretações para*, foram dispostas em colunas – com a identificação do título da obra visual e de seu autor – as unidades relativas às interpretações produzidas para cada uma das quatro imagens da pesquisa. Dessa forma, um olhar vertical, reservado a cada coluna, alcançava as interpretações atribuídas por todos os espectadores/leitores componentes da amostra da investigação para a mesma

⁹ Na análise textual discursiva, a categorização conforme observam Moraes e Galiuzzi, “corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de análise, sempre no sentido de conseguir expressar novas compreensões dos fenômenos investigados”. Nesse sentido equivale, continuam eles, “à construção de estruturas compreensivas dos fenômenos, posteriormente expressas em forma de textos descritivos e interpretativos”. (MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 74).

¹⁰ Na análise textual discursiva, a unitarização, escrevem Moraes e Galiuzzi, “é um processo de desconstrução dos textos do ‘corpus’ no sentido de diferenciação e identificação de elementos unitários constituintes. É um exercício analítico de desmembramento de enunciados constitutivos de uma comunicação [...]”. (Ibidem, p. 58).

imagem, enquanto que um olhar linear, horizontal, encontrava as interpretações produzidas por um mesmo estudante para todas as quatro imagens constituídas objeto do estudo – no limite extremo, o quadro permitia olhar as unidades relativas às interpretações produzidas por todos os estudantes em situação de entrevista para todas as imagens da pesquisa. No processo inicial de impregnação do material, o exercício de olhar vertical e horizontalmente as unidades *enquadradas* foi realizado muitas vezes. Entretanto, para a análise das interpretações produzidas pelos estudantes para as imagens, o olhar vertical, logo, aquele que comportou a cada vez o conjunto das interpretações produzidas pelos estudantes, para uma mesma imagem apropriada, é que foi privilegiado.

Em todo o processo de análise realizado, os registros escritos produzidos por uma parcela dos estudantes sobre as leituras de imagens praticadas em um contexto que não o escolar, foram cruzados com as transcrições do material produzido em situação de entrevista.

Pois bem, os processos de categorização e unitarização realizados promoveram a impregnação no material da pesquisa. A partir de então, o processo de análise se encaminhava para o exercício da escrita que, conforme sustentam Moraes e Galiuzzi (2011), tanto possibilita novas aprendizagens sobre a temática em questão como se destina a comunicar os resultados da investigação. A escrita decorrente da análise e das interpretações do material analisado foi construída tendo por base o modelo de compreensão do “diálogo em três dimensões”. Logo, foi construída em intenso diálogo com as vozes empíricas e as vozes teóricas que sustentavam o estudo, em “um entrelaçamento contínuo entre teoria, empiria e autoria”. (STECANELA, 2010, p. 161). O texto produzido resultou assim permeado pela voz dos estudantes que contribuíram com a investigação com seus relatos, dos estudiosos cujas teorias nortearam a investigação e pela voz das pesquisadoras mesmas.

A apropriação como aporte conceitual

Para investigar as maneiras como os estudantes se apropriavam das imagens produzidas por Debret e Rugendas selecionadas para a pesquisa, valemo-nos sobretudo das construções teóricas de Roger Chartier relacionadas ao conceito de apropriação por meio do qual o historiador atenta para os empregos diferenciados, para os usos contrastantes dos mesmos bens que circulam em determinados contextos. A apropriação, assim como é entendida por Chartier (1991, p. 180), “visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem”. Esta formulação proposta pelo estudioso “põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras” praticadas; afastando-se do postulado do sentido estável, fixo, universal dos textos ou das obras, concede “atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido” ao que é apropriado. (CHARTIER, 1990, p. 26-27).

Seguindo as ideias do estudioso é possível, pois, afirmar que as práticas de apropriação dos materiais culturais são diferenciadas e que as obras são objetos de múltiplas interpretações: para as mesmas imagens – ou os mesmos textos lidos – são atribuídos sentidos diversos por aqueles que delas se apropriam. É na relação estabelecida entre a imagem – ou o texto –, o suporte que lhe confere visibilidade e a prática que a apreende, que se produzem as possibilidades de atribuição de sentido para esses objetos culturais que circulam em determinado tempo e lugar. A formalidade das práticas e a materialidade dos suportes são assim, conforme teoriza o historiador, decisivas na produção dos sentidos ao que é apropriado. Entretanto, se por um lado as práticas – entre elas a da leitura – são imprevisíveis, inventivas, criadoras de sentidos; por outro lado, existem dispositivos inscritos nos próprios objetos, que visam a fixar sentidos únicos; controlar; impor o uso adequado, a maneira correta de consumo desses artefatos culturais. Dito de forma mais específica: se os suportes que veiculam os textos ou as imagens portam protocolos de leituras desejadas, supõem uma maneira correta de apreender e compreender o que é lido ou contemplado, também os seus receptores resistem aos modelos impostos; efetuam desvios; inventam maneiras de fazer. A leitura, seja da imagem ou do texto, é “uma 'arte' que não é passividade” (CERTEAU, 1994, p. 50); é prática produtora de sentidos que escapam das intenções ou do controle dos autores ou dos editores das obras apropriadas. Conforme escreve Chartier,

todo o dispositivo que visa criar controle e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem; contrariamente, não há produção cultural que não empregue materiais impostos pela tradição, pela autoridade ou pelo mercado e que não esteja submetida às vigilâncias e às censuras de quem tem poder sobre as palavras ou os gestos. (CHARTIER, 1990, p. 137).

É tendo por referência esse modelo de compreensão em que “disciplina e invenção” contrastam, que atentamos na pesquisa empreendida para as maneiras como os estudantes se apropriam das imagens no cotidiano escolar. Partindo da ideia de que a presença das imagens reproduzidas, nos livros didáticos de história (suportes materiais privilegiados na investigação), não indica como essas obras visuais são usadas, manuseadas pelos estudantes no interior da escola – no limite, sequer assegura o seu uso na sala de aula –, de que a despeito das estratégias de controle, dos autores e produtores desses livros escolares, que objetivam dirigir o olhar; impor uma interpretação correta; fixar sentidos para o que é olhado, há possibilidades de usos diversos daqueles esperados, de consumos criativos desses materiais culturais. *Todo o dispositivo que visa criar controle e condicionamento segrega sempre táticas que o domesticam ou o subvertem.* Por isso buscamos pelas palavras escritas e/ou faladas dos estudantes as práticas de utilização e consumo das imagens no contexto escolar. Entendido aqui o consumo, na perspectiva de Certeau, como produção:

uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu murmúrio

incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 2005, p. 94).

Recusando a ideia da suposta passividade do consumo, Certeau sustenta que o consumo de bens culturais é uma atividade criativa. Os consumidores culturais – entre eles os leitores de textos ou de imagens –, defende ele, inventam maneiras de “fazer com”; conferem sentidos que escapam aos esperados por quem *fabricou* os objetos que lhe são impostos. Essas “vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’”¹¹ são tidas pelo estudioso francês (2005, p. 47) como práticas cotidianas do tipo tático. A essas ações táticas, imprevisíveis, inventivas, quase invisíveis – porque desprovidas de um lugar próprio –, o estudioso contrapõe operações tidas como pertencentes ao mais forte, operações que guardam relação com o poder: as estratégias.

Os conceitos de estratégia e tática são assim distinguidos por Certeau:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta.

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, se apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 2005, p. 46).

Considerando que às estratégias que visam a estabelecer a *maneira correta* de consumo dos objetos culturais – nesse estudo, as imagens – se achegam táticas cotidianas de apropriação que subvertem os dispositivos de poder inscritos nos objetos e lugares, é oportuno abordar, na feitura do trabalho investigativo, também os conceitos de estratégia e tática, de Certeau, conforme explicitados acima.

Considerações finais

Após retomar o caminho percorrido na construção da investigação praticada, encerramos o presente texto com a escrita do que consideramos serem contribuições do estudo para o campo da Educação.

Ao focar questões relativas à apropriação das imagens no cotidiano da escola, o estudo contribui para dar visibilidade a uma prática que se constitui no interior da sala de aula, referidas as suas diferenças e particularidades, possibilitando reflexões a cerca dessa prática, constituindo-se assim um convite, sobretudo endereçado aos professores e

¹¹ Michel de Certeau (2005) qualifica as táticas de apropriação como arte do *fraco*. A esta arte do *fraco* – as táticas – se contrapõem as estratégias, operações tidas como próprias do mais *forte*. Se a tática é a ação determinada pela ausência do poder, a estratégia, ao contrário, é a postulação de um poder. Estratégia e tática são, pois, jogos de força.

estudiosos da Educação, à discussão e a reflexões sobre as práticas com imagens no contexto escolar, mais particularmente, e se alargando a dimensão do olhar aos fazeres escolares cotidianos.

Narrativas visuais do Brasil oitocentista: um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar contribui, acreditamos, com o próprio campo da História da Educação ao investigar um objeto usado no universo das práticas educativas há alguns séculos – as imagens –, mas tomando-as a partir de uma perspectiva que valoriza o processo de sua recepção no interior da escola, permitindo com isso a emergência de novos conhecimentos nesse campo de estudos.

Referências

- BANDEIRA, Julio; LAGO, Pedro Corrêa do. *Debret e o Brasil: obra completa, 1816-1831*. 3. ed. Rio de Janeiro: Capivara, 2009.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.
- CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1966/1105>>. Acesso em: 21 jun. 2013.
- CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de M. (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 215-218.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHARTIER, Roger. *Do palco à página: publicar teatro e ler romances na época moderna (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. Trad. de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1. reimp. São Paulo: Imprensa Oficial; Ed. da Unesp, 2009.
- DIENER, Pablo; COSTA, Maria de Fátima. *Rugendas e o Brasil*. São Paulo: Capivara, 2002.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.
- STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida*. Caxias do Sul: Educus, 2010.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares. In: _____. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 21-65.

LIVROS DIDÁTICOS REFERIDOS

- NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan. *Para viver juntos: história*. 7º ano – Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2009.
- REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. *Para viver juntos: história*. 8º ano – Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2009.

Saberes escolares em tempos de autoritarismo: um estudo da Rede Municipal de ensino de Caxias do Sul entre os anos de 1937 a 1945¹

Paula Cristina Mincato Roso
Lúcio Kreutz

Introdução

Em cada período histórico, existem costumes e comportamentos específicos exigidos ou proporcionados pela ocasião. Em tempos autoritários, até mesmo a cultura popular sofre interferências daqueles que exercem o poder. Durante os anos de vigência do Estado Novo, não foi diferente, já que a população foi coagida a caminhar de acordo com as ideologias do poder, voltadas principalmente ao nacionalismo, à valorização do trabalho e ao saneamento físico e moral.

Este texto trata dos saberes escolares exigidos dos estudantes durante o período de autoritarismo do Estado Novo, no Município de Caxias do Sul. Por Caxias do Sul pertencer a uma região colonizada por imigrantes, existe a necessidade de cruzar diferentes informações, para que seja possível chegar ao mais próximo da realidade daquele período, baseado assim em princípios da História Cultural. Por esse motivo, foram consultadas diferentes fontes, como: entrevistas, documentos, fotos, mapas e legislação. Essa documentação foi localizada em acervos pessoais, em acervos de escolas complementares, no acervo do Programa ECIRS/UCS (Programa Elementos Culturais da Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul/ Universidade de Caxias do Sul), e principalmente no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), órgão vinculado à prefeitura de Caxias do Sul – RS. Para organizar todas as fontes, estruturar e descrever o texto, recorri à Análise Textual Discursiva.

Para melhor entendimento deste estudo, o item primeiro apresenta informações a respeito das alterações da educação a partir e durante o período do Estado Novo. Após tais considerações, o segundo item apresenta os indícios encontrados sobre os saberes escolares das escolas municipais de Caxias do Sul – RS; e por fim, de forma sucinta, são expostos os principais achados do estudo.

Os tempos de autoritarismo e a educação

O período entre os anos de 1937 e 1945 foi marcado por um momento político peculiar. Forças políticas pregavam um novo rumo à população. Aspectos políticos, sociais e econômicos foram repensados, e com isso a educação também passou a ser um problema nacional, colocando “[...] o sistema educacional a serviço da implantação da política autoritária”. (HORTA, 2010a, p. 282).

¹ Este artigo tem origem na dissertação intitulada: “A Educação do Corpo nas Escolas Municipais de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1937 a 1945)”, sob orientação do Prof. Dr. Lúcio Kreutz, defendida em 20 de dezembro de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Para atingir os objetivos autoritários através da educação, o governo agiu em conjunto com os militares, com a Igreja Católica e com os principais educadores da época. Entre a Igreja Católica e o Estado Novo foi estabelecida uma forma de acordo

[...] chamada por D. Aquino Correa de “concordata moral”. Vargas compromete-se a assegurar à Igreja a liberdade que ela necessita para agir em ambiente propício a esta ação. Mas, na concepção de Vargas, a atuação da Igreja deveria limitar-se ao domínio religioso, em sentido estrito: pregação e “domínio sobre as almas”. Em troca, o Estado Novo esperava dos membros do clero que estes, através da palavra e do exemplo, ensinassem aos fiéis a obediência à lei, a ordem e a disciplina. (HORTA, 2010b, p. 42).

Já aos militares foi concebida a parte educacional voltada ao desenvolvimento do corpo, através das aulas de Educação Física, que se tornaram obrigatórias² em todas as escolas brasileiras, a partir da Constituição Federal de 1937. Com a prática da Educação Física Escolar fortemente envolvida pelo militarismo, o disciplinamento do corpo, a exaltação cívica e o fortalecimento da raça (PARADA, 2009) foram consequências deste movimento.

Parte dos intelectuais também estava entre os aliados do Estado Novo, colaborando com o governo principalmente por meio do Ministério da Educação e Saúde. Nesta pasta administrativa, havia como prioridade “[...] conduzir o sistema educacional brasileiro por caminhos novos, visando modernizá-lo e adequá-lo às exigências do desenvolvimento do capitalismo”. (HORTA, 2010a, p. 283). Vários personagens intelectuais foram participantes deste ministério, entre eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Lourenço Filho. Este foi

[...] o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39). Foi, ainda, o ministério que apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil. (BOMENY, 1999, p. 137).

Entre aspectos positivos e negativos, este período histórico apresentou significativos avanços organizacionais no sistema educacional, através de legislação voltada principalmente ao Ensino Superior, Industrial, Secundário e Comercial. Porém, o Ensino Primário, mesmo necessitando de profundas mudanças e incentivos, somente recebeu novas orientações a partir de 1946, através da Lei Orgânica do Ensino Primário.³ Com a falta de legislação para o Ensino Primário, as principais necessidades

² Art. 131. A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (BRASIL, 1937).

³ Decreto-lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

deste nível de ensino foram discutidas em reuniões da Comissão Nacional do Ensino Primário (CNEP),⁴ nas quais houve a definição de três principais prioridades:

[...] a nacionalização das escolas primárias nos núcleos de população de origem estrangeira, especialmente nas colônias italianas e alemãs do sul do país; a elaboração do anteprojeto de lei de organização nacional do ensino primário, e a formação e disciplinamento do magistério primário em todo o país. (HORTA, 2010a, p. 33).

Das três grandes preocupações do Ministério da Educação e Saúde, a nacionalização das escolas primárias teve maior intensidade e interferiu fortemente nos currículos e nas práticas escolares deste período. Mesmo que tal preocupação estivesse voltada a toda extensão do território brasileiro, havia maior poder de atuação nas regiões de imigrantes do Sul do País. O objetivo do governo federal era excluir qualquer tipo de manifestação contrária ao brasileiro, pois as regiões com presença de imigrantes e descendentes de estrangeiros eram vistas como ameaça. (SEYFERTH, 1999).

Por isso, essas regiões sofreram interferências e represálias durante o período, através dos muitos decretos sancionados, que buscavam conter a cultura estrangeira no Brasil. No caso das escolas, aquelas ligadas a culturas estrangeiras, foram fechadas e seus materiais pedagógicos incinerados; professores estrangeiros foram impedidos de lecionar; tornou-se obrigatório no currículo escolar o Ensino Cívico, a Língua Portuguesa, a História e Geografia da Pátria, e os professores tinham como dever difundir o sentimento de nacionalidade e o amor à Pátria. (BASTOS, 1994).

Das regiões com população predominante de imigrantes que mais sofreram com represálias foram aquelas ligadas à imigração de origem alemã, conforme aponta artigo do jornal caxiense *A Época*:

Os jornais de Caxias e outros, vêm, desde há tempos, registrando *fátos*, interessantes e lamentáveis relacionados com a campanha de nacionalização do ensino, tão sabiamente posta em *pratica* pelo novo regime. É que em *cértas* zonas, onde predomina a *influencia* teuta, tem sido esboçada, e realizada em parte, uma *cérta* reação passiva contra as novas leis do ensino, com o objetivo de dificulta-las em sua *pratica*. Tão tenaz e perniciososa tem sido essa campanha, que em certas localidades formou-se um ambiente popular verdadeiramente hostil às educadoras nacionais, ao ponto *déstas* não encontrarem quem lhes fornecesse alimentos e cômodos para residir. [...] O dr. Coelho de Souza, Secretario de Educação, considerando porém que a educação é uma vontade nacional e não um capricho de desclassificados *inquistados* em nossa *Patria*, já se dirigiu ao Cel. Cordeiro de Farias, Interventor Federal, com o fim de tomarem medidas *energicas* para neutralizar a influencia *nefásta* desses expedientes *anti-patrióticos*. (*A Época*, n. 23, mar./1939, p.1).⁵

⁴ Comissão criada a partir do Decreto-lei 868, de 18 de novembro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

⁵ Jornal *A Época*, de 5 de março de 1939. Disponível em: <<http://liquid.caxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=22798&p=0>>. Acesso em: 9 set. 2012.

Porém, mesmo considerando que as regiões com interferência de cultura alemã sofreram represálias mais violentas, aquelas ligadas a outras origens também passaram por medidas de nacionalização. No caso das escolas municipais de Caxias do Sul, as fontes encontradas apontam que as práticas pedagógicas foram influenciadas por este movimento nacionalista, e o saber cívico passou a fazer parte dos *saberes escolares* daquela época. Basicamente, a escola primária daquele período “tinha como objetivo ensinar a ler, escrever e contar”. (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998, p. 131). Porém, as fontes pesquisadas apontam que outros saberes também foram inseridos nas práticas escolares e podem ser conhecidos no item a seguir.

Os saberes das escolas municipais de Caxias do Sul – RS em tempos de autoritarismo (1937 a 1945)

No período em estudo, a rede municipal de ensino de Caxias do Sul esteve exclusivamente voltada à instrução primária, atendendo os quatro primeiros anos do então Ensino Primário. O currículo escolar estava estabelecido em dois decretos municipais, um deles chamado de “Programa *Official* para o Ensino nas Escolas *Rurales* do Município de Caxias”⁶ e o outro de “Programa de Ensino para as Escolas Municipais”.⁷ As disciplinas do Programa de Ensino de 1936 estavam distribuídas em conteúdos de Linguagem, *Arithmetica*, Lições de *Cousas*, Geometria, *Hygiene*, *Geographia*, *Historia*, Canto, *Instrução Cívica*, *Instrução Moral* e Religião. Já no Programa de Ensino de 1943, as disciplinas passaram a ser chamadas de programas; assim, havia: o Programa de Matemática, o Programa de Linguagem (leitura, escrita e caligrafia, composição, gramática e ortografia, e literatura); o Programa de Estudos Sociais; o Programa de Estudos Naturais; o Programa de Moral e Civismo; o Programa de Desenho e Artes Aplicadas, e o Programa de Música.

Os currículos englobavam diversos conteúdos e deveriam ser muito bem explorados pelos professores, sob pena de punições por parte da Inspeção Escolar. Além disso, tais conhecimentos faziam parte dos Exames Finais,⁸ que estabeleciam o avanço ou não do aluno para o ano seguinte. Porém havia os conhecimentos que não eram cobrados em testes ou exames, mas eram saberes elencados como prioritários pela comunidade escolar.

O Ensino Religioso, através da prática da religião católica, era um dos saberes não obrigatórios perante a legislação vigente,⁹ mas uma prática comum nas escolas municipais de Caxias do Sul, já que os professores tinham que “[...] *ensinar o catecismo também*”. (POLETTI, década de 80). Possivelmente uma das justificativas para a intensa prática da religião católica nas escolas esteja na origem e na religiosidade da população daquela época, já que, na sociedade italiana, a igreja sempre foi o centro da organização

⁶ Decreto 08, de 24 de abril de 1936. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

⁷ Decreto 43, de 22 de novembro de 1943. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

⁸ Provas realizadas no final do ano por Comissões Examinadoras.

⁹ Art. 133 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.

social, cultural e comercial. (KREUTZ, 2003). Além da influência familiar, as autoridades religiosas também recomendavam a disciplina, conforme cita a professora Dorotéia Rizzon Corte:

A comunidade, as famílias queriam mesmo que se ensinassem, e também o padre ele pedia pra gente ensinar, porque depois começou falar o português ninguém sabia rezar em português, então ele pedia pras professoras que ensinassem. Mesmo as professoras depois preparavam as turmas e levavam lá pra ele, ele examinava. (CORTE, década de 80).

Assim, a escola era responsável por preparar os estudantes para “[...] fazerem a 1ª Comunhão” (MORETTO, 1986) e também dar “[...] continuação ao catecismo, mas praticamente não era uma preparação obrigatória”. (MORETTO, 1996). Por esse motivo, a oração fazia parte da rotina escolar “[...] rezar, no começo da escola e no fim da escola, a gente rezava uma oração todos os dias”. (SEVILLA, 1988). A professora Liduvina Sirtoli Tisott também comenta que a prática da religião acontecia desde o início da aula,

[...] a primeira coisa era rezar, né! E depois ensinava o catecismo, depois uma vez por semana eu perguntava umas perguntas do catecismo e depois as orações, também quando que era pequena não sabia, né. Eu fazia ler, fazia estudar, né. E depois uma vez por semana pedia ver quem sabia. Sabiam todas as orações bem direitinho. (TISOTT, 1987).

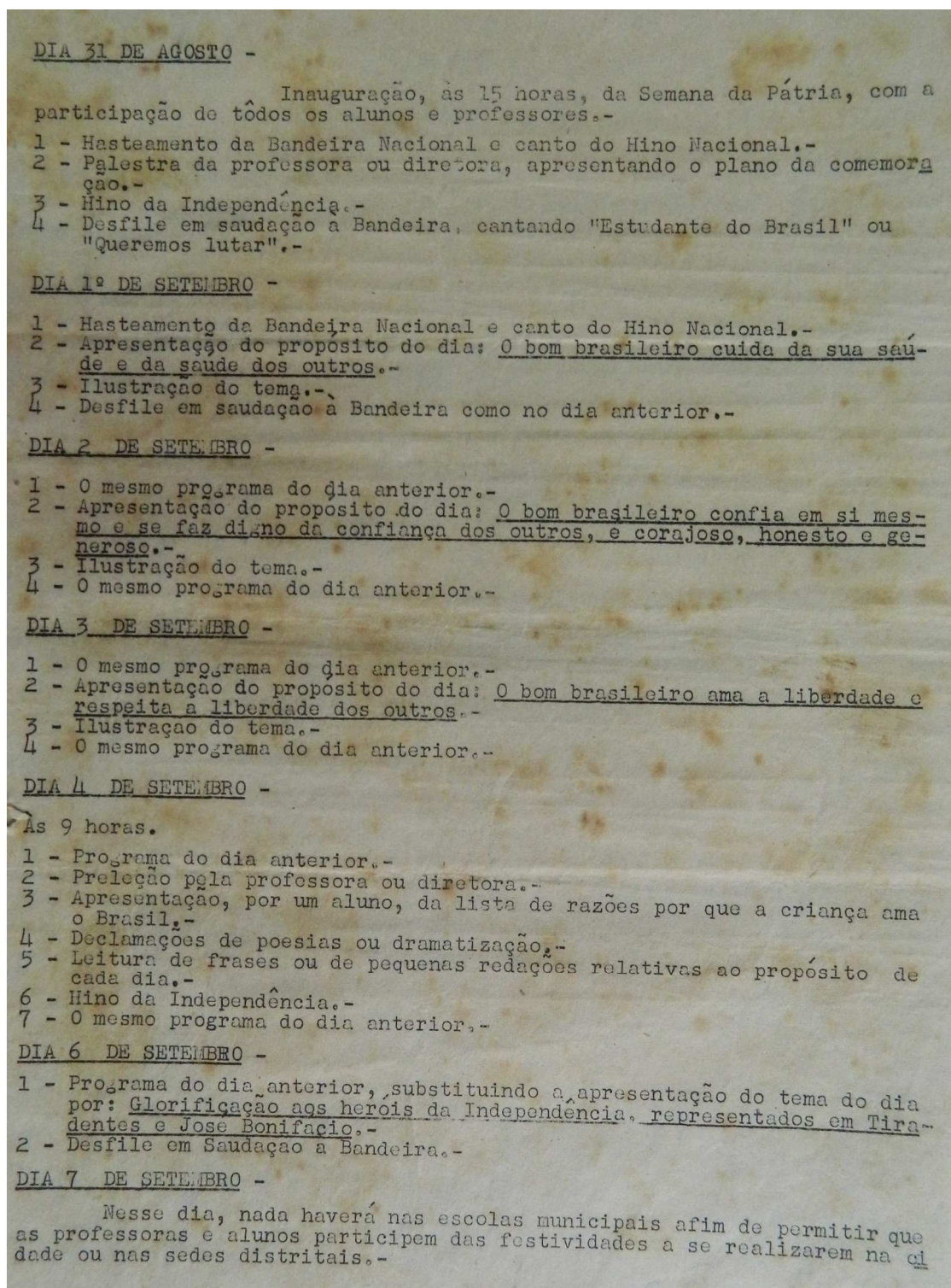
Com isso, os indícios levam a crer que além de aprender a ler, escrever e contar, a escola da época também era local para cultivar a religião católica. E pelas informações encontradas, os professores eram exigidos tanto de seus superiores administrativos, quanto de autoridades religiosas e da comunidade escolar.

Além dos conhecimentos mencionados anteriormente, cultivar o civismo estava entre os demais saberes escolares daquele período. De acordo com as fontes, o Ensino Cívico era desenvolvido preferencialmente uma vez na semana,

[...] no sábado, nós tínhamos que desenvolver sempre uma hora cívica. Então era uma hora de só falar, de cantos patrióticos, por exemplo, fazer um resumo do que se fazia durante a semana. E fazer uma descrição, uma redação uma coisa que compreendesse tudo que se desenvolvia durante a semana. No sábado fazia então tudo, como um programa, como hora cívica, se chamava. Fazia depois se apresentava na prefeitura. (POLETTI, década de 80).

Porém, em período próximo à Semana da Pátria, as fontes sugerem que o Ensino Cívico era intensificado. Em documentos datados a partir de 1943, a Inspeção Escolar encaminhava às escolas um plano diário de atividades, como pode ser visualizado na imagem a seguir.

Figura 1 – Circular nº 14 de 10 de agosto de 1943.



Fonte: Documento pertencente ao AHMJSJA.

As recomendações mencionadas acima mostram a interferência das autoridades escolares na prática escolar. Além do Ensino Cívico, outras disciplinas também colaboravam na iniciativa governamental de nacionalizar e ‘abrasileirar’ a população, principalmente através da Educação Física e do Ensino da Música.

A Educação Física não esteve contemplada como disciplina em nenhum dos dois Programas de Ensino, das escolas municipais de Caxias do Sul, que vigoraram no período em estudo. A garantia de sua prática estava estabelecida nos conteúdos de Higiene e de Instrução Moral e Cívica, e a sua realização pode ser encontrada nos registros de atas^{10, 11, 12} em imagens e em fontes orais.

Além de o programa de Higiene estar voltado ao desenvolvimento do físico, havia também orientações da Inspetoria Escolar para os professores ensinarem os alunos “que se lavassem, que tomassem banho, que escovassem os dentes”. (SEVILLA, 1988). A professora Guilhermina Lora Poloni Costa também parece seguir as instruções do programa de ensino, pois ela orientava seus alunos para:

[...] escovar os dentes todas as manhãs, após as refeições, nunca ir pra mesa sem lavar as mãos, trazer as mãos sempre limpas. Então, se dava a explicação sobre a mosca: a mosca posa aqui, posa, se citava os diversos lugares que a mosca passa e vai posando e, depois ela vem, acaba posando na mesa, não é. Toda essa parte de civilidade se ensinava muito às crianças, porque elas precisavam disso, não é? Porque eram crianças assim, da colônia, que não tinham certas regras assim de higiene. A gente tinha que cuidar muito de trazer as mãos sempre limpas, os cabelos limpos. Tinha, na época que tinha muito [...] Piolho? Bichinho de cabeça, não é? Então a gente levava os pentes pra, pra [...] aquele fino pra pentear as crianças, mandava limpar a cabeça, pedia pras mães cuidarem da cabeça, porque quando um vem com isso, depois pega todo mundo, não é? Teve uma época aí, eu levava um pente pra escola, eu penteava, passava [...] Remédio. Remédio na cabeça. (COSTA, 1991).

Aliado a todos os saberes já mencionados, o “saber” moral deveria estar presente nos diversos momentos pedagógicos, tanto que no Programa de Ensino de 1943 existe a disciplina de Moral e Civismo. Os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos em sala de aula estavam relacionados ao amor ao lar e à família, obediência, respeito ao direito dos outros, boas maneiras, ordem, veracidade, generosidade, responsabilidade na conservação da saúde e segurança individual.

O Ensino da Música também estava contemplado nos programas de ensino e se voltava ao ensino de canções de fundo patriótico. Segundo a professora Olga Tonolli Sevilla, ela ensinava “o Hino do Soldado, o Hino Nacional, Hino à Bandeira, todos os hinos pátrios que hoje não cantam, a gente cantava”. (SEVILLA, 1988). A professora Guilhermina Lora Poloni Costa também cita que “cantavam o Hino à Independência,

¹⁰ “Números de Educação Física” ata do dia 07 de dezembro de 1939 da Escola Isolada Batalha dos Guararapes.

¹¹ “Demonstração de Ginástica” ata do dia 12 de dezembro de 1940 da Escola Isolada Batalha dos Guararapes.

¹² “Tabelas de exercícios” ata do dia 15 de dezembro de 1941 da Escola Isolada Batalha dos Guararapes.

Hino à República, o Hino Riograndense [...]” (COSTA, 1991). Além de existir a recomendação do ensino de músicas patrióticas, também havia a seguinte instrução aos professores:

Art. 39. Através de todos os números constitutivos do programa devem ser respeitados os princípios formadores da consciência moral, não se permitindo, em absoluto, cantigas, canções, sambas cuja letra não satisfaça do ponto de vista da adaptação ao nível mental das crianças, – aos seus *interesses* e a educação moral e estética. (CAXIAS DO SUL, 1945).¹³

Dentre as canções permitidas estavam: a marcha Sabemos Lutar,¹⁴ o Hino do Estudante,¹⁵ Deus salve a *America*,¹⁶ Estudante do Brasil, Canção Patriótica, Canção do Soldado e o Hino da Independência,¹⁷ O castelo pegou fogo e Terezinha de Jesus,¹⁸ Canção Brasil¹⁹ e Canção *Bentevi*.²⁰ As primeiras canções são aquelas que mais vezes aparecem descritas nas atas e que podem ser localizadas facilmente em meios eletrônicos.

O saber artístico estava contemplado nas aulas de trabalhos manuais, realizadas no período de uma hora aos sábados. (POLETTO, década de 80). Os trabalhos confeccionados pelos estudantes eram executados em: agulha,²¹ *cartonagem*,²² bordados e desenhos,²³ álbuns com trabalhos de colagem,²⁴ cestinhos de palha e cartolinas,²⁵ cadernos de desenhos,²⁶ madeira,²⁷ vime e taquara²⁸ e painéis.²⁹ Sendo que, no final do ano, durante a realização dos exames finais, os trabalhos eram expostos para apreciação.

¹³ Regimento Interno para as Escolas Municipais, documento depositado no acervo do AHMJSA.

¹⁴ Citada na Ata de Exames Finais do dia 14 de dezembro de 1944 da Escola Isolada Gonçalves Dias. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

¹⁵ Citada na Ata de Exames Finais do dia 16 de dezembro de 1942 da Escola Isolada Campos Sales. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

¹⁶ Citada na Ata de Exames Finais do dia 10 de dezembro de 1943 da Escola Isolada Campos Sales. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

¹⁷ Citada na Ata de Exames Finais do dia 14 de dezembro de 1944 da Escola Isolada Campos Sales. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

¹⁸ Citada na Ata de Encerramento do dia 7 de dezembro de 1943 da Escola Isolada Princesa Isabel. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

¹⁹ Citada na Ata de Encerramento do dia 20 de dezembro de 1940 da Escola Isolada Bento Gonçalves da Silva. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

²⁰ Citada na Ata de Exames Finais do dia 8 de dezembro de 1945 da Escola Isolada Marechal Floriano Peixoto. Documento depositado no acervo do AHMJSA.

²¹ Segundo o registro da ata, somente as meninas realizaram este trabalho. Ata de Exames Finais do dia 20 de dezembro de 1939, da Escola Isolada Vitório Rech II. Documento depositado no AHMJSA.

²² Ata de Exames Finais do dia 8 de dezembro de 1943, da Escola Isolada Vitório Rech II. Documento depositado no AHMJSA.

²³ Ata de Exames Finais do dia 12 de dezembro de 1940, da Escola Isolada Batalha dos Guararapes. Documento depositado no AHMJSA.

²⁴ Ata de Exames Finais do dia 12 de dezembro de 1943, da Escola Isolada Batalha dos Guararapes. Documento depositado no AHMJSA.

²⁵ Ata de Exames Finais do dia 12 de dezembro de 1945, da Escola Isolada Gonçalves Dias. Documento depositado no AHMJSA.

²⁶ Ata de Exames Finais do dia 14 de dezembro de 1945, da Escola Isolada Franklin Roosevelt. Documento depositado no AHMJSA.

²⁷ Ata de Exames Finais do dia 13 de dezembro de 1945, da Escola Isolada Bento Gonçalves da Silva. Documento depositado no AHMJSA.

Através dos indícios apresentados, é possível salientar que, no ensino primário do Município de Caxias do Sul, os saberes iam além do ler, escrever e contar. Porém, havia alguns pais dos estudantes que não consideravam outras práticas pedagógicas como importantes para a vida dos alunos. Segundo a professora Marina Bridi Moretto, os pais

[...] mais queriam que as crianças aprendessem a ler e escrever. Não era tão importante trabalho manual, a história, a geografia, essas coisas. Eles queriam que aprendessem escrever cartas, nota promissória, que na época se usavam, requerimentos. Isso era o que eles queriam que a gente ensinasse na sala de aula. (MORETTO, 1986).

Talvez, para atender os interesses das comunidades, provavelmente muitos dos professores ensinavam conteúdos além daquilo que os Programas de Ensino prescreviam, como comenta a professora Ida Menegotto Poletto: *“Eu às vezes ensinava alguma coisa por fora, ensinava mas não constava no plano. O plano seguia a risca. Depois às vezes, ensinava alguma coisa fora. Alguma coisa de necessidade para a colônia, que às vezes precisava eu ensinava.”* (POLETTI, década de 80). Um exemplo de conteúdo que não estava presente no Programa de Ensino, e comentado pela professora Marina Bridi Moretto é que ela *“ensinava plantar. Eles plantavam umas flores, que era hábito, e um canteiro de verduras”*. (MORETTO, 1986).

Conclusões

A partir das fontes pesquisadas, foi possível chegar próximo à realidade da época e compreender parte da história da educação municipal de Caxias do Sul – RS durante o período enquadrado entre os anos de 1937 e 1945. Os saberes escolares da instrução primária, que até então se voltavam ao ler, escrever e contar, parecem ter sido ampliados. Assim, possivelmente em virtude dos ideais do autoritarismo/nacionalismo e da influência da comunidade escolar, houve a necessidade de os estudantes se apropriarem de novos conhecimentos.

Dentre os novos saberes e provavelmente ensinado com maior grau de prioridade estava o saber cívico, já que estava contemplado nas aulas de Instrução Cívica, nas aulas de Canto (mais tarde chamada de Ensino de Música) e em atividades físicas. Possivelmente, tal preferência pelo civismo se relacionava à influência estrangeira no município; assim, a escola colaborava para “abrasileirar” aqueles que ainda estabeleciam costumes estrangeiros. Já com menor intensidade, porém também praticado nas escolas estavam outros conhecimentos das aulas de Ensino Religioso, Higiene e Trabalhos Manuais.

²⁸ Ata dos Exames Finais do dia 12 de dezembro de 1945, da Escola Isolada Lobo da Costa. Documento depositado no AHMJSA.

²⁹ Ata de Exames Finais de 7 de dezembro de 1945, da Escola Isolada Farroupilha. Documento depositado no AHMJSA.

Referências

- BASTOS, Maria Helena Câmara. *O novo e o nacional em revista: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1945)*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.
- BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- DALLA VECCHIA, Marisa Formolo; HERÉDIA, Vania Merlotti; RAMOS, Felisberta. *Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.
- HORTA, José Silvério Baia. A política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, Demerval (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: Edufes, 2010a.
- HORTA, José Silvério Baia. *Gustavo Capanema*. Recife: Massangana, 2010b. (Coleção Educadores – MEC).
- KREUTZ, Lúcio. A Educação de Imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PARADA, Maurício. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2009.
- SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

Referências eletrônicas

- Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 jun. 2012.
- Decreto-lei 8.529*, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- Decreto-lei 868*, de 18 de novembro de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-868-18-novembro-1938-350829-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 ago. 2012.
- Jornal A Época*, n. 23, de 5 de março de 1939. Disponível em: <<http://liquid.caxias.rs.gov.br/LiquidWeb/App/View.aspx?c=22798&p=0>>. Acesso em: 9 set. 2012.
- Lei Orgânica do Ensino Comercial*, Decreto-lei 6141 de 28 de dezembro de 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- Lei Orgânica do Ensino Industrial*, decreto-lei 4073 de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br/legislacao/126678/decreto-lei-4073-42>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- Lei Orgânica do Ensino Secundário*, Decreto-lei 4244, de 9 de abril de 1943. Disponível em: ><http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

Referências do acervo do AHMJSA

Circular nº 14 de 10 de agosto de 1943

Entrevista de Guilhermina Lora Poloni Costa.

Regimento Interno para as Escolas Primárias Municipais. Decreto 50, de 26 de abril de 1945.

Documentos das seguintes escolas:

Escola Isolada 15 de Novembro/Escola Isolada Farroupilha

Escola Isolada Batalha dos Guararapes

Escola Isolada Bento Gonçalves da Silva

Escola Isolada Campos Sales

Escola Isolada Franklin Roosevelt

Escola Isolada Gonçalves Dias

Escola Isolada Lobo da Costa

Escola Isolada Marechal Floriano Peixoto

Escola Isolada Princesa Isabel

Escola Isolada Vitório Rech II

Referências do acervo do Programa ECIRS/UCS

Entrevistas de:

Dorotéia Corte Rizzon

Ida Menegotto Poletto

Liduvina Sirtolli Tissot

Marina Bridi Moretto

Olga Tonolli Sevilla

História do Colégio São Carlos de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1936-1971)¹

Valéria Alves Paz Forner
Terciane Ângela Luchese

Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve tessitura da história do Colégio São Carlos, localizado em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, demonstrando de que forma esse tradicional colégio, hoje com 77 anos de atuação pedagógica na cidade, iniciou suas atividades no ano de 1936, em meio a diversas mudanças que estavam ocorrendo desde o início dos anos 30 (séc. XX).²

Naquele tempo, as Irmãs de São Carlos Borromeo vieram para a cidade estabelecendo a primeira comunidade no Bairro São Pelegrino, no ano de 1936 e ali dando início às suas atividades pedagógicas, a pedido do Pe. João Meneguzzi.

Para a realização dessa retrospectiva histórica do colégio na cidade de Caxias do Sul, houve a necessidade de compreender de que forma iniciou a história dessa Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas em Caxias do Sul. Essa construção histórica é de grande importância para entender os processos educacionais de Caxias em interface com a educação feminina e religiosa.

O objetivo deste estudo foi construir uma narrativa histórica sobre a escola criada pela Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas, com base nos pressupostos da História Cultural. (BURKE, 1992; FONSECA, 2003). Dessa maneira, pretendi contribuir para uma melhor compreensão das práticas pedagógicas até os dias atuais, evidenciando suas transformações relativamente à educação feminina.³ Procurei considerar que

Os indivíduos são sempre, ao mesmo tempo, o que pensam que são e o que ignoram que são. As determinações permeiam as formas de representação, classificação e apreciação a que nos referimos ao falar da relação entre hábito e habitus, entendendo este último justamente como a matriz de tudo o que é voluntário e consciente, mas também como resultado de uma incorporação inconsciente de estruturas não de todo conhecidas. (CHARTIER, 2001, p. 172).

¹ Este artigo tem origem na dissertação intitulada: “História do colégio São Carlos de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul (1936-1971)”, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, defendida em 20 de março de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² O colégio se estabelece em um cenário de conflitos políticos e econômicos ocorridos entre as décadas de 30 e 40, quando Caxias do Sul acentuou a industrialização e, conseqüentemente, a urbanização.

³ No início do processo migratório para o Brasil, a questão de oferecer educação às mulheres não foi uma preocupação da sociedade brasileira até meados do século XIX. O passado para elas, em relação, retratava a importância de suas atividades no lar, pois essa clausura doméstica não lhes permitia construir uma real visão da sociedade em que estavam inseridas; desenvolviam, assim, uma ignorância interna, marcada durante a vivência feminina no período colonial, adentrando o próprio período do Império. (Conforme estudos de ALMEIDA, BERGAMSCHI, LOURO e PERROT).

Ainda, de acordo com Chartier, acredito que

o objeto fundamental de uma história cujo projeto é reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentido suas práticas e seus discursos parece-me residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e os constrangimentos, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos fortemente, dependendo de sua posição nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer. [...] O que toda história cultural deve pensar, portanto, indissociavelmente, a diferença pela qual todas as sociedades, por meio de figuras variáveis, separaram do cotidiano um domínio particular da atividade humana, e as dependências que inscrevem de múltiplas maneiras a invenção estética e intelectual em suas condições de possibilidade. (1994, p. 6-8).

Busquei, a partir dos referenciais teóricos, pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Conforme Burke (2008), a palavra *cultura* era, anteriormente, utilizada como um conceito que se referia às artes e às ciências, havendo, posteriormente, outros significados, e empregada para descrever seus equivalentes populares. Porém, atualmente, esse termo passou a se referir a uma ampla gama de artefatos e práticas, pois não é mais a posse de documentos ou a busca de verdades definitivas, não é mais a era de certezas normativas, de leis e modelos que regem o social; é, talvez, uma era de dúvidas, de suspeitas, onde tudo é posto em dúvida, colocando em questão a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de determinada forma, pode vir a ser contado de outra; tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas. Mudou o mundo, mudou a História, mudaram os historiadores. Assim, busquei interpretar a identidade histórica do Colégio São Carlos mantido pelas Irmãs Scalabrinianas em Caxias do Sul/RS, propondo-me a explicar sua história num contexto de reflexão de como esse educandário se organizou para ministrar uma educação voltada à mulher caxiense, desde sua instalação em 1936 até 1971.

Caminhada histórica da formação da congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas

Ao falar da trajetória dessa congregação, não se pode deixar de mencionar que o Brasil foi um dos grandes acolhedores de uma significativa parcela dos imigrantes italianos, que aqui se estabeleceram principalmente os provenientes da Região do Vêneto, da Lombardia e os meridionais. Assim, o acolhimento deles se deu através da Igreja, que foi uma das principais acolhedoras com a missão de desenvolver um serviço de recepção para esses imigrantes. (SIGNOR, 1984).

Um dos territórios que foi habitado foi a Região Nordeste do Rio Grande do Sul, no ano de 1875, com uma maioria de imigrantes italianos e praticantes do Catolicismo. (NASCIMENTO, 2009).

É nessa época que Dom João Scalabrini⁴ dá início à missão como *Apóstolo dos imigrantes*. Como ele, também outros seguiram com esse trabalho: Geremia Bonomelli e Francisca Xavier Cabrini.⁵ Especialmente o Bispo Scalabrini e Bonomelli foram católicos que participavam naquela época do governo italiano.

Diante de toda essa vivência, deu início à primeira Congregação de Missionários de São Carlos Borromeo para auxiliar os imigrantes, em 1887; no ano seguinte, se deslocam para a América, com o objetivo principal de “manter no coração dos nossos compatriotas migrantes a fé católica e cuidar, quanto possível, do seu bem-estar moral, civil e econômico”. (TOMASI; ROSOLI, 2010, p. XVII).

Scalabrini tinha como propósito, ao formar essa iniciativa, de que essa congregação pudesse acompanhar o migrante desde sua saída do porto de Gênova até sua chegada ao destino em outro país. Ele queria, pelo menos, que essas pessoas tivessem um meio de segurança “contra os abusos e os sofrimentos e ajudado a alcançar seu objetivo não só material, mas também de desenvolvimento humano e espiritual, preservando sua fé religiosa e sua identidade nacional” (TOMASI; ROSOLI 2010, p. XVII) embora vivendo em outra realidade que não a de sua província de origem com diferenças culturais marcantes. Ele acreditava que podia fazer isso através de pessoas que dedicassem sua vida a questões religiosas.

Antes de completar uma década da primeira Congregação masculina, Dom João Batista Scalabrini também dá êxito a uma Congregação feminina, que foi organizada em 1895. Ela surgiu da iniciativa de um de seus missionários que já tinha tido um primeiro contato com a migração na América, principalmente no Brasil. Conforme Signor, o Padre José Marchetti foi quem pediu a Scalabrini a presença de religiosas no Brasil, pois estava

preocupado com os emigrantes doentes sem assistência médica, abandonados em distantes fazendas refere o Bispo a situação de um hospital italiano em fase de acabamento, o Umberto I hoje hospital Matarazzo, sobre o qual o cônsul da Itália pedira-lhe para exercer “vigilância”. Nesta altura da carta como havia feito outros missionários Scalabrinianos, o padre previne Scalabrini sobre a necessidade de contar com o serviço de religiosas, no Hospital e Orfanato. (1984, p. 164).

O Pe. José Marchetti objetivava iniciar as atividades dessa congregação, nesse primeiro momento, para auxiliar na resolução de questões da realidade no qual estavam vivendo os imigrantes italianos; daria, pois, início ao ninho para suas “colombinas”.⁶

⁴ “Serviu como catalisador para mobilizar a igreja e fazê-la avançar” em sua doutrina social e de sua ação pastoral. A sua “vivacidade intelectual e o dinamismo pastoral [...] contribuíram muito, através de seus escritos e da ação, para iniciar uma coordenação sistemática do ensino e da política eclesial concernentes à mobilidade humana, que, em grande parte, permanece ainda válida”. (TOMASI; ROSOLI, 2010, p. XV).

⁵ Ela, nessa época, era considerada a “Mãe dos Emigrantes Italianos”, como pode ser constatado na obra de Signor (1984).

⁶ “Termo derivado de Cristóvão Colombo, nome dado por Scalabrini a casa-mãe da Congregação dos Missionários de São Carlos, em Piacenza. [...] ‘colombinas’ as futuras Irmãs, evidencia o propósito, tanto dele quanto de Scalabrini, de considerar a nascente congregação feminina simplesmente como um ramo da congregação masculina, com os mesmos superiores maiores e com as mesmas regras”. (SIGNOR, 1984, p. 164).

Signor, citando Scalabrini (1900), afirma que ele considerava que a nova Congregação deveria ter o seguinte perfil:

Nós precisamos de Irmãs semelhantes àquelas espalhadas nas diversas dioceses da França, as quais se adaptam a viver também quatro apenas, e sem pretensões lecionam em escolas elementares, ensinam o catecismo, e, onde é possível, assistem os doentes com todas aquelas precauções que a prudência e a experiência sugerem. Ainda que os missionários insistissem ou fizessem violência ao meu coração para terem semelhantes Irmãs, eu sempre me opus, sentindo uma extrema repugnância em pôr mãos a esta nova obra. Entretanto, há alguns anos, um acúmulo de circunstâncias providenciais fizera-me conhecer que esta é a vontade de Deus. (1984, p. 181).

A partir dessa ideologia que o Pe. Marchetti começa, então, a formação dessas servas que iniciaram seu projeto na América do Sul, Brasil. O grupo com destino ao Brasil foi formado pelas Irmãs Carolina Marchetti, Assunta Marchetti, Maria Franceschini e Angela Larina. Carolina Marchetti, mãe do Padre Marchetti, veio como superiora, a Madre Assunta Marchetti, as outras duas candidatas foram educadas pelo padre no espírito apostólico, durante sua trajetória religiosa quando era ecônomo de Compignano.

Essas missionárias, ao chegarem ao Brasil, foram hospedadas primeiramente pelas Irmãs de São José, na Santa Casa de Misericórdia; posteriormente, se apresentaram ao Bispo de São Paulo, D. Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti. Ele ressalta, em carta que escrevera para Scalabrini, em 19 de fevereiro de 1896: “Farei tudo aquilo que puder para a sua congregação de São Carlos e pelas Servas dos Abandonados”. (SIGNOR, 1984, p. 172).

Conforme Oliveira (2009), elas já tinham designada a sua função, ou seja, dar andamento ao projeto⁷ do Padre Marchetti no Brasil, que seria a de dirigir o Orfanato Cristóvão Colombo: quem ficava com a direção do orfanato seria Carolina Marchetti, Madre Assunta Marchetti (ecônoma da casa); a relação à assistência aos doentes ficou com Angelina Larini (enfermeira), e a encarregada do postulado seria Maria Franceschini.

Portanto, as condições históricas (que marcaram principalmente o processo fundacional da Congregação das Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo) repetem as mesmas e constantes que têm caracterizado a história da maioria das congregações religiosas femininas surgidas entre os séculos XVII e XIX. Nesse espaço de tempo, foi

⁷ Na opinião de Oliveira (2009), “uma das primeiras providências de Marchetti, ao chegar no Brasil, foi contatar com autoridades, em especial o consulado italiano, para apresentação de um projeto de construção de três casas de imigração em São Paulo, com o objetivo de acolher e orientar os imigrantes. Em seguida, fora apresentado ao Conde José Vicente de Azevedo e esse, além de doar um terreno de 1.408m², doou também 50.000 tijolos para construção do primeiro Orfanato da Congregação na cidade de São Paulo. [...] O cofundador das Obras Scalabrinianas no Brasil tinha como preocupação central formar, no Orfanato Cristóvão Colombo, os jovens para um determinado ofício, possibilitando a eles se inserirem no mundo do trabalho, com vistas à crescente urbanização e industrialização que assolava São Paulo”. (p. 146-147).

comum a dupla participação de um homem e de uma mulher, na fundação de novos institutos religiosos femininos. (SIGNOR, 1984, p. 188).

Signor revela que, durante os primeiros sete anos de história da Congregação, muitas Irmãs foram admitidas, como mostra sua procedência, durante esse período, o quadro 1.

Quadro 1 – Listagem das Irmãs admitidas e sua procedência

Irmãs	Procedência
Irmã M. Assunta Marchetti	Camaiore – Lucca– Itália
Irmã M. Angela Larini	Camaiore – Lucca– Itália
Irmã Maria Franceschini	Camaiore – Lucca–Itália
Irmã M. Camila Dal Ri	Trento – Itália
Irmã Maria Bassi	Sem registro
Irmã M. Carmela Tomedi	Trento – Itália
Irmã M. Antonietta Fontana	Monza – Itália

Fonte: Signor (1984, p. 207).

Como se constata, não consta na lista o nome de Carolina Marchetti, pois, já afirmado, ela teve que retornar à Itália bem no início de sua trajetória, ou seja, ao chegar à América. Ela não pôde seguir a caminhada dessas missionárias para conseguirem fortalecer a congregação no Brasil.

Ainda: para que pudessem seguir com a consolidação da instituição no Brasil, desenvolveram várias obras durante sua caminhada, e as que se mantêm até os dias de hoje são as escolas. Conforme lembra Oliveira (2009), no período de 1914 a 1921, “a participação das mulheres, na fundação de escolas, de orfanatos, de casas de recuperação e de hospitais, como instrumentos eficazes para a propagação da fé” (p. 84), foi evidente.

Isso proporcionou que o Brasil tivesse uma maior liderança eclesial, e que o povo pudesse ter uma maior espiritualidade, através da consolidação do Brasil como nação católica, que o orientasse nos princípios da Santa Sé. Esse trabalho de propagação ocorreu nas “escolas, colégios, seminários e noviciados, tanto femininos quanto masculinos”. (OLIVEIRA, 2009, p. 84).

Nessa direção, a autora Signor, em sua obra *Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas – 1934-1971*, comenta que, em 1935, havia cerca de 30 casas de noviciados somados os de São Paulo e Rio Grande do Sul, totalizando a participação de 120 Irmãs. Ela ainda ilustra com uma relação de locais em que desempenharam suas funções no Rio Grande do Sul, no período de 1935 a 1947.

Oliveira (2009) advoga que os estados, que foram exemplo na aplicação desse Estatuto que Scalabrini tinha, foram o Rio Grande do Sul e o Paraná, após ter sido implantado em São Paulo/Brasil.

A presença das Irmãs de São Carlos no Rio Grande do Sul teve início no ano de 1915, quando as Irmãs são convidadas pelo Pe. Poggi a trabalhar com os imigrantes italianos; em Bento Gonçalves, “por intermédio do Padre Carlos Porrini, Scalabriniano que missionava no Rio Grande do Sul desde 1907” (SIGNOR, 1984, p. 210), eles tinham todo interesse de trazer as Irmãs para o Rio Grande do Sul, com o objetivo de “preservar a cultura italiana em suas escolas”. (OLIVEIRA, 2009, p. 169).

As pioneiras dessa nova atividade foram: Irmã Maria Lúcia Gorlin, Irmã Borromea Ferraresi,⁸ Irmã Josefina Oricchio, Irmã Maria de Lourdes Martins e Irmã Joana de Camargo, com a criação do Colégio São Carlos que somente após 40 anos passou a se chamar Colégio Nossa Senhora Medianeira.

Em vista de que o Brasil deveria formar pessoas disciplinadas é que as Irmãs continuam sua caminhada educando moças, pois eram vistas como corpos dóceis que precisavam ser educados e moldados para se tornarem úteis naquela época, em relação ao movimento que estava crescendo no Brasil.

Não se pode deixar de destacar o grande marco dessa história em estudo de 1936, quando as Irmãs iniciam também suas atividades em Caxias do Sul, fazendo parte do contexto do desenvolvimento da cidade até os dias atuais como educadoras.

Colégio São Carlos e sua organização em Caxias do Sul

Para se falar da trajetória histórica dessas Irmãs, *a priori* é preciso entender como se estabeleceram, num primeiro momento e de que forma ocorreu sua vinda para Caxias do Sul.

Naquela época, quem fez o convite para a vinda dessas Irmãs para Caxias do Sul foi o Padre João Meneguzzi.⁹ De início elas marcaram suas atividades com a catequese paroquial que era ministrada no Bairro São Pelegrino.

Foi na fase de transição para a nova cidade que as Irmãs de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas concretizaram sua primeira Comunidade de Irmãs Estudantes, assim constituída: Madre Joana de Camargo, Irmã Jacomina Veronese, Irmã Marcelina Broetto, Irmã Nely Basso, Irmã Clotilde Taffarel e Irmã Noêmia Soldatelli, no ano de 1934. Para que o projeto fosse aprovado, quem deu início à solicitação foi a Supervisora da Provincial, Irmã Faustina Bósio, que obteve consentimento da Madre Superiora-Geral, Assunta Marchetti.

Ela tinha como objetivo preparar e formar Irmãs para o exercício do Magistério, e o seu processo de profissionalização para atuar em Caxias do Sul ocorreu na Escola

⁸ “Em 1915 integrara o grupo de Irmãs pioneiras da missão em Bento Gonçalves onde atuou durante 20 anos como professora e como mestra de noviças desde 1927, exerceria a função de superiora geral por cerca de 16 anos. Nesse tempo, apesar dos obstáculos superados com fé provada e incomum energia, seriam concretizados passos decisivos que dariam início a uma necessária e fecunda internacionalização do instituto scalabriniano feminino.” (SIGNOR, 2007, p. 31).

⁹ Ele fizera história, na cidade, através das escolas paroquiais por ele coordenadas e tinha interesse na participação das Irmãs na educação da população.

Complementar de Caxias, uma instituição de ensino pública, onde se formaram as primeiras educadoras do futuro Colégio São Carlos.

Em 1936, a Comunidade das Irmãs já contava com mais integrantes. Sabe-se que, entre elas, já havia Irmãs concluintes do curso de Magistério. No entanto, somente ficaram duas Irmãs dando continuidade às suas atividades no Colégio São Carlos: a Irmã Maria Jacomina Veronese e a Irmã Marcelina Broetto.

Além dessas duas Irmãs, a comunidade contava com mais três novas integrantes como professoras no ano de 1936: a Irmã Amábile Nervis, a Irmã Rosa Gorlin e a Irmã Gasperin. Conforme acervo do Colégio São Carlos, não foi encontrada nenhuma informação sobre a formação escolar das mesmas. Além dessas ainda contavam com mais sete Irmãs estudantes: Irmã Joana de Camargo, Irmã Cleufe Ferronato, Irmã Judith Beux, Irmã Natália Peroni, Irmã Idatilina Barrater, Irmã Albertina Vezaro e Irmã Ursulina Scopel.

De início, as Irmãs fixaram moradia no Bairro São Pelegrino. Em 1936, já com residência fixa,¹⁰ começaram suas atividades educacionais, dividindo o espaço de moradia com salas de aula. De acordo com o Histórico do Colégio São Carlos (doravante HCSC), as Irmãs, para repousarem à noite, tinham que transformar uma das salas de aula em dormitório. (HCSC, 1996, p. 2). Podemos apreciar essa estrutura na figura 1.

Figura 1 – Casa Miguel Muratore



Fonte: Arquivo Fotográfico 1936-1989 – Histórico, v. 08.
Colégio São Carlos – Escola de 1º e 2º grau – Caxias do Sul/RS.

¹⁰ A casa que as Irmãs utilizaram para sua futura moradia foi, durante muitos anos, residência da família do Coronel Miguel Muratore, e ponto de referência da comunidade caxiense. Coronel Miguel Muratore chefiou o governo do Município de Caxias do Sul de 1930 até 1935. Durante sua gestão as ruas da cidade adquiriram nova feição, através do calçamento, realizado com pedras britadas e areia, comprimidas com rolo. Adaptado do *Jornal Folha de Hoje* (1990).

As condições precárias não favoreciam muito o ensino, mas, com o passar dos primeiros anos, a Congregação conseguiu organizar-se e construir um prédio escolar adequado (ou assim considerado), para o funcionamento do colégio. Conforme ressalta Gonçalves,

a arquitetura escolar, que no século XIX encontrava-se na sala de aula improvisada na casa do professor, passou, no século XX por etapas que a foram enriquecendo, complexificamente. [...] As salas de aulas vão se constituído, ao mesmo tempo, nos planos técnico-construtivo, estético e pedagógico, sob preceitos simbólicos, higiênicos, morais e metodológicos e adquirem uma forma, uma organização e uma institucionalidade próprias, que as distinguem de outro espaço público. (2012, p. 59-60).

O referido colégio funcionou na parte térrea do prédio, com a matrícula de 160 alunos, e sua primeira diretora foi a Irmã Maria Jacomina Veronese. O Colégio São Carlos foi inaugurado com o nome de Colégio Elementar São Pelegrino, em 14 de março de 1936. Naquele ano, iniciavam suas atividades educacionais com o Jardim da Infância e o curso Elementar. Anos depois, novos cursos foram oferecidos, assunto que será explanado em outro momento, com maior ênfase.

Aquele estabelecimento no qual a escola funcionava era de grande valia à população, pois se localizava num dos principais pontos da cidade, ou seja, inseria-se “ao lado do Largo João Pessoa, tendo pela frente o largo da Igreja Matriz, Avenida Júlio de Castilhos e a Rua Feijó Júnior”. (LVP/CSC, 1945, p. 60).

O curso Primário e o Jardim da Infância funcionaram até 1938. Não foram encontrados, nos documentos consultados, os motivos que causaram o fechamento do Jardim e do curso Elementar. Kreutz comenta:

O Decreto 406, de maio de 1938, ordenou que todo o material usado na escola elementar fosse em português, que todos os professores e diretores de escola fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar tivesse instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos. (2003, p. 365).

Durante a interrupção das atividades,¹¹ fundaram o curso de Datilografia para ambos os sexos. Somente em 1940 foi criada a seção feminina da Escola Superior de Comércio de Caxias do Sul, sendo realizados exames de admissão aos cursos Propedêuticos.¹²

Em 1943, entrou em funcionamento o curso de Peritos Contadores no mesmo colégio. Em 1945, no mês de fevereiro, a escola reabriu as matrículas para o curso

¹¹ É possível pensar que o ensino fosse ou tivesse influência do italiano, conforme a própria ideologia da criação da Congregação. Mas não foi possível encontrar as motivações nos documentos da instituição.

¹² O ensino secundário foi ministrado na maior parte do país como curso preparatório, com caráter propedêutico. Os cursos propedêuticos eram aqueles que preparavam o estudante para cursar Ensino Superior, em oposição aos cursos técnicos / profissionalizantes, característica do dualismo educacional brasileiro. Esse “com duração de 6 anos destinava-se a habilitar alunos em matérias científicas e literárias”. (SOUZA, 2008, p. 117).

Primário e o Jardim da Infância, obtendo elevada procura, com grande número de alunos, devido ao crescimento da cidade nos últimos anos. Durante a leitura das anotações no LVP/CSC da inspeção realizada em 1945, foi um dos requisitos salientados a preocupação e a distribuição do espaço escolar. (LVP/CSC, 1945, p. 71).

Em 1945 o prédio já contava com três pavimentos, entre eles o térreo, que estavam ligados por duas escadas sobrepostas. Todos os pavimentos eram de alvenaria tanto a parte externa como a interna. As paredes que dividiam as salas foram construídas da mesma forma. O internato e também a residências das Irmãs se encontravam isolados, para que não houvesse nenhuma interferência nas atividades escolares.

A parte antiga do prédio ficou sendo utilizada para serviços secundários, possibilitando que o prédio apresentasse uma ampla entrada para receber seus alunos servindo também como saída. Além desse acesso, havia mais duas entradas secundárias, localizadas na parte da frente do prédio, utilizadas para visitantes e, se fosse necessário, para que os alunos saíssem em caso de emergência.

Tiveram elas a preocupação de estruturar um espaço adequado para seus alunos, de modo a promover também o programa educacional da época. O prédio constituiu-se de um conjunto de espaços úteis, com vários desdobramentos arquiteturais, funcionais e hierárquicos. Elas queriam que o espaço permitisse à instituição um bom funcionamento tanto funcional como disciplinar, garantindo o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que ali se encontravam. Esse investimento pode ser conferido na figura 2. Portanto, todo o investimento que tiveram era para que pudessem ser autorizadas a atuar com o Ensino Secundário (Ensino Médio), principalmente para o gênero feminino.

Figura 2 – Imagem do Colégio São Carlos 1946



Fonte: Caminhando na História 1928-1981 do Colégio São Carlos.

Não se pode deixar de ressaltar como o foi o processo de autorização do curso Ginásial durante o seu percurso de histórico na cidade de Caxias do Sul.

Da inspeção à autorização do curso Ginásial

Todo o investimento feito pelas Irmãs foi com o propósito de conseguir autorização, para atuar com o Ensino Secundário feminino, da Secretaria da Educação e Cultura. Através de inspeção,¹³ o colégio obteve autorização para funcionamento do curso Ginásial, passando a se chamar Ginásio São Carlos. Como comenta Santos (2010), houve, naquela época, uma grande expansão do Ensino Secundário, principalmente no setor privado. O autor refere que houve “um levantamento realizado pela Divisão do Ensino Secundário para o ano de 1939, que apontou 629 estabelecimentos de ensino existentes no país e, destes 530, eram instituições particulares”. (p. 43).

Isso mostra que seria de grande valia às Irmãs continuarem investindo realmente no curso Ginásial, pois houve, naquele momento, um desenvolvimento da Educação no Brasil, além de toda a relação com o desenvolvimento industrial e a mão de obra de mulher na sociedade brasileira.

Com essa proposta, pretendiam atender, sob a forma de internato e externato, pois, à época, iniciava a urbanização pela força do trabalho, e muitas famílias ainda se encontravam na área rural, necessitando que suas filhas permanecessem no colégio em tempo integral. Um desses motivos também era o deslocamento, pois, com sua permanência no colégio não teriam que se preocupar com a saída para a área urbana. E também para moças de municípios vizinhos. Como já se referiu, o colégio mantinha uma infraestrutura para acomodar as meninas.

Diante de todos esses investimentos realizados para manter suas internas, tinham como objetivo conquistar a autorização para dar continuidade à educação que elas ministraram no Ensino Secundário, pois, na cidade, já havia o Colégio São José que atendia à população feminina como ressalta Grazziotin:

Em 1931, com extinção do Curso Elementar, foi introduzido o Curso Primário, com 260 alunas. [...] Cabe destacar que, no ano de 1934, havia 310 alunas matriculadas, sendo que 287 frequentavam o Curso Primário e 23 o Curso Complementar. [...] Em 1937, foi iniciado o Curso Ginásial com 15 alunas. No ano de 1942, foi extinto o Curso Complementar, permanecendo o Curso Primário com 322 alunas e o Ginásial com 92 alunas. [...] Em 1945, foi introduzido o Curso Jardim da Infância com 59 alunas. O Curso Normal iniciou suas atividades em 1947 com oito alunas. [...] A partir deste ano, as modalidades dos cursos oferecidos se mantiveram até 1958, quando foi introduzido o Curso Científico. (2010, p. 63).

¹³ A inspeção surgiu através do governo para que se estabelecessem critérios para instalação do Ensino Secundário em vista de sua expansão no País. Assim, “procurou estabelecer diante desta situação para manter o controle e garantir as funções idealizadas para o secundário foi definir seu currículo de forma bastante específica, orientado para a formação da elite. Foi criada uma estrutura burocrática complexa de inspeção e reconhecimento dos estabelecimentos como forma de garantir que o ensino idealizado fosse efetivamente ministrado pelas escolas das redes estadual e particular”. (SANTOS, 2010, p. 43).

O ginásio tinha como principal finalidade ministrar o Ensino Secundário (1º e 2º ciclos) dentro dos planos, leis e normas estabelecidos pelas autoridades federais, estaduais e municipais.¹⁴ Além do internato também atenderiam em âmbito de externato, o sexo feminino no curso Colegial.

As autoridades já tinham um parecer em relação ao Ensino Secundário, para a formação dos cidadãos. Veiga sustenta que

para o ministro Capanema, o secundário era o nível de ensino por excelência destinado a formar futuros cidadãos em sua consciência patriótica. Educar para a sociedade foi interpretado como educar para a nação. Nesse sentido, tal objetivo definia um currículo de acentuado conteúdo humanístico, necessário para a preparação das individualidades condutoras do povo e da nação. (2007, p. 292).

Para a realização da inspeção no Colégio São Carlos, na época; para averiguar se a escola se encontrava dentro das leis, de acordo com os registros foi designado como inspetor Manoel Pinto Magalhães, brasileiro, casado, despachante, residente no Rio de Janeiro, com todos os poderes, especialmente, para propor e acompanhar, na Divisão de Ensino Secundário, do Ministério da Educação, o processo de verificação prévia para o curso Ginásial no Colégio São Carlos.

Durante o processo de inspeção, foi utilizada uma “Ficha de Classificação”, que deveria ser preenchida com dados após averiguar se a instituição estava dentro dos requisitos estabelecidos.

Após o preenchimento desse documento, que foi realizado no dia 21 de fevereiro de 1945, a instituição obteve os seguintes resultados: *local 90%, edifício 98,3%, instalações 93%%, salas de aulas 42,1% e salas especiais 93,8%*. Com essa classificação, a escola atingiu o conceito bom, com 9.345 pontos.

Somente no dia 10 de agosto de 1946, através da Portaria 481, a escola recebeu autorização para funcionamento condicional, e seu reconhecimento só ocorreu em 1952 pela Portaria 1.073.

Na Portaria 481, de 10 de agosto de 1946, e em uma carta enviada à instituição pelo ministro de Estado da Educação e Saúde, esse concedeu o reconhecimento ao Ginásio São Carlos, de acordo com o disposto no art. 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e na Portaria Ministerial 312, de 30 de novembro de 1942.¹⁵ Veja-se o conteúdo:

¹⁴ Conforme o Decreto-lei 4.244, de abril de 1942, o Ensino Secundário, segundo o governo, tinha como finalidade dar uma real formação à personalidade do adolescente.

¹⁵ O Ensino Secundário foi organizado no ano 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, pelo Decreto 4.244, de 9 de abril desse ano. Essa organização ocorreu da seguinte forma: o ensino secundário em dois ciclos (ginásial com 4 anos e o colegial com 3 anos).

Art 1º. É concedido reconhecimento, sob regime de inspeção preliminar, ao Ginásio São Carlos, com sede em Caxias do Sul, no estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2º. A denominação do estabelecimento de ensino secundário de que trata o artigo anterior continuará a ser Ginásio São Carlos.

Rio de Janeiro, 10 de agosto de 1946.

Em 1949, foram designados os seguintes inspetores,¹⁶ para verificarem as condições do Ginásio São Carlos: Marcos Batista Ribeiro, Afonso Tiele e José Lourenço Kunz, para os fins previstos no art. 28, da Portaria 375, de 16 de agosto 1949. Naquela época, elas receberam um telegrama enviado pelo inspetor José Lourenço Kunz, que foi designado para verificar as condições do Ginásio São Carlos. Logo após terem sido informadas pelo inspetor através de telegrama, foi emitido outro telegrama pelo Ensino Secundário (Médio), que a instituição deveria estar de acordo com a Portaria 375, conforme o Ginásio Duque de Caxias. Pôde-se constatar, durante as leituras realizadas nos documentos, principalmente o conteúdo desse telegrama que não foi especificada a localidade dessa instituição na qual deveriam se espelhar, provavelmente pelo nome teriam se baseado na Escola Normal Duque de Caxias, localizada na cidade de Caxias do Sul.

Apesar dessa provável lacuna, foi verificado um resultado positivo, mesmo com alguns contratempos, durante a inspeção conforme relatório enviado pelos inspetores para o Diretor do Ensino Secundário, Dr. Neroldo Lisboa da Cunha. Somente em 1952 obtiveram autorização para o funcionamento permanente do curso Ginásial.

As Irmãs somente obtiveram autorização para funcionamento do segundo ciclo, após outra inspeção que veio para diagnosticar se havia possibilidade de liberação da autorização de funcionamento, haja vista que, no primeiro pedido, as instalações não se encontravam conforme preenchimento da “Ficha de Classificação”. A nota final ficou abaixo do mínimo exigido. Elas somente conseguiram a real autorização para o funcionamento no ano de 1968, que aconteceu no mês de maio, conforme publicação no Diário Oficial. [*MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA PORTARIA 514*]:

DO ENSINO SECUNDÁRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, nos termos do art. 138 da portaria Ministerial 501, de 19 de maio de 1952, combinado com a Portaria nº 925, de 22 de setembro de 1958.

RESOLVE:

Artigo 1º. Ratificar o ato de Inspeção seccional de Porto Alegre, que concedeu autorização de funcionamento condicional do 2º ciclo ao Ginásio São Carlos, situado na Rua Feijó Júnior, 778, em Caxias do Sul.

Artigo 2º. A denominação do estabelecimento de ensino secundário de que trata o artigo anterior passará a ser Colégio São Carlos.

Rio de Janeiro, 10 de junho de 1962. (p. 15).

Portanto, se conclui que elas continuaram investindo em melhorias na estrutura e na qualidade da educação àquela população, principalmente para as moças, pois,

¹⁶ Conforme o Decreto-lei 4.244, de abril de 1942, art. 54. Terminado o período de inspeção preliminar, designará o diretor do Departamento Nacional do Ensino uma comissão de três inspetores da respectiva inspeção regional, que será incumbida da revisão das condições enumeradas no art. 51.

naquela época, a escola tinha capacidade de atender 800 alunos por turno. Foi somente em 1971, que o ensino se torna misto, através do pedido de um grupo de pais, para que elas abrissem as portas também para a educação de meninos no ciclo de ensino que estavam desenvolvendo.

Considerações finais

Um dos grandes desafios para me constituir como historiadora da educação, foi escrever de que forma se deu o início do processo histórico da educação, proporcionado pelas Irmãs de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas à população caxiense nos anos 30 do séc. XX. Sei que, para reescrever o que foi vivido ou falado, é preciso que se coloque em jogo reflexões ou interpretações feitas acerca do passado a partir dos indícios documentais localizados. Vivenciei o papel de uma tecelã. A base da trama foi constituída pela História Cultural, e os fios (documentos), que foram utilizados tinham cores diversas e comprimentos irregulares. Para que tudo isso pudesse ser tecido até se transformar em um tapete, caminhos foram percorridos, desfechos e emaranhados de linhas foram trabalhados até sua fabricação final. Para que ocorresse esse processo, toda a pesquisa foi ancorada nos pressupostos teóricos da História Cultural. Faria Filho et al. (2004) e Vidal (2005) comentam que o exercício da interpretação histórica confere inteligibilidade aos fatos, recolhidos na documentação por meio de uma narrativa compreensiva.

Para uma maior compreensão da Congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo – Scalabrinianas, foi preciso um estudo bibliográfico de como ela se constituiu, sua organização e estabelecimento no Brasil, a finalidade e os objetivos da congregação. Da análise se percebeu que o objetivo era que as religiosas fossem cuidadoras e educadoras de crianças órfãos, filhos(as) de imigrantes italianos que vieram para o Brasil, além de outras crianças que podiam usufruir de seus cuidados. Acreditavam que nada melhor do que mulheres para executarem essa missão de evangelização que a Igreja preconizava, pois cabia à mulher, com sua pureza e seu amor de mãe, dar amor às crianças. Haveria alguém, melhor que as devotas de Deus, para desempenhar essa função? Essa era a representação que se tinha, o ideal produzido sobre o papel e lugar da mulher.

Após esse momento de reflexão sobre como se deu sua inserção no Brasil é que se pode iniciar o estudo de que forma começaram as Irmãs a se expandir no Rio Grande do Sul e, especificamente, na cidade de Caxias do Sul. Pode-se verificar que as Irmãs vieram para Caxias do Sul, *a priori*, para dar continuidade aos seus estudos, pois já se encontravam na cidade de Bento Gonçalves. Foi com esse objetivo que as Irmãs Scalabrinianas formam sua primeira comunidade de Irmãs (estudantes) na cidade de Caxias do Sul.

Durante a narrativa, quis-se mostrar que, dentro do contexto em que estavam se organizando, elas tinham a missão de educar as mulheres, principalmente pelos diversos cursos oferecidos. Outra questão que fica para novas investigações é: Será que essa arquitetura que foi desenvolvida por elas teve influência da diretora (que estudou na

Escola Normal Duque de Caxias) e dos princípios da Escola Nova, nos quais teriam se baseado para o crescimento dessa instituição, direcionada à educação da mulher?

Portanto, são muitas as lacunas que ficaram porque não foram abordadas na investigação. Mas, ao tecer o tapete mais rústico, o que foi realmente utilizado foram os fios condutores, que demonstraram que tudo foi realmente planejado em sua arquitetura para o atendimento de meninas.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Edunesp, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVANI, Demerval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 59-102.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.
- BERGAMASCHI, Heloisa Eberle; GIRON, Loraine Slomp. *A força das mulheres proprietárias: história de vida: 1875-1975*. Caxias do Sul: Educus, 1997.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Uduesp, 1992.
- _____. *O que é história cultural?* 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991.
- _____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro; v. 7, n. 13, p. 97-113, 1994.
- _____. As práticas da história. In: _____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-186.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greice. *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2003.
- GONÇALVES, Rita de Cássia. *A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares*. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela (Org.). *Objetos da escola: espaço e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – século XIX e XX)*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 27-62.
- GRAZZIOTIN, Roque Maria Bocchese. *Pressupostos da prática educativa na diocese de Caxias do Sul – 1934 a 1952*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade de Caxias do Sul) – Caxias do Sul, 2010.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. *Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 347-370.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e antiprendas: uma história da educação no Rio Grande do Sul*. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Unicamp, 1986.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: PRIERO, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.
- NASCIMENTO, Roberto Revelino Fogaça de. *A formação urbana de Caxias do Sul*. Caxias do Sul: Educus, 2009.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. *Educação Scalabriniana no Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: Unicamp, 2009.

PERRON, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: Edusc, 2005.

_____. *Minha história das mulheres*. Trad. de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, Hércules Pimenta dos. *Católicos e protestantes: escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

SCALABRINI, João Batista. Relazione dell' Opera dei Missionari di San Carlo per gli emigranti italiani: 10.08.1900. *Scritti*, v. 2, p. 182, 1900.

SIGNOR, Lice Maria. *Irmãs missionárias de São Carlos, Scalabrinianas – 1934-1971*. Brasília: CSEM, 2007.

_____. *João Batista Scalabrini e a migração italiana: um projeto sócio-pastoral*. Porto Alegre: PUCRS, 1984.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana G. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil/França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Fontes documentais

ARQUIVO FOTOGRÁFICO DO COLÉGIO SÃO CARLOS: 1936-1989 – Histórico. v. 8.

CAMINHANDO NA HISTÓRIA – Colégio São Carlos – Caxias do Sul, 1940-2002. v. 23.

CAMINHANDO NA HISTÓRIA – Colégio São Carlos – Caxias do Sul, 1928-1981. v. 24.

HISTÓRICO DO COLÉGIO SÃO CARLOS (1936 a 1996) – Caxias do Sul/RS.

LVP/CSC. LIVRO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA DO COLÉGIO SÃO CARLOS – escola de 1º e 2º Graus – Verificação Prévia no Ginásio São Carlos (1945) – Caxias do Sul/RS.

Arquitetura de uma escola confessional católica: o espaço escolar do Colégio Regina Coeli de Veranópolis/RS (1948 a 1969)¹

Marina Matiello
Terciane Ângela Luchese

Considerações iniciais

O presente artigo objetiva apresentar aspectos da arquitetura escolar do Colégio Regina Coeli, no período de 1948 a 1969, em que a escola, com o estatuto de confessional católica, era administrada pelas Irmãs de São José. Apesar das Irmãs de São José já estarem atuando na educação no Município de Veranópolis desde 1917, foi a partir 30 de maio de 1948, com a ocupação do prédio construído especificamente para o colégio, que ele passa a denominar-se Colégio Regina Coeli. As notícias da época, assim como a narração dos sujeitos que presenciaram a fundação da escola, descrevem o momento da inauguração como um faustoso acontecimento, tendo sido marcado por grande festividade, reunindo pessoas da sociedade, autoridades, comunidade educativa e a presença marcante da população veranense. Mais do que uma conquista para as Irmãs e educandas do antigo Colégio São José, que participaram ativamente dessa mudança, a inauguração simbolizava uma grande conquista para o município e a região, já que, até então, não existia em Veranópolis e nas redondezas uma construção tão imponente e com amplos recursos relacionados a espaço físico e material como o Colégio Regina Coeli. A alegria por tal conquista permaneceu vívida por muitos anos na comunidade, assim como permanece o orgulho em relação ao colégio, seja pelos que o frequentam, seja pelos que o frequentaram em tempos muito pretéritos.

Os espaços do Colégio Regina Coeli

Analisando a cultura dos grupos escolares públicos erigidos no período republicano em São Paulo, Souza (1998) os caracteriza como *templos de civilização*. O prédio do Colégio Regina Coeli e, de modo geral, quase todos os colégios confessionais construídos na Região Colonial Italiana foram *templos de civilização*, com prédios monumentais.

Na figura 1 é possível observar como a escola se mostra imponente, considerando sua arquitetura. No alto do prédio, a imagem de Regina Coeli, ou seja, *Rainha do Céu*, que dá nome à escola. Tal nome deriva do Latim, língua estudada pelas Irmãs, cuja congregação tem origem francesa. Pela fachada, que revela traços importantes da cultura escolar, podemos perceber que se trata de uma estrutura típica de escola religiosa, pois demonstra solidez e a já citada imponente. No alto do edifício, o desenho que se ergue sobre a porta tem forma triangular, terminando com uma cruz.

¹ Este capítulo tem origem na dissertação intitulada: “História do Colégio Regina Coeli: de escola confessional à escola comunitária (Veranópolis/RS – 1948-1980)”, sob a orientação da Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese, defendida em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Além disso, no centro do detalhe, em forma de triângulo, há uma imagem religiosa. (CHORNOBAI, 2005, p. 205). Pode-se observar que as características arquitetônicas mencionadas lembram uma capela, inferindo-se, assim, que, através da arquitetura, é possível interpretar aspectos da história e das culturas escolares, como refere Souza:

Portadores de significados múltiplos, a arquitetura e o espaço escolares têm se constituído nos últimos anos em promissoras vertentes de investigação sobre a cultura escolar. Estudos dessa natureza tendem a surpreender até mesmo o pesquisador que almejando encontrar o inusitado e o extraordinário, ao se voltar para o interior da escola, para as práticas e o cotidiano, depara-se com o prosaico, os lugares-comuns, com aqueles aspectos quase sempre negligenciados por comporem a estrutura habitual de nossa percepção sobre a realidade. (SOUZA, 2005, p. 8).

Figura 1 – Fachada do edifício logo após a inauguração



Fonte: Relatório da Verificação... (1949).

Considerando a arquitetura escolar, pode-se citar Iwaya (2005, p. 188), que afirma que “cada lugar é pensado para uma função e destinado especificamente a alguns indivíduos, num discurso em que arquiteto e pedagogo falam a mesma linguagem – da ordem, da disciplina e do respeito à hierarquia”. Porém, nem sempre a escola teve um lugar específico. Viñao (2005) explicita o movimento que visava à busca de um lugar próprio para as instituições educativas, ao afirmar que

a instituição escolar [...] tendeu, com o tempo, a ocupar lugares estáveis – pois afastou-se do nomadismo e do peripatetismo –, fisicamente separados de qualquer outra instituição eclesiástica – templos, catedrais, conventos – ou civil – prefeituras –, e especificamente construídos para tal finalidade e função de acordo com disposições ou desenhos próprios que a identificam como tal instituição educativa – daí que se possa falar de locais habilitados ou provisionais quando se ocupa espaços construídos com outra finalidade. (VIÑAO, 2005, p. 17-18).

Em sendo assim, a arquitetura escolar, que é um espaço com configuração de um lugar específico e um território demarcado, transmite valores, hierarquias e representações, pois configura-se como discurso material e forma de linguagem não verbal. (VIÑAO, 2005).

O novo prédio, por sua dimensão e por ter sido construído especialmente para abrigar o colégio, denota aspectos detalhados da cultura escolar. O espaço, carregado de simbologias e rituais próprios, tornou-se um lugar, de acordo com a conceituação utilizada por Viñao (2005). Na cultura escolar, um dos elementos-chave é a distribuição e o uso dos espaços, havendo uma dupla configuração: como lugar e como território. O espaço passa a ser visto como lugar quando é ocupado e utilizado pelo ser humano; enquanto o espaço é visto, imaginado ou projetado, o lugar é construído. Por isso, a instituição escolar ocupa um espaço, que se torna um lugar com características específicas. (VIÑAO, 2005).

As características específicas desse espaço escolar compreendiam o cuidado com as práticas higienistas, que estiveram presentes na escola, a partir da Primeira República, com a criação dos grupos escolares. A localização, os espaços e a luminosidade eram considerados aspectos importantes para o ambiente escolar:

A escola com relação a todas as crianças que a frequentarem deve ser: bem localizada, para maior seguridade da frequência; isolada, para evitar tudo quanto distraia a atenção dos alunos; acessível a todos os ventos; exposta ao nascente, clara, ajardinada, mobiliada de conformidade com a estrutura do estudante e com as necessidades do ensino. (A REPÚBLICA, 1904 apud BENCOSTTA, 2005a, p. 107).

O prédio construído para o Colégio Regina Coeli atendia à maioria dos requisitos apresentados na citação de Bencostta. O documento que auxilia na explicitação de tais requisitos, trazendo detalhes da organização escolar, é o “Relatório da Verificação para efeito da concessão de ‘Inspeção Preliminar’ Ginásio Regina Coeli”,² que aponta aspectos avaliados pelo inspetor Jacob Edgar Horn, no período de 17 a 23 de fevereiro de 1949.

O regime do Colégio Regina Coeli era de internato, semi-internato e externato feminino, oferecendo também os cursos Primário (Fundamental) e Economia Doméstica. O curso Ginásial, ou Ginásio, correspondia às atuais últimas séries do Ensino Fundamental e esteve sob regime de inspeção do governo federal a partir de 1934, através de Decreto-lei, de 9/4/1934. (SHIMMELPFENG, 2005, p. 164). Com a oferta de curso ginásial, notória foi a importância do Colégio Regina Coeli em Veranópolis e na região.

A avaliação, apresentada no relatório citado, foi subdividida em Ficha de Classificação Básica dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Ficha de Classificação Suplementar dos Estabelecimentos de Ensino Secundário. O resultado da avaliação, considerando-se 100% o máximo, foi de 100% para a situação, o edifício e as

² Assinado pela direção da escola.

instalações para semi-internato; de 98,2% para as instalações; 95,2% para as salas de aula; de 75,9% para as salas especiais; 78,6% para as instalações para Educação Física e de 97,3% instalações para internato. A classificação do colégio, pelas pontuações apresentadas, foi excelente. Nesse período, a diretora era a Irmã Joana Aimée.

Na descrição dos aspectos avaliados em relação à situação do Colégio Regina Coeli, foram observados: a salubridade, a ausência de ruídos, as causas perturbadoras de atenção, a natureza e a permeabilidade do terreno, a regularidade do terreno, a área coberta para recreio e abrigo, tendo recebido nota 10 em todos os aspectos que concorriam à nota. Chama a atenção a descrição feita sobre o aspecto “ausência de ruídos”: “O ginásio fica completamente isolado de prédios de moradias e fábricas. Os professores não precisam elevar demasiadamente a voz. Os corredores são revestidos de material à prova de ruído” (RELATÓRIO DA VERIFICAÇÃO..., 1949), assim como se destacam as considerações feitas a respeito das “causas perturbadoras de atenção”:

Por estar o prédio do Ginásio um pouco afastado do centro de maior movimento, não há influência que possa desviar a atenção das alunas. Não se ouvem pregões de anúncios. Não existem nas proximidades casas de diversões, nem casas próximas com interior devassável. (RELATÓRIO DA VERIFICAÇÃO..., 1949).

A respeito da localização do edifício, Schimmelpfeng (2005) cita Escolano Benito, que chama a atenção para a localização e a disposição da escola no contexto urbano, tendo desenvolvido estudos sobre como a localização ideal para a escola foi sendo discutida e analisada “para que se tornasse portadora de uma intenção pedagógica”. (p. 147-148). A localização do Colégio Regina Coeli, bem como as descrições a respeito de tal localização, deixa clara a intenção estratégica de estar situado em local propício à aprendizagem, longe de grandes perturbações (tais como ruídos ou comércio) e, ao mesmo tempo, próximo do centro. A escola possuía um amplo terreno, tendo um caminho específico para dar acesso ao seu prédio, mantendo certa distância das casas vizinhas. Tal característica preservava o entorno escolar e propiciava a manutenção de condições consideradas importantes, como o controle de ruídos, mas também a segurança em relação à circulação de pessoas e de trânsito, pois, como já mencionado, existia uma rua específica para o acesso à escola. Além disso, mantinha preservado o aspecto moral, por manter-se distante de “casas com interior devassável”, que era uma das preocupações vigentes, citada no Relatório da verificação para efeito da concessão de “inspeção preliminar” Ginásio Regina Coeli (1949).

Assim como na escola objeto de estudo da pesquisa de Shimmelpfeng (2005), no Colégio Regina Coeli, o espaço escolar tinha uma função reguladora e um tempo diferenciado. Não era apenas um muro que delimitava esse espaço, mas uma estrada, um caminho, que nos primórdios da escola era de barro e que, com o passar do tempo, foi ganhando forma, calçamento e vegetação. Na perspectiva da historiadora, “lembrando o sistema de oposições já consagrado entre a casa e a rua, os muros representariam a passagem para um mundo onde existem regras fixas e novas formas de

comunicação, e a entrada neste espaço exigia uma postura diferenciada”. (SHIMMELPFENG, 2005, p. 151).

O prédio do Colégio Regina Coeli, assim como a estrada até ele e a ausência de construções muito próximas, demarcava esse espaço escolar. O prédio também foi avaliado, no item “edifício”, que recebeu pontuação máxima, considerando a disposição interna, a locação, o número de pavimentos, o material e a conservação, as entradas, as escadas e os corredores. Dentre tais avaliações, chama a atenção, no presente estudo, a disposição interna com a seguinte descrição:

A forma do edifício é de U. Pelo número de janelas as salas, a iluminação, insolação e ventilação se fazem fartamente. A disposição relativa dos corredores, escadas e a localização das salas permitem fácil fiscalização e acesso às salas e salas especiais. (RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO..., 1949).

O prédio em forma de U permite levantar hipóteses e comparar com tantos outros espaços construídos para abrigarem escolas, como o que é exposto por Bencostta (2005a), ao mencionar o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, localizado em Curitiba, no Paraná. Assim como este último, o prédio do Colégio Regina Coeli está totalmente voltado para seu interior. Sobre o Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva, o autor afirma:

O plano arquitetônico em U indica, em sua fachada, rente à rua, a função de resguardar o pátio interno em torno do qual estão interligadas as dependências do edifício. Este jogo combinatório, que coloca um limite à liberdade visual e espacial do observador, é decorrente da antítese entre o espaço exterior e o interior, que tem, na sua fachada, a linha divisória que desperta a admiração daquele que a contempla ao mesmo tempo que produz ocultamento de seu interior. (BENCOSTTA, 2005a, p. 111).

A disposição em U possibilita, também, uma maior vigilância, de acordo com o que se poderia denominar de *organização panóptica do espaço*, conceito discutido por Bencostta (2005a), que cita Foucault (1983) e Starobinsky (1988). Outra característica do Colégio Regina Coeli, que tem um viés disciplinador e permite uma vigilância maior, é o fato de salas de aula terem janelas voltadas para o corredor, além das voltadas para a parte externa do prédio. Tais janelas, além de permitirem uma maior e mais adequada iluminação, sendo um dos requisitos higienistas para os espaços escolares, também permitiam a vigilância do que estava ocorrendo dentro das salas de aula, em relação ao comportamento do corpo discente, bem como em relação às práticas docentes.

As instalações, que estavam relacionadas aos aspectos gerais do prédio, tais como extintores de incêndio, iluminação, caixas d’água, instalações para limpeza do prédio, bebedouros, laboratórios, *water-closets* (banheiros) e mictórios, também foram avaliadas. Sobre 250 pontos, o total foi de 246, perdendo pontuação apenas em relação aos extintores de incêndio. Tanto a iluminação, como a ordem e a limpeza, assim como o “trato com o material e o mobiliário eram enfatizados pela pedagogia disciplinar”. (SHIMMELPFENG, 2005, p. 162).

Nas instalações para semi-internato, foram avaliados: a área, a iluminação e a ventilação, o mobiliário e os laboratórios, assim como o refeitório, a copa, a cozinha e a dispensa, obtendo-se a porcentagem máxima em todos os itens. Na figura 2, é possível observar a organização do refeitório, com ampla iluminação, devido ao número de janelas. Além disso, se percebe, pelo número de cadeiras, que havia um bom espaço se comparado ao número de alunas e Irmãs que o utilizavam. É interessante registrar que, no momento da fotografia, a mesa estava posta, o que denota uma ideia de como o ambiente era utilizado ou de como fora preparado para “representar” seu uso.

Figura 2 – Refeitório



Fonte: Relatório da Verificação..., 1949.

Em relação às instalações para o internato, os itens relacionados aos dormitórios e às instalações para a higiene foram avaliados com 100% da pontuação, diferentemente da enfermaria e das instalações diversas, que mereceram menor nota.

Figura 3 – Dormitório em 1949



Fonte: Acervo do Colégio Regina Coeli.

Pelo que é possível notar na figura anterior, o dormitório era extremamente organizado, com ampla ventilação e iluminação, sem muitos estímulos ou objetos. A extensão do dormitório chama a atenção, assim como as camas disponíveis. As camas concentradas em um único dormitório permitiam uma maior vigilância de todo o grupo de internas. Apesar de não ser possível observar na figura 3, pelos relatos da Irmã Maria Diumira Barcellos Neglia, sabe-se que havia, no canto do dormitório, um espaço reservado para a Irmã que era responsável pelas internas. Como as alunas eram acompanhadas em tempo integral, à noite a Irmã responsável ficava no mesmo dormitório, utilizando um local reservado, de onde as alunas não poderiam observá-la. No entanto, o som poderia ser escutado, o que permitia a fiscalização das internas. O relato da Irmã Maria Diumira B. Neglia ilustra muitas características do espaço escolar, inclusive do dormitório, que é mencionado, quando a entrevistada relata, com emoção, como foi o momento em que ela chegou à escola:

Chegamos lá no colégio, a Irmã³ me atendeu na porta, porque já estava agendado. [...]. Ficamos lá e eu me encantei com o colégio, achei o máximo. Ela⁴ foi mostrar tudo. [...] Me mostrar a cama, aonde que eu ia dormir, já estava tudo prontinho. Na sala de estudos das internas, tinha um trono de Nossa Senhora todo arrumado. A sala de estudo era onde a gente estudava quando não estava na aula [...]. Um colégio lindo, lindo... Novinho. Eu me encantei com o colégio. Quando me vi naquele dormitório grande assim, com todas as camas [...]. Eram umas trinta internas.⁵ Ela⁶

³ Referindo-se à Irmã Henriete Cembrani.

⁴ Novamente se referindo à Irmã Henriete Cembrani, que também participou da entrevista e estava sentada de frente para a Irmã Maria Diumira B. Neglia.

⁵ Referindo-se ao número de internas em 1955, ao responder à pergunta da entrevistadora sobre isso.

⁶ Novamente se referindo à Irmã Henriete Cembrani.

dormia no canto, porque a gente não podia ver as Irmãs, não podia vê-las sem hábito [...]. Colocaram a minha cama bem pertinho [...]. Eu chorei a noite toda. (NEGLIA, 2012).

Nesse trecho, é possível notar o que representava a dimensão do dormitório, bem como os cuidados das Irmãs em acolher as internas, colocando a cama próxima do local em que ficava a Irmã responsável, nesse caso, a Irmã Henriete Cembrani, entrevistada juntamente com a Irmã Maria Diumira B. Neglia. Mesmo com o acolhimento, o choro esteve presente, natural no momento de adaptação a uma nova realidade, considerando-se que a então aluna, Maria Diumira, era uma criança.

A enfermaria foi avaliada, no relatório, em quatro quesitos: pavimentação, revestimento das paredes, condição de isolamento, material e isolamento. Destes itens, apenas o revestimento das paredes não obteve a pontuação máxima, atingindo 80%.

No item *instalações diversas* do internato, foram avaliadas: a rouparia, a lavanderia, a farmácia e o gabinete dentário, sendo que este último não atingiu a pontuação máxima, tendo alcançado 70% da pontuação para o quesito.

As instalações para a prática de Educação Física receberam pontuação máxima em área livre e chuveiros. Instalações e material, material esportivo, vestiário e ginásio receberam 80% da pontuação; o gabinete médico-biométrico recebeu 70%, o estádio ficou com 50% e a piscina não pontuou, por não existir na escola. Assim, dos 300 pontos disputados nessa categoria, o Colégio Regina Coeli recebeu 236 pontos.

Na “área coberta para recreio e abrigo” é mencionada a área coberta de 600m², que compreende o ginásio e outros locais. Considerando que “o programa arquitetônico escolar previa funções específicas para cada espaço” (SHIMMELPFENG, 2005, p. 162), pode-se entender que o pátio possuía uma função recreativa, pois seria espaço de convívio e de lazer. Para Souza,

se a escola se define como um espaço de reclusão, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como espaço de convívio e de encontro. Estes momentos são especialmente concretizados nos espaços transacionais, isto é, lugares comuns, lugares de passagem como os corredores, o pátio, a calçada da escola. (1998, p. 144).

No caso específico do Colégio Regina Coeli, especialmente no início de seu funcionamento e para as alunas internas ou juvenistas, o pátio era o principal representante dos espaços de sociabilidade, pois, mesmo que também houvesse vigilância em tal espaço, nos demais, como corredores, salas especiais, dormitórios e inclusive nos banheiros, havia uma vigilância maior, realizada pelas Irmãs que ocupavam essa função.

As salas de aulas foram avaliadas de acordo o número das mesmas, a área, a forma, o isolamento, os quadros-negros, a pintura, a área de iluminação, a disposição das janelas, a acústica, as carteiras e os móveis diversos. Só não houve pontuação máxima em relação às carteiras, totalizando, no item, o total de 476, de 500 pontos que estavam sendo analisados. Dentre tais aspectos, a “forma” das salas indica muito sobre a

cultura escolar, já que pela descrição sabe-se que as salas eram retangulares, com janelas nos dois lados. “No lado interno da casa as janelas ficam distantes das paredes do edifício 2 metros, devido ao corredor.” (RELATÓRIO DA VERIFICAÇÃO, 1949). A respeito das carteiras, sabe-se que eram duplas, novas, com lugar para duas alunas, bem adaptadas à estatura. Na avaliação dos móveis, é citado que a mesa do professor estava sobre um estrado de madeira, o que é possível observar na figura 4.

Figura 4 – Sala de aula em 1949



Fonte: Acervo particular do Colégio Regina Coeli.

As janelas, que propiciavam iluminação e circulação de ar, bem como impunham a disposição do mobiliário da sala de aula, estavam de acordo com as prescrições higienistas da época. Shimmelpfeng (2005) refere que a simbologia de tal organização, ao mencionar a disposição do mobiliário da sala de aula (na frente ficavam o quadro-negro e a mesa do professor sobre o estrado), denota autoridade “e, em oposição a este, ficavam os alunos, como expectadores passivos”. (p. 155). Chornobai também faz referência à localização da mesa do professor, como revela o excerto:

A utilização do estrado para a colocação da mesa do professor, além de uma questão prática – a visibilidade do mesmo –, remete ao entendimento de uma certa hierarquia dos espaços; a sala de aula é um espaço dos alunos *dirigido* pelo professor. Local privilegiado para o exercício da autoridade do professor sobre os alunos, o estrado tinha a função simbólica de evidenciar a distância que deveria existir entre professor e aluno. (2005, p. 201).

Assim como nos estudos realizados pelas historiadoras, a mesa do professor era colocada sobre um estrado, e as carteiras do Colégio Regina Coeli também eram duplas, não havendo referência se eram fixas ou não. No entanto, é visível que a organização do

espaço escolar tinha o objetivo de civilizar e moralizar. (SHIMMELPFENG, 2005). Nesse viés, as janelas voltadas para os corredores, além de propiciarem luminosidade, permitiam também melhor fiscalização das educandas pelas Irmãs. Então, tanto a disposição do mobiliário como as janelas (tanto as voltadas para o corredor como as janelas dos corredores) permitiam a vista do pátio da escola, possibilitando que todos pudessem ser observados com facilidade. Mesmo que não fossem observados constantemente, a possibilidade de vigilância acabava gerando um cuidado permanente, no controle do comportamento, tanto por parte dos professores como dos alunos. Essa internalização de controle, que outrora foi externo, é o que se pode denominar *disciplina*, termo amplamente desenvolvido por Foucault, que explica que “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’”. (2010, p. 133).

Além do espaço das salas de aula e dos pátios, que possibilitavam ampla vigilância, existiam espaços específicos denominados *salas especiais*, tendo sido citados e avaliados no relatório: o auditório, a biblioteca, a sala de Geografia, a sala de Línguas Vivas, a sala de Ciências, a sala de Desenho, a sala de Trabalhos Manuais, a sala do orientador, a sala dos professores, a sala da administração e da inspeção. Tiveram perdas na pontuação a biblioteca e as salas de Geografia, Línguas Vivas, Ciências, Desenho e Trabalhos Manuais. Dentre essas, a sala de Línguas Vivas e a de Ciências obtiveram apenas 50% dos pontos disputados. A pontuação geral desse item foi de 413 do total de 550 pontos disputados.

Essas salas especiais remetem ao que Bencostta (2005b) define como “espaços funcionais”, ao apresentar considerações sobre os grupos escolares de Curitiba. Alguns dos espaços que a pedagogia exigia, tais como: gabinete para diretor, biblioteca, anfiteatro, laboratórios, secretaria, oficinas e pátios, no contexto analisado pelo autor, foram desconsiderados por muitos grupos escolares.

A exigência de tais espaços ocorreu com o movimento da Escola Nova, que propunha novas formas de ensinar, com métodos que valorizassem a observação e a experiência pessoal do aluno, com a utilização de diferentes materiais, atividades manuais, jogos, etc. Tal movimento pedagógico, que também ficou conhecido como “Escola Ativa”, caracterizava-se pelas salas-ambientes, que, no Colégio Regina Coeli, eram conhecidas como *salas especiais*, incluindo laboratórios e ambientes específicos, que propiciavam uma maior interatividade com os objetos de estudo, já que rompiam com a rotina tradicional de uma sala de aula. Souza lança luzes sobre o assunto, ao afirmar que “esta pedagogia propunha uma mudança completa no modo de organização da escola, substituindo a centralidade do professor e do conhecimento pelo respeito à atividade, o interesse, as necessidades e a experiência da criança”. (2008, p. 82).

Além das salas especiais para os alunos, havia espaços específicos para os professores, como a tradicional sala dos professores e também uma biblioteca reservada

ao corpo docente, além de mobiliário característico composto por mesas, cadeiras e armários.

Figura 5 – Biblioteca⁷



Fonte: Relatório da Verificação... (1949).

A sala da administração e da inspeção, de acordo com o relatório, dispunha de mobiliário adequado: armários, mesas, cadeiras, máquina de escrever, fichário, arquivos e de uma mesa para o inspetor federal. Além disso, na apreciação foi dito: “Nota-se na sala boa organização que permite rápido controle.” (RELATÓRIO DA VERIFICAÇÃO..., 1949).

O mobiliário escolar revela muito sobre os espaços da escola e os sujeitos que os utilizam. No estudo desenvolvido por Iwaya (2005), “o requinte da mobília, principalmente das áreas destinadas ao diretor, aos professores e aos visitantes, tinha, além da intenção de impressionar, também o propósito de harmonizar-se com a arquitetura do prédio”. (p. 189).

De forma geral, a instituição foi avaliada como *excelente*. O “Relatório da Verificação para Efeito da Concessão de ‘Inspeção Preliminar’ Ginásio Regina Coeli” permite uma compreensão acerca de quais eram os espaços escolares e a estrutura geral oferecida pela escola, assim como justifica as representações em relação ao colégio, presente nos documentos e relatos dos sujeitos entrevistados.

⁷ Apesar de não estar referido, há indícios de que se trata da biblioteca da sala dos professores. Fonte: Relatório da Verificação para efeito da concessão de ‘Inspeção Preliminar’ Ginásio Regina Coeli (1949). Não é referida a data da fotografia.

Considerações finais

A partir do entendimento do espaço escolar descrito no Relatório de Verificação do Colégio Regina Coeli, é possível presumir muito relativamente a prática educativa, pois, como bem diz Faria Filho, o “espaço educa”:

Não apenas acontece educação *dentro* de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental. Nessa perspectiva, a ocupação do espaço escolar, sua divisão interna, suas aberturas para o espaço exterior, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo e, mais que isso, a disposição e diferenciação dos sujeitos (alunos e professores, sobretudo) e dos objetos no espaço, na sala de aula, tudo isso cumpre um papel educativo da maior importância. (2002, p. 17-18, grifo do autor).

A arquitetura e os objetos escolares são evidenciados em tal relatório e, através deles, se pode entender o que perpassava as culturas escolares do Colégio Regina Coeli na época, assim como levantar hipóteses sobre o currículo escolar, já que são citados ambientes específicos para aulas de Geografia, Ciências, Línguas Vivas e Trabalhos Manuais. Os espaços e saberes escolares são construídos *por* e *para* os sujeitos; por isso, só fazem sentido se vivenciados por eles.

Diante do exposto conclui-se que a arquitetura escolar e os espaços do Colégio Regina Coeli estavam adequados às exigências da época e possibilitavam práticas pedagógicas variadas, mas que dependiam do uso dos espaços e dos materiais disponíveis pelos sujeitos do ensinar e do aprender. Pela amplitude, imponência e pelos recursos disponibilizados no espaço escolar, o prédio construído especificamente para a escola continuou sendo utilizado em períodos posteriores, mesmo após 1969, ano em que ocorreu a transição de estatuto da escola, de confessional católica para comunitária, assim como continua sendo utilizado até os dias atuais, salvaguardando adaptações e transformações no decorrer desse tempo.

Referências

- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e Espaço Escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 95- 140.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005b. p. 68-76. v.3.
- CHORNOBAI, Gisele Quadros Ladeira. Respirando a fragrância da piedade cristã: considerações sobre o espaço escolar católico: a Escola Normal de Sant’Ana (1947-1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 192-219.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-71.

IWAYA, Marilda. Cenário e palco para a instrução: a linguagem arquitetônica do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levi Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 171- 191.

RELATÓRIO DA VERIFICAÇÃO PARA EFEITO DA CONCESSÃO DE “INSPEÇÃO PRELIMINAR” GINÁSIO REGINA COELI. Veranópolis, 1949.

SHIMMELPFENG, Regina Maria. Retocando imagens: Escola Alemã / Colégio Progresso (1930 -1045). In: BENCOSTTA, Marcus Levi Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 141 -170.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. In: BENCOSTTA, Marcus Levi Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 7-11.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

VIÑAO, Antônio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levi Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 15-47.

Entrevistas:

CEMBRANI, Henriete. *Entrevista*. Caxias do Sul, 2012. Entrevista concedida a Marina Matiello.

NEGLIA, Maria Diumira Barcellos. *Entrevista*. Caxias do Sul, 2012. Entrevista concedida a Marina Matiello.

LINGUAGEM E LETRAMENTO

Letramento digital e formação de professores: um estudo de caso em um curso superior de licenciatura em Matemática a distância¹

Jeronimo Becker Flores
Eliana Maria do Sacramento Soares

O cenário do estudo

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem produzido alterações substanciais na forma como nos relacionamos, como nos comunicamos e como organizamos e sistematizamos as informações. A escola não está imune a essas influências, pois se encontra imersa em uma sociedade marcada e caracterizada pela cultura digital.

Como professores estamos atentos às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais no contexto da Educação e, nesse sentido, este texto relata uma pesquisa delineada como estudo de caso, cujo cenário foi um curso superior de formação de professores de Matemática na modalidade a distância, que ocorreu sob mediação das tecnologias digitais, o Pró-Licenciatura em Matemática.

O Pró-Licenciatura é uma ação do governo federal que visa a atribuir formação e titulação a professores que atuem nas redes públicas de Educação, sem habilitação legal para o exercício do cargo. (BRASIL, 2005). Concentramos nossa investigação em um curso de Matemática, que ocorreu entre os anos de 2009 e 2012 no Estado do Rio Grande do Sul. A mediação do processo de ensino e aprendizagem ocorreu com o emprego da plataforma Moodle,² que, segundo o seu *site* oficial é um ambiente virtual desenvolvido com finalidades educacionais, sendo utilizado em mais de 200 países, com mais de quatro milhões de cursos.

Norteados pela interrogação: *Que práticas de letramento digital estão presentes no processo de ensino e aprendizagem, no curso Superior Pró-Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância?*, concentramos nosso objetivo principal em identificar e compreender o desenvolvimento de práticas de letramento digital dentro deste contexto específico.

O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas verbalizações dos professores, professores tutores e estudantes registradas nos fóruns de três disciplinas do curso. Espera-se que os resultados deste estudo contribua para redimensionamento das práticas educativas, no contexto das tecnologias digitais, apontando norteadores para a realização de ações pedagógicas passíveis de promoverem o letramento digital.

¹ Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Letramento digital na formação superior do professor de matemática na modalidade a distância”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares.

² Maiores informações em: <<http://moodle.org/about>>.

As bases teóricas da proposta: Educação, cultura e letramento digital

Nem sempre é simples falar sobre Educação. A aparente dificuldade na busca por um conceito que reflita adequadamente as suas particularidades revela o caráter aberto, subjetivo e rizomático, que lhe é próprio. A mesma fluidez que encontramos em relação à definição do termo, também se faz presente no plano da sua efetivação. Paviani (2005) argumenta que ela não tem um local definido para acontecer, podendo ser desenvolvida na escola, na família, na rua ou em qualquer outro lugar. Complementando os argumentos anteriores, ponderamos que, mesmo a presença física do sujeito pode não ser necessária para o desenvolvimento da Educação, que pode ocorrer por intermédio da presença virtual (SCHLEMMER, 2006), caracterizando o que conhecemos por Educação a Distância (EaD).

A expansão da EaD é um fenômeno que, segundo a perspectiva de Oliveira (2003), pode ser atribuído em parte à popularização e democratização dos recursos tecnológicos digitais. O impacto dessas tecnologias digitais está sendo tão evidente, que alguns autores como Lévy (1993) e Lemos (2002) comparam o seu advento à invenção da imprensa por Gutemberg. Tendo sua origem histórica no *Silicon Valley* (Vale do Silício), na Califórnia, EUA, com o movimento *computer to the people* (computadores para as pessoas), que tirou os computadores dos centros militares e científicos, a informática chegou às residências da população. Lemos (2002) destaca a relevância disto; entretanto, é enfático ao considerar que a verdadeira revolução tecnológica digital ocorreu em função da rede mundial de computadores, que permitiu o desenvolvimento de uma teia mundial de relacionamentos.

A informação passou a circular com maior rapidez, estando disponibilizada em maior número e disposta em um formato articulado e cruzado. O cruzamento, o dinamismo e a velocidade de informações fomentaram o pensamento em rede ao estabelecer relações sem um centro definido, as quais se expandem em distintas direções. Nessa estrutura, as informações se encontram entrelaçadas, em uma teia em que cada nó pode levar à outra rede distinta. Soares (2002) pondera que o texto no suporte digital não é lido linearmente, mas com a formação de uma malha cujos pontos são os *links*, sem uma ordem definida previamente.

A tela, como espaço de leitura distinto, parece exigir uma nova configuração quanto ao leitor e à leitura, divergindo em distintos aspectos quando comparamos ao texto impresso, o que pode ter repercussões nos processos cognitivos do sujeito. Neste contexto, é necessário um movimento de letramento distinto. Soares (1998; 2002) define o letramento como uma relação entre as práticas de leitura e escrita dentro do contexto social no qual o sujeito está inserido. Estendendo essa argumentação para o contexto digital, surge o conceito de letramento digital que se refere às práticas sociais realizadas pelos sujeitos, sob a chancela do suporte digital. Valentini e Soares (2011) ponderam que esse conceito se refere ao uso dos recursos tecnológicos digitais com uma dimensão social e competente, significativa, de forma a possibilitar que o sujeito altere a realidade na qual está imerso.

Desse modo, o sujeito letrado digitalmente emprega os recursos tecnológicos digitais como uma possibilidade de socialização, compreensão e alteração dos panoramas, pressupondo uma postura ativa e consciente como cidadão. Sob esse ponto de vista, ser letrado digitalmente significa mais do que simplesmente utilizar um recurso digital ou navegar na internet. Implica utilizar esses recursos significando suas ações, socializando, questionando o cenário digital, compreendendo suas limitações e seus potenciais. Assim, o uso perpassa a esfera mecânica ou tecnicista, ganhando um contorno social, cultural e político.

Os procedimentos de análise e interpretação do *corpus* seguiram a perspectiva da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), em três ciclos: a unitarização, a categorização e a comunicação do novo emergente. O primeiro, se refere a separar ou quebrar os textos em busca de suas menores unidades constituintes; o segundo no agrupamento das unidades semelhantes, e o terceiro, na comunicação das novas compreensões.

Para identificar as categorias emergentes, a partir da unitarização do *corpus*, consideramos os norteadores teóricos, apresentados no quadro 1, que foram definidos com base na conceituação de letramento digital.

Quadro 1 – Norteadores teóricos para letramento digital

Norteador	Norteador	Descritores
Escrita e Publicação	Participação coletiva	Crescimento na participação com outros interlocutores na composição de hipertextos coletivos, como ocorre, por exemplo, em <i>chats</i> , fóruns (XAVIER, 2002)
	Ética para a internet	Compreensão de questões referentes à “netiqueta”, como privacidade, segurança, publicação e autoria (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, tradução nossa).
Leitura e Pesquisa	Leitura verbal e não verbal	Leitura de sinais verbais e não verbais como textos, símbolos, imagens e desenhos (XAVIER, 2002).
	Pesquisa na internet	Utilização dos recursos de pesquisa, com avaliação e interpretação das informações oriundas da internet de maneira crítica (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, tradução nossa)
Comunicação	Interlocução	Efetivação de contato e interação com grupos de pessoas, com a realização de perguntas, repostas, compartilhamento de opiniões, informações e trocas sociais. (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, tradução nossa)
	Seleção de recurso comunicativo	Seleção do recurso apropriado a ser utilizado em função do propósito comunicativo (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, tradução nossa)

Fontes: Shetzer; Warschauer (2000) e Xavier (2002).

No início da pesquisa, havia 24 disciplinas. Utilizando o critério de amostra intencional que, na visão de Moraes e Galiazzi (2007), consiste em eleger elementos convergentes com os objetivos dos pesquisadores, encontramos seis disciplinas que, segundo observações iniciais, continham indícios de ações de letramento digital.

Atingimos a saturação teórica (MORAES; GALIAZZI), ou seja, momento em que a adição de novos elementos não agrega novidades à pesquisa em três disciplinas. Assim, consideramos os fóruns de três disciplinas, chamadas aqui por DIS 1, DIS 2 e DIS 3. Respectivamente, os professores foram chamados de PR1, PR2 e PR3. Os estudantes foram denominados com siglas, cujo significado e critérios não explicitaremos para manter o sigilo e a ética.

O novo emergente

Durante o processo de unitarização não percebemos categorias de letramento digital como havíamos previsto e descrito no quadro 1. Constatamos algumas ações iniciais que apontam para um nível introdutório ou superficial de ações de letramento digital. Denominamos essas ações como “indícios de letramento digital” e descrevemos as mesmas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Indícios de ações de letramento digital

Indícios	Descritor
Indícios de hipertextos	Textos construídos coletivamente, porém seguindo um roteiro linear
Indícios de ética para a internet	Algumas referências à autoria
Pesquisa na Internet	Utilização de <i>sites</i> de pesquisa, porém sem a percepção do cunho crítico implícito ao letramento digital
Indícios de comunicação no contexto do letramento digital	Compartilhamento de ideias, informações e trocas de experiências

Fonte: Dados dos autores.

Um fato constatado nas três disciplinas observadas foi a ênfase atribuída à transmissão de informações. Esse padrão observado pareceu-nos contribuir para a linearidade das discussões, “engessando” os movimentos de socialização e não contribuindo para os movimentos interativos entre os pares.

Aparentemente, o fórum foi utilizado com uma dimensão mais voltada para a disponibilização de informações. Esse tipo de ação, que partiu de uma prática docente fundamentada na transmissão, fez com que não fosse percebida a participação coletiva na composição de um texto sem fronteiras, que flui em diversas direções que Levy (1993) denomina como *hipertexto*. Mesmo com uma proposta que aparentemente não visava à coletividade, ainda foram verificados alguns movimentos discretos, partindo dos estudantes, em direção à composição de textos coletivos. Tais movimentos se concentravam mais no sentido de complementar as falas dos colegas, ocorrendo porém de maneira linear, sem cruzamento entre as informações, sendo geralmente direcionados pelo professor da disciplina.

Esta linearidade que nos remete à cultura do texto impresso, tanto na organização quanto na hierarquização, focada na transmissão de informações, parece não ser o suficiente para o desencadeamento de movimentos de socialização, que levem a ações de letramento digital. Lemos (2002) argumenta que o ciberespaço tem um potencial

agregador, que pode levar os sujeitos a estabelecerem laços sociais e afetivos. Aparentemente, essa potencialidade não foi devidamente explorada nos fóruns analisados nesta pesquisa.

De fato, o ciberespaço foi o cenário para a realização do curso em questão. Logo, precisamos direcionar nosso olhar para as questões éticas que envolvem as relações nesse contexto. Observamos registros copiados da internet sem as referências, o que parece demonstrar uma desconsideração com critérios éticos de autoria. Não observamos nenhum participante problematizando ou questionando este tipo de ação, o que nos leva a inferir que a falta de um posicionamento crítico pode ter advindo de uma simples falta de percepção, de posicionamento crítico ou mesmo um recurso de polidez questionável, evitando assim uma eventual indisposição com os demais participantes. Neste momento vale a reflexão: Que melhor oportunidade haveria para a discussão de conceitos como ética, plágio e publicação responsável? E mais, essa discussão não desenvolveria o sujeito mentalmente, levando-o a significar e redimensionar suas ações? Questionamentos passíveis de difícil resposta, o fato é que a oportunidade para uma reflexão foi desperdiçada.

Outro fato que pudemos constatar foi a utilização de símbolos e operadores matemáticos. Mesmo que o uso tenha ocorrido em um suporte digital, não o relacionamos a competências de letramento digital, parecendo mais algo relacionado ao domínio de elementos da leitura e escrita matemática.

Também podemos destacar o fato de que os estudantes utilizavam os recursos de pesquisa na internet, trocando informações, compartilhando *sites* conhecidos e fornecendo dicas de pesquisa. No entanto, não percebemos em nossa análise o cunho crítico e interpretativo proposto por Shetzer e Warschauer (2000), para configurar uma prática de letramento digital relativa à pesquisa. A avaliação crítica das informações oriundas da internet não foi percebida no *corpus* de pesquisa.

Passando nosso olhar para a questão da *comunicação*, podemos inferir alguns aspectos que ficaram salientes em nossa análise. Em muitos momentos, a comunicação ficou restrita a perguntas direcionadas para o professor e respostas também diretas, sem uma maior interação entre as partes. Moysés (1997) sugere que o professor de Matemática problematize, questione e interaja com os estudantes, para que desta forma possa ocorrer uma ativação da ZDP, levando os mesmos a construir o conhecimento partindo do social para o individual. Reforçando os argumentos da autora, inferimos que o professor deve possibilitar a interação entre os estudantes, para que assim como em um andaime, os pares possam sustentar as suas construções coletivas.

De forma geral, o padrão observado durante o tratamento do *corpus* foi a transmissão de informações em detrimento da promoção de estratégias que levem à socialização. Esse tipo de ação tende a reduzir as chances de promoção de ações de letramento digital, pois a socialização e interação, aspectos inerentes ao conceito de letramento digital, ficam restringidos e focados em informações disponibilizadas pelo professor.

Considerações para futuros debates

Este texto apresentou o resultado de um estudo sobre práticas de letramento digital no contexto de um curso superior de formação de professores de Matemática na modalidade a distância. As compreensões alcançadas durante esse processo podem contribuir com estudos já realizados em relação às tecnologias digitais na Educação. Trazemos aqui um conjunto de ideias problematizadoras, e a temática aqui tratada poderá ser discutida com maior profundidade e ampliada por outros pesquisadores futuramente.

Os resultados indicam que, no cenário estudado, não aconteceu de forma plena um uso social, competente, crítico e reflexivo dos recursos tecnológicos digitais. Percebemos alguns indícios de um uso com essa perspectiva. Podemos inferir que essa ocorrência está relacionada às intervenções e estratégias pedagógicas utilizadas, baseadas nas crenças dos professores, ainda fundadas numa concepção diretiva do processo educativo. Podemos inferir que, se essas crenças forem redimensionadas, é possível que o uso dos recursos tecnológicos pode acontecer numa perspectiva de prática de letramento digital, com as características que consideramos neste estudo. Esse redimensionamento pode acontecer como resultado da inserção das tecnologias digitais, que pode funcionar como elemento perturbador das práticas vigentes.

Ponderamos, ainda, que a prática do letramento digital, na perspectiva aqui indicada, não está relacionada a um fator único, mas a distintos elementos que precisam convergir para o seu surgimento. Alguns desses elementos estão relacionados às crenças dos professores, acerca do processo educativo e das teorias de aprendizagem; à cultura dos alunos e da escola; ao conhecimento das potencialidades dos recursos digitais, dentre outros.

Os resultados deste estudo permitem inferir que estratégias pedagógicas baseadas em mediação, que levem os estudantes a interagirem entre si e a refletirem sobre sua ação de forma crítica, privilegiando o questionamento e a problematização, pode ser uma alternativa passível de levar a práticas de letramento digital. Nessa direção, o professor redimensiona a sua prática, saindo do papel de quem explica e dá aula, para o papel de mediador e de orientador. Por sua vez, o aluno sai do papel de ouvinte, passivo e receptor de informações, para ser agente ativo e participativo do seu processo de aprender.

Outro elemento que consideramos relevante para aumentar a possibilidade do desenvolvimento da prática de letramento digital é a constituição do ambiente digital de aprendizagem, que precisa ter uma estrutura e um funcionamento que possibilite as interações e socializações entre os pares, tanto no aspecto operacional quanto no pedagógico, neste caso, embasado num projeto que contemple os aspectos relevantes já mencionados referentes ao papel do professor e do estudante.

Destacamos a prática reflexiva do professor, como um elemento relevante para pautar sua ação com vistas a promover ações de letramento digital. Socialização, diálogo e abertura para o novo são elementos pertencentes tanto aos pressupostos de

letramento digital quanto aos de professor reflexivo. O uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais é pressuposto do letramento digital. Ao formar um professor reflexivo, com um olhar voltado para a tecnologia digital, estamos possibilitando o desenvolvimento de práticas de letramento digital.

Tendo em vista as particularidades da Matemática e sua linguagem simbólica, parece ser interessante o emprego de recursos distintos dos fóruns, como, por exemplo, vídeos, videoconferências, conversas em tempo real com *chat* ou *skype* ou ambientes tridimensionais. Essas alternativas parecem contemplar as particularidades da comunicação matemática que, segundo Behar e Notare (2009), são elementos indispensáveis para o sucesso de ações educacionais matemáticas a distância.

Por fim, ponderamos que atualmente tem extrema relevância a discussão sobre as tecnologias digitais no contexto da Educação. Quem sabe, em um futuro não muito distante, esse debate não será mais necessário, pois as tecnologias digitais poderão estar incorporadas de tal forma no contexto da sociedade e da Educação, que não serão mais elementos causadores de perturbação.

Referências

- BEHAR, P. A.; NOTARE, M. R. A comunicação matemática on-line por meio do ROODA Exata. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. MEC, Secretaria de Educação a Distância. *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Pró-Licenciatura, Propostas Conceituais e Metodológicas*. Brasília, 2005.
- LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.
- MOYSÉS, L. *Aplicações de Vigotski a educação matemática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus, 2003.
- PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino*. 7. ed. Caxias do Sul: Educus, 2005.
- SCHLEMMER, E. O trabalho do professor e as novas tecnologias. *Revista Textual*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 33-42, set. 2006.
- SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: _____; KERN, R. (Org.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2000.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Campinas: Educ. Soc., 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jul. 2011.
- VALENTINI, C.; SOARES, E. M. do S. Docência na cultura digital: reflexões a luz da biologia do conhecer. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 61, p. 326-338, jul./dez. 2011.
- XAVIER, A. C. S. *Letramento digital e ensino*. Disponível em: <www.ufpe.br/nehte/artigos/letramento%20digitale%ensino.pdf>. Acesso em: out. 2011.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Escolhas infantis na revista *Ciência Hoje das Crianças*: possibilidades de letramento¹

Odila Bondam Carlotto
Flavia Brocchetto Ramos

Introdução

Os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações brasileiras denotam pouca desenvoltura em leitura. Por esta razão, estudos que contribuam para a efetivação de processos leitores, que visem a letrar, são desafiadores e necessários para alterar o quadro escolar do País. Assim, este artigo traz parte de uma pesquisa de dissertação inserida no projeto PNBE 2010: leituras possíveis, pertencente à Linha de Pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. O objeto de estudo foi um produto cultural contemporâneo destinado à infância: a revista *Ciência Hoje das Crianças*, buscando, por meio das escolhas leitoras infantis, a contribuição da referida revista no letramento. A constituição do *corpus* é formada por três edições do periódico publicadas em 2011. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do Município de Carlos Barbosa, RS (uma da rede municipal e outra da estadual), tendo como critério de seleção a taxa de fluxo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e ainda a localização dos estabelecimentos de ensino. A metodologia da pesquisa tem o enfoque qualitativo, observando aspectos individuais da intervenção. A investigação obteve como resultado, a constatação de que há uma interação positiva entre as crianças com a revista *Ciência Hoje das Crianças*, tanto pela diversidade de assuntos veiculados quanto pela forma didatizada como os conteúdos chegam ao leitor. O artigo é composto pelas seguintes partes: Inicialmente, o leitor conhecerá o produto cultural do qual a pesquisa ocupou-se neste estudo: a revista *Ciência Hoje das Crianças*. Posteriormente, é mostrada a interação entre a criança e revista CHC no momento da entrevista. Nas considerações finais é apresentada uma reflexão sobre o resultado a partir do estudo, confirmando uma das premissas que embasou a pesquisa: a de que a revista CHC, como produto cultural contemporâneo, é promissora na construção do letramento.

A revista *Ciência Hoje das Crianças*

Barbosa e Rabaça (1987, p. 516) preconizam que a revista é “uma publicação periódica mensal,² que trata de assuntos de interesse geral ou relacionados a uma determinada atividade ou ramo do conhecimento, literatura, ciência, comércio, política”. Pode-se dizer ainda que é um meio de comunicação social que traz recortes de público e

¹ Este artigo tem origem na dissertação intitulada: “Contribuições da revista *Ciência Hoje das Crianças* para o letramento”, sob a orientação da Profa. Dra. Flavia Brocchetto Ramos, defendida em 18 de junho de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

² Hoje sabe-se que há muitas revistas de circulação semanal, porém grande parte traz esta característica.

de faixa-etária, bem como de direcionamento na seleção e na apresentação das informações eleitas.

A revista *Ciência Hoje das Crianças* surgiu, em 1986, como encarte da revista *Ciência Hoje*,³ tornando-se uma publicação autônoma em 1990. Sua publicação é mensal e está a cargo do Instituto Ciência Hoje (ICH), organização social sem fins lucrativos, vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência⁴ (SBPC). Tem por objetivo maior a divulgação científica para crianças no Brasil, sendo a primeira revista brasileira sobre a temática destinada exclusivamente a este público. O objetivo de seus editores, desde o princípio, foi estabelecer um canal de comunicação entre a comunidade científica e o grande público, fomentando a democratização da ciência.

Tem hoje uma tiragem mensal de 380 mil exemplares; destes, apenas 10% são destinados aos assinantes, e os demais periódicos são distribuídas às escolas públicas do Brasil, através do PNBE, sendo o único periódico destinado a crianças dessa faixa etária, que compõe o programa. Segundo informações do próprio *site* da CHC, desde 1991 ela faz parte do acervo do Ministério da Educação em seus programas de destinação de livros e revistas às escolas (inclusive de programas anteriores ao PNBE).

A revista tem 17 seções, distribuídas em 32 páginas (incluindo capas) e têm como foco a divulgação científica para crianças, associando entretenimento com assuntos que, de certa forma, são tratados com seriedade. Dentre as propostas da revista está o estímulo à curiosidade e a compreensão dos fenômenos do cotidiano, trazendo importantes contribuições escritas por pesquisadores, valendo-se de linguagem acessível e adequada ao público infantil, além do uso de ilustrações, experiências e curiosidades diversas. Apresenta, ainda, jogos e outros espaços de interação direta com o leitor, promovendo o interesse pela ciência e percebendo-a como parte da vida. A seguir pode ser vista a composição geral (Quadro 1) da revista.

³ A primeira edição da revista *Ciência Hoje* foi publicada em julho de 1982 (CIÊNCIA HOJE. História da revista CH. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/sobre/historia-da-revista-ch>>. Acesso em: 15 nov. 2012).

⁴ A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) é uma entidade civil, sem fins lucrativos nem cor político-partidária, voltada para a defesa do avanço científico e tecnológico e do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil. Fundada em 1948, a SBPC ocupa-se da expansão e do aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, bem como da difusão e popularização da ciência no País.

Quadro 1 – Composição geral da revista *Ciência Hoje das Crianças*

Seção	Composição
Capa	Traz as chamadas do que a revista tem no mês. Sempre contém uma imagem. O nome da revista está disposto no lado esquerdo, em um tamanho aproximado de 5 X 9 cm.
Pós-capa	Mostra seções fixas da revista. Encontra-se, neste espaço, um telefone para assinaturas. A página é sempre apresentada da mesma forma.
Editorial	Há um texto em formato vertical que acompanha o sumário da revista.
Sumário	Disposto ao lado do editorial. Apresenta o nome da seção acompanhado do título que será encontrado na revista. O número da página precede a seção.
Artigo (reportagem)	Todo mês há duas reportagens mais detalhadas com um assunto de interesse das crianças. Os assuntos são variados, preservando o caráter científico ao expor os artigos ou reportagens. São textos com maior extensão da revista.
Baú de histórias	Traz um conto ou fragmento de uma história.
Você sabia?	Texto iniciado sempre com a pergunta “Você sabia?” (curiosidade científica).
Experimento	Todo mês há uma experiência para as crianças realizarem.
Galeria Bichos Ameaçados	Informações sobre animais em extinção acompanhados de fotos de página inteira.
Dicas do professor (encarte)	Dicas para o professor trabalhar com alguns dos textos da edição. Sugestões pedagógicas relativas a algum texto apresentado. Este encarte compõe apenas as revistas que fazem parte do acervo do PNBE, não sendo veiculada aos assinantes.
Desafios CHC	Passatempos e questões desafiadoras.
Atividade	Proposta de atividade (geralmente manual).
Por quê?	Texto iniciado sempre com uma pergunta “Por quê...?” (curiosidade científica).
História em quadrinhos	Página inteira com uma história em quadrinho envolvendo os personagens da revista.
Quando crescer, vou ser...	Reportagem sobre uma profissão.
Bate-papo	Dicas de livros, DVDs e <i>sites</i> que dizem respeito à ciência.
Jogo	Disponibilizada uma atividade lúdica, que, por vezes, é relativa a algum texto que foi lido. É semelhante ao quadro de desafios.
Como funciona?	Texto iniciado sempre com uma pergunta “Como funciona...?” (curiosidade científica).
Cartas	Comentários de leitores da revista, com espaço para mostrar os endereços e a equipe editorial.
Expediente	Está disposto ao lado direito da seção “Cartas” e traz os créditos do instituto que produz a revista, bem como os endereços e os profissionais que fazem a revista.
Poesia e companhia	Na contracapa, há uma poesia somada a uma imagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora, o periódico, não veicule anúncios publicitários, na parte interna da capa há o telefone da própria editora “convidando” o leitor para assiná-la. Na seção bate-papo, há sugestões de livros, bem como uma sinopse dos mesmos. Além disso, há a indicação de DVD ou CD (dependendo da edição) e de endereços eletrônicos. A composição do periódico distingue-se da maioria das revistas, carregadas de anúncios publicitários que reforçam o consumismo.

Das 17 seções da revista, quatro delas podem ser classificadas como lúdicas e de entretenimento. Este estudo entende a ludicidade como um aliado da aprendizagem, um espaço pedagógico que opera como mediador entre a criança e seu meio. Através do lúdico são instaurados pontos de acesso às subjetividades, possibilitando assim acessar redes de conhecimento de forma criativa, ampliando o universo de saberes da criança. Estas seções, mediadas pelo aparente “passatempo”, possibilitam aprendizagens referentes ao conteúdo da matéria, aproximando-se aos objetivos escolares.

Os exemplares do periódico, disponibilizados pelo PNBE, possuem um encarte de orientações para uso do professor, onde são veiculadas informações e sugestões de atividades para alguns dos textos da edição, visando a um aproveitamento pedagógico e a aproximação com o mediador entre a revista e a criança.

As edições selecionadas para esta pesquisa são as dos meses de agosto, setembro e outubro de 2011 (Figuras 1, 2 e 3). A escolha destas edições deu-se, exclusivamente, pela aproximação entre a data da publicação das revistas e pela intervenção com as crianças, ocorrida nos meses de novembro e dezembro de 2011. Eis as edições selecionadas, apresentadas nas figuras abaixo:

Figura 1 – Capa de agosto 2011 outubro 2011

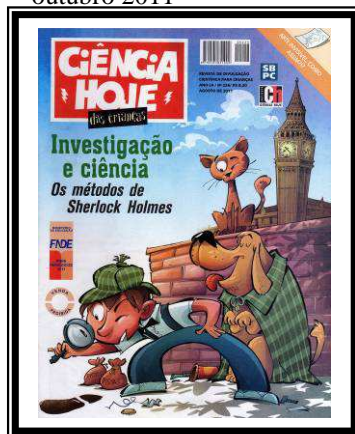


Figura 2 – Capa de setembro 2011

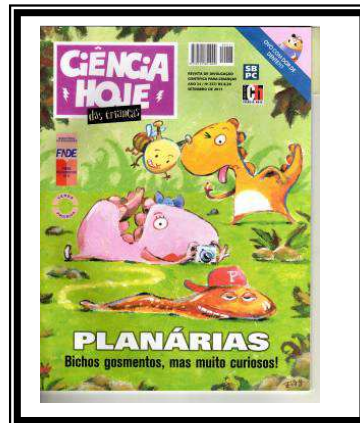


Figura 3 – Capa de



A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, o que permite diversas interlocuções que contribuem para dar sentido à pesquisa, à incerteza propiciada pela troca, que coloca o pesquisador e os pesquisados protagonizando o processo de aprendizagem daquele momento. Na pesquisa as etapas da entrevista assumem-se como três categorias, apresentadas no quadro 2. Neste artigo é mostrada parte da interação vivenciada durante a entrevista, especificamente nas perguntas da Categoria 3- a relação da criança com o texto escolhido para leitura.

Quadro 2 – Etapas da entrevista

Momento	Categoria	O que abrange
1ª parte: pré-interação com a revista	01	Perguntas com o objetivo de conhecer a criança e sua relação com a leitura: Relação criança/leitura (geral)
2ª parte: pós- interação com a revista	02	Perguntas referentes à revista Relação criança/revista
3ª parte: interação posterior à realização de leitura escolhida	03	Perguntas referentes à leitura do texto escolhido Relação criança/leitura da revista

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como ponto de partida, são utilizadas entrevistas realizadas com 10 crianças do 5º ano das duas escolas mencionadas anteriormente. A escolha do 5º ano deve-se ao fato de ser o último ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, por esta razão, parte-se do pressuposto de que os níveis de alfabetização estão mais alicerçados (ou pelo menos deveriam estar), proporcionando leitura mais autônoma da variada gama de gêneros discursivos presentes na referida revista, além de conseguirem expressar melhor suas ideias. A amostragem de alunos é definida pela professora titular das turmas envolvidas, que tem por critério de seleção os estudantes que, segundo parecer docente, apresentam maior fluência em leituras realizadas na escola.

A pesquisa desenvolve-se em Carlos Barbosa, Rio Grande do Sul, cidade localizada na Encosta Superior do Nordeste, na Serra gaúcha, a 100 km da capital Porto Alegre, possuindo uma população aproximada de 25.000⁵ habitantes. As escolas selecionadas são duas públicas, uma pertencente à rede estadual e outra, à rede municipal. As escolhas não foram aleatórias: o critério foi o do índice do Ideb, mais especificamente a taxa de fluxo⁶ da 4ª série,⁷ em 2009, sendo a estadual a detentora da menor taxa de reprovação da série e à municipal coube a maior taxa de reprovação.⁸ Outro critério de escolha foi a localização das escolas, pois ambas estão inseridas em bairros próximos, porém com características diferentes. A escola A está em um bairro de classe média e absorve também alunos de comunidades rurais pertencentes ao seu zoneamento.⁹ Já a escola B situa-se em bairro de classe mais baixa (não em sua totalidade, mas em sua maioria) e também atende a alunos de áreas rurais, porém de outras localidades, e está próxima de um loteamento popular.

⁵ Dados de acordo com o Censo 2010.

⁶ Taxa de fluxo: indica o ritmo de progressão ao longo das séries. É calculado pelas taxas de aprovação nas séries de cada segmento. Varia de 0 a 1 e a fonte destes dados é o Censo Escolar.

⁷ Em 2009, as escolas municipais ainda possuíam a 4ª série, enquanto série que conclui o Ensino Fundamental 01, ou seja, a etapa inicial. A 4ª série, atualmente, equivale ao 5º ano.

⁸ Dados obtidos no *site* do Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística (Inep). Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 set. 2012.

⁹ Há uma orientação de que os alunos devem ser matriculados o mais próximo de sua residência, facilitando o acesso e também a identidade com seu bairro/comunidade. No Ensino Médio é diferente, visto que há apenas duas escolas com este nível, inviabilizando estas prerrogativas.

A escola A obteve, na 4ª série, em 2009,¹⁰ o mais elevado índice de Ideb de todas as escolas do município (6,6), e sua taxa de fluxo também ficou com o maior número: 0,99¹¹ contra 0,81 da escola municipal, conforme demonstra o quadro 5, abaixo:

Em Carlos Barbosa, esta taxa é de 0,94, de modo que a escola B apresenta taxa abaixo da média geral do município. Cabe informar que a escola B, em 2009, não prestou a Prova Brasil, por não ter o número de alunos exigido para a realização da referida avaliação (20 estudantes cadastrados no censo), o que, de certa forma, não auxilia na organização das metas da escola com esta avaliação externa, uma vez que não poderá contar com este recurso em seu planejamento pedagógico e administrativo. A escola A (estadual) tem 545 alunos,¹² distribuídos em 24 turmas do Ensino Fundamental e Médio. A escola B (municipal), por sua vez, tem 198 alunos alocados em nove turmas de Ensino Fundamental.

A interação da criança com a revista

As três revistas participantes do estudo somam 42 diferentes textos distribuídos em gêneros discursivos variados.¹³ Mesmo com essa diversidade, chama à atenção a repetição nas escolhas leitoras infantis como mostra o quadro anteriormente exposto.

Constatou-se que a revista de agosto foi a preferida das crianças. Obteve 50% da totalidade das escolhas de leitura, e desta, dois textos se destacaram, os quais serão discutidos neste artigo:

1. *A vida alagada* (Fig. 4), retrata o fenômeno no Pantanal, mostrando as relações entre as águas, os peixes e as garças.
2. *Você sabia que o tubarão pode gerar filhotes de pais diferentes em uma só gestação?* (Fig. 5). Isso revela uma curiosidade referente ao processo gestacional do tubarão.

Destas duas indicações, três crianças leram a respeito do tubarão e duas sobre o Pantanal. E são estas escolhas que serão expostas neste espaço.

A vida alagada faz um panorama acerca da vida no Pantanal, enfocando o fenômeno da decoada. Está subdividido em sete partes, considerando os subtítulos que o compõem. Quanto à linguagem visual, apresenta apenas imagens fotográficas realçando o bioma que a reportagem mostra. Traz como diferencial uma fotografia que ocupa as duas páginas iniciais, composta por uma garça branca e um filhote em seu hábitat. É uma imagem do fotógrafo Fabio Colombini¹⁴ retratada com muito verde no fundo,

¹⁰ Em 2011, não há mais a 4ª série do regime dos 08 anos. Agora passa a ter do 1º ao 5º ano, sendo este o último ano do bloco dos anos iniciais (regime dos 09 anos). Na verdade, quando for feita referência ao 5º ano ao longo do trabalho, entende-se, para efeitos de prova Brasil, a 4ª série.

¹¹ O fluxo é obtido através do Censo Escolar e varia de 0 a 1. É calculado pelas taxas de aprovação das séries (a média ao longo da área, 1º ao 5º- séries iniciais, neste caso).

¹² Dados de ambas as escolas relativos a dezembro/2011.

¹³ Não se computou neste momento a seção sumário, cartas e bate-papo, por não caracterizarem para a criança um texto, como sugerido pela pesquisadora.

¹⁴ O fotógrafo Fabio Colombini, formou-se em Arquitetura pela Universidade de São Paulo, e cursou

folhas e galhos de árvores e a garça-branca-grande com um filhote na frente, fazendo um contraste de cores muito atrativo aos olhos. No cenário, lado esquerdo, há o título, com uma fonte de tamanho relativamente grande para a página: a maiúscula 2 cm e as demais 1 cm de altura, acompanhado de um *lead* da reportagem, em que através de um comparativo de que, com a leitura podemos viajar sem precisar de um meio de transporte, o leitor é literalmente convidado a visitar o pantanal: “Você aceitaria um convite para visitar a maior planície alagada do mundo, onde vivem as mais diversas espécies de animais e onde um fenômeno natural curiosíssimo acontece? Pois seu embarque é imediato rumo ao Pantanal!” (CHC, agosto/2011, p. 6). A linguagem introdutória aproxima-se do leitor pelo uso do pronome *você*, e pelo apelo à fantasia sugerido pela “viagem”. Ao lado direito, inicia-se a escrita do artigo propriamente dito, intitulado: *O pantanal* (todo em fonte maiúscula), sendo que o título já está incluído no texto (Fig. 4).



Ao virar a página, o leitor se depara com um texto bem distribuído e alternado por fotografias que retratam a biodiversidade do local. Uma destas imagens reforça o fenômeno da decoada, que é explicado através de uma fotografia com peixes subindo à

Publicidade e Propaganda na Escola de Comunicações e Artes da USP. Autodidata em fotografia, profissionalizou-se há 25 anos, realizando produções especializadas em natureza. Possui um amplo acervo de imagens, decorrente de expedições pelos ecossistemas brasileiros. Em seu trabalho, destaca-se o forte caráter gráfico, conciliando arte e ciência. Suas fotos ilustram mais de 3.700 livros (artísticos, institucionais, didáticos, paradidáticos e mídia digital), 128 calendários de grandes empresas, e inúmeras guias e revistas nacionais e estrangeiras, tendo participado de 62 exposições fotográficas. Dentre os prêmios recebidos, destacam-se o da Organização dos Estados Americanos (OEA), Fundação SOS Mata Atlântica, do *World Calendar Awards* (Illinois – EUA), e do *National Geographic Channel*. Em 2011, recebeu o Prêmio Verde das Américas – *Green meeting*, pela contribuição para o desenvolvimento e preservação ambiental através de suas imagens.

tona do rio para respirarem (p. 8), ou seja, a imagem é usada como recurso explicativo, assim como as outras duas fotos que se somam à palavra.

Os textos que acompanham a imagem estão dispostos, tanto na p. 8 quanto na p. 9, sobre um leve colorido rosa claro, diferenciando-os do restante da reportagem. A outra fotografia carrega apenas uma pequena legenda explicativa. Todas as imagens relacionam-se à verbalidade apresentada. As fotografias dessas páginas foram cedidas pela também autora do texto Alessandra Bertassoni.¹⁵

Ao ser questionada sobre a razão de ter escolhido este texto, C8 justificou que a foto chamou-lhe a atenção, pois falava sobre o pantanal, onde *Chovia mais e é alagado*. C8 iniciou sua leitura na p. 7, partindo do título *O Pantanal*. A pesquisadora perguntou-lhe onde o texto iniciava, e a criança mostrou exatamente a parte onde havia começado sua leitura. Desta forma, ainda arriscou outra questão, tentando observar se a criança relacionava as partes com o todo: “Essa parte que estás me mostrando que lestes, tu achas que tem relação com esta? Ou são coisas diferentes?” C8 logo concluiu que eram coisas diferentes, deixando o título da reportagem e as explicações que introduzem o tema fora de sua leitura, não lendo as demais páginas que faziam parte da reportagem.

Esta forma de ler tem relação com a forma como a leitura é vivenciada na escola: dividida, compartimentada e com o objetivo de trabalhar apenas as questões de normatizações da língua portuguesa. A leitura assume um caráter normativo, em que o ato de ler carrega uma ação prescritiva, já pensada *a priori*, que não permite vivenciar a complexidade deste ato.

Outra pergunta feita à criança foi a respeito do nome da ave que aparecia na foto, visto que ela a havia citado como um dos motivos de sua escolha. Em um primeiro momento, a criança disse que não havia descoberto seu nome; então a pesquisadora entrevistou com a seguinte pergunta: “Onde será que poderia estar o nome desta ave?” C8 virou a página e procurou, verificando que era a garça-branca-grande. Afirma que, depois da foto, olhou para o título, “Vida alagada” e, na sequência, para o outro lado da página. No entanto, como já citado, foi pela segunda página que iniciou sua leitura e, no primeiro momento, mostrou não haver relação entre as partes. C8, ao falar da imagem, revela seu entendimento sobre sua função. Abaixo é retratado o diálogo realizado:

Entrevistadora (E): Tu achas que esse desenho ajuda a saber do que trata o texto ou não necessariamente? O que você acha?

Criança (C): Mais ou menos.

(E): Por quê?

(C): É que tipo (sic) o que fala no texto não tem muita coisa a ver com a imagem.

¹⁵ Bióloga pela Pontifícia Católica do Paraná (PUCPR) e Mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Após a faculdade, foi trabalhar como guia turística em uma Fazenda no Pantanal, onde ficou até o Mestrado. Parte deste foi realizado no bioma com foco em tamanduás-bandeira. Com o término do mestrado, foi trabalhar na ONG Instituto Homem Pantaneiro, no Pantanal, sub-região do Paraguai (Corumbá-MS). O Pantanal fez parte da sua vida de bióloga, onde teve a oportunidade de vivenciar as relações naturais com o ambiente e com o homem.

Assim, ao discorrer sobre o que mudaria no texto, C8 logo diz: “Eu falaria mais, tipo (sic) das imagens.” Para o entrevistado, a ilustração serve para explicar o que está sendo lido e, neste caso, considerou que esta função não estava contemplada. Aliás, a visualidade produz,

[...] sentido tanto pela interação que provoca no leitor por si mesmo, como também por sua articulação com a palavra [...]. Um texto, ao constituir-se por elementos de sistemas diversos, cria condições para um diálogo interno e também externo, de intercâmbio com outras linguagens e de intertextualidade. (RAMOS; PANOZZO, 2011, p. 41).

Esta criança não vê a imagem como algo que se revela por si mesma, com um conteúdo específico e com uma linguagem própria, mas como coadjuvante no processo leitor. C1 também não leu o título e a chamada inicial da reportagem, mas leu parte das páginas 8 e 9 e afirmou que as imagens ajudaram na compreensão, uma vez que mostram o Pântano. A reportagem revela também, com clareza, aspectos sistêmicos da natureza, e sua linguagem não cita nomenclaturas, apenas demonstra com exemplos como isso acontece, contribuindo para a compreensão. Isso pode ser presenciado quando, ao discorrer sobre a decoada, explicando a dificuldade de peixes, algas, bactérias e organismos de respirarem e que resulta na morte de muitos deles, revela também o “outro lado”, iniciando pelo título *Ruim para uns...* que mostra que o fenômeno facilita a “pesca” das garças que se alimentam de peixes, exemplificando, através de analogia, com a vida da criança. Uma prova disso é a forma como é apresentada a decoada no texto citado:

[...] a fartura de alimentos deste período é uma compensação natural para essa garça que gasta muita energia e um longo tempo para pescar. Vamos pensar assim: você senta à mesa e lá está um prato com bife, salada, arroz e feijão que será saboreada garfada após garfada. Delícia, hein? Agora imagine se, em vez de sentar e comer simplesmente, você tivesse que colher as verduras e os legumes, assim como o arroz e o feijão, além de abater o boi? Cansativo hein? Pois é mais ou menos o que acontece com a garça, que boa parte do ano gasta muita energia pescando. A decoada é para a garça-branca-grande um frescor merecido, não?! (CHC, ago/ 2011, p. 8-9).

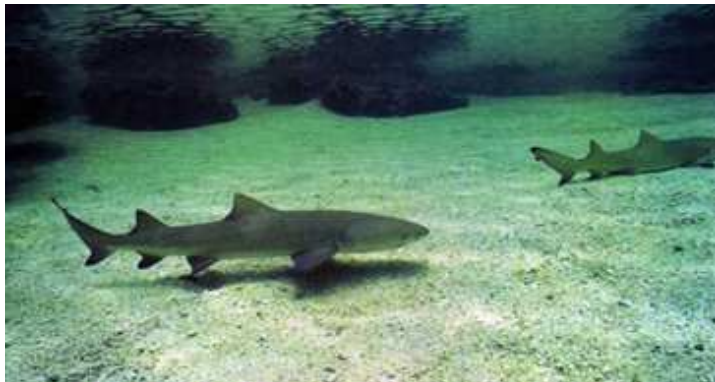
As analogias são um recurso linguístico muito utilizado na revista com o intuito de aproximar a leitura do cotidiano e o conteúdo científico. No canto direito da página, há um pequeno texto em *Box*,¹⁶ que encerra o artigo, explicando ao leitor a importância do bioma estudado e a necessidade de sua preservação. As imagens, neste conjunto textual, endossam o valor da biodiversidade local. Todos os textos da revista, assim como as imagens e fotografias apresentam o responsável pela autoria.

A variedade de gêneros traz uma diversidade de escritores, geralmente pessoas relacionadas diretamente com o tema em questão, ou seja, na CHC, há um grande

¹⁶ *Box* (do inglês: caixa) é um espaço graficamente delimitado que inclui um texto, que visa a chamar a atenção do assunto em questão ou, ainda, visa a tornar a leitura mais agradável.

número de escritores ligados diretamente à área da ciência e não somente à jornalística, como costuma acontecer na maioria dos periódicos. De acordo com Almeida,

[...] os jornalistas da CH das crianças ou fazem a pauta ou encomendam o texto [...]. Os textos são elaborados por pesquisadores e professores universitários e editados por divulgadores de ciência que buscam adequar a linguagem ao universo infantil. Salienta que toda a equipe é especializada em divulgação científica. (ALMEIDA, 2011, p.76).



Você sabia que o tubarão pode gerar filhotes de pais diferentes em uma só gestação?

Afama dos tubarões é de serem animais muito ferozes, com fileiras de dentes enormes e afiados, prontos para comer tudo o que aparece na frente deles – até mesmo gente! É uma pena que as pessoas pensem assim porque o ataque de tubarões a humanos é algo muito raro. Mas não é sobre isso que vamos falar. Está em questão uma interessante característica desses animais que é pouco conhecida: as fêmeas de algumas espécies de tubarão são capazes de gerar filhotes de pais diferentes em uma mesma gestação! Será mesmo?

Sim! Esse fenômeno já foi observado no tubarão-limão, tubarão-seda, tubarão-bagre e em outras espécies. A explicação é a seguinte: se durante o seu período fértil a fêmea acasalar com mais de um macho, os espermatozoides de diferentes tubarões irão fecundar seus óvulos, gerando filhotes de pais distintos em uma única gestação.

Os filhotes se desenvolvem de maneira praticamente igual dentro da barriga da mãe e

apresentam pouca diferença de tamanho ao nascerem, uma vez que o intervalo entre os tempos de fecundação (o momento em que o espermatozóide encontra o óvulo) é bem pequeno.

O fenômeno é considerado positivo para estas espécies de tubarões porque favorece o que é chamado de maior diversidade genética. Trocando em miúdos, um macho pode ter características genéticas que o tornem mais propenso a adquirir certas doenças e a fêmea, ao cruzar com mais de um macho, garante que nem toda sua prole nasça com essa característica negativa herdada de um dos pais. Se todos os filhotes fossem de um mesmo pai, a variedade genética não seria tão grande e a prole poderia não ser tão adaptada à sobrevivência.

Otto Bismarck Fazzano Gadig,
Departamento de Biologia Marinha e
Gerenciamento Costeiro,
Universidade Estadual Paulista (São Vicente/SP).

18

Há um somatório de vozes que dialogam, visando a um discurso que, ao ser enunciado, promova a compreensão leitora de seu público, mostrando sob este aspecto o caráter híbrido do periódico.

“Você sabia que o tubarão pode gerar filhotes de pais diferentes em uma só gestação?” (CHC, agosto/2011, p. 18) foi a reportagem mais escolhida pelos leitores pesquisados, como pode ser visto na figura 5, que é composta por uma combinação de imagem, texto verbal e fundo de página colorido, em tons graduais de verde: uma foto de tubarões¹⁷ da Kino Fotoarquivo, em seu *habitat*¹⁸ natural, em água

límpida esverdeada, seguida de um título em letras grandes na cor roxa e, como é característico desta seção, o ponto de interrogação finaliza o título. O tom da água onde

¹⁷ Pertencente a Kino Fotoarquivo foi criada em 1980 com o objetivo de tornar a fotografia um instrumento de criação para diversas Organizações e Empresas que produzem calendários, folhetos, livros, etc. A Kino representa mais de trinta fotógrafos.

¹⁸ **Habitat** (latim, *ele habita*) é um conceito usado em ecologia que inclui o espaço físico e os fatores abióticos que condicionam um ecossistema e por essa via determinam a distribuição das populações de determinada comunidade. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Habitat>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

os tubarões nadam invade o restante da página, composta por verde-água, retratando uma espécie de águas límpidas e tranquilas. A reportagem é assinada por Otto Bismarck Fazzano Gadig,¹⁹ que realizou suas pesquisas de mestrado e doutorado com tubarões. O texto trata de uma temática que remete à sexualidade dos tubarões, abordando-a de maneira simples e direta. Explica o processo de acasalamento dos animais e a gestação, reforçando o caráter educativo da revista. O título evidencia algo que não é comum entre os animais: filhotes com “pais” diferentes, provenientes de uma mesma gestação.

O texto tem um caráter informativo, percebendo-se uma leveza entrecortando toda a escrita, que pode ser presenciada já no título. O uso do pronome “você” aproxima texto e leitor, retirando a impessoalidade da leitura. A seção traz o *layout* semelhante nas três edições: há sempre uma imagem que acompanha o texto, sendo que duas revistas apresentavam fotografia e uma ilustração, o texto é disposto em duas colunas e sempre assinados por estudiosos da área, o que dá autoridade e credibilidade às leituras. Quanto às fotos e imagem também aparece o nome do responsável na lateral, em sentido vertical. A preocupação em revelar as autorias contribuem para que a criança visualize a importância da criação do autor.

As crianças, ao serem questionadas sobre o porquê de sua escolha,²⁰ respondem de forma semelhante. C6 respondeu diretamente que havia escolhido tal texto, pois não sabia que os tubarões podiam ter filhotes de mais de um pai. C2 informou que o título é que chamou mais sua atenção, porém, C6, ao ser questionado se a imagem tem relação com o que ele leu, respondeu: “Mais ou menos, porque não estão juntos” (sic). Tal pensamento aproxima-se do C2 disse: “Vendo a imagem, a gente sabe que fala de tubarões, não que eles eram filhotes de pais diferentes” e complementa: “Se a gente lê o título, entende melhor!”

Em termo de compreensão da leitura, para essas crianças, a imagem é coadjuvante, porque é abrangente e não está relacionada especificamente a palavra. Traz um apelo estético que vem a somar-se ao texto verbal. Desta maneira, como já visto na compreensão das crianças na outra escolha textual, nota-se que elas também demonstram dificuldades em conceber as possibilidades de sentido dos textos verbo-visuais, tendo uma visão restrita do papel da visualidade. Para o entendimento destes sujeitos, a função da imagem é, de certa forma, a representação da palavra, no entanto, a imagem pode também explicitar certos aspectos que a palavra não mostra, funcionando como uma antecipação de sentido.

¹⁹ Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Santos (1991), Mestrado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Federal da Paraíba (1994) e doutorado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente, é Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus do Litoral Paulista; professor credenciado na pós-graduação em Ciências Biológicas (Zoologia) da Universidade Estadual Paulista, nos campi de Rio Claro e de Botucatu e professor convidado da Universidade dos Açores. Bolsista de Produtividade do CNPq desde 2003. Tem experiência na área de Zoologia, com ênfase em Ictiologia marinha, atuando principalmente nos seguintes temas: biologia, faunística, distribuição, ocorrência e conservação de tubarões e raias.

²⁰ Constará a resposta de duas crianças apenas, pois de C4, desta parte em diante, a gravação dos dados não foi registrada devido a problemas técnicos.

Dondis (1997), em *Sintaxe da linguagem visual*, assinala que a fotografia tem uma característica diferenciada das outras artes visuais, que é a credibilidade, e salienta que a fotografia tem um enorme poder de influência e de persuasão, porque retrata aspectos reais de determinadas situações. Mesmo que, na atualidade, com a revolução tecnológica, a fotografia seja um recurso facilmente passível de alterações, ela é fortemente acreditada. Sem falar que, ao usar-se um programa como o Photoshop,²¹ por exemplo, podem ser realizadas as mais diversas composições, que, embora afetem a temporalidade exata a qual a foto foi realizada, trazem consigo infinitas possibilidades estéticas que recriam objetos, cenas e histórias.

Os modos de ler presenciados estão carregados de significados pessoais que transparecem na ação leitora da criança. Jolibert (1994, p. 14) sinaliza que “cada criança possui seus próprios processos, suas etapas, seus obstáculos a vencer, seus ‘pulos qualitativos’, seus ‘pois é’”. Assim, as particularidades no processo de aprendizagem revertem-se na singularidade leitora e na construção do letramento.

Considerações finais

Por meio de uma linguagem articulada e motivadora, utilizando de forma intensa, o questionamento como interpelação do leitor CHC, apresenta-se com um importante referencial a ser utilizado na sala de aula para letrar as crianças. Sua abordagem criativa também contribui no processo de didatização. Por meio de diversos questionamentos, a revista sugere uma associação, o que facilita a compreensão do leitor, ao mesmo tempo em que apresenta um assunto que, talvez dito de outra forma, não chamaria a criança à leitura.

Constata-se que o emprego de analogias, metáforas, comparações, substituição de termos para uma linguagem compreensível, somado, em muitos momentos, à ludicidade como elemento de provocação à leitura e ao envolvimento, facilita o acesso do leitor ao universo científico, estabelecendo, portanto, a interatividade entre a revista e a criança. Assim, a revista cumpre seu papel de DC ao mesmo tempo em que entra no universo infantil valendo-se de sua didática. Ainda em relação a sua constituição de linguagem, pode-se afirmar que o hibridismo, muito presente, auxilia nos processos de significação das crianças, seja pelos aspectos composicionais verbais (temáticas, formatação dos textos, tipo de fontes utilizadas, formas de intervenção e abordagem, ligações entre textos) seja pelos elementos não verbais (ilustrações, fotografias, boxes, coloração e distribuição dos componentes pelas páginas).

A composição da revista interpõe diversas formas de expressão por meio de diferentes canais comunicativos, contribuindo para o alargamento da experiência leitora e para construção do letramento. Sendo a escola, uma agência de letramento por excelência, deve buscar mecanismos para que a diversidade da linguagem esteja

²¹ Adobe Photoshop é um *software* caracterizado como editor de imagens bidimensionais (do tipo *raster*, possuindo ainda algumas capacidades de edição típicas dos editores vectoriais), desenvolvido pela Adobe Systems.

contemplada em seus programas de ensino. As crianças participantes do estudo, mesmo sem conhecer a funcionalidade de uma revista, interagiram e souberam explicitar suas ideias a respeito de suas leituras.

A metodologia empregada permitiu acessar um pouco do modo como a criança interage com suas leituras. Alguns aspectos, como a disposição, o desprendimento e a desenvoltura, certamente se assemelham com a forma como a criança lê outros objetos escritos. Outros aspectos foram sendo construídos naquele momento, pela diferenciação do produto, pois o suporte afeta a forma de ler da criança. A revista traz uma proposta de leitura não linear, uma vez que o leitor pode construir seus percursos de leitura. Suas páginas se mostram à criança por meio de linguagens diferenciadas; a palavra por vezes busca aconchego na imagem; em contrapartida, muitas imagens estão amparadas no discurso, ressaltando seu teor.

Em relação aos elementos constitutivos da CHC, conclui-se que o modo como está composta tanto pelos aspectos de linguagem e temática quanto pelos aspectos estéticos de estruturação, proporciona uma interação positiva entre texto e leitor. Ao folhear a revista, a criança demonstrou interesse e encantamento. O corpo e a mente dos sujeitos debruçaram-se pelas páginas com postura leitora, buscando apropriar-se do material de conhecimento, sendo por esta razão considerada um suporte pedagógico relevante na construção do letramento escolar.

Nas leituras, são acionadas todas as “bibliotecas internas” do sujeito, em um grande diálogo com o conhecimento que está chegando, com aquele que já possui, integrando e formando uma nova rede de saberes. Portanto, as sequências observaram o caráter de relação entre leituras, entre temáticas, seguindo a ideia de que a vida se mostra de forma sistêmica, em que uma parte está sempre imbricada em outra. Assim como Dewey (2007) postulava, ao pensar a produção escolar, a elaboração de qualquer objetivo educacional deve ter seu foco na criança e nas circunstâncias físicas e sociais. Portanto, os encaminhamentos primaram pela contextualização e pela busca de sentido. A revista surge como ferramenta potencializadora de leitura crítica, uma vez que traz assuntos diversos, presentes no cotidiano dos sujeitos, favorecendo o entendimento, a interpretação, a busca de relações e posicionamentos.

Apesar de o PNBE trazer diversos produtos para o ambiente escolar, disponibilizados por meio de diversos gêneros, que podem cumprir a formação leitora que se deseja na escola, verificou-se que, em relação à revista, embora o artefato traga valiosa contribuição às crianças, elas ainda não a usufruem. A maioria delas conhecia a revista de “ouvir falar”, e outras a haviam utilizado apenas uma vez em aula para uma pesquisa sobre animais. Tais fatos retratam que as escolas ainda preferem materiais convencionais para a elaboração de suas estratégias educacionais, ignorando recursos pedagógicos presentes, por exemplo, na biblioteca escolar.

Ressalta-se, por fim, que há ainda inúmeros desafios na melhoria das condições da produção do conhecimento nas escolas e talvez tornar a leitura um bem cultural, acessível a todas as crianças, seja dentre estes desafios o maior e o mais importante. Sob

esta égide, o letramento é condição *sine qua non* na formação da cidadania. A valorização da experiência, o entendimento de como a criança aprende, do que gosta, de seus anseios e necessidades passam a ser elementos fundamentais na pedagogia que pensa o letramento dos estudantes em qualquer etapa da vida escolar. Ou seja, propiciar que a criança entenda os mecanismos de funcionamento, a utilização e produção dos materiais escritos, com o intuito de potencializar o uso da escrita, recriando espaços e produtos de saber na escola, impõe-se na atualidade, numa escola que opera com a realidade vivenciada e não a idealizada. O que significa enxergar de forma concreta as possibilidades que se mostram na contemporaneidade, não deixando de lado o sonho de buscar o melhor, mas de ter o discernimento de acolher um aluno real. A melhoria das condições da educação nas escolas perpassa pelo diálogo, pela valorização do cotidiano dos envolvidos e pela forma como os conhecimentos são tratados. E a leitura, sendo produção cultural, precisa de espaço para se efetivar como instrumento de novas aprendizagens, cabendo ao professor mediar o encontro do texto com o leitor.

Portanto, a realização de pesquisas com produtos culturais contemporâneos mostra-se como uma possibilidade de significar o trabalho realizado na e pela escola.

Ao chegar no final do trabalho, fica a convicção de que o constante movimento das coisas não permite respostas definitivas; no entanto, a partir das considerações apontadas durante o percurso do estudo, conclui-se que a revista *Ciência Hoje das crianças* possibilita a ampliação da experiência da criança, enriquecendo sua vivência leitora. Portanto, a revista é promissora na construção do letramento, por trazer em suas páginas, de forma atraente, assuntos relevantes, através do hibridismo de linguagens, despertando a curiosidade, e o gosto pela leitura. Entretanto, esta postura leitora precisa ser desenvolvida, não é espontânea; cabe ao professor realizar um trabalho pedagógico intencional com vistas ao letramento e, desta forma, construir um cidadão pleno. Somente um sujeito consciente da importância da leitura e da escrita, que a usa sabendo de suas implicações, é capaz de efetivar uma prática cidadã. Um cidadão pleno tem a capacidade de sonhar, imaginar, fantasiar, mas tem também condições de agir, inventar, reinventar, criar, sentir, amar e transformar, redimensionando as percepções de suas experiências e as do seu mundo.

Referências

ALMEIDA, Sheila A. *Interações e práticas de letramento mediadas pela revista Ciência Hoje das Crianças em sala de aula*. 2011. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

BARBOSA, Carlos; RABAÇA, Carlos Alberto. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: capítulos essenciais. Apresentado e comentado por Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: M. Fontes, 1997.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KINO FOTOGRAFIA. Disponível em: <<http://www.kino.com.br/quem-somos.html>>. Acesso em: 21 out. 2012.

RAMOS, Flavia Brocchetto; PANOZZO, Neiva S. P. *Interação e mediação de leitura literária*. São Paulo: Global, 2011.

PROCESSOS EDUCATIVOS

Os processos educativos e a ética¹

Carlos Roberto Sabbi
Nilda Stecanela

Introdução

Os processos educativos tendem a ajustar-se às condições que o tempo transforma. A mercantilização do ensino e a conseqüente adequação às regras do mercado geram situações que se distanciam à pureza dos propósitos educacionais. A par disso questiona-se a evolução da ética. Esse fato também se caracteriza como uma oportunidade para a educação avançar. Neste artigo, procura-se refletir sobre as possibilidades de mudanças comportamentais da população, com a presença da ética na formação dos estudantes da Educação Básica.

A educação, como um processo de socialização, tem sua potência na possibilidade de interação e nos processos de regulação e de autorregulação que oportuniza, estimulando e avançando para a educação do olhar da observação, contribuindo para os processos de reflexão sobre o vivido, permitindo o pensar sobre e o sentir, numa dimensão que se aproxima da alteridade e da empatia, aproximando-se ao movimento de exercício da cidadania.

O entendimento da cidadania passa pela característica do sujeito, na condição de indivíduo que usufruiu de um conjunto de direitos civis e políticos. Ao mesmo tempo, desempenha seus deveres, na maior parte das vezes, estabelecidos pelo Estado, que é o regulador das relações sociais, em forma de leis, decretos, medidas provisórias, entre outras, e das normas de convívio social das demais instituições/organizações que participam dos processos de socialização das gerações.

A cidadania na direção da ética

Pinsky e Pinsky (2004) pensam que cidadania não é um termo estanque, mas que varia no tempo e no espaço, por ser um conceito histórico. Acreditam que ser cidadão é ter direito civis, ou seja, direitos à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei e direitos políticos, ou seja, votar e ser votado.

Essa regulamentação, em especial a do Estado, tem a pretensão de estabelecer os direitos e as obrigações de cada um, com a intenção de proporcionar justiça na convivência social. Porém, considerando-se a evolução histórica das sociedades e do ser humano, será que essa definição de cidadania dá conta da vida cotidiana na contemporaneidade? Os mesmos Pinsky e Pinsky concluem sobre o respeito aos direitos dos indivíduos, nestes termos:

¹ Este artigo tem origem na dissertação intitulada: *Processos educativos e a formação da virtude cidadã*, sob a orientação da Profa. Dra Nilda Stecanela, defendida em 2/5/2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

É preciso que de uma vez por todas as liberdades individuais sejam apropriadas como uma conquista universalmente válida, inserindo-se suas várias formas (liberdade de pensamento e expressão, liberdade de ir e vir, tolerância religiosa, *habeas corpus*, direito à privacidade etc.) no conjunto do patrimônio civilizacional mundial. Isso devido ao fato de terem tais “liberdades civis” passado a ser do interesse dos indivíduos como um todo, independentemente da sua extração social. (2004, p. 133, grifo nosso).

Com base nesse contexto, somado à importância da virtude para a felicidade das pessoas, não seria adequado inserir a ética como uma obrigação social, na própria definição de cidadania? Essa ideia poderia e até deveria ter avançado desde a Revolução Francesa, dada as suas próprias características de resgate dos direitos cidadãos.

A definição atual de virtude se fundamenta nos conceitos históricos, e conforme o dicionário Houaiss ela é uma “qualidade do que se conforma com o considerado correto e desejável (p.ex., do ponto de vista da moral, da religião, do comportamento social etc.)”.

A defesa da ética é do interesse pleno da sociedade e, por conseguinte, dos cidadãos, na medida em que ela favorece e proporciona uma condição de vida requintada. Se o mercado tem suas justificativas para as distorções, as quais explicam posturas e atitudes na contramão da essência humana, é possível compreender a inversão de valores, em função do apelo ao consumo e à necessidade de lucro. Isso não significa que a sociedade deva se render a essa contraversão. A sociedade precisa resgatar e conviver com a consistência dos fundamentos morais e contribuir para que os cidadãos assumam posturas e comportamentos nessa mesma direção.

A definição de cidadania, apresentada anteriormente – coincidente em diversos autores –, traria em seu bojo esse impacto linguístico, com a inserção da exigência ética. Além de adequar a definição, imagina-se influência positiva no comportamento das pessoas, muito provavelmente pelos alertas à memória que a presença da palavra possa exercer, nas políticas e nas práticas. Sendo uma questão de semântica, é oportuno citar Henriques, que explica que ela se preocupa com mecanismos e operações relativas ao sentido, através do funcionamento das línguas naturais:

Tentando “explicitar os elos que existem entre os comportamentos discursivos num dado envolvimento constantemente renovado, e as representações mentais que parecem ser partilhadas pelos usuários das línguas naturais”. Essa reflexão traça um “percurso entre o individual e o universal, através do cultural” e procura conciliar “a extensão e a variedade das manifestações linguísticas e a necessidade de uma apresentação relativamente simples dos funcionamentos profundos da língua”. (2011, p. 19).

A história demonstra que a cidadania está em constante evolução. Talvez, entre as lacunas evidenciadas nos modos de vida contemporâneos, está a necessidade de intervenções afirmativas, no plano realizável, e não apenas no plano teórico, mas tendo conectividade com a vida. Os processos de aprendizagem dos saberes éticos e virtuosos podem ser caminhos para a construção de um novo tempo, de uma nova sociedade, em

que o termo *cidadão/cidadã* possa ter um significado ampliado e coerente com a grandeza do próprio ser humano na sua caminhada, em busca dos seus anseios, que poderiam se resumir no desejo de ser feliz.

A educação sob a ótica de Platão

Platão (2006), em *A República* e (1999) em *As Leis*, apresenta o que pensava a respeito da educação. Como na maior parte de todas as suas obras, 2.500 anos não foram suficientes para anular o seu inestimável valor. A sociedade idealizada por Platão teria três classes: a classe dos artífices e comerciantes, cuja virtude é a temperança; a classe dos guerreiros, cuja virtude é a coragem; e a classe dos filósofos, cuja virtude é a sabedoria. O filósofo pensava num equilíbrio entre essas três classes. Se a classe dos filósofos governasse, se a classe dos guerreiros se encarregasse da defesa e a classe dos artífices e comerciantes mantivesse as duas outras classes, existiria harmonia e equilíbrio, e a justiça poderia ser alcançada.

Nessas duas obras (*A República* e *As Leis*), além de esboçar o seu estado ideal, Platão também estabelece o sistema educacional que o manterá, proporcionando-lhe, dessa forma, mostrar suas ideias sobre a educação, além do valor da poesia e da música, a utilidade das ciências, da filosofia e dos filósofos. Platão defende uma sólida formação básica, demonstrando uma coerência arquitetônica perfeita, culminando até com os elevados estudos filosóficos, de forma que os indivíduos especialmente dotados poderiam chegar à filosofia.

A formação básica considerava a função de desenvolver, de forma harmoniosa, o espírito e o corpo e a qual ele denominava de “educação preparatória”. A visão de Platão é de que Atenas negligenciava a educação dos jovens, descuidava dela e a deixava nas mãos de particulares. Para Platão, o Estado deveria se preocupar com a formação daqueles que seriam os futuros cidadãos, e essa responsabilidade não deveria nem poderia ser delegada, pois poderia comprometer a excelência² da educação.

Além de a educação ser pública, os mestres deveriam ser escolhidos pela cidade e controlados por magistrados especiais. Platão entendia, ainda, que a educação deveria ser igual para meninos e meninas, até o limite de seis anos. A partir dessa idade, teriam mestres em classes distintas.

Para Platão, o ensino teria a duração de 50 anos. Iniciaria a partir dos três até os seis anos, quando as crianças participariam de jogos educativos, em jardins

² Em Aristóteles (2009), “toda virtude ou excelência não só coloca em boa condição a coisa de que é a excelência como também faz com que a função dessa coisa seja bem desempenhada”.

Atualmente o termo *excelência* é utilizado de modo destacado no âmbito da Administração e da Educação. Trata-se de um conjunto de diretrizes, métodos, práticas e atitudes que, se utilizados de forma continuada, levam a organização a uma situação excepcional da sua gestão e dos resultados obtidos.

As organizações excelentes priorizam esforços no sentido de atender de forma plena os *stakeholders* (*Stakeholders* inclui todos os indivíduos ou grupos que têm impacto sobre a organização, ou na organização, tais como clientes, colaboradores, parceiros, fornecedores, comunidade na qual a organização opera, e todos os que possuem uma relação financeira com a organização), através do alcance dos resultados desejados ou superando-os. O contexto atual de alta competitividade condiciona, como um fundamento, a necessidade de atingir-se um padrão de excelência.

especialmente concebidos para elas e sob uma cuidadosa vigilância. Como formação inicial, Platão manteve a antiga *Paideia* grega, escolha que culminou com a significativa importância histórica do desenvolvimento da tradição clássica, possibilitando o seu prosseguimento e o seu incremento com a cultura filosófica.

Entre 10 e 13 anos, a criança precisaria aprender a ler e a escrever. A partir daí, se iniciaria o estudo dos autores clássicos, de forma integral ou em antologias (partes propostas). Para além dos poetas, Platão pregava também o estudo de autores que escreviam em prosa.

Já entre 13 e 16 anos, seria um período em que a música passaria a ser tratada e da qual se ocupariam os alunos com destaque. Para Platão, quem fosse educado corretamente pela música, assimilaria as coisas espiritualmente e, assim, perceberia um desabrochar dentro de si, desde a sua juventude e numa etapa ainda inicial, do seu desenvolvimento. Isso acabaria por lhe proporcionar uma satisfação pelo belo e uma atitude de repugnância pelo feio, capacitando-o para, no futuro, saudar festivamente, como algo que faz parte de si, o conhecimento da verdade, no momento em que ela se apresentasse.

Na faixa dos 17 aos 18 anos, os estudos intelectuais seriam interrompidos por dois ou três anos. Nesse período, era imposto aos jovens o serviço militar. Nessa fase, segundo Platão, a fadiga e o sono dominam o corpo e a mente, impedindo qualquer atividade de estudo.

Já aos 20 anos se faz uma seleção, por meio da qual os menos dotados eram destinados a permanecer no Exército; numa segunda seleção, que acontecia na sequência, a maioria dos jovens era encaminhada para as mais diversas profissões e ofícios civis. Somente os mais dotados iniciariam os estudos superiores, mas não diretamente para a filosofia. Continuavam o estudo das ciências por um período de ainda dez anos, mas agora já estando num nível mais elevado, que se considerava, de alguma forma, um Ensino Superior.

As matemáticas são a ferramenta de formação dos filósofos, que, através de questões elementares de cálculo, são encaminhados para um grau superior de abstração. Platão diz que as matemáticas não devem recheiar a memória com conhecimentos úteis, porém devem compor um espírito com capacidade de receber a verdade inteligível.

Somente aos 30 anos, no fim de um ciclo de matemáticas transcendentais e depois de uma última seleção, se iniciava o método propriamente filosófico, a dialética, que era a discussão do problema do bem e do mal, do justo e do injusto, caminhando na direção do conhecimento e da verdade. Após cinco anos, os alunos estariam dominando esse instrumento, considerado o único que conduz à verdade. Os que atingissem essa etapa deveriam ser capazes de ultrapassar a percepção dos sentidos e penetrar no próprio *ser*. Depois disso, por mais 15 anos ainda, o homem, já formado, necessariamente, deveria adquirir experiência e, para tanto, devia participar da vida ativa da cidade. Assim, aos 50 anos estaria pronta a sua educação, isso se tivesse sobrevivido e superado todas as provas e obstáculos. Ele saberia reconhecer a possibilidade de alcançar o objetivo

supremo que é a ideia de bem. Dessa forma, poderia então, exercer um cargo público, não simplesmente como uma honra, mas, sobretudo, como um dever.

Esse planejamento de ensino de Platão, que abrangeria 50 anos, objetivava, unicamente, formar um pequeno grupo de governantes – filósofos aptos a governar para o bem do Estado. O sistema educativo de Platão se baseava na busca da verdade, definindo o legítimo filósofo e também o verdadeiro político. Será que não seria necessário resgatar a essência dessa proposta?

A ética na formação das gerações que participam da educação básica³

Primeiramente, é fundamental esclarecer que as questões, aqui levantadas, estão relacionadas com o propósito de demonstrar uma possibilidade de transformação do ser humano, através de uma presença mais evidenciada da ética nos processos educativos, escolares e não escolares. São esses pontos, vistos até agora que, sob o abrigo da ética, que formam um conjunto de questões-chave, para o fortalecimento das relações sociais, nos diferentes espaços, sejam eles os da família, da escola, da religião, do mundo do trabalho, da vida cotidiana.

A ética, que tem morada na educação, normalmente é encontrada somente no meio acadêmico,⁴ e é relegada a um segundo plano no Ensino Médio e na Educação Fundamental. Essa proposta não trata do aspecto mercadológico para a educação, mas de provocar uma considerável mudança comportamental na população, a partir do Ensino Fundamental. Não se imagina que um educador vá ensinar ao aluno a ser ético, mas desenvolver a postura filosófica para a compreensão das relações humanas e da ciência, com base em valores da vida, inclusos naquilo que se denomina virtude. É possível que, se as pessoas aprenderem e apreenderem o conjunto de valores verdadeiros da vida e, além disso, entenderem que a felicidade nem sempre está no poder, ou que, conforme as gerações atuais o compreendem, que mais importante que o ponto de chegada é o caminho, teremos mais probabilidade de conquista ou aproximação da felicidade, em dimensões mais equilibradas entre os quatro pilares da educação, deslocando uma equidade do aprender a conhecer para o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver junto.

Embutida (como consequência do estudo da ética) está a virtude, que, em essência, sempre será uma questão moral. Porém, se ratifica que o aspecto produtivo que este trabalho quer dar é o de que essa conotação esteja voltada a uma habilidade e a uma competência a ser desenvolvida. Exatamente a partir desse ponto, é possível compreender essa proposta, pois se estará tratando da virtude coletiva, ou mais apropriadamente, da virtude cidadã, já que se espera, ela venha a atender os direitos e deveres de uma coletividade. É dessa forma que se projeta e se propõe uma presença

³ Educação Básica: sendo a etapa que vai dos 4 aos 17 anos, segundo LDB e sua alteração feita em abril de 2013.

⁴ O autor deste trabalho é professor universitário e ministrou a disciplina Ética. Em todo seu percurso, em mais de dez turmas, no período de 2007 a 2011, nunca obteve uma resposta positiva para a pergunta: Alguém sabe diferenciar ética de moral?

mais significativa da *virtude* nos processos educativos, entendendo que não é possível ensinar alguém a ser ético, mas que é plenamente viável provocar atitudes qualificadas diante da moral, à medida que se compreenda, primeiramente, o que é a virtude, para, na sequência, descobrir que a busca da felicidade envolve um conjunto de fatores, internos e externos ao indivíduo. Dentre as várias consequências previsíveis, é possível que poderíamos nos encontrar a caminho de atingir uma vida com mais gentilezas.

Os contextos sociais atuais requerem uma requalificação dos relacionamentos profissionais e pessoais, se se admitir uma evolução comportamental. A polidez de ações é um dos atributos da própria constituição do ser humano, pois ela provoca uma qualificação que sustenta ou promove as pessoas em suas mais variadas formas de inserção (comunitária, cultural, funcional). Para Elias (1994), são as normas de comportamento que denotam uma boa educação, a partir do autocontrole como referência de civilidade. À medida que as pessoas sintonizam suas atitudes com as outras, o autor descreve que a conduta passa a ter um controle mais complexo e estável, instilado no indivíduo desde seus primeiros anos de vida.

O homem constrói os conceitos que adquire do mundo, através da cultura que recebe, desde o seu nascimento e se estabelece no seu meio ambiente, aos quais, gradualmente, vai atribuindo significados em nível subjetivo e consensual. A transformação é permanente. As atuais formas de comportamento, as atitudes, o modo de se postar e de agir demonstram uma crise de sentidos pela qual as instituições vêm passando. Aqui podemos colocar em causa a própria competitividade, uma vez que observamos, para citar um exemplo, o aumento considerável da proporção de empresas em relação aos consumidores, indicando que os recursos para avançar ou se manter no mercado a cada dia ficam mais escassos, desafiando um refletir sobre.

Chegamos a um nível de competitividade sem precedentes, o que estimula os profissionais a se superarem sempre. Aonde tudo isso irá nos levar é um tema intrigante e filosófico. Ousamos afirmar que podemos estar apenas em estágios iniciais daquilo que muitos especialistas acreditam ser a próxima revolução no mundo dos negócios. Conforme Cooper (1997, p. XV) afirma, “em tese, nenhum sangue será derramado nesta ampla transformação do velho para o novo, apenas um grande número de ideias preconcebidas estão fadadas a desaparecer”. Inserida nesse processo inicial de transformação do comportamento humano, está a evolução da ética, até por uma exigência mercadológica. Muitos novos valores estarão em evidência, e o padrão ético necessário para a sobrevivência parece tender a se elevar paulatinamente.

“A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo.” (FREIRE, 2000, p. 20). Dentro dessa linha, a utilização e o desenvolvimento da ética podem ser alguns dos caminhos. A humanidade estará sendo desafiada a reconhecer que, na amplitude da vida, encontram-se realidades e potenciais imensos a serem apropriados pelo ser humano, que alvorecerá num futuro bem próximo. Será algo que Maslow (2001) já afirmava na sua psicologia de Terceira Força, também chamada “psicologia humanista”, sobre um novo profissional com valores refinados.

Em sua vida, Maslow pregou uma nova filosofia de humanidade, para ajudar a reconhecer e a desenvolver a capacidade humana de compaixão, criatividade, ética, amor, espiritualidade, dentre outras características humanas.

Nesse sentido, D'Ambrósio lembra que

a história da educação nos mostra que os romanos organizavam os conteúdos do seu currículo em três componentes, a gramática, a retórica e a dialética, nos quais consistia o *trivium*. Essas disciplinas tinham como objetivos ler e escrever com correção, discursar com clareza e argumentar sobre os temas diversos. Isso respondia às necessidades do exercício de cidadania numa sociedade estruturada segundo leis e códigos. (1999, p. 16).

Sobre a história da educação, Aranha (2006) pergunta-se: “Para que a história da educação?” Sobre isso e respondendo a sua pergunta, ela diz: “Para cultivar um saudável ceticismo.”⁵ Por sua vez, Cambi relata um momento importante na história da educação, na Idade Média, quando ele refere que, a partir de então,

a cidade ideal é, agora, substituída pelo estudo da cidade real, com o engajamento num governo que se baseie *iuxta propria principia*, como teorizaram Maquiavel e Guicciardini. Com Maquiavel caminha-se para “uma visão racional da política e da história” que “leve às últimas consequências a valorização do mundano e do humano” (Garin). Também o indivíduo deve submeter-se a uma re-modelação ao mesmo tempo histórica e estética, através do ideal do “cortesão” e das regras da “sociabilidade”, que estabelece os princípios e as formas da socialização, que se deve realizar como “civil conversação”. (1999, p. 244).

Desde que a ética se modernizou, a partir da Idade Média, tornou-se mais ligada à natureza e às suas leis, bem como à sociedade e aos seus objetivos, assumindo um caráter antropológico e individual. A partir de então, a educação assumiu um papel cidadão, pois, na estética da sua forma, a ética passa a exigir essa responsabilidade tanto do Estado como das pessoas, entrando em cena a teoria do processo civilizador de Norbert Elias (1994), em que a sociedade forma os indivíduos e os indivíduos formam a sociedade, numa indissociável relação de interdependência.

A qualidade das relações atuais mostra-se, em muitos casos, depauperada pela alta pressão provocada pelo nível de extrema competitividade, exige um novo momento histórico da educação. Estamos no limiar de uma transformação profunda, quiçá na direção das virtudes, de modo a requalificar o caráter do cidadão com possibilidades de um salto evolutivo na direção do respeito aos direitos e aos interesses da humanidade. Os objetivos convergem para o sentimento de felicidade, destarte a maioria, equivocadamente, direciona isso para imagens que traduzem poder e dinheiro. Uma consequência transformadora será desfazer esse desfoque.

⁵ Ceticismo: doutrina segundo a qual o espírito humano nada pode conhecer com certeza; conclui pela suspensão do juízo e pela dúvida permanente.

A felicidade e o sucesso

Acreditamos que a formação acadêmica não pode se sustentar apenas em suposições ou afirmações retóricas, mas se firmar em conceitos reconhecidos pela própria história. O mesmo se pode afirmar em relação à ética. Compreendê-la apenas como um conjunto de valores cotidianos e respaldados na coletividade não é o suficiente. Há que se conhecer sua historicidade e sua dialeticidade. O estudo da ética iniciou com os filósofos gregos, há 25 séculos. Para os sofistas, por exemplo, era preciso entender o ser humano. Para consolidar seu pensamento, criaram as bases do pensamento político e jurídico, explorando a arte do convencimento e da retórica.

Platão, discípulo de Sócrates, definiu a ética como um amplo conjunto de virtudes políticas, que deveriam ser observadas para alcançar a felicidade, defendendo o valor supremo do Bem. E, assim, tantos outros contribuíram histórica e dialeticamente para definir permanentemente o conceito e a significação da ética. Contemporaneamente, Morin (1969, p. 78) afirma que “a educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária”. Cabe, nesse conceito, a identificação de complexas definições como as relativas à ecologia, à antropologia, à psicologia, à filosofia e à sociologia.

Os pensamentos avançados, como os de Chopra (1998), que afirma que a fonte de toda criação é a conscientização pura, a potencialidade pura que busca expressar-se do não manifesto ao manifesto, juntamente com muitos outros autores do conhecimento e da sabedoria holística, trazem à luz um novo e marcante momento. Chopra (1998) refere ainda que, quando se descobrir que o verdadeiro *eu* do ser humano é potencialidade pura, alinhar-se-á à força que coordena tudo no Universo.

Bossidy et al. (2002) destacam a questão da firmeza emocional, sem a qual não se consegue ser honesto consigo próprio, lidar honestamente com a realidade do negócio e da organização ou mesmo fazer avaliações francas das pessoas. A firmeza emocional vem do descobrir-se a si próprio, afirmam eles. E que um líder firme, de longo prazo, tem um arcabouço ético de referência que lhe dá o poder e a energia de realizar até a tarefa mais difícil, pois tem firmeza de propósitos. E o ponto mais relevante, enfatizam os autores, é que a principal característica vai além da honestidade ou da integridade, vai além de tratar as pessoas com dignidade. É uma ética de liderança empresarial.

Bossidy et al. (2002) observam que o melhor líder não é, em geral, a pessoa mais brilhante da turma ou aquela que sabe mais sobre o negócio. E a outra verdade a que o autor se refere é algo que o tempo escancara facilmente quando afirma que somente a autenticidade cria confiança, pois mais cedo ou mais tarde as pessoas descobrem os dissimulados.

O atual limite da competitividade obriga o rompimento com paradigmas, e o reaprendizado e a criatividade são evocados como instrumentos sistematizados de comportamento mental, na orientação das escolhas requeridas no atual estágio evolutivo das pessoas, das organizações e das instituições.

O mais comum é transferir para o sucesso a felicidade, mas ela não se encontra aí e tampouco no fracasso. Ela é um estado de espírito, portanto, um sentimento interior.

Cloud (2011) diz que estamos conectados para experimentar a felicidade, mas que continuamos pressionando os botões errados em nossos esforços para colocá-la em funcionamento.

O conceito de sucesso está identificado, indevidamente, com o poder e com o acúmulo de riquezas materiais. É necessário reconsiderar seu significado desvinculando-o do atual entendimento, o qual não tem fundamentos consistentes, já que ele não se sustenta. O êxito ou o triunfo que o termo *sucesso* deve representar, para expressar uma definição sólida, deve expressar conexão, desde a sua etimologia com a virtude.

A ética no contexto da educação

Vale lembrar que “não há nada mais difícil de executar e perigoso de manejar (e de êxito mais duvidoso) do que a instituição de uma nova ordem de coisas”. (MAQUIAVEL, 2009, p. 37).

Uma presença mais efetiva do ensino da ética na Educação Básica poderia trazer para nosso País um desempenho otimizado na medida em que se poderão quantificar melhorias em vários aspectos, dentre eles: na produtividade; na felicidade; na amizade; na realização pessoal; no atingimento de metas; na evolução cultural; e na evolução profissional. Na legislação educacional brasileira, a ética é garantida através dos Temas Transversais como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Defende-se que o ensino da ética poderá provocar atitudes mais refinadas e, como decorrência, imagina-se uma aproximação do ser humano da virtude. Na medida em que a compreensão avançar no entendimento de que a felicidade se encontra nos valores sutis, nos valores éticos e não no poder, na matéria, é razoável admitir que o comportamento, de forma geral, tenderá para posturas e atitudes mais éticas. O fato é que a humanidade segue adiante, ignorando os valores verdadeiros da vida, focando e produzindo atitudes que levam ao sucesso,⁶ em detrimento do que é mais significativo para ele; ou que o conceito de sucesso não está adequado com o que verdadeiramente se poderia instituir como tal.⁷

Senge (2008) ensina que o raciocínio sistêmico nos ajuda a encontrar as mudanças de altas e baixas alavancagens em situações extremamente difíceis, pois é preciso enxergar através da complexidade e ver as estruturas que geram as mudanças.

Spinoza (2009, p. 88), apresentando sua proposição n. 49, em seu livro *Ética*, diz que “não há, na mente, nenhuma volição, ou seja, nenhuma afirmação ou negação, além daquela que a ideia, enquanto ideia, envolve”.

Boff (1997) lembra que a ética desinstala a moral, impedindo que ela se feche sobre si mesma; obriga a uma constante renovação no sentido de garantir a

⁶ O conceito atual de sucesso dá conta que é um triunfo, mas sempre ligado à conquista de poder, de *status* social e de condição financeira.

⁷ Dewey disse: “O sucesso nunca é final ou terminal.” (ABBAGNANO, 2007). Spinoza, em seu livro *Ética* (2009, p. 14), revela um dos seus axiomas: “Não se pode compreender, uma por meio da outra, coisas que nada têm [nada] em comum entre si; ou seja, o conceito de uma não envolve o conceito de outra.”

habitabilidade e a sustentabilidade da moradia humana: pessoal, social e planetária. Diz ainda que não basta sermos apenas morais, apegados a valores da tradição, pois isso nos faria moralistas e tradicionalistas, fechados sobre o nosso sistema de valores. Defende Boff (1997) que o ser humano, para ser ético, deve também estar aberto a valores que ultrapassam aqueles do sistema tradicional ou de alguma cultura determinada, abertos a valores que concernem a todos os humanos, como o Planeta, o corpo, a defesa da vida, o amor à verdade, a compaixão aos sofredores e indefesos; valores no combate da corrupção, da violência e da guerra. Esses valores nos tornam sensíveis ao novo que emerge, com responsabilidade, seriedade e sentido de contemporaneidade.

Goldberg, abordando a questão de uma nova ideia, afirma que

tanto a genialidade quanto a sabedoria podem levar a conclusões tão fora de sincronia com os conceitos e crenças predominantes na sociedade em determinado momento que acabam descartadas como loucura ou até permanecem completamente ignoradas, como algo balbuciado em uma língua estrangeira. (2006, p. 96).

Uma proposta relativa a uma presença mais marcante da ética, na trajetória escolar das atuais gerações, poderia ser composta por: um objetivo básico, uma missão e uma visão de futuro, a saber:

- *objetivo básico* – alcançar o conhecimento filosófico da ética e proporcionar um despertar para a virtude;
- *missão* – estruturar, a partir da formação escolar, desde o Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio, para, no nível superior consolidar os conhecimentos da virtude, proporcionando sucesso e felicidade reais ao ser humano;
- *visão de futuro* – atuar como principal estratégia para resgatar e consolidar os verdadeiros valores da vida (virtude) modificando a cultura do *ter* pela do *dar*, a cultura do *consumir* pela do compartilhar.

Considera-se que, na Educação Básica, está o momento adequado para firmar os fundamentos da vida. Não era sem sentido que a *Paideia* também se ocupava da virtude, dos valores e da conduta, como objetos de estudo, discussão e pesquisa, conforme relata Roble (2008) em seu livro *Escola e sociedade*. Conhecida como “as boas artes”, ela se ocupava da formação plena dos gregos.

Jaeger (1994) dá conta de que todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Diz ainda o pensador Jaeger:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. A natureza humana, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e a transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. (1994, p. 3).

A educação, basicamente, consiste na formação do caráter, no desenvolvimento de habilidades, na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de capacidades intelectuais e no cultivo da sensibilidade, segundo Hacker (2010).

Considerações finais

Há uma necessidade premente de alterar a cultura predominante, como o fato de se viver a ilusão de que a felicidade está no consumir, em detrimento do compartilhar. La Taille (2009) afirma que o jovem é fruto de sua infância e, se houver preocupação com o jovem, é necessário cuidar das crianças.

Predomina um ambiente de isolamento com o qual nos deparamos na dinâmica da retroflexão. Ela abarca uma animação que simula uma parada, um “vacilar” que evita o movimento espontâneo e fluido do organismo no encontro com o ambiente. Em outras palavras, é preciso encontrar respaldo nas convicções desenvolvidas na sociedade, nos outros. Crema (1985) ressalta a origem do termo: “Retroflexo, do latim *retroflexum*, significa o que se curva, que se dobra para trás: retroflexão.” O direcionamento para trás demonstra que o que estava dirigido ao mundo retorna ao lugar de onde partiu – é a pessoa que age. Assim, Crema (1985) sugere deliberar a retroflexão em suas duas variantes: a) fazer em mim mesmo o que eu gostaria de fazer com o outro ou com o mundo; b) fazer em mim mesmo o que eu gostaria que o outro ou o mundo me fizesse.

Os alunos tendem a pensar que suas experiências pessoais já devem ter-lhes dado o conhecimento básico, necessário para enfrentar a vida.

Evocando Rousseau (1992), temos que o homem nasce fraco e necessita de força; as pessoas nascem desprovidas de tudo; dessa forma, têm necessidade de assistência; e que o homem nasce estúpido o que torna fundamental o entendimento.

Pretendeu-se que esta reflexão pudesse contribuir para o surgimento de atitudes efetivas na direção da valorização real da educação. Um mundo onde as pessoas estejam mais próximas da virtude, onde o padrão ético seja bem maior do que o atual parece utópico frente ao contexto atual. Mas, é possível sonhar e imaginar o anúncio de medidas transformadoras na educação, de forma a privilegiar uma proposta na direção daquilo que aqui foi sugerido. Acreditar e efetivar o proposto pode contribuir com a possibilidade concreta de se viver mais próximo da felicidade e ter atitudes nessa direção.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 4. ed. São Paulo: M. Claret, 2009.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOSSIDY, Larry; CHARAN, Ram; BURK, Charles. *Desafio: fazer acontecer*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

- CHOPRA, Deepak. *As sete leis espirituais do sucesso*. São Paulo: Best Seller, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Edunesp, 1999.
- CLOUD, Henry. *A lei da felicidade: como sabedoria espiritual e a ciência moderna podem mudar a sua vida*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.
- COOPER, Robert K. *Inteligência emocional na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CREMA, Roberto. *Análise transacional centrada na pessoa... e mais além*. São Paulo: Ágora, 1985.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 1999.
- EDVINSSON, Leif. *Longitude corporativa: navegando pela economia do conhecimento*. São Paulo: M. Books, 2003.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
- _____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Edunesp, 2000.
- GOLDBERG, Elkhonon. *O paradoxo da sabedoria*. São Paulo: Melhoramentos, 2006.
- HACKER, P. M. S. *Natureza humana*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1994.
- LA TAILLE, Yves de. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. São Paulo: Claret, 2009.
- MASLOW, Abraham H. *Maslow no gerenciamento*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- OLIVEIRA, M. A. de. *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática, 1995.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Faces do fanatismo*. São Paulo: Contexto, 2004.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Escala, 2006.
- _____. *As Leis*. São Paulo: Edipro, 1999.
- ROBLE, Odilon. *Escola e sociedade*. Curitiba: Iesde Brasil, 2008.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2008.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

O papel do ECA como (auto)regulador: as (in)constâncias jurídicas na história da infância¹

Letícia Borges Poletto
Nilda Stecanela

Mapear a história da infância “excluída” e as (in)constâncias jurídicas que permearam a proteção de crianças e adolescentes abandonados e/ou em situação de vulnerabilidade social traz para o consciente as diversas oscilações das leis brasileiras e do Poder Público que são marcadas e modificadas por transformações da sociedade brasileira. Durante séculos, crianças e adolescentes pobres suscitam reflexões sobre a dinâmica exclusão/inclusão retratada nesse processo histórico.

Quando consideramos que a questão da violência e do abandono é uma situação que cerca a história da infância desde os primórdios, isto é, desde o período colonial no Brasil, pensa-se que muitos jovens vivenciaram em suas trajetórias caminhos tortuosos e dolorosos, deparando-se desde o nascimento com a desassistência não só de seus pais biológicos, mas também com o desamparo do Estado, que, ao contrário de proteger, em muitos períodos intensificou os sentimentos de desafiliação, corroborando, muitas vezes, com o “fracasso” e com situações de vulnerabilidade vivenciados por muitas famílias.

Ao realizar a análise desta história de “longa duração”, averiguou-se as constantes construções e desconstruções legais e das políticas públicas, uma vez que tais mudanças acontecem a partir das demandas sociais existentes em cada época, marcando que tudo pode ser alterado e ressignificado. Nesse sentido, evidenciou-se, a partir dos estudos, que as mudanças da legislação e as constantes discussões podem acarretar a diminuição de sofrimentos e possibilitar o empoderamento das famílias, de forma que consigam cuidar e proteger seus membros.

O tema aqui tratado faz parte dos referenciais teóricos analisados por meio de uma revisão da literatura abre o campo de estudo para a história da infância e da juventude, das políticas públicas e para os fazeres da educação não formal, tendo como contribuição os escritos de Norbert Elias, Nilda Stecanela, Maria Glória Gonh, Vicente Faleiros, Sílvia Arend, Irene Rizzini, entre outros.

Dessa forma, nesse texto, discutem-se as fases que demarcaram a assistência à criança e ao adolescente e, para alcançar tal objetivo, serão utilizados escritos que possibilitarão o acesso a tais momentos históricos, que contam como o País atentou, modificou e ressignificou o seu trabalho em relação à infância e à adolescência.

¹ Este artigo tem origem na dissertação intitulada: “Institucionalização de crianças e adolescentes em Caxias do Sul: Narrativas sobre a trajetória de vida de egressos de medida de proteção (1990-2011)”, sob a orientação da Profa. Dra. Nilda Stecanela, defendida em 28 de maio de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

As Santas Casas de Misericórdias e a Roda dos expostos: primeiros passos para o “cuidado” da infância

Desde a época da escravidão, o destino das crianças era afetado por diversos fatores, entre os quais: alta mortalidade infantil, em virtude das péssimas condições do cativo; infanticídios praticados pelas mães, como forma de livrar seus filhos da escravidão. Faleiros (1995, p. 224) faz comparativo entre as crianças – filhos de escravos e crianças abandonadas: os escravos “sofriam humilhações, maus-tratos e abusos sexuais, e, no entanto, não havia muitas crianças escravas abandonadas, uma vez que sua sina estava traçada como propriedade individual, como patrimônio e mão-de-obra”.

No século XVII, o número de crianças abandonadas na porta das casas, das igrejas, nas ruas e até mesmo em montes de lixo tornou-se um problema. Segundo Faleiros (1995), os moldes de atendimento a essas crianças eram ditados pela Corte, isto é, eram os mesmos adotados em Portugal e em toda a Europa. Naquele período, destaca-se o papel da Irmandade de Nossa Senhora, conhecida popularmente como Santa Casa de Misericórdia, uma instituição própria voltada para a caridade e a tratamentos de saúde. A função dessas instituições tornou-se muito importante nos cuidados das crianças abandonadas, pois foi encontrada uma “brecha” na Lei dos Municípios de 1828, na qual as câmaras municipais repassaram oficialmente o seu dever de cuidar dos expostos.

No império, segundo Marcílio (2006, p. 135), as Misericórdias passaram a estar a serviço e sob o controle do Estado, pois vivenciavam drásticas e constantes dificuldades materiais, época em que acabou sendo instituído um “segundo sistema de proteção formal – a Roda, a Casa dos Expostos e o recolhimento para as meninas pobres, quase sempre resultante de convênios firmados entre as municipalidades e as Santas Casas de Misericórdias”.

Então, a função prioritária dessas Casas era a assistência à população pobre; no entanto, de acordo com Veiga (2007), o objetivo da irmandade não era educar as crianças, mas acolhê-las e encaminhar as que tinham de zero a três anos de idade para amas de leite pagas, que amamentavam em domicílio ou no próprio hospital. Se ninguém se responsabilizasse por elas, estas retornavam para a casa de assistência e lá permaneciam até os sete anos de idade, quando eram entregues às câmaras municipais e ficavam expostas, em especial ao trabalho escravo.

Também é importante considerar que, além das instituições formais, a fase caritativa admitia “o sistema informal ou privado” de criação dos expostos em casa de família, e que, quando essas crianças eram incorporadas a uma família, poderiam representar um complemento ideal de mão de obra gratuita. Além disso, como afirma Marcílio (2006), as crianças expostas ou criadas em casas de família tinham melhores condições de sobrevivência do que as das instituições, uma vez que a criação em um lar podia significar maiores oportunidades, na idade adulta, de arrumar um casamento e de

se estabelecer. A assistência caritativa² caracterizava-se pela falta de um plano e de objetivos educacionais e profissionalizantes. Na segunda metade do século XIX, porém, anunciam-se leis que tratam do ensino primário e secundário, além de decretos que estabelecem a obrigatoriedade do ensino a todos os meninos maiores de sete anos. A pobreza passou a não compor impedimento para o acesso ao ensino. Somente eram excluídos os meninos com moléstias contagiosas, os que não fossem vacinados, os escravos e as meninas, que sequer são citadas nas exceções (RIZZINI, 2000). Na legislação de 1850, os filhos dos escravos começam a ser citados e, em 1871, é noticiada a Lei 2.040, conhecida como Lei do Ventre Livre. Conforme Rizzini (2007), esta lei era polêmica, pois por um lado estabeleceu uma liberdade condicionada à vontade do senhor, mas, por outro, constituiu marco importante em direção à Abolição da Escravatura. Nesse período histórico, o Brasil passa por rápidas e importantes transformações decorrentes da urbanização. Nesse contexto, os higienistas se destacam trazendo conhecimentos médicos sobre higiene, controle e prevenção de doenças infectocontagiosas e epidemias. Com sua prática intervencionista, instauram indicativos disciplinares, definindo os referenciais de normal e patológico, diagnóstico e prevenção, doença e cura. A partir da intervenção desses profissionais, começa um trabalho voltado para a criança, sobretudo a criança pobre, e em nome da preservação da segurança, delineiam-se atos de aconselhamento e punição às ações que infringiam essas regras de higienização. (PASETTI, 1995).

As primeiras medidas adotadas, portanto, pelo Poder Público, para minimizar a situação das crianças pobres, se concretizaram no período do Brasil Império. Esse fato marca a preocupação do governo em retirar do meio social as crianças que circulavam pelas ruas, o que causava desconforto à população. Com isso, surgem os primeiros asilos, mantidos pelo governo imperial, com o objetivo de ministrar o ensino elementar e profissionalizante a esse público, mascarando, dessa forma, o intuito real de segregação dos menores, retirando-os do convívio social. Exemplo de tal fato é criado em 1875, um internato destinado a recolher e educar meninos de seis a doze anos, devendo receber instrução primária e ensino de ofícios mecânicos, denominado Asilo de Meninos Desvalidos.

No século XIX, os higienistas introduziram uma nova denominação para menor e menoridade, considerando-os crianças e adolescentes pobres, ou seja, os abandonados que viviam nas ruas, em mercados e praças dos centros das cidades, muitas vezes cometendo delitos. O século XX, por sua vez, é caracterizado pelas contradições do sistema capitalista, que se consolida e se expande como modo de produção, evidenciando a expansão da população excluída e marginalizada. Em 1922, o Estado brasileiro organizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, incorporando a referência dos

² Fase que perdurou do período colonial até meados do século XIX. O assistencialismo dessa fase tem como marca principal o sentimento de fraternidade humana, de conteúdo paternalista, sem pretensão a mudanças sociais. De inspiração religiosa, é missionário, e suas formas de ação privilegiam a caridade e a beneficência. (MARCÍLIO, Maria Luiza *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 2006).

asilos como o espaço do menor abandonado. Com o passar do tempo, esses asilos se tornaram edificações similares a quartéis – com muros altos, muita disciplina, isolamento da criança, uniformes severos –, sendo firmados como casas correccionais. (GOHN, 1995). Nesse período – século XX – o País teve um enorme crescimento de entidades privadas, vinculadas à Igreja Católica, destinadas à atenção aos órfãos, abandonados e delinquentes, com o intuito de prepará-los para o trabalho e ensinar-lhes doutrinas morais. Em 1923 foi criado o primeiro Juízo de Menores do Brasil³ e, em 1924, foi regulamentado o Conselho de Assistência e Proteção dos Menores, que teve sua consolidação, através do Decreto 17.943-A, apenas em 1927.

A infância criminalizada tratada como lei: O Código de Menores de 1927 e a “questão” do menor

No ano de 1927, instituiu-se o Código de Menores, no qual se destaca a nítida criminalização da infância pobre, caracterizada como “abandonada” e “delinquente”. “É, nesse período, que o termo ‘menor’ foi sendo popularizado e incorporado na linguagem comum, para além do círculo jurídico.” (RIZZINI, 2000, p. 41). Esse Código trouxe o início do atendimento às crianças e aos adolescentes, através de uma política específica, que utilizava para os adolescentes infratores o internato, o perdão cumulado com advertência (semelhante à atual remissão) e a liberdade vigiada.

Sendo assim, tal Código de Menores decretava que toda a criança/adolescente menor de dezoito anos, que estivesse em estado de abandono ou delinquência, estaria submetida às medidas de assistência e proteção contidas no código. No art. 2^o desse código lê-se: “Toda criança de menos de dois annos do idade entregue a criar, ou em ablactação ou guarda, fóra da casa dos paes ou responsaveis, mediante salario, torna-se por esse facto objecto da vigilancia da autoridade publica, com o fim de lhe proteger a vida e a saude.” Em 1930, a política adotada focava a família como elemento participativo no desenvolvimento da criança e do adolescente, e a sociedade como responsável pela garantia do direito de proteção aos mesmos, isentando assim o Estado de qualquer responsabilidade. Ainda assim, conforme enfatiza Silva (1998, p. 69), até 1935, menores apreendidos nas ruas, independentemente das causas, eram recolhidos aos abrigos de triagem do Serviço Social de Menores, onde havia separação por cidade. Nenhuma outra característica era valorizada, salvo quando era expressa determinação judicial.

Com a necessidade da elaboração de um Código que disciplinasse as condutas passíveis de penalização de crianças e adolescentes, foram instituídas diversas organizações para o atendimento à infância e à juventude. O governo federal constituiu em 1940 o Departamento Nacional da Criança. Em 1941, criou o Serviço de Assistência a Menores (SAM) através do Decreto 3.799, subordinado ao Ministério da Justiça, possuindo um caráter correccional-repressivo, e que adotava

³ Decreto 16.272, de 20 de dezembro de 1923.

⁴ Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.

internações, assemelhando-se a um sistema penitenciário. Em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que inicialmente teve a finalidade de ajudar, especificamente, as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. Com o final da guerra, tornou-se um órgão de assistência às famílias necessitadas em geral, sendo extinta em 1995 com o apoio da sociedade brasileira. Foi uma instituição historicamente construída com foco clientelista e ineficiente. Destaca-se ainda, nos anos 40, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc), entidades da iniciativa privada, que ofereciam programas para a formação profissional de mão de obra de adolescentes. Ainda nessa década, representando um movimento internacional de reconhecimento da relevância da questão da infância, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou, em 1946, o Unicef,⁵ que, dois anos após sua criação, instala-se no Brasil.

A questão do menor, como um fenômeno social, perde forças com o advento do Golpe Militar de 1964, passando a ser tratado com base na doutrina de segurança nacional, uma vez que as manifestações populares foram proibidas de seu processo de reflexão acerca das questões relativas à infância e à juventude e, como aconteceram nos demais setores sociais, as vias participativas da época foram abolidas. Nesse período foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem),⁶ em substituição ao SAM, que tinha como atribuição a formulação e implantação, em todo o território nacional, da Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBM). A Fundação tinha como campo de atuação a faixa populacional cuja parcela de indivíduos de menor idade estava sujeita a um processo de marginalização. Nestes, o afastamento progressivo do processo normal de desenvolvimento e promoção humana, até a condição de abandono e exploração ou conduta antissocial, era a regra. (GONH, 1997, p. 116).

A problemática da atenção ao menor abandonado passou a ser alvo de discussões da sociedade, fazendo com que em 1976 fosse criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para avaliar as denúncias de violência contra os menores. Decorre desse fato a reelaboração total do Código de Menores de 1927.

A infância em situação irregular: contribuições da reelaboração do Código de Menores em 1979

Assim, em 1979⁷ essa releitura inseriu uma visão mais terapêutica e/ou de tratamento relativa ao infrator. Entretanto, dentro dos estabelecimentos e, no processo de internamento, predominava a mesma visão moralista, de inibição dos desvios e de vícios na família ou na sociedade, em situações de abandono e de delinquência. Neste Código foi introduzida a expressão *situação irregular*, compreendida como a privação

⁵ *United Nations Children's Fund.*

⁶ Instituída pela Lei 4.513, de 1º de dezembro de 1964.

⁷ Promulgado pela Lei 6.697, de 1º de outubro de 1979.

das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, além da situação de maus-tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta por inadaptação familiar ou comunitária, e autoria de infração penal. (CECRIA; AMENCAR; UNICEF, 2000, p. 19). Assim, a situação irregular era direcionada às crianças pobres que passaram a ser objeto de intervenção do sistema de administração da Justiça de Menores e incorporava tanto o menor pobre, vítima de maus-tratos, quanto o menor causador de ato infracional. Caso encontrassem crianças e/ou adolescentes nesta situação, ou envolvidos em casos previstos em lei, aplicar-se-iam medidas preventivas e terapêuticas. Esta nova denominação trazida pelo Código tinha o caráter visivelmente assistencialista e com responsabilidade voltada ao Juiz de Menores de decidir, em nome da criança e/ou adolescente, o que seria melhor para eles. Era uma lei voltada apenas para os pobres, abandonados, carentes ou infratores, que deixava tudo nas mãos dos juizes e não oferecia possibilidades de participação da sociedade. Serra (2008) salienta e confirma a função exercida pelo Estado na vigência dos Códigos de Menores:

Nos diferentes códigos de Menores que vigoraram de 1927 a 1990, as crianças e jovens eram passíveis, num momento ou noutro, de serem sentenciados como “irregulares” e enviados a instituições de recolhimento, triagem, ressocialização ou guarda, a fim de que sua situação irregular cessasse. A lógica era aparentemente simples: se a família falha ou não pode cuidar e proteger seu filho menor, o Estado deve tomar para si essa função. (SERRA, 2008, p. 73).

Nesse ínterim, em meio a essas nomenclaturas que eram destinadas às crianças, surge a vasta violência social devido ao aparato repressivo construído entre 1964 e 1985. O estudo realizado por Becher (2012) apontou que o Brasil foi

palco da violência social que culminou com chacinas e extermínios de crianças e jovens no final da década de 1980, e início da década de 1990, onde os altos índices de homicídios de jovens e pobres, principalmente negros, são marcas indeléveis da impunidade e de todo o paradigma repressor que foi reforçado historicamente e especializado no período autoritário recente. (BECHER, 2012, p. 265).

Contudo, no final dos anos 70, a sociedade brasileira expressou, de forma clara, através de manifestações de massa, o movimento de repulsa e rejeição à ordem autoritária, na luta pela democratização do País.

O reconhecimento da infância na legislação: A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi instituído, em lei, um Estado mais democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. Esse texto, que previu os primeiros direitos aos cidadãos brasileiros, motivou também a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual, através de

movimentos e manifestações sociais, procurou o estabelecimento da ordem e do reconhecimento da infância e juventude, priorizando o cuidado e a proteção para estes sujeitos, ainda em fase de desenvolvimento.

As leis anteriores ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) abordavam correção, prevenção, instrução, bem-estar e educação. Entretanto, as instituições que foram sendo criadas para assistir à população pobre raramente ofereciam a verdadeira educação de uma sociedade letrada: a escolaridade e a alfabetização. (LEITE, 2001). As famílias pobres, por sua vez, apesar do desejo de que seus filhos se escolarizassem, sendo essa uma das únicas formas de inserção social, perceberam, aos poucos, que deixar seus filhos na escola não era útil e eficaz, mas sim, *uma perda de tempo e dinheiro*, porque o conteúdo das aulas era afastado de sua realidade cultural e inadequado às suas necessidades sociais. Isso sem falar que muitas dessas famílias, premidas pela urgência da sobrevivência, viam-se forçadas a tirar seus filhos da escola para que pudessem trabalhar.

Partindo desta realidade, Arend salienta que,

a partir de 1980, com o fim da Ditadura Civil-Militar, a sociedade brasileira presenciou um intenso debate acerca do chamado “problema do menor”, pois não era mais possível tratar as infrações dos meninos como problemas de polícia, como também sequestrar a prole dos pobres em função das condições econômicas desfavoráveis. (ARENDE, 2011, p. 28).

Tais articulações deram início à proteção da infância e da adolescência, pois com a Constituição Federal de 1988 foram garantidos alguns benefícios à família, salientando direitos e deveres dos pais com os filhos que, com a promulgação do ECA, oficializaram-se em Lei específica de proteção integral à criança e ao adolescente.

Em 13 de julho de 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei de 8.069, o qual foi fruto de mobilizações sociais em reação à violência à qual o segmento mais jovem era submetido até então. O ECA “se funda em três princípios: o da cidadania, o do bem comum e o da condição peculiar de desenvolvimento.” (GOHN, 1997, p. 127). Surgiu objetivando mudar a Política Nacional de Bem-Estar do Menor no Brasil, tendo como base doutrinária a Proteção Integral a todas as crianças e aos jovens do País, os quais passaram a ser considerados sujeitos de direitos, não mais “objeto de proteção”: a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, 1990, p. 19). Em seus capítulos, artigos e parágrafos, acompanhados das recomendações internacionais sobre o assunto, o ECA discorre sobre as condições necessárias ao desenvolvimento físico, mental, social, moral, espiritual em condições de liberdade e dignidade, a que todas as crianças têm direito. Os direitos básicos que passam a ser garantidos, com absoluta prioridade, estão no art. 4º da lei e são referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, entre outros.

Diante disso, o Estatuto trouxe a inovação de não só estabelecer, em termos da lei, a ocorrência da violência intrafamiliar, mas também propor as ações concretas para o atendimento, em casos confirmados, desta modalidade de violência. No art. 87, § III, o Estatuto determina a criação de “serviços especiais de prevenção e atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso, crueldade e opressão”. (BRASIL, 1990, p. 42). Instituiu também o Conselho Tutelar (CT), órgão responsável por zelar pelos direitos da criança e do adolescente em cada município, composto de pessoas representativas da própria região. Gohn (1995, p. 129) esclarece que o Conselho Tutelar “é um órgão que executa funções públicas de interesse local, [...] tem caráter de escuta, orientação, acompanhamento e encaminhamento”.

O ECA assegura em seus 267 artigos todos os direitos inerentes ao desenvolvimento da criança e do adolescente, independentemente de classe social. Ele exige dos governos municipais, estaduais e federal a implementação de políticas públicas direcionadas às crianças e aos adolescentes. Nesse sentido, o art. 5º do Estatuto garante que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma de lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990, p. 15). A partir do ECA, o governo federal deixou de ter responsabilidade direta nas ações de assistência e educação de crianças e adolescentes carentes e infratores, uma vez que a execução operacional dessas ações ficou a cargo dos estados e dos municípios. Para esses governos, o assunto não era prioridade, até porque, com a pobreza escondida e os infratores aprisionados, eles não foram capazes de dimensionar a magnitude do trabalho a ser executado; enfim, não estavam preparados para essa nova tarefa. Para coordenar essa rede de serviços, o Estatuto previu, em seus dispositivos, a criação de Conselhos de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, órgãos deliberativos e executivos nas três instâncias governamentais (municípios, estados e a federação), cada qual com atribuições específicas. Foram criados os Conselhos dos Direitos nas esferas governamentais: em âmbito federal – Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda); em âmbito estadual – Conselho Estadual de Direitos da Criança e do Adolescente (Cedica) e em âmbito municipal – Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (Comdica). Estes têm a atribuição de deliberar e controlar as ações em todos os níveis, assegurando a participação popular paritária, por meio de organizações representativas, segundo leis federais, estaduais e municipais. Ou seja, possuem funções de cadastrar, supervisionar, fiscalizar, normatizar as políticas de ação e impedir o funcionamento de projetos que estejam fora das diretrizes da Lei. Os conselhos têm também interferência direta no financiamento de projetos, feitos até então sem nenhum controle e executados diretamente nas entidades. Enfim, os conselhos municipais, estaduais e federal unificam a coordenação e a supervisão das políticas sociais – que até então eram fragmentárias, sem articulação entre si e sem continuidade.

A forma como o Estatuto foi pensado e elaborado, envolvendo diversos atores sociais, deu credibilidade fundamental ao início de sua implantação. Com a articulação e descentralização das ações, a criança e o adolescente, vistos como cidadãos sujeitos de direitos, são passíveis de proteção integral e prioritária, no que se refere ao desenvolvimento físico, psíquico, intelectual, social e cultural.

Se, com o ECA e com a Constituição Brasileira, as crianças e os adolescentes passaram a ser sujeitos de direito e a poder denunciar maus-tratos sofridos, na prática, em muitos casos isso ainda não acontece. Desde sua implantação, as instituições tiveram que ter suas funções e características alteradas e, desde então, têm sofrido adaptações e mudanças que, no entanto, ainda não foram suficientes para atender às exigências desse estatuto. Os profissionais das instituições, de modo geral, não estão capacitados para olhar a criança ou o adolescente como sujeitos das ações a eles dirigidas, continuando a vê-los como objetos. Assim, após 22 (vinte e dois) anos de ter sido sancionado,

o que se percebe é que o ECA resultou em sensíveis conquistas em termos de proteção integral à infância e à juventude. A reafirmação desta proteção desconfigura a concepção de incapacidade infantil presente em diversos contextos históricos brasileiros como forma de restrição de direitos. Desfaz também a noção de desigualdade, de autoritarismo e de hierarquização, e estabelece a diferenciação de condições e de estágios de desenvolvimento. (VANNUCHI; OLIVEIRA, 2010, p. 192).

Mas mesmo nesses parâmetros, sabe-se que muitas crianças e adolescentes encontram-se em condições desfavoráveis, nas quais o risco de terem um crescimento e desenvolvimento abalado é notável, pois não existem possibilidades, dentro do meio em que estão inseridas, de promover o equilíbrio entre diversos fatores que influenciam o seu desenvolvimento. Todavia, apesar das consideráveis inovações trazidas pelo Estatuto ao cuidado da infância, ainda há muito a fazer para que seja efetivamente implementado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente atribui à família a responsabilidade prioritária de educar e proteger suas crianças e adolescentes, oferecendo condições adequadas para promover seu desenvolvimento integral. Esta atribuição é mantida, por motivo de força maior e não justifica à família desvencilhar-se desta responsabilidade, alegando falta ou carência de recursos materiais. Dessa forma, a família, sendo organização social, estabelece os primeiros relacionamentos e proporciona apoio material e psicológico para o desenvolvimento de seus membros.

A promulgação do ECA demarcou uma profunda mudança na maneira de reconhecimento dos jovens, dando voz a um segmento social até então não respeitado e ignorado,⁸ como salienta Serra (2008, p. 89): “o ECA representa uma mudança de

⁸ Considerando a forma como os jovens eram tratados antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, evidencia-se que com tal Lei reguladora as pessoas precisaram controlar suas condutas, o que ocasionou uma mudança de entendimento e comportamento em relação aos jovens brasileiros. Justificando tal entendimento, utilizam-se os preceitos de Nobert Elias, que salienta que toda a

paradigma e, sem dúvida, é um marco fundamental que veio romper com princípios ideológicos e políticos que marcaram a história da assistência”. Ainda assim, é importante salientar que, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, deu-se início a outras possibilidades de garantia de assistência aos jovens, uma vez que em 1993 surge a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), que garante no art. 2º:

A Assistência Social tem por objetivos: I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e aos adolescentes carentes; III – promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de prover a própria manutenção ou tê-la provida por sua família. (BRASIL, 1992, p. 6, grifo nosso).

Então, há de se considerar que, após 1990, o olhar e a importância conferida à infância e à juventude se modificaram sobremaneira, uma vez que o movimento em relação à proteção e ao cuidado desses jovens não deixa de estar em pauta nas políticas públicas e de proteção à infância.

Modificações do Estatuto da Criança e do Adolescente: medidas de proteção (re)asseguradas pela Lei 12.010/2009

No entanto, no ano de 2009, o ECA passou por mais alterações, conforme a Lei 12.010, de dezembro de 2009, que veio com o intuito de modificar termos e fazeres tanto em relação ao sistema de garantia de direitos, quanto na execução de medidas de proteção. O art. 101, que salienta as medidas de proteção aplicáveis pelas autoridades competentes, sofreu alterações em termos de nomenclatura no item VII, no qual modificou-se a medida “abrigo em entidade” para “acolhimento institucional”. Ainda neste artigo foi incluído, conforme § 2º, que,

sem prejuízos da tomada de medidas emergenciais para a proteção de vítimas de violência e abuso sexual e das providências que alude o art. 130 desta Lei, o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar é competência exclusivamente da autoridade judiciária e importará a deflagração, a pedido do Ministério Público ou de quem tenha legítimo interesse, de procedimento judicial contencioso, no qual se garanta aos pais ou ao responsável legal o exercício do contraditório e da ampla defesa. (p. 73).

No mesmo ano da alteração do ECA, o governo federal lançou um manual que orienta tecnicamente os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, o qual teve como finalidade a regulamentação, no território nacional, da organização e oferta dos serviços no âmbito da política de assistência social de alta

“reorganização dos relacionamentos humanos se fez acompanhar de decorrentes mudanças nas maneiras, na estrutura da personalidade do homem cujo resultado provisório é nossa forma de conduta e sentimentos civilizados”. (ELIAS, 1993, p. 195).

complexidade,⁹ cujas crianças encontram-se em medida protetiva, estando em situação de abandono ou afastadas do convívio familiar pela autoridade competente.

Realizando uma análise mais detalhada da história jurídica de proteção à infância e à adolescência, encontramos diversas constâncias e inconstâncias¹⁰ nesse processo. A primeira se dá pelo direcionamento provocado, talvez não consciente,¹¹ que culminou com a proteção de crianças e adolescentes e com o reconhecimento destes como sujeitos de direitos. Já na outra, destacamos que essas flutuações aconteceram, pois era nítida a necessidade de mudança, em especial em função das exigências da Constituição Federal e da pressão de populares, para que a situação se modificasse. Sendo assim, não podemos afastar um conceito de outro, mas sim perceber que, no “processo social, uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiverem um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade”. (ELIAS, 2011, p. 26).

Esse processo da história jurídica da infância se dá em um período de longa duração,¹² pois com o passar do tempo as pessoas foram se “civilizando” e “regulando” os seus comportamentos, direcionando suas condutas para o reconhecimento da proteção e dos direitos dessas pessoas que ainda estão em desenvolvimento. Essa reflexão permite considerar que “a psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode [...] ser compreendida se estudada independente da sociogênese¹³ da nossa civilização. Por efeito dessa lei sociogenética¹⁴ básica”, teoriza Elias, “o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez por alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história”. (ELIAS, 2011, p. 15).

A importância dessa trajetória na constituição da sociedade brasileira permite que ainda hoje possamos rever e complementar leis que objetivem a proteção e o reconhecimento da criança e do adolescente. Esse movimento também mostra que alguns retornos são necessários, situando que o que não deu certo pode ser alterado e

⁹ Com a aprovação da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, os atendimentos na assistência social foram regularizados por níveis de complexidades do Sistema Único de Assistência Social (SUAS): Proteção Social Básica, Proteção Social Especial de Média Complexidade e Serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade, que abarca os seguintes serviços: acolhimento institucional, acolhimento em república, acolhimento em família acolhedora e serviço de proteção em situações de calamidade pública e de emergências.

¹⁰ Constância e (in)constâncias são derivações do termo *flutuações*, no qual Norbert Elias salienta as mudanças ocorridas na história de longa duração. No caso aqui apresentado, nas mudanças legais ocorridas na história da infância e juventude.

¹¹ “O padrão social a que o indivíduo fora inicialmente obrigado a se conformar por restrição externa é finalmente reproduzido, mais suavemente ou menos, no seu íntimo, através de um autocontrole que opera mesmo contra seus desejos conscientes. (ELIAS, 2011, p. 129).

¹² Norbert Elias afirma que a concretização dos processos sociais acontece com “o aparecimento mais ou menos súbito de palavras em línguas, quase sempre [indicando] mudanças na vida do próprio povo, sobretudo quando os novos conceitos estão destinados a se tornarem fundamentais e de longa duração”. (p. 66).

¹³ Sociogênese é um processo social que implica diretamente na psicogênese (processo individual).

¹⁴ “As pesquisas sociogenética e psicogenética propõem-se a revelar a ordem subjacente às mudanças históricas, sua mecânica e mecanismos concretos.” (ELIAS, 2011, p. 16).

retomado, marcando dessa forma os movimentos *centrípetos* e *centrífgos*.¹⁵ Nessa história de retornos e alterações, fica nítida a mudança ocorrida com a promulgação do ECA (1990), pois o Conselho Tutelar, Ministério Público e Juizado da Infância e Juventude atuavam nas situações dos abrigamentos, descentralizando dessa forma o poder de atuação do Juiz (conforme o Código de Menores). Após alteração ocorrida no ano de 2009, o Poder Judiciário novamente assume a função do acolhimento, conforme redação dada pela Lei 12.010 de 2009 “§ 3º Crianças e adolescentes somente poderão ser encaminhados às instituições que executam programas de acolhimento institucional, governamental ou não, por meio de uma guia de acolhimento, expedida pela autoridade judiciária”. (ECA, 1990, p. 74).

Nesse íterim, fomenta-se que a *naturalização*¹⁶ de algumas normas acontece com a regulação¹⁷ de condutas de famílias violadoras e das formas como os municípios entendem e priorizam as crianças e os adolescentes, que na atualidade podem contar com mais garantias de proteção, satisfazendo, dessa forma, a evolução e a constante construção¹⁸ dos Direitos Humanos.

Considerações finais

Realizar um resgate histórico das situações que envolvem a infância e adolescência permite enfatizar questionamentos acerca das atuais intervenções e legislações que permeiam a proteção e o cuidado de jovens ainda em fase de desenvolvimento. Com o passar dos anos, muitas coisas se modificaram e melhoraram, contudo ainda há muito por fazer, visto que nos deparamos com notícias de verdadeiras barbáries, as quais vitimizam crianças e adolescentes.

Nesse sentido, destaca-se a importância para as pesquisas acadêmicas, assim como para as discussões que são realizadas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de fomentar os questionamentos e também atentar a sociedade dos seus direitos e deveres, quando se deparam com cenas de violência e violação. Destaca-se também a importância para a constante formação dos profissionais

¹⁵ Norbert Elias nomeia que no movimento centrífugo o poder é descentralizado; já no movimento centrípeto o poder volta a ser centralizado.

¹⁶ A naturalização é um processo que reflete a implicação e a produção cultural de conceitos, ideias, normas e formas de ser.

¹⁷ “Quanto mais o padrão ‘natural’ de delicadeza e vergonha parece aos adultos e quanto mais o controle civilizado de ânsias instintivas é aceito como natural, mais incompreensível se torna para os adultos que as crianças não sintam ‘por natureza’ esta delicadeza e vergonha. Necessariamente as crianças tocam repetidamente o patamar adulto de embaraço e uma vez que não estão ainda adaptadas – transgridem os tabus da sociedade, cruzam o patamar adulto de vergonha, e penetram em zonas de perigo emocionais que o próprio adulto só com dificuldade consegue controlar.” (ELIAS, 2011, p. 162).

¹⁸ “A partir do estudo do processo civilizador, evidenciou-se com bastante clareza a modelagem geral e, portanto, a formação individual de cada pessoa, [que] depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas. Os avanços da individualização, como na Renascença, por exemplo, não foram consequência de uma súbita mutação em pessoas isoladas, ou da concepção fortuita de um número especialmente elevado de pessoas talentosas; foram eventos sociais, consequência de uma desarticulação de velhos grupos ou de uma mudança na posição social do artista artesão, por exemplo. Em suma, foram consequência de uma reestruturação específica das relações humanas.” (ELIAS, 1994, p. 28).

que trabalham diretamente com o público em questão, visto que, como salientando no texto, as leis estão em constantes mudanças e é preciso estar atento a elas.

Entender a história de assistência aos jovens é de grande importância, pois, desta maneira poderemos reaver e rever algumas questões que ainda hoje permanecem presentes na história de muitas crianças e adolescentes no nosso País. Reitera-se a importância de instrumentalizar e questionar o que hoje ainda é feito, de maneira que possamos elaborar vivências e histórias passadas além de escrever um “novo” começo, garantindo os direitos de jovens que não contam com um núcleo familiar que lhe dê acesso à educação, saúde, isto é, aos direitos sociais básicos que todos têm assegurado, segundo a Constituição Federal.

Os objetivos deste texto se aproximam ao proposto, isto é, intentar para a realização de um resgate histórico e enfatizar a história de longa duração protagonizada no País. Não obstante, é necessário refletir que esta história não se finaliza por aqui, uma vez que devemos estar sempre atentos ao melhor atendimento desses jovens, que já vivenciaram tantos rompimentos e violações em sua vida, minimizando, dessa forma, as injustiças sociais.

Referências

- AREND, Sílvia Maria. *Histórias de abandono: infância e justiça no Brasil (Década de 1930)*. Florianópolis: Mulheres, 2011.
- BECHER, Franciele. O “Perigo Moral” em tempos de segurança nacional: políticas públicas e menoridade em Caxias do Sul-RS (1962-1992). 2012. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. *Código de Menores*. Brasília, 1927.
- _____. *Código de Menores*. Brasília, 1979.
- _____. *Lei Federal 12.010, de dezembro de 2009: atualização do Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 2009.
- _____. *Lei Federal 8.742, de 7 de dezembro de 1993: Lei Orgânica da Assistência Social (Loas)*. Brasília, 1993.
- _____. *Plano Nacional de Promoção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, 2006.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história de costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.
- _____. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FALEIROS, Vicente. Infância e processo político no Brasil. In: PILLOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño/Santa Úrsula/Amais Livraria e Editora, 1995.
- GOHN, Maria Glória da. *História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros*. São Paulo: Loyola, 1995.
- LEITE, Lígia Costa. *Meninos de rua: a infância excluída no Brasil*. São Paulo: Atual, 2001.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Brasília, DF; Rio de Janeiro: Unicef; USU Editora Universitária, 2000.

RIZZINI, Irene et al. *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito a convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2008.

SERRA, Artemis Soares. *Esqueceram de Mim: Políticas Públicas para Crianças e Adolescentes; renovação e conservadorismo*. In: LEITE, L.; LEITE, M.; Botelho, A. *Juventude, desafiliação e violência*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.

SILVA, Roberto. *Os filhos do governo*. São Paulo: Ática, 1998.

STECANELA, Nilda. *Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela história da vida*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

VEIGA, Cyntia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VANNUCHI, Paulo de Tarso; OLIVEIRA, Carmen Silveira. Apresentação. In: RIZZINI, Irene (Coord. – PUC-Rio/Ciespi). *Direitos humanos de crianças e adolescentes: 20 anos do Estatuto*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

O processo de alfabetização no Brasil: reflexões históricas e conceituais¹

Itaise Moretti de Lima
Flávia Brocchetto Ramos

O presente artigo apresenta um recorte da dissertação “O docente dos anos iniciais e suas concepções acerca da alfabetização e letramento”, inserida na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Busca apontar um breve histórico, pautado em Mortatti (2000), sobre a trajetória da alfabetização no Brasil, desde o século XIX até os dias atuais, com o intuito de possibilitar o entendimento de como vem acontecendo as mudanças conceituais em torno desta temática. Apresenta algumas concepções referentes à aprendizagem da leitura e da escrita, iniciando pelos métodos tradicionais até chegar aos estudos contemporâneos, que visam à proposta de alfabetizar letrando, garantindo a formação de leitores e, não apenas de meros decodificadores de palavras. Nesse sentido, implanta-se uma nova configuração do Ensino Fundamental, que passa a ser oferecido em nove anos de escolaridade, a qual se torna um momento de repensar a Educação Básica. Frente ao exposto, outras providências e iniciativas do governo foram realizadas para qualificar o processo educativo, dentre eles, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Plano Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), além da realização de avaliações externas para verificar o rendimento dos educandos e possibilitar um referencial para que a escola planeje ações que qualifiquem a aprendizagem.

Aspectos históricos da alfabetização no Brasil

Muitos passos foram dados em relação à aprendizagem da linguagem escrita e da leitura e, para melhor compreensão destes avanços, será apresentado um breve histórico, a partir da obra de Mortatti (2000). Nesse sentido, o recorte possibilitará o entendimento de como vêm acontecendo as mudanças conceituais em torno da alfabetização, elencando-se alguns momentos na trajetória desta temática.

Parte-se por volta da segunda metade do século XIX, quando o ensino da leitura se dava pelos tradicionais métodos sintéticos (da parte para o todo): soletração/alfabético (partia do nome das letras), fônico (do som para as letras) e silabação (das sílabas). Tais métodos visavam ao ensino partindo da apresentação das letras e de seus nomes ou dos sons ou das famílias silábicas, e as dificuldades iam gradativamente aumentando. Depois disso, poderiam ser ensinadas as palavras que eram formadas pelas letras aprendidas e, após, as frases.

¹ Este artigo tem origem na dissertação intitulada “O docente dos anos iniciais e suas concepções sobre alfabetização e letramento”, sob a orientação da Prof^a Dra. Flávia Brocchetto Ramos, defendida em 21 de março de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

Cabe salientar que a aprendizagem da escrita se dava através de caligrafia, ortografia, ditado e formação de frases, o que evidenciava a necessidade de habilidades visuais, auditivas e motoras. A preocupação centrava-se na caligrafia, no tipo de letra a ser usado, tendo como referência exercícios de cópia. Essa modalidade de ensino traz consigo a concepção de uma “educação positivista, baseada em Augusto Comte”, prevendo “uma educação útil, prática e racional”. (MORTATTI, 2000, p. 43).

A partir de 1880, passou a ser divulgado no Brasil o “Método João de Deus” ou “Método analítico”, contido na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, visto como um método revolucionário, que se baseava nos princípios da moderna linguística da época, o qual iniciava o ensino da leitura pela palavra e após realizava a análise do valor fonético das letras, ou seja, tinha como princípio a *palavração* (leitura da palavra). A divulgação desse método no País acontece através de Antonio da Silva Jardim, que propõe reformas no ensino tradicional da época. (MORTATTI, 2000, p. 25).

Chega o momento em que se inicia uma disputa entre partidários do método analítico e dos tradicionais métodos sintéticos. O analítico era considerado mais moderno e

[...] deveria orientar a preparação não apenas teórica, mas sobretudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da “pedagogia moderna”, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança. (MORTATTI, 2000, p. 78).

No ano de 1892, esse método recebeu mais ênfase, ou seja, partia-se do pressuposto de que o ensino da leitura e da escrita se dá do *todo* para as *partes*. Somente em 1910 começa-se a utilizar o termo *alfabetização*. Por volta de 1920, buscam-se novas propostas, as quais tentam conciliar os dois métodos de ensino, passando a utilizar *métodos mistos* ou *métodos ecléticos*. Desse modo, a alfabetização torna-se objeto de estudo, e Lourenço Filho destacou-se no cenário por trazer os Testes ABC, cuja meta era medir o nível de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, que gradativamente foram abrindo espaço para outros testes, tornando-se tendência no campo educacional. Buscava-se, assim, classificar os estudantes, visando a uma homogeneização das classes, problematizando não somente o *como ensinar* mas *quem ensina*, o que diminuiu a importância dos métodos utilizados.

Ao final dos anos 70, a alfabetização é objeto de estudo sistemático (MORTATTI, 2000, p. 253) e buscam-se respostas coerentes ao contexto do ensino, para a resolução dos problemas encontrados. A partir dos anos 80, surgem reflexões pautadas no construtivismo e no interacionismo, para intervir na problemática da alfabetização no Brasil.

O construtivismo, decorrente das pesquisas de Emilia Ferreiro, na Universidade de Genebra, segue princípios de Jean Piaget e conta com outros colaboradores, especialmente Ana Teberosky. Esses estudos levantaram questões acerca de quem aprende e como se aprende a língua escrita, o que se denomina lecto-escrita. Além disso, buscam não metodizar da alfabetização, questionando a existência de cartilhas. O

construtivismo, por sua vez, não pretendeu ser um novo método de ensino nem uma nova didática, mas, conhecendo como a criança aprende a ler e a escrever, propõe-se a criar procedimentos coerentes com as necessidades dos estudantes. A perspectiva construtivista da alfabetização é uma revolução conceitual e tem como proposta, segundo Ferreira (2004, p. 78), a ideia de que, para se alfabetizar, é preciso que a criança reconstrua a língua escrita, de modo a apropriar-se dela.

Nesse contexto, surge um novo discurso, evidenciado por Ana Luiza Smolka, através da perspectiva interacionista, que se fundamenta nas teorias de L. S. Vygotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux, baseada na relação entre pensamento e linguagem. De acordo com esta corrente, o processo de aprendizagem acontece na relação com o outro e tem o texto como objeto do ensino da leitura e da escrita. Aponta ainda que, antes da alfabetização escolar, o sujeito já possui certos modos de pensar, sentir e agir, que são responsáveis pela atribuição de significado para si, para o mundo e para a leitura e a escrita. Nessa teoria, ressalta-se que as crianças aprendem em suas experiências do cotidiano e, ao entrar na escola, já desenvolveram diversas habilidades. Aos conhecimentos construídos em suas vivências, Vygotsky (1998) chamou de *conceitos cotidianos* ou *espontâneos*, e aos saberes escolares, chamou de *conceitos científicos*, considerando que ambos se relacionam e se complementam.

No discurso atual, tem-se conciliado as contribuições do construtivismo e do interacionismo, pois ambas ressaltam que o papel da escola e do professor é imprescindível ao desenvolvimento da criança e ao processo de elaboração de conceitos, destacando ainda que, para que tal elaboração aconteça, um ambiente desafiador é decisivo. Além disso, a escola oportunizaria às crianças o acesso ao conhecimento científico elaborado ao longo da História da humanidade.

Acerca desses estudos, surge o termo *letramento*, tradução do termo inglês *literacy*, difundido no Brasil através das pesquisas de Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares. O vocábulo surgiu da necessidade de explicar um fato novo que transforma e amplia a concepção de alfabetização. Parte de uma abordagem que contextualiza a leitura e a escrita, como formas de inserção social, e traz consigo a ideia de que os alunos tenham clareza do significado desta aprendizagem e possam utilizá-la em seu contexto para suas ações cotidianas. O termo passou a ser utilizado no Brasil, por volta de 1980, quando os autores citados anteriormente expandiram o conceito que será explicitado no tópico a seguir.

Letramento e formação de leitores

Como foi apresentado anteriormente, muitos estudos foram e estão sendo feitos sobre o processo da aprendizagem da leitura e da escrita. A visão que se tem sobre o ler e o escrever vem se alterando ao longo da História e essas aprendizagens passam a ser vistas como algo complexo, que não se restringe à mera ação de juntar letras e ler palavras.

Com a mudança de paradigma, temos a presença de dois termos que se diferenciam e se complementam: a alfabetização e o letramento. Pode-se destacar que o primeiro termo refere-se à aprendizagem da leitura e da escrita, como codificação e decodificação de letras, já o letramento “considera que o indivíduo letrado não é apenas o que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 2004, p. 40). Ainda apoiando-se em Soares, ressalta-se que o letramento “implica habilidades várias” (2001, p. 92) e que algumas vezes “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita”. (SOARES, 2004, p. 45).

Cada estudante que chega à instituição escolar, responsável pela aprendizagem da leitura e da escrita, traz bagagens diversificadas. Os que possuem contato maior com situações de leitura e de escrita, certamente, motivam-se e interessam-se mais para conhecer seus usos e finalidades. Entretanto, nem toda realidade é assim, há crianças que não desfrutam de um ambiente letrado. Tal reflexão permite questionar acerca da maneira mais eficaz para que a leitura e a escrita façam parte do cotidiano dessas crianças e, ousa ainda mais, quando se refere à inserção desta prática na vida das famílias e da comunidade. Para que isso se efetive, cabe à escola assegurar a todos a vivência de práticas sociais de leitura e de escrita, reduzindo as desigualdades instaladas em nossa sociedade. Como nos mostra Soares, cabe à escola promover a

[...]aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento*. (2004, p. 89).

Kleiman também evidencia que a responsabilidade da escola é formar sujeitos letrados e não apenas alfabetizados, e que

[...] a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. (1999, p. 90).

Percebe-se, no contexto escolar, a falta de clareza quanto à complexidade do processo de alfabetização e, assim, consagram-se práticas rotineiras através do ensino fragmentado da escrita e da leitura. Diante dessa realidade, deparamo-nos com diversos questionamentos: O que é ser alfabetizado? Como alfabetizar? Que visão as crianças têm sobre a leitura e a escrita? Onde a leitura e a escrita aparecem no dia a dia de cada uma das crianças?

As discussões sobre como alfabetizar letrando estão cada vez mais presentes no contexto educacional, mas será que chegaram à sala de aula? Quando se pensa nessas concepções, vislumbra-se um grande desafio, pois, de que forma os educandos

aprendem o código escrito e ao mesmo tempo inserem esta aprendizagem em suas práticas cotidianas?

A responsabilidade da escola consiste em criar múltiplas possibilidades para que o aluno construa habilidades relativas ao processo e utilize efetiva e competentemente a tecnologia da escrita. Assim, vale ressaltar as amplas possibilidades dos usos sociais da leitura e da escrita, já que as relações sociais se dão a todo instante pela linguagem, e também destacar a importância de trazê-las para a sala de aula, contextualizando os conhecimentos priorizados na escola, conforme as vivências do educando.

Há ainda a necessidade de se formar leitores, uma realidade e uma preocupação evidenciada constantemente no Brasil e, por isso, programas governamentais são criados para proporcionar aos estudantes contato com materiais qualificados de leitura, já que “[...] o acesso aos bens culturais é fundamental para o processo de se tornar leitor [...]”. (BRASIL, 2008, p. 20).

Essas iniciativas do governo constituem-se como um mérito para o País, já que, conforme Serra, possibilitarão

uma sociedade mais participativa, na qual os indivíduos terão condições, como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo e de si próprios, podendo se tornar agentes de transformação da realidade” e ainda que “essa conquista poderá superar o quadro atual, em que a maioria está excluída não só dos bens materiais como também dos culturais. (2004, p. 71).

Para tanto, foi criado em 1997, o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, além de outros materiais que contribuem com o acesso a fontes de informação, bem como com a formação de alunos e educadores leitores. (BRASIL, 2011). Tais títulos, além de contribuir para a formação literária do estudante, promovem a alfabetização e o letramento.

Vale salientar que “a democratização do acesso à leitura esperada pela distribuição de livros do PNBE, com alcance amplo no que diz respeito a usuários de diversos segmentos [...], parece não ter acontecido como previsto”, tendo em vista que

[...] não é a distribuição de acervos que muda as práticas dos professores quanto ao uso dos livros de literatura nas atividades pedagógicas, nem muda nos sujeitos a compreensão do que lêem, melhorando sua apropriação de sentidos. (BRASIL, 2008, p. 20).

Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado diretamente para as ações ocorridas em sala de aula, tem como meta a distribuição de livros didáticos, dicionários e obras complementares aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os livros são escolhidos pelas escolas a partir do Guia do PNLD. Nos casos das turmas de primeiro e segundo ano, cabe destacar que recebem um acervo denominado *obras complementares* cujo objetivo “é incrementar a aprendizagem no ciclo da alfabetização” (BRASIL, 2011) e que são contempladas por livros didáticos, cujos componentes

curriculares são: alfabetização matemática e alfabetização linguística. Sugere-se que o Acervo complementar seja alocado na sala de aula, para que contribua diretamente para a criação de um ambiente letrado.

Diante desse contexto, evidencia-se ainda a expressão “alfabetizar letrando”, que articula a aprendizagem da leitura e da escrita com seu uso nas situações diárias do estudante. Confirmando este pressuposto, a discussão apoia-se novamente nas contribuições de Soares, quando ressalta que esta prática significa

orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de texto. (SOARES, 2000).

Cabe refletir: Qual é a melhor estratégia para que a escrita e a leitura penetrem no cotidiano de nossos alunos e da comunidade escolar? Pensar na abordagem do alfabetizar letrando, a partir de uma perspectiva interacionista, sugere que o texto é o objeto de ensino e aprendizagem na alfabetização. Mas, afinal, a interação com textos é possível para crianças que ainda não estão alfabetizadas?

Kleiman (1999) aponta que texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções. Um texto produzido pelas crianças, no processo de alfabetização/letramento, propicia uma gama de informações sobre o que a criança é capaz de produzir, no que se refere à escrita. Esses dados podem ser utilizados pelo professor como pistas sobre os conhecimentos e as hipóteses que o estudante vem construindo. No momento da produção, a criança mobiliza uma série de habilidades para fazer as escolhas, as críticas e a organização do processo de produção textual. Esta proposta parece mais rica do que a mera codificação e decodificação de letras, porém exige do professor um vasto conhecimento sobre a concepção de alfabetizar letrando através da produção de textos.

Algumas vezes, há prevalência de um ou outro aspecto na prática pedagógica do educador; em outras palavras, ora o privilégio passa a ser dado aos conhecimentos específicos da alfabetização, ora proporciona a interação com textos e não revela a preocupação com as habilidades do ler e do escrever. Dessa forma, é necessário haver um equilíbrio entre ambos, para que esta perspectiva tenha sucesso.

A realização da práxis pedagógica, pautada nos pressupostos elencados acima, envolve a formação do professor alfabetizador. Nesse sentido, a investigação apoia-se em Soares (2000, p. 5) quando alerta que, ao educador, “é preciso, para completar uma formação que o torne capaz de letrar seus alunos, que conheça o processo de letramento, que reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento”.

Investimentos têm sido feitos nas instituições escolares para qualificar a aprendizagem da linguagem escrita, os quais, mais do que alfabetizar os educandos,

estão comprometidos também com seu letramento. Por isso, há a necessidade de se conhecer a proposta da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Educação básica com Ensino Fundamental de nove anos

Para a maioria das pessoas de mais idade ou até mesmo para as classes com menos oportunidades, o Ensino Fundamental é a única etapa de escolarização formal. Ainda hoje, há muitas crianças e jovens que se encontram fora do espaço escolar, sem concluir o Ensino Fundamental, ou ainda, estudantes com grandes lacunas no processo de alfabetização, ou seja, que ainda não leem e não escrevem, de acordo com as exigências da série/ano em que se encontram.

Por esses e outros problemas detectados durante a escolarização, percebe-se a necessidade de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização e ao letramento dos alunos do Ensino Fundamental. Uma das providências tomadas a esse respeito é a ampliação dessa fase para nove anos de escolarização, já que a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) estabelece duração mínima de oito anos nesta etapa. A Lei 11.224, de 6 de fevereiro de 2006, prevê, a partir de 2010, a

[...] matrícula de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do mesmo ano, com o intuito de assegurar um tempo maior às crianças no convívio escolar e também oferecer maiores oportunidades de aprendizagem.

De acordo com as Orientações Gerais do MEC (2004, p.17), relativas ao Ensino Fundamental de nove anos, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental.

Tentando refletir sobre a complexidade dessa mudança, pode-se pensar que a chegada da criança na escola causa vontade de conhecer, e essa motivação carrega também inseguranças, questionamentos e incertezas. Assim, alguns alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental já frequentavam uma escola de Educação Infantil, outros sequer sabem utilizar um lápis.

As crianças se caracterizam por ter imaginação, curiosidade, movimento, desejo de aprender através de suas brincadeiras, na construção de sua autonomia e identidade. Elas já podem simbolizar e compreender o mundo, estruturar seus pensamentos e fazer uso das múltiplas linguagens. Dentre essas, destaca-se a linguagem escrita, que já pode ser apropriada pela criança, a partir de seu desejo de aprender através de interações que já é capaz de realizar. Aliás, hoje existe uma criança globalizada (STEARNS, 2006), que, independentemente da região onde vive, tem acesso, em geral, aos mesmos produtos culturais.

Dessa forma, pensa-se também na postura do professor, ou ao menos, em qual deveria ser ela, considerando essa criança globalizada e ainda a implantação do Ensino

Fundamental de nove anos, já que essa proposta não trata apenas da inclusão de mais um ano de escolarização, mas também de repensar a práxis pedagógica. Em outras palavras, este é um momento de rever metodologias e, mais do que isso, (re)construir conceitos, dado que, segundo as orientações gerais do Ministério da Educação e Cultura (MEC),

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, 2004, p. 16).

Cabe destacar que, conforme o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ensino Fundamental

[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

A partir desta nova configuração do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes aprendam por meio de atividades lúdicas, as quais contribuem com o desenvolvimento das crianças. Trata-se de extrapolar o universo escolar que prioriza a utilização do caderno, lápis e quadro-negro e trazer o que está fora para dentro da escola.

A ampliação dessa etapa de escolarização para nove anos instaura-se como um desafio promissor a educadores e a gestores escolares, apesar de ainda existirem diversos problemas na educação brasileira. Dentre os tantos desafios, apontam-se os altos índices de repetência; alunos frequentando a escola sem necessariamente obter sucesso em suas aprendizagens; pouco esclarecimento quanto aos objetivos de cada ano/série; formação precária dos educadores, entre outros.

Para nortear o trabalho desenvolvido nas escolas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora diretrizes e orientações para a reorganização do Ensino Fundamental de nove anos. As instituições de ensino, frente a essa realidade, criam currículo e Projeto Político Pedagógico para o Ensino Fundamental de nove anos e, de acordo com as Diretrizes Curriculares, e a proposta das escolas pauta-se, conforme orientações do MEC, em abordagem democrática e participativa. A elaboração destes documentos é responsabilidade dos gestores e de toda comunidade escolar, assegurando a melhoria da qualidade do ensino.

Este é o momento para repensar todo o Ensino Fundamental. Por isso, cada escola se torna responsável por construir seu plano de ampliação dessa nova modalidade de

ensino, em conjunto com sua comunidade escolar, através da elaboração do novo regimento, de currículos, conteúdos e práticas pedagógicas. Ainda se faz pertinente salientar a importância da formação continuada dos docentes nas escolas, possibilitando momentos de reflexão e de planejamento das atividades e readequação das propostas pedagógicas, que viabilizem o desenvolvimento integral das crianças e respeitem as especificidades e características da infância.

Pelo exposto, a alfabetização, o letramento e a formação de leitores, na perspectiva do uso da leitura e da escrita em práticas sociais do cotidiano, em que o sujeito possa interagir e intervir na comunidade, são eixos norteadores da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante, pois, realizar alguns questionamentos sobre como está sendo a receptividade dos professores em relação à proposta e também avaliar como a escola se prepara para cumprir os objetivos legais e pedagógicos que surgem.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações Gerais*. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação Geral de Materiais Didáticos*. Elaboração Andréa Berenblum; Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- KLEIMAN, Ângela B. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Unesp; Conped, 2000.
- SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.
- SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. In: *Nossa língua – nossa pátria*. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 26 nov. 2000. Entrevista. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>>. Acesso em: jul. 2010.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Pensamento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2001.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- STEARNS, Peter N. *A Infância*. Trad. de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

Os autores

Alessandra Chaves Zen é mestre em Educação pela UCS. Professora na rede pública municipal e estadual de ensino em Vacaria/RS. Na pesquisa tem interesse pela temática das imagens.

Carla Beatris Valentini é mestre em Psicologia do Desenvolvimento e doutora em Informática na Educação, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora titular na Universidade de Caxias do Sul e membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Núcleo de Inovação e Desenvolvimento: Docência e Cultura Digital.

Carlos Roberto Sabbi é mestre em Educação, Especialista em Gestão de Pessoas e Bel. em Administração, ambos pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Formação Holística de Base pelo Centro de Ensino Superior de Blumenau. Investiga a ética e a cidadania.

Débora Pereira Laurino possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg), mestrado em Ciências da Computação e doutorado em Informática na Educação, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências.

Eliana Maria do Sacramento Soares é bacharel, licenciada e mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas, e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul, onde também é membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia.

Flávia Ramos é doutora em Letras pela PUCRS. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e em Letras (UCS). Autora do livro *Literatura infantil: de ponto a ponto* (CRV, 2010) e coautora de *Interação e mediação de leitura literária para a infância* (ALB/Global, 2011). Pesquisa questões atinentes à leitura, em especial ligadas à infância, à mediação e à escolarização.

Itaise Moretti de Lima é mestre em Educação. Especialista em Gestão Estratégica em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Vacaria; coordenadora pedagógica na rede particular e assessora pedagógica na Empresa Inovação Assessoria Pedagógica Ltda.

Jeronimo Becker Flores é mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela mesma instituição. Atualmente é professor na rede estadual de Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias digitais na Educação, letramento digital, Educação a Distância e formação de professores.

Letícia Borges Poletto é mestre em educação. Psicóloga; membro do observatório de educação da Universidade de Caxias do Sul / UCS, onde está inserida nas linhas de pesquisa: infâncias, juventudes e processos educativos, e gênero e processos de socialização. Atualmente trabalha em um serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na cidade de Caxias do Sul.

Lucio Kreutz é doutor em Educação pela PUC/SP, 1985. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS, Caxias do Sul. Dedicar-se à investigação sobre o processo das escolas étnicas de imigrantes no RS. Suas publicações estão relacionadas com esta temática. É sócio fundador da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Sul-/Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE). Desde 1986 é pesquisador no CNPq, com bolsa PQ.

Marina Matiello possui graduação em Pedagogia e em Psicologia, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É especialista em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco e Mestre em Educação pela UCS, com pesquisas na área de História da Educação.

Nilda Stecanela é doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente exerce a função de diretora do Centro de Filosofia e Educação e atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tem vinculação como professora na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Coordena o Observatório de Educação da UCS e o Programa Nossa Escola Pesquisa sua Opinião no Polo Rio Grande do Sul (Nepso).

Odila Bondam Carlotto é mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora na rede municipal do Município de Carlos Barbosa. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1999). Especialista em Gestão de pessoas e Psicopedagogia.

Paula Cristina Mincato Roso é mestre em Educação pela UCS (2012). Professora na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Pesquisa sobre História da Educação de Caxias do Sul voltada à Educação do Corpo.

Terciane Ângela Luchese é licenciada em História (UCS). Mestre em História (PUC/RS) e doutora em Educação (Unisinos). Atualmente é professora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa e orienta investigações relacionadas com História da Educação.

Valéria Alves Paz Forner é graduada em Enfermagem (UCS). Especialista em Saúde Coletiva (Faculdade Fatima) e mestre em Educação (UCS). Atualmente é docente no curso de Enfermagem Faculdade da Serra Gaúcha de Caxias do Sul. Coordena o curso de Enfermagem da FSG.