



**UNIVERSIDADE  
FUMEC**  
DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

## **UNIVERSIDADE FUMEC**

Reitor

**Prof. Fernando de Melo Nogueira**

Vice-Reitor e Pró-Reitor de Graduação

**Prof. Guilherme Guazzi Rodrigues**

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

**Prof. Márcio Dário da Silva**

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

**Profa. Dra. Maria Leticícia Firpe Penna**

### **FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE**

#### **Diretoria**

Diretor Geral

**Prof. Antonio Marcos Nohmi**

Diretor de Ensino

**Prof. João Batista de Mendonça Filho**

Coord. do Curso de Pedagogia

**Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá**

## **PAIDEIA**

### **Comissão Editorial**

Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá

Profa. Ms Flávia Lamounier Gontijo

Profa. Ms Graziela Santos Trindade

Profa. Dra. Maysa Gomes

Prof. Dr. Henrique Cordeiro Martins

### **Conselho Editorial**

Analise Jesus Silva – FAE/UFMG

Astréia Soares Batista – FCH/FUMEC

Alexandre da Silva Aguiar – UFRN

Andréa Carla Pereira Campos Cunha – RME/RN e Universidade do Minho – PT

Berenice Lurdes Borssoi – UFRGS

Egeslaine de Nez – UNEMAT

Fernando Jorge Correia de Freitas – UNISEPE/FACIMED

João Batista de Mendonça Filho – FCH/FUMEC

Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Levindo Diniz Carvalho – UFSJ

Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/UFMG

José Manuel Sita Gomes – UON/AD/AF

Karina Marcon – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Margareth Diniz – ICHS/UFOP

Paulo Henrique Nogueira de Queiroz – FAE/UFMG

Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

Samira Zaidan – FAE/FUMEC

Samy Lansky – FEA/FUMEC

Santuza Amorin Silva – FAE/UEMG

Simone Grace de Paula – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul

Valéria Barbosa Resende – FAE/UFMG

Verônica Mendes Pereira – ICHS/UFOP



# PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE  
• UNIVERSIDADE FUMEC •



**UNIVERSIDADE  
FUMEC**

DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

---

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE - FUMEC

ISSN 2316-9605 (On-line)

Copyright © 2020 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Todos os direitos reservados pela Universidade FUMEC.

As opiniões emitidas em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P142

Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde [recurso eletrônico] / Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. — Ano 14, n.22 (jul./dez. 2019) -- Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002.

v. ; il.

Semestral

ISSN: 2316-9605 (on-line)

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Estudo e ensino - Brasil. 3. Ensino à distância - Brasil. 4. Educação — Aspectos sociológicos . I. Título. II. Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CDU: 37(05)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

## Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CAMPUS CRUZEIRO

Rua Cobre, 200

Bairro Cruzeiro

CEP: 30.310-190

Belo Horizonte / MG

31 3228-3000

paidéia@fumec.br

<http://www.fumec.br/>

### Diretoria

Diretor Geral

**Prof. Antonio Marcos Nohmi**

Diretor de Ensino

**Prof. João Batista de Mendonça Filho**

Coord. do Curso de Pedagogia

**Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá**

### Editora

Profa. Dra. Maysa Gomes

**Projeto Gráfico e Capa:** D' Lourenço Studio Gráfico

**Revisão:** Ana Paula Kfour

**Diagramação:** Tecnologia da Informação - Universidade FUMEC

### Normalização

Ana Paula Kfour

Biblioteca Universitária - Universidade FUMEC

## Indexadores

Latindex (Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

BBE@ (Bibliografia Brasileira de Educação Digital)

Clase – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México – UNAM)

Ibict CCN Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)

## UNIVERSIDADE FUMEC – BELO HORIZONTE

### Universidade FUMEC

Reitor

**Prof. Fernando de Melo Nogueira**

Vice-Reitor e Pró-Reitor de Graduação

**Prof. Guilherme Guazzi Rodrigues**

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

**Prof. Márcio Dario da Silva**

Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

**Profa. Dra. Maria Leticia Firpe Penna**

---

# Sumário

RELAÇÃO FAMÍLIA X ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben.....	11
EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: IGUALDADE E DIREITO À DIFERENÇA Mateus Henrique Fonseca Duarte e Teodoro Adriano Costa Zanardi.....	31
EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: UM SILÊNCIO BIBLIOGRÁFICO (?) Débora Cristina Alves da Silva e Daniel Santos Braga.....	55
A CONSTITUIÇÃO DOS CAMPOS DA DIDÁTICA E DO CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS E TENDÊNCIAS TEÓRICAS Amanda Rabelo .....	77
O CAMPO EDUCACIONAL E A DIDÁTICA ENTRE OS ANOS DE 1950-1960: O QUE DIZ A LITERATURA Graziela Santos Trindade.....	109
A PEDAGOGIA DE PROJETOS: SUA ORIGEM E SUA TRAJETÓRIA Ainara Pinheiro Costa .....	145
A ESCOLA É A CASA: PANDEMIA E ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO AFETIVA Júlia Félix Azeredo .....	169



---

# Editorial

Caros educadores

Trazer a público um novo número da Revista Paidéia é sempre motivo de grata alegria - pelos desafios vencidos, pela relevância dos artigos recebidos, suas reflexões, e, principalmente, pela contribuição que trazem ao pensamento educacional.

A ideia deste volume **Reflexões sobre a didática: do “ensinar tudo a todos” (Comenius) às metodologias ativas do século XXI** foi dar voz a autores que discutissem as relações pedagógicas do ensinar e aprender em diferentes níveis, ao longo da história e no contexto da escolarização moderna e contemporânea.

A perspectiva desta temática foi ampliar a compreensão e as discussões dos contextos educativos - históricos e atuais - buscando refletir sobre a didática como um processo que mobiliza um conjunto de recursos; sobre as diretrizes que norteiam as políticas educacionais; sobre o trabalho e a formação docente; ou seja, a produção didática da experiência dos modos de ensinar e aprender nas diversas modalidades educativas e suas relações com o tempo e seu contexto político, social e cultural.

O ano atípico de 2020 que desafiou a educação e seus agentes a responderem à emergência da pandemia da Covid – 19 ,gerando dificuldades e profundas transformações na realidade das experiências pedagógicas, mereceu, também, a atenção deste volume da Revista Paidéia. A produção acadêmica, suas problematizações e reflexões, quer sejam no âmbito das políticas públicas ou da prática pedagógica, se tornam referências vivas para os desafios enfrentados pela educação.

Com a assinatura da Professora Ângela Dalben, Secretária de Educação de Belo Horizonte, apresentamos o ensaio **Relação família x escola em tempos de pandemia**, que relata o cotidiano da rede municipal de educação em Belo Horizonte na pandemia da Covid – 19 e as diretrizes adotadas pelo poder público na relação com os alunos e suas famílias.

Teodoro Adriano Costa Zanardi e Mateus Henrique Fonseca Duarte, no artigo **Educação escolarizada: igualdade e direito à diferença**, trazem a problematização do direito à educação, considerando indiferença das escolas em relação aos seus diferentes sujeitos e ao direito comum de acesso, aprendizagem e permanência nas instituições escolares.

Dos autores Débora Cristina Alves da Silva e Daniel Santos Braga, apresentamos **Educação e imigração contemporânea no Brasil: um silêncio bibliográfico (?)**, que realiza uma revisão sistemática sobre o tema da educação escolar e imigração contemporânea na agenda de pesquisa em educação no Brasil.

Em **A constituição dos campos da Didática e do Currículo: aspectos históricos e tendências teóricas**, Amanda Rabelo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a constituição dos campos da Didática e do Currículo, abordando os seus aspectos históricos bem como as tendências atuais. Ressalta que a construção curricular e didática no Brasil e no mundo não é neutra, e se constituiu, historicamente, como uma arena de disputas de tendências, objetivos e interesses diferentes.



Graziela Trindade, no artigo **O campo educacional e a didática entre os anos de 1950-1960: o que diz a literatura**, discute o lugar da Didática na literatura educacional, identificando a relevância que esta assume no Brasil a partir das décadas 1920/1930, por meio dos estudos pedagógicos. Detecta o avanço destes estudos nas décadas seguintes onde o debate político em torno da democratização da escola e da luta em prol da escola pública, difundido pelo escolanovismo, se tornaram terra fértil para a Didática.

Em artigo sobre **A pedagogia de projetos: sua origem e sua trajetória**, Ainara Pinheiro Costa estuda as raízes da Pedagogia de Projetos, analisando como estas podem e devem se projetar no trabalho com projetos, no ambiente escolar. Compara as propostas de John Dewey e Johan Friedrich Herbart, que representam, respectivamente, a Escola Nova e a Escola Tradicional.

O artigo que finaliza essa edição é da autoria de Júlia Félix Azevedo e se intitula **A escola é a casa: pandemia e ensino de Arte na educação infantil, caminhos para uma educação afetiva**. Consta de um relato da experiência dessa professora de artes, em tempos de ensino remoto. Assim, discute os impactos que o distanciamento social tem gerado nas crianças e como a Arte pode ser ferramenta de expressão e aproximação afetiva.

É esse o panorama abrangente e qualificado que a Revista Paidéia tem a satisfação de partilhar com seus leitores.

Boa leitura!

*Profa. Dra. Maysa Gomes  
e Comissão Editorial da Revista Paidéia*

*Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde  
Curso de Pedagogia - Universidade FUMEC*



---

# Relação família x escola em tempos de pandemia

ÂNGELA IMACULADA LOUREIRO DE FREITAS DALBEN\*

---

## Resumo

*O texto aborda a relação Família e Escola em tempos do Covid-19, quando as escolas suspenderam as aulas e fecharam suas portas em todo o mundo. Um grave problema fica patente diante desta situação inusitada, porque de um lugar de proteção das crianças e adolescentes, a escola se transforma em lugar de risco à disseminação do vírus. A escola se muda para os lares das famílias que não estavam preparadas nem para a nova realidade vivida com o fechamento de todas as atividades socioeconômicas das cidades, exceto as essenciais. A família é chamada, então, a se organizar para cuidar da educação escolar de suas crianças e adolescentes. Este cenário provocou inúmeros problemas que são salientados no texto, que não tem a pretensão de respondê-los, mas suscitar reflexões importantes na perspectiva de encontrar saídas para a construção de um novo modelo de relação família x escola.*

**Palavras-chave:** *Relação família x escola. Covid-19. Pandemia.*

---

\* Ângela Dalben, Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, doutora em Educação e professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais, onde foi Diretora da Faculdade de Educação e Pró-reitora de Extensão. Atua como pesquisadora do GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da UFMG, nos seguintes temas: didática, formação de professores, avaliação escolar, conselho de classe, Escola Plural. Publicou livros e inúmeros artigos na área educacional.

---

# Introdução

Estamos vivendo um tempo sem precedentes na história mundial. Um contexto paradoxal frente às divergências políticas, econômicas e sociais porque está em jogo a vida humana, o maior valor sem dúvida. Óbitos pelo mundo e pelo Brasil ultrapassam as centenas de milhares e a sociedade aguarda ansiosamente os avanços científicos em busca de uma vacina. E grupos de pesquisadores, em todos os cantos do planeta, ocupam-se desta busca demonstrando a importância da ciência em nossos tempos, mas com a urgência que exige a quebra das fronteiras políticas. Desemprego, mortes, ausências, violência doméstica, abusos e tensão são vividos dia a dia e os números, gráficos e curvas que aparecem nos telejornais assustam e impactam cada um que tenta se cuidar permanecendo em casa em isolamento ou distanciamento social. Total incerteza quanto ao futuro e uma espera inquieta pelo retorno à vida normal. Ou ao falado “novo normal”.

Mas, a importante realidade do vírus, ensina a humildade. Ensina que ninguém sabe ou tem certezas das coisas, porque ninguém na atualidade viveu ou experimentou algo semelhante. A necessidade de desenvolvimento da solidariedade e da colaboração trazem possibilidades de melhores momentos no enfrentamento das situações rotineiras da vida. E a alegria de termos de volta essas atitudes e valores, traz também alento para os maus dias de tantas perdas, dramas e tristezas.

E a escola não está desvinculada de tudo isso. Não é um universo fechado, isolado, à parte.

---

# Desafios para a educação

## ***A escola dentro da casa***

Educação se adquire e se faz por meio das interações entre as pessoas. Está presente nas relações sociais, inserida num campo de disputas de interesses, influências, lideranças que lutam por poder e autoridade. EDUCAR-SE é adquirir um modo de ser e estar no mundo. E esse processo de educar-se significa, com toda a certeza, o ponto fundamental da constituição das nossas sociedades. Constituição das mentalidades, dos valores, da ética social e dos modos de ser e estar no mundo e com as pessoas.

ESCOLA E FAMÍLIA são instituições sociais. Mas cada uma se auto-organiza e produz regras próprias. Cada uma tem sua forma de educar e ensinar, têm modos próprios de se organizar e definir o que é ou não importante nos projetos de vida dos sujeitos. Os conteúdos ensinados nestas instituições, embora complementares, têm naturezas diferentes na construção do ser social e no processo de desenvolvimento dos sujeitos, cidadãos para o mundo.

## ***A casa em tempos de pandemia: o papel da família***

Tudo mudou! O que era uma rotina diária virou um quebra-cabeças. Quem pode ou não pode sair? Quem faz ou não faz a comida? Quem compra? Há dinheiro para compra? Quem trabalha? Quem consegue trabalhar com tanta gente em casa? E as crianças? Agora todo mundo junto e misturado. Para alguns, isso era um desejo. Agora virou uma realidade. Isso está sendo bom? Quais as dificuldades dessa nova realidade? Quem ou o que está ocupando os quatro cantos da casa e do espaço doméstico? São perguntas diárias e que fazem pensar sobre o momento e a nova realidade.

E essa realidade das famílias não está sendo fácil. Os quartos se transformaram em escritórios de trabalho, ou de amontoados de gentes que não podem sair para trabalhar ou brincar. Famílias com pessoas que ficaram desempregadas, famílias que perderam entes queridos, famílias convivendo 24 horas com pessoas com transtornos mentais, dentro de casa, famílias convivendo com suas crianças sem espaços para as correrias e brincadeiras tão importantes para o desenvolvimento de cada uma. Muitas famílias estão atormentadas pois têm parentes que exercem atividades essenciais e que saem de casa para trabalhar, mesmo com todos os riscos do Covid-19, e não têm como deixar os seus filhos nas escolas ou com outras pessoas que, geralmente, auxiliam no cuidado deles.

Os afazeres domésticos se misturaram aos afazeres profissionais, o que antes não era devido e não desejável. E pais ou mães se vêm às vezes tomando decisões ou recebendo ordens pelos celulares com os bebês no colo ou misturando a comida nas panelas do fogão.

Sim, as famílias estão vivendo momentos muito diferentes daqueles que já viveram. E todos estamos nos testando sobre a nossa capacidade de termos paciência, temperança, solidariedade, empatia, colaboração e resiliência. E se não temos mais de um computador disponível, temos que organizar e dividir o tempo. Idem com os celulares. E essas ferramentas se transformaram em continuidade das nossas mãos, olhos, braços, além de coração e emoção, porque sem elas não temos conseguido estabelecer processos de comunicação e interação diária.

Posicionamentos anteriores tiveram que ser revistos. Se antes as crianças não podiam ficar brincando com os celulares dos pais, agora? Não existe outra forma para que as coisas aconteçam. Todos colados nos celulares. Aulas, encontros com os avós, com as pessoas queridas, amigos, parentes? Só por meio desses instrumentos eletrônicos. Difícil! Muito difícil, uma realidade que mexe com as crenças e as autoridades de todos. Difícil porque nem todos detêm habilidades para manusear estas tecnologias.

E neste clima de mudanças, as pessoas envelhecem, adoecem, tornam-se mais violentas, menos felizes, menos alegres, mais vulneráveis a toda e qualquer nova tensão ou nova pressão.

E agora, ainda, uma nova pressão surge obrigatoriamente: a escola dentro de casa!

---

## A escola em tempos de pandemia: qual o papel do professor

De repente, esse espaço tão importante na vida de milhares de crianças e milhares de professores no planeta se fecha. Ninguém pode ir à escola.

Se antes a escola era um dos principais elos da rede de proteção das crianças e adolescentes, ela se torna, hoje, de uma hora para outra, um espaço de risco e de contaminação.

A escola, além de instituição que promove o processo de escolarização das crianças, jovens e adultos, é um dos pilares da organização das rotinas domésticas. As crianças vão à escola para os adultos trabalharem, para os mais velhos descansarem, para os familiares cuidarem das crianças mais novas com atenção. E agora? Sem escola, o que se há de fazer?

Antes da obrigatoriedade da Educação infantil aos 4 anos no Brasil, a ida à escola era algo discutível no seio familiar. Muitas avós diziam: não, deixe a criança em casa, eu ajudo. Mas, as avós, também, se transformaram em trabalhadoras, profissionais, e as rotinas da vida contemporânea assimilaram que a escola é um lugar importante para o desenvolvimento das crianças, para a socialização, para compreensão do mundo, para a aquisição dos processos de alfabetização, letramento e da linguagem matemática, dentre outros conhecimentos fundamentais.

Entretanto, nossa sociedade ainda vê a escola como um espaço natural de percurso do cidadão. E a história das políticas públicas em Educação no Brasil sempre evidenciou o descaso de governos quanto aos salários e carreiras dos profissionais da educação, e sempre tivemos idas e vindas no que se refere a uma política de Estado, uma política que desse centralidade ao importante papel da escola na vida e na formação dos indivíduos cidadãos.

Mas, os novos tempos de pandemia, de repente, trouxeram a valorização da escola de um item qualquer, naturalizado nas rotinas das famílias, para o lugar necessário, com a visibilidade fundamental na vida de todos – pais, mães, avós, crianças e adolescentes.

Espaço de conhecimento, espaço de socialização, de desenvolvimento físico, emocional, ético, de encontro com o outro, de vida, de construção de projetos de vida.

E os professores nesta pandemia? Solitários, desprovidos das salas de aula, do seu trabalho de acolher, abraçar e ensinar diariamente, com afeto, com carinho, com chateação, com cansaço, com irritação ou qualquer outro sentimento normal que a vida traz para um ser humano que vive intensamente o seu dia. Mas um professor que escolheu a sua profissão, que vive dela, cuida de sua profissionalidade a cada dia, agora, não tem mais o seu espaço de trabalho, ou melhor, seu espaço está fechado e será o último a abrir. E quando será isso?

Ninguém sabe. E o vazio se faz intenso. Todos descobrem que é muito difícil ficar sem as interações com as pessoas que amam. E os professores descobrem que não vivem sem os alunos. Que eles são, realmente, a razão de ser de sua vida profissional. E que é muito ruim não ter o estudante em sala de aula, e não ter a escola para ir e vir e criar e inventar coisas interessantes para acontecer em sala de aula.

Mas, a escola não pode parar. As famílias cobram o retorno das aulas. Algumas famílias cobram incessantemente conteúdos, tempos de aulas com a presença dos professores, mesmo que



por meio de uma tela. E as pressões se tornam pesadas, difíceis, complexas para todos. Professores, estudantes, pais e mães, avós entram em cena, tios, e tudo fica muito diferente. Incerto, inseguro, novo, complexo e difícil de prever um futuro.

---

## A escola hoje é a bola da vez

Quando se discute a escola, discutimos os processos formais de ensino, mas é importante considerar que a EDUCAÇÃO é mais do que a aquisição com sucesso dos conteúdos escolares presentes numa Base Curricular ou num Programa de Curso.

Por outro lado, a ESCOLA é um lugar de interações sociais, que se voltam intencionalmente para a aprendizagem de conhecimentos, sim, mas estes conhecimentos envolvem habilidades variadas adquiridas nas atividades previstas nos planos de ensino, envolvem competências criadas, também, nas rotinas de organização e realização destas atividades especificamente propostas pela escola, assim como para a construção dos significados do próprio sentido da escolarização e da formação de cidadãos. Isso nos traz uma questão importante. A falta da escola na vida de uma criança ou de um estudante adolescente ou adulto em tempos de pandemia, traz conseqüentemente a falta do quê?

Se a resposta for simplesmente dos conteúdos previstos no programa de curso, sejam esses conteúdos mais complexos ou não, envolvendo as habilidades e competências escolares, fica mais fácil resolver o problema. Poderemos buscar alternativas para suprir a falta da presença física do professor e construir mecanismos para a aquisição das informações ou conhecimentos. Por exemplo, se adquirimos uma máquina nova em casa, e ao recebermos o pacote embrulhado pelo correio, tivermos que aprender a manuseá-la, buscamos o manual. Tentamos ler os passos e, mesmo que seja com esforço, daremos conta, sim, de

colocá-la em funcionamento, especialmente, se o nosso interesse for intenso pelo seu uso.

Entretanto, se concebermos a escola como um espaço fundamental de desenvolvimento integral da pessoa humana, envolvendo as diferentes dimensões desse desenvolvimento, provavelmente, iremos sentir que a aquisição dos conteúdos previstos na proposta curricular é realmente muito menos significativa do que o conjunto de interações realizadas pelos sujeitos em suas rotinas diárias nos processos de escolarização ao longo de sua vida.

Alias, é comum em rodas de conversa entre adultos, que as experiências escolares venham à tona por meio da contação dos episódios vividos nos tempos da infância e da adolescência. E estas lembranças estão, na maioria das vezes, associadas a situações vividas que muito pouco se centram nos conteúdos aprendidos nos livros, nas aulas, nas disciplinas, mas estão, sim, associadas às interações com o professor, com os colegas, com os eventos programados que permitiram aprendizagens relacionadas ao ser e ao viver a vida.

Isso evidencia a importância das interações e do convívio intenso que as rotinas escolares permitem. Não temos dúvidas que estes tempos de pandemia estão impedindo que as crianças, adolescentes e adultos, professores ou alunos, se privem dessa intensa chance de crescimento pessoal.

Mas, torna-se importante também pensarmos em uma outra perspectiva. A escola se organiza por meio de práticas curriculares e de programações anuais de uma Base Nacional. Essa base foi construída por especialistas, estudiosos, pesquisadores dos diferentes campos do saber, referenciados pela ciência e pela construção do conhecimento pela humanidade, e foi definida em função da importância dele no processo de inserção social dos sujeitos e dos cidadãos nos territórios em que vivem. Salienta-se, aqui, a importância dessa base, mas evidencia-se também que esta base é móvel e que é permanentemente atualizada em razão

do próprio dinamismo de produção do saber.

Neste contexto, é fundamental considerarmos que, estando em tempos de pandemia, como dissemos no início deste texto, vivendo situações nunca antes vividas, com exigências de novas formas de se comportar, de interagir, de viver e de se cuidar, intensamente estamos aprendendo coisas, aprendendo sobre o mundo, sobre os cuidados pessoais e adquirindo uma nova mentalidade para o convívio social.

E assim, não podemos dizer que nossos estudantes estão tendo um ano perdido. Ora, eles também estão aprendendo muito, novas informações, nova realidade nas interações sociais, novas lógicas de organização da vida, novas perspectivas de futuro. Em síntese, nova mentalidade necessária para um novo tempo. Não podemos diminuir a importância dessa escola da vida, dessa escola que nos trouxe uma nova família, com as pessoas mais tempo em casa, uma nova cidade com menos trânsito, retorno de pássaros nas árvores, uma nova projeção de mundo e de planeta com novas preocupações antes inimagináveis. Todo conhecimento escolar, antes de ser transformado em capítulo de livros didáticos ou objetos de conhecimento da BNCC, foi um conhecimento da prática social da humanidade, um conhecimento de vida, um conhecimento que teve origem nos dilemas da relação do homem com a natureza nos processos de sobrevivência. Então, um dia, tudo o que estamos vivendo neste momento será também um capítulo dos livros didáticos. Não se pode desconsiderar que seremos objetos de conhecimento dos pesquisadores dos próximos tempos.

Assim, é fundamental refletirmos sobre o fato de que cada um de nós é o que pensa e acredita. E, diante de tantos dilemas postos pelos tempos da pandemia, torna-se fundamental que as pessoas pensem que o que vivemos hoje, necessariamente, é bem diferente do que tínhamos anteriormente. Assim, é difícil raciocinar e tomar decisões tendo por bases os tempos anteriores. Como pensar em normas relacionadas aos dias letivos e horas letivas?

Eu concordo ou não com a EaD nas escolas? Como garantir as normativas e burocracias escolares quando não temos a garantia da escola concreta de todos os tempos?

---

## Qual escola é possível de se viver em tempos de pandemia?

A análise da realidade vivida no planeta nos aproxima da impossibilidade de pensarmos na escola, como espaço físico e social, como tínhamos antes, pelo menos até a descoberta de uma vacina.

As pessoas insistem na autorização da abertura das escolas, mas é importante perguntar:

Essa insistência vem do desejo de que esta abertura represente a resposta de que a pandemia acabou? Quem define que a escola deva ou não abrir? Um prefeito? Um diretor de escola? Uma secretária de educação? Um ministro da saúde?

Ora, diante da realidade, diante dos estudos apresentados pelos especialistas da ciência, nota-se que estas insistências representam, no mínimo, desinformação ou falta de bom senso.

Ou ainda, abriremos as escolas seria a melhor forma de ajudarmos às famílias a irem trabalhar? Será que essas mesmas famílias levariam seus filhos à escola? Quem deseja correr riscos? Quem tem confiança que realmente os protocolos de saúde irão cuidar para que o vírus não se espalhe e não pegue um professor, ou uma criança? Quem deseja uma catástrofe a partir dessa abertura? Quem lança a primeira pedra para começar essa experiência?

Alguns defendem que, se não abriremos, não poderemos ter a experiência da abertura que pode ser positiva, perante o conjunto de problemas que a falta de escola promove.

Mas, quem vai querer fazer uma experiência, quando ela pode provocar danos à vida? Quem deseja carregar óbitos a partir de suas decisões? Óbitos pela disseminação do vírus nas casas das crianças, nas casas dos professores e colaboradores das escolas, nas casas de toda uma cidade, já que a abertura da escola exigirá uma grande movimentação em todos os setores públicos e privados da cidade.

---

## Abrir escolas com protocolos definidos pela saúde – mas... estaríamos numa escola?

Com certeza, os protocolos definidos pela OMS – Organização Mundial de Saúde - ou por especialistas da área da saúde estão em alta neste momento e todos buscam aplicá-los para que se possa abrir estabelecimentos comerciais, espaços públicos e iniciar as tentativas de uma vida normal.

No entanto, torna-se fundamental questionar: o que é um espaço escolar? Como ele se organiza? Quais são as rotinas que permitem realizar o seu trabalho de escolarização enquanto uma política pública, reconhecendo também o setor privado nesta oferta de serviço para o público em geral?

A escola, desde a sua origem no século XIX, se constituiu como um espaço de ensino de massas. Muitas salas de aula e muitos estudantes dentro destas salas. Aglomeração é o sinônimo de uma escola. Nas entradas, saídas, nos recreios, na hora do lanche, nas festas, apresentações de auditório, e nas salas de aula e nos corredores durante os intervalos de uma aula para outra. A escola é isso. Muita gente, muita criança, muito adolescente, muitos professores, e muitos trabalhadores. E essa é a atratividade da escola.

Muitos abraços, muita animação, muita brincadeira nos parquinhos, nos pátios, em todo canto e lugar. Alegria contagiante e mágica.

Ora, protocolos que determinam o distanciamento de 2 metros, a proibição das brincadeiras no recreio, do lanche nos refeitórios, das apresentações em auditórios, das excursões, dos jogos nas quadras de esportes, das idas à biblioteca, das brincadeiras entre grupos, deixa sobrar o quê para a prática escolar?

Sem o convívio amigo, grupal, empático e colaborativo, sobra a missão da escola como espaço de transmissão de conteúdos de uma proposta curricular em formato frio e pouco atrativo, individualizado, bem tradicional, disciplinado porque individual.

Neste contexto, logo que a pandemia pegou as escolas de surpresa, inúmeras escolas lançaram mão rapidamente dos formatos utilizados pelos Cursos em EaD. E começaram as aulas on-line síncronas. Estudantes das diferentes idades, desde os pequeninos até os mais idosos, em frente dos computadores assistindo aulas, ouvindo professores explanando e ensinando, passando exercícios e insistindo que a relação pedagógica estabelecida fosse semelhante àquela existente no dia a dia das escolas, no formato presencial.

Ledo engano! Por mais que se esforcem, e estão todos se esforçando para dar certo, uma metodologia de ensino a distância exige, com certeza, outras dimensões relativas à organização da relação pedagógica professor / estudante / conhecimento. Com o tempo, as escolas e os professores estão aprendendo a se relacionar e a contornar todas essas dificuldades, mas o que presenciamos neste momento são inúmeros reflexos dessa realidade que tomou conta de milhares de estudantes e professores no mundo: exaustão, estresse, ansiedade, desconfiança, insegurança e muito, muito desânimo em relação à eficiência e eficácia no que tem sido feito.

Alguns dizem que é melhor isso do que nada. Em alguns casos, sim. Mas temos tido notícias muito desagradáveis em relação a acontecimentos desnecessários quando a escola insiste em seguir as regras de uma escola presencial em tempos de uma escola com distanciamento social.

Por exemplo: uma sala de aula virtual necessariamente exige um professor com sensibilidade para atrair processos de troca entre os estudantes que participam da sala. Por vezes, o contrário se observa numa escola presencial: os professores até procuram não incentivar os trabalhos em grupos, e insistem em disciplinas individualizantes como se a atenção do estudante no professor e na centralidade da sua pessoa no processo de ensino fosse o ideal. Entretanto, a escola sendo por si coletiva, traz alternativas de socialização pela própria natureza dos seus espaços físicos e da sala de aula em particular. Mas, manter o mesmo formato individualizante nas aulas virtuais síncronas, nas propostas de estudo e trabalho, e em tudo o que está posto como metodologia de ensino, é, por si só, um equívoco muito grande, porque escola é mais do que simplesmente ter alguém que instrua um estudante em algumas informações ou atividades a serem feitas. O papel do professor é muito mais do que isso. E o papel do aluno é mais do que cumprir e executar tarefas. O ofício do estudante e o ofício do professor trazem outras dimensões importantes da formação humana.

Então, o principal problema das escolas fechadas para as crianças e adolescentes é o problema da sociabilidade e socialização, incluindo aí, as criancinhas muito pequenas que passam a conhecer o mundo a partir do convívio na escola.

Por outro lado, os problemas das desigualdades sociais trazem outros problemas, como a não possibilidade de uso das ferramentas digitais por um grupo enorme de estudantes no Brasil. E essas desigualdades se fazem presentes não só em lares menos favorecidos, mas em todos. Por exemplo: famílias com mais de uma criança em idade escolar, necessitaria de ter ferramentas

individuais para cada membro da família para que as interações professor - estudante aconteçam de acordo com os horários definidos pela escola. E se o celular ou o computador precisar ser utilizado pelos familiares que estão em trabalho em casa? Estresses começam a partir desta realidade. Filhos disputando os dispositivos e os pais irritados com o mau uso dos equipamentos ou desejosos que esses estudantes sejam rápidos em seus usos. Mas essa forma de interação por meio de ferramentas digitais também exige que as atividades não síncronas depois das aulas coloquem esses estudantes em frente da tela por outros tempos, após as aulas.

Ora, se tudo não for devidamente planejado pelos professores, devidamente alterado, em relação às rotinas existentes anteriormente, nada poderá ser criado ou reinventado sem estresse e mais trabalho. Daí inúmeras consequências desastrosas já visíveis e outras nem tão desastrosas assim. Mas, a verdade precisa ser dita: ainda não se consegue perceber que esse tipo de alternativa seja possível por um longo tempo ou que poderia substituir a escola de ensino fundamental.

---

## Considerações sobre o momento atual – o diálogo necessário

Diante deste contexto, as dificuldades das relações pais e filhos, pais e escola, família e professores... se transformam em relações de conflito e de muita crítica e desavenças.

Um diálogo intenso seria o mais adequado neste momento, mas o distanciamento social tem dificultado inclusive que esse diálogo aconteça sem estresse.



No caso das escolas privadas, um outro problema intercepta esse diálogo. O problema econômico. Com o desemprego e o corte de salários em razão da suspensão de inúmeras atividades econômicas, também, os pais ficaram sem condições de investirem nas mensalidades de seus filhos. Alguns aguardam pacientemente o tempo de suspensão e conseguem lidar com todas as dificuldades listadas anteriormente. Outros, imediatamente, resolveram os seus problemas suspendendo o pagamento das mensalidades, outros tentam negociar suas dificuldades e se preocupam com os revezes das possíveis definições burocráticas ou normativas para o retorno das escolas.

Muitos estão preocupados com as definições da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que foi elaborada para tempos de não pandemia, é importante salientar, e cobram das direções das escolas porque têm medo de que seus filhos fiquem prejudicados e sejam reprovados depois de tudo. As escolas se desdobram e em sequência cobram dos órgãos executores de políticas que pouco conseguem definir, uma vez que existem indefinições de toda ordem. Ninguém nunca viveu algo assim. No âmbito federal, o CNE – Conselho Nacional de Educação – (Lei 140 40/2020 de 18 de junho de 2020)<sup>1</sup> flexibilizou dias, mas manteve horas na contabilidade do ano letivo, isso pouco ajudou e pressionou a todos para que continuassem a se basear em normativas anteriores à pandemia. E a ausência de outras referências provocou, nas escolas privadas de ensino fundamental e médio, a aceleração das interações virtuais e das práticas síncronas, ampliando-as para 5 horas ou mais por dia, sem pensarem nos estudantes na ponta. Tudo como justificativa para as repostas aos contratos definidos de pagamento dos serviços escolares e como repostas para as perguntas: meu filho será aprovado este ano? Será um ano perdido?

<sup>1</sup> Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11947, de 16 de junho de 2009.

As coisas estão acontecendo, cada escola está acompanhando e monitorando suas realidades. Mas torna-se importante considerar que qualquer processo de avaliação da aprendizagem nas condições atuais de ensino tem limites muito grandes em relação às possibilidades desses mesmos estudantes, caso estivessem em outras condições de aprendizagem.

---

## E os mais vulneráveis?

Podemos dizer que todos estamos sofrendo com esta pandemia. A escola é a principal instituição que se vê afetada e impactada nos seus trabalhos. Mas existem crianças e jovens que dependem profundamente da mediação dos professores. São as crianças em processos de alfabetização e os estudantes com deficiências que dependem de pessoas que os auxiliem nas interações sociais.

E existem outros que dependem da escola para suprirem suas necessidades nutricionais, de afeto e segurança social, aqueles que vivem em lares de acolhimento e que suas famílias são exatamente os professores, os funcionários e colaboradores na escola.

E os professores? Muitos são jovens, mas muitos são de grupos de risco. Muitos são da geração digital, mas muitos estão aprendendo a lidar com as tecnologias que agora se colocaram possíveis. Muitos vivem em lares que estão com as mesmas dificuldades das inúmeras famílias de seus estudantes e sabem e reconhecem as limitações deste momento. Vivem se desdobrando em muitos personagens da vida doméstica em pandemia e se nas lidas do que aparece no dia a dia: cuidar das crianças, idosos, deficientes, cuidar da limpeza doméstica, da cozinha, do almoço, do lanche, do jantar, da faxina, da lavagem da roupa, e da profissão.

Não existe escola sem professor e as aprendizagens sem a presença direta de um professor dependem também de ambientes que tenham por si condições de interações com intencionalidades

educativas. Aprendizagens exigem mediação. Algumas por adultos mais experientes, outras por pessoas com mais conhecimentos para que as intencionalidades possam acontecer. Outras porque existem ferramentas ou dispositivos capazes de favorecerem essas mediações. Lares em que as pessoas que ali convivem possuem níveis mais elevados de escolarização terão mais sucesso nos processos de mediação das atividades escolares dos estudantes na pandemia. Ora, sabe-se que, nestes casos, esses lares com níveis maiores de escolarização são constituídos por pessoas de nível socioeconômico também mais elevado. Isso reforça o que muitos já disseram, que a pandemia está acentuando a desigualdade social, assim como conferindo maior visibilidade a ela.

A única alternativa existente é o diálogo. Esta palavra mágica que poucos sabem realizar, porque exige o exercício de outras palavras mágicas – o ouvir e escutar de verdade; o sentir-se na pele do outro ou exercitar a empatia; o colaborar e se solidarizar. Mas a reciprocidade e o desejo mútuo do entendimento, da compreensão e da compaixão são os frutos desse diálogo. Se não chegarmos nesse resultado ou atingirmos essa meta, não podemos dizer que a magia se concretizou.

A ética social depende da consciência do viver em comunidade. O maior legado desta pandemia é o significado social do “USO DA MÁSCARA”. Eu me protejo para proteger o outro. E está dentro deste sentido de mutualidade a discussão da relação família e escola.

A missão da escola é educar e formar as gerações para a construção de projetos de vida, que embora individuais, têm reflexos no futuro da sociedade. Os limites de cada uma dessas instituições – família e escola – estão dados no próprio contexto de valores em que elas se fazem e se concretizam em razão da cultura que produzem. A vida humana é preservada no processo de construção da cultura, daí a íntima relação entre a vida e a cultura. Entre a Saúde e a Educação como produção de cultura. E daí a importância de se preservar a vida nesta pandemia, mas preservar,

ainda, a capacidade humana de adaptar-se e fazer cultura num novo contexto. Criar nova mentalidade social de cuidado com o outro e criar novas formas de educar-se frente às impossibilidades, limites, necessidades e desafios impostos pelo momento.

A íntima relação entre a escola e a família está dada na íntima interdependência entre elas, que a pandemia escancarou, mas que precisamos entender cada vez mais para recriarmos nossas práticas. Hoje a escola foi transferida para a casa das crianças e isso está trazendo muitos problemas para todos, mas é possível encontrar o caminho da boa convivência. Quem sabe um caminho muito mais promissor, capaz de favorecer muito mais aprendizagens para as crianças e jovens, porque colado com o núcleo de valores do estudante, com aquilo que dá referência aos estudantes para novas aprendizagens. Colado com os sentidos e significados presentes no projeto de vida delineado pelo círculo familiar.

Precisamos de exercitar as palavrinhas mágicas e não termos medo de olhar para frente. A escola precisa de reinventar o vivido, fazer diferente e buscar oferecer o melhor. Mas o que seria o melhor neste momento? Conteúdos das Bases Curriculares Nacionais? Ou conteúdos que irão favorecer a construção de um mundo melhor? Na impossibilidade dos 200 dias letivos, que oferecem tempos incríveis de convívio escolar, de práticas de socialização ricas como as festas, apresentações, excursões em espaços inéditos todos os anos, não seria importante estudar o que seria o conhecimento essencial que dá liga aos direitos de aprendizagem de cada ano de escolarização de cada segmento? Buscar a essência do essencial é diferente de reduzir ou retirar indiscriminadamente. Significa entender em profundidade o que se define e se faz durante o processo de escolarização em cada ano e redimensionar com as possibilidades deste ano. Reconhecer o que é prioritário e fundante no processo de aprendizagem e salientar estas aprendizagens frente aos contextos domésticos e da vida de cada um. É importante que todos parem para refletir

sobre o que fazem e projetam com os seus trabalhos. O mundo todo está fazendo isso. A escola precisa rever suas certezas, suas antigas definições curriculares, seus planejamentos que acontecem ano após ano, porque deram certo e construíram gerações de estudantes. Chegou a hora da mudança! Mudança nunca programada, mas exigida por um pequeno vírus que instalou a guerra nas relações sociais das cidades no mundo.

Mudança nas práticas escolares, nas definições curriculares, nos formatos de salas de aula, nos desenhos normativos para as avaliações, certificações, formaturas, testes e outros rituais. Mudanças nas relações pais e mestres, nas relações família e escola. Se antes essa questão era um detalhe contratual, hoje é uma exigência para a realização do processo de ensino. Se antes estávamos cobertos por uma porta que dava autonomia total ao professor ou professora dentro de sala, hoje as salas estão escancaradas e precisamos negociar as possibilidades de ação prática do que delineamos como plano de ensino.

Não temos saída: nem as famílias, nem as escolas.

Com certeza, será no diálogo entre instituições que têm por missão cuidar e educar as gerações futuras que um novo caminho poderá ser descortinado. Seria um NOVO NORMAL? Talvez. Se conseguirmos construir práticas muito melhores, com mais aprendizagens, podemos dizer que, mesmo em tempos de pandemia, colhemos frutos preciosos dos nossos trabalhos.

Data de submissão: 01/10/2020

Data de aprovação: 10/10/2020



---

# Educação escolarizada: igualdade e direito à diferença

MATEUS HENRIQUE FONSECA DUARTE\*

TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI\*\*

---

## Resumo

*A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) traz como fundamentos e objetivos a redução das desigualdades e a vedação de discriminação, sendo assim igualdade e diferença são concepções complementares e não excludentes. Ocorre que a educação escolarizada deveria ser um poderoso instrumento para superação das desigualdades e espaço de construção de uma sociedade livre de discriminação com o apoio às diferenças. No entanto, é possível perceber as dificuldades de igualdades de oportunidades em condições bem desiguais de desenvolvimento educacional. Da mesma forma, políticas que padronizam os comportamentos e costumes tendem à manutenção da indiferença aos diferentes. Diante deste panorama, esta pesquisa busca compreender, através da (re)construção de conceitos, revisão de literatura e levantamento de dados, os limites que a desigualdade traz para a realização da diferença.*

**Palavras-chave:** Igualdade -Diferença - Educação.

---

\* Estudante de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e bolsista de Iniciação Científica pela FAPEMIG/PROBIC PUC Minas. E-mail: mateushfonscarte@gmail.com.

\*\* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor Adjunto do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Líder do Grupode Pesquisa: Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas. E-mail: zanardi@pucminas.br.

---

## Abstract

*The Constitution of the Federative Republic of Brazil (1988) has as its foundations and objectives the reduction of inequalities and the prohibition of discrimination, being that equality and difference are complementary and not excluding conceptions. It turns out that schooled education should be a powerful tool for overcoming inequalities and building a society free from discrimination with support for differences. However, it is already possible to perceive the difficulties of equal opportunities in such unequal conditions of educational development. Likewise, policies that standardize standards and customs tend to maintain indifference to the different. Given this panorama, this research seeks to understand this (re) construction of concepts, literature review and data collection, to understand the limits that inequality brings to the realization of difference.*

**Keywords:** Equality - Difference - Education.

---

## Introdução

A partir das investigações provocadas pelos estudos dos Direitos Humanos, buscamos compreender como a evidente insuficiência de recursos para a efetividade do Direito à Educação se relaciona com a manutenção das desigualdades e dificulta a realização da dignidade da pessoa humana fundada na diferença. Sendo assim, as desigualdades socioeconômicas têm sido uma dimensão que provoca a indiferença em relação aos destinos dos sujeitos a partir da construção de ambientes escolares cada vez mais competitivos.

A igualdade e a diferença seriam uma outra face desta moeda. A harmonização e articulação desses conceitos são a pretensão do presente ensaio. Tendo como pano de fundo o Direito à Educação, o desvelamento das desigualdades educacionais no contexto da atualidade brasileira emerge como uma questão de direitos humanos, uma vez que se encontra previsto no art. 6º que a Educação é um Direito Social e no art. 205 que diz: “A educação, direito de



todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Já o art. 206 prevê que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988).

Ora, apesar de a educação não ser a chave para a solução de todos os problemas, sem ela fica difícil, conforme já ensinava Paulo Freire (2015). A afirmação da educação como direito social, como um direito subjetivo público (CURY, 2008) dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos (BRASIL, 2009) é importante instrumento na luta contra as desigualdades, sendo a igualdade no acesso e nas condições os pressupostos para a realização desse direito.

Por outro lado, a questão da não discriminação traz a necessidade de se compreender a diferença como fundamento humano a ser respeitado e valorizado no contexto de uma sociedade plural. Cada um se enriquece com as peculiaridades do próximo desde que esteja aberto para absorver aquilo que no outro pode ampliá-lo. As diferenças são imprescindíveis para o progresso individual e coletivo, bem como para a humanização do processo educativo. Diante disso, a própria Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso XLI, veda qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 1988),

Nosso objetivo, assim, se afina para a abordagem da igualdade e da diferença no tocante ao processo de escolarização com busca da análise desses conceitos tendo em vista a sua articulação e complementaridade.

Esta proposta de pesquisa, portanto, insere-se em uma compreensão de direitos humanos que valoriza a busca da igualdade como forma de concretizar o direito à diferença tendo como pano de fundo o contexto brasileiro que se encontra profundamente afetado pelas desigualdades e marcado pela discriminação de minorias.

A metodologia qualitativa com a investigação dos conceitos e dados proporciona o desenvolvimento do escopo da pesquisa para que sejam identificadas as dimensões dos princípios fundantes do trabalho. Além disso, a fundamentação jurídica também traz os pressupostos para a presente abordagem.

---

## Contexto histórico-normativo

A Constituição Federal da República de 1988, em seu artigo 5º, assegura que todos são iguais perante a lei. Encontra-se ali consagrado o princípio da igualdade (BRASIL, 1988). É significativo o avanço legal, pois o preceito traz o potencial de uma igualdade material compatível com um Estado Democrático de Direito que coloca a dignidade da pessoa humana como seu fundamento.

Ademais, o reconhecimento da igualdade como princípio constitucional possibilita uma legitimidade das lutas pela igualdade de gênero, racial e econômica, tendo em vista o histórico de desigualdades que tem suas raízes no processo de invasão, colonização e escravidão. O regime senhorial terminou legalmente em 1888, mas a tradição patriarcal e de privilégios se constitui, ainda, em obstáculos para a conquista da igualdade.

No decorrer de toda sua história é perceptível como tais fatos continuam sendo causas de diversos problemas sociais no Brasil, tanto no que tange à má distribuição de renda quanto na invisibilidade de diversos povos que tiveram sua cultura apagada e criminalizada, como é o caso das religiões de matriz africana, bem como de elementos como o racismo, a homofobia e o machismo que estão fortemente enraizados até hoje nas estruturas da nossa sociedade.

Na passagem do artigo *“Igualdade e diferença: Uma discussão conceitual medida pelo contraposto das desigualdades”*, de José D’Assunção Barros, tal aspecto fica claro, uma vez que é colocado:

A estratificação social no Brasil Colonial fundou-se no deslocamento imaginário da noção desigualadora de escravo para uma coordenada de contrários fundada sob a perspectiva da diferença entre homens livres e escravos. Nessa perspectiva, passa-se a considerar que um indivíduo não *está* escravo, ele *é* escravo. Essa desigualdade radical que é a escravidão - um fenômeno conhecido desde a Antiguidade, mas com características distintas - via-se no período moderno transformada em diferença pelo sistema escravista atlântico. Tornada diferença aos olhos do sistema escravocrata, a escravidão era levada também a se entremear com outras diferenças, igualmente construídas historicamente. “Negro”, “africano” e “escravo” passavam a constituir um único novelo de diferenças na lógica do escravismo colonial moderno (2018, p. 13).

A diferença marca a desigualdade de forma cruel e desumanizante. As raízes desiguais de nosso processo de colonização-exploração-escravidão não deixaram de ser sentidas nem após a Lei Áurea, nem após 130 (cento e trinta) anos.

Além das raízes históricas no que tange à colonização, uma breve análise do Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916) demonstra seu caráter conservador e patriarcal, principalmente no que tange aos direitos das mulheres, como por exemplo em seu artigo 186 que tipificava que no caso da discordância entre o homem e a mulher na constância do casamento, prevalecia a vontade paterna.

O advento de um Estado Democrático de Direito proporcionado pela força normativa a partir da Constituição Federal de 1988 veio, portanto, para promover a igualdade, bem como alçar a diferença a um novo *status* com o reconhecimento da pluralidade como fundamento de uma sociedade democrática. No entanto, a conquista normativa, ou seja, a previsão constitucional não tem o condão de superar sozinha as mazelas sócio-históricas. É um importante passo que demanda outras lutas para a sua efetividade.

Em uma sociedade desigual, a indiferença tem-se caracterizado pela frieza em relação aos destinos dos sujeitos e por viver, sobreviver e conviver com a miséria e com a exclusão de muitos e com os direitos, assegurados como privilégios, de uma pequena parcela da população.

Desta forma, coloca-se o desafio de compreender a igualdade como luta permanente para que se efetive a diferença em detrimento da indiferença.

---

## O liame entre os conceitos de igualdade e diferença

Ora, além de trazer o princípio da igualdade, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 traz como fundamentos e objetivos a redução das desigualdades e a vedação de discriminação. Percebe-se uma articulação constitucional entre igualdade, redução das desigualdades e a não discriminação (respeito à diferença).

Neste sentido, igualdade e diferença são concepções complementares e não excludentes. Só há igualdade se todos os seres humanos forem livres para se desenvolverem a partir das diferenças que os humaniza.

De acordo com Rousseau:

Concebo na espécie humana duas espécies de desigualdade: uma, que chamo de natural ou física, porque é estabelecida pela natureza, e que consiste na diferença das idades, da saúde, das forças do corpo e das qualidades do espírito, ou da alma; a outra, que se pode chamar de desigualdade moral ou política, porque depende de uma espécie de convenção, e que é estabelecida ou, pelo menos, autorizada pelo consentimento dos homens. Consiste esta nos diferentes privilégios de que gozam alguns com prejuízo dos outros, como ser mais ricos, mais honrados, mais poderosos do que os outros, ou mesmo fazerem-se obedecer por eles (ROUSSEAU, 1989).

Em Rousseau, a primeira desigualdade consiste nas diferenças inerentes ao ser humano, ou seja, suas qualidades e especificidades. Já a segunda desigualdade toca ao que o genebrino chama de diferentes privilégios que, nas sociedades burguesas, acabam por ser efetivação de direitos somente para poucos.

Visível a não divergência entre o que Rousseau chamou de desigualdade, mas que, agora, nomeamos de igualdade e diferença, sendo que a igualdade se concretiza se todos os seres humanos forem livres para se desenvolverem a partir das diferenças que os humaniza.

Por outro lado, a questão da não discriminação traz a necessidade de se compreender a diferença como uma forma de realização a ser respeitada. Cada um se enriquece com as peculiaridades do próximo desde que esteja aberto para absorver aquilo que no outro pode ampliá-lo. As diferenças são imprescindíveis para o progresso individual e coletivo. Na Constituição Federal, em seu artigo 5º, XLI, é vedada qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais.

A partir de Aristóteles (384-322 a.C.), a igualdade consiste em tratar de modo desigual os desiguais. Temos a necessária equidade como forma de construção que considera as desigualdades e as diferenças. Nesse sentido, este princípio estabelece que os iguais devam ser tratados de forma igual e os desiguais de forma desigual, na medida em que se desiguam. É inadequada e indiferente a premissa de que todos somos iguais e por isso devemos receber o mesmo tratamento, uma vez que sua fundamentação filosófica traz o oposto dessa compreensão limitada de igualdade. As diferenças humanas devem ser respeitadas para garantia de uma igualdade universal.

Importa diante articular o princípio da não discriminação contido na Constituição com o direito à diferença, no artigo 5º, XLI, que prevê “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 1988).

A igualdade não é a ausência da diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Já o direito à diferença e ao princípio da não discriminação se opõem à intolerância, ao desrespeito, à discriminação e à indiferença. A igualdade se dá exatamente pela presença da diferença, pois só podemos ter igualdade a partir da perspectiva de que todos dentre homens, mulheres, homossexuais, negros, brancos, indígenas, tenham os mesmos direitos e sejam respeitados. Ora, se não existe diferença não tem porque existir igualdade.

A igualdade constitucional visa precisamente evitar a desigualdade social e promover políticas públicas reparadoras da condição de inferiorização histórica promovida pela sociedade brasileira. Essa igualdade busca resgatar da marginalidade e do preconceito os sujeitos discriminados historicamente. Nada tem a ver com uniformidade ou anulação da diversidade.

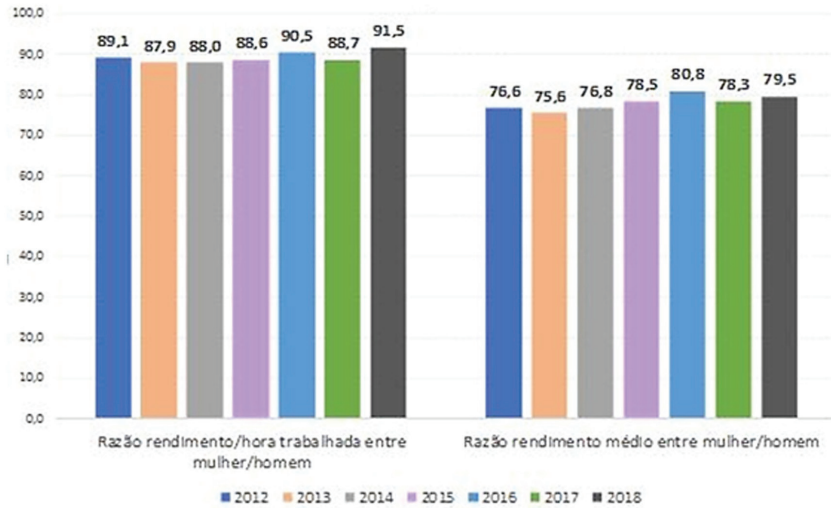
Logo, repetimos, se entende igualdade como uma forma de concretizar o direito à diferença, sendo diferença a qualidade distintiva humana em razão da liberdade, da cultura, da sexualidade ou da etnia.

---

## Coletivos marginalizados em razão da diferença

Diante da situação apontada até aqui não é surpresa que diversos grupos se encontram marginalizados e excluídos economicamente em diversas áreas da sociedade. A diferença demarca o território da desigualdade, sendo o Brasil um país em que a miséria tem raça e sexo bem definidos. O termo minoria social, rótulo desses grupos, é até irônico quando pensamos no grande número de pessoas que são excluídas, seja pela classe social, a cor, o gênero, a orientação sexual ou até mesmo por alguma necessidade especial.

Figura 1 - Desigualdade salarial entre homens e mulheres



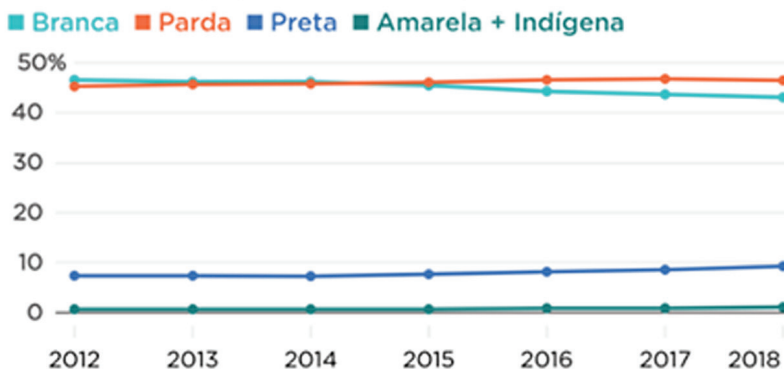
Fonte: G1, 2019.

Os dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019 nos revela que o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens, uma vez que a população brasileira é composta por 48,2% de homens e 51,8% de mulheres. No entanto, devido a diversas heranças históricas pautadas em uma sociedade patriarcal, tem-se atualmente um quadro no qual as mulheres, apesar de serem a maioria da população, ainda assim precisam de lutar por diversos direitos básicos na sociedade como a igualdade salarial (figura 1). Segundo o IBGE, as mulheres recebem, em média, R\$ 13 (treze reais) por hora de serviço, enquanto os homens são remunerados com R\$ 14,20 (catorze reais e vinte centavos).

Figura 2 - Cor ou raça no Brasil

### COR OU RAÇA NO BRASIL

Distribuição da população brasileira por cor ou raça



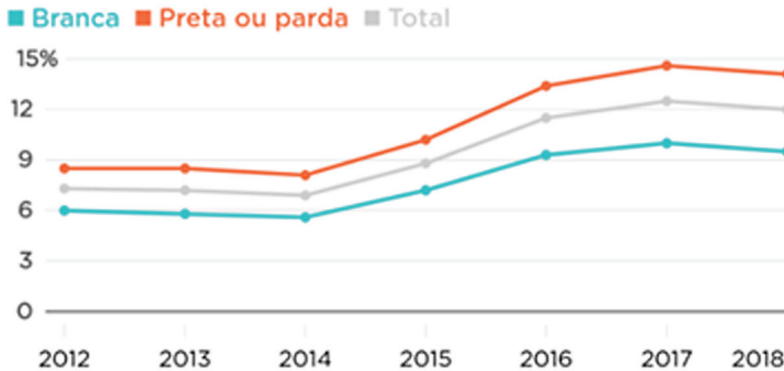
Fonte: NEXO, 2019

O gráfico acima aponta que em 2018, as populações pretas ou pardas representam mais da metade dos brasileiros, somando um total de 55,8%. No que tange à população branca esse número corresponde ao total de 43,1%. Esses grupos correspondem a quase 99% da população no País. O restante é composto por pessoas que se declaram amarelas 0,7% e indígenas 0,4%.

Em diversas áreas da sociedade brasileira, entretanto, essas proporções não refletem a realidade, como no mercado de trabalho e na distribuição de renda. Em contrapartida aos dados apresentados, o índice de pardos ou pretos fora do mercado de trabalho chegou a 64%; aliado a isso a diferença entre a renda média dos brancos e a renda média dos pretos e pardos chega a 73,9%.

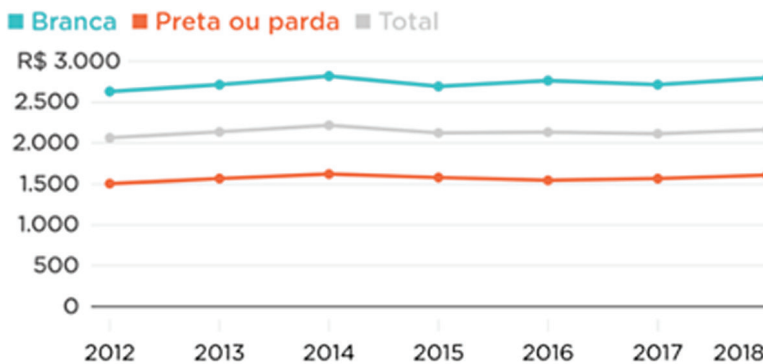


Figura 3 - Taxa de desemprego por cor ou raça



Fonte: NEXO, 2019.

Figura 4 - Disparidade de renda



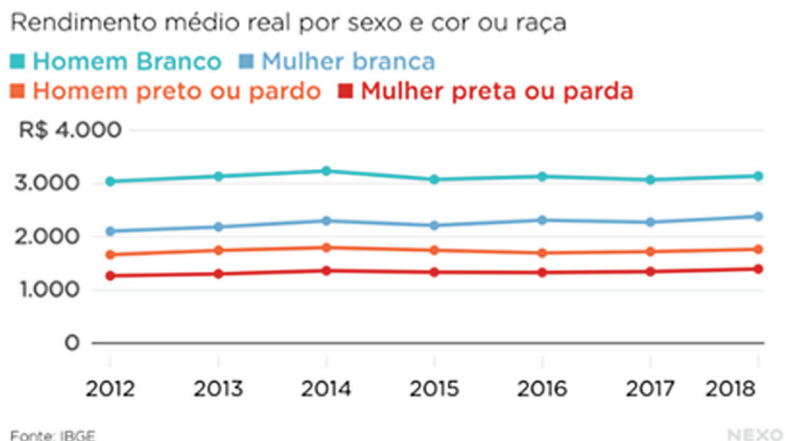
Fonte: NEXO, 2019.

Observa-se que a disparidade salarial entre quanto ganham os brancos e os pretos ou pardos fica praticamente estagnada entre 2012 até 2018.

Neste sentido, tal questão fica ainda mais clara quando analisamos os dados dessas duas minorias apresentadas até aqui,

no caso o rendimento médio real por sexo e cor ou raça, como demonstra o gráfico abaixo:

**Figura 5 - Rendimento médio real por sexo e cor ou raça**  
**DIFERENÇA POR GÊNERO**



Fonte: NEXO, 2019.

Tais números denotam, portanto, dois coletivos claramente marginalizados, isso devido as suas diferenças de gênero e cor. Tanto na população preta ou parda quanto na população branca os homens ganham mais. No entanto, levando em conta a cor ou raça, percebe-se que uma mulher branca ganha mais que um homem preto ou pardo. E quando juntamos as duas minorias, que é no caso das mulheres pretas ou pardas, isso fica ainda mais evidente uma vez que são as que possuem o menor rendimento.

Diante disso ficam claras, pelo menos, duas formas de discriminação que vão totalmente contra os princípios constitucionais e que fortalecem, cada vez mais, a indiferença aos diferentes, impondo sérios limites à realização do escopo contido na Constituição Federal quanto um país mais justo e igualitário, isso porque claramente as diferenças não estão sendo respeitadas e, aliado a isso, não existem políticas públicas eficazes para diminuição dessas diferenças.

---

# Escola: desigualdade e diferença

A impotência do comando constitucional teria na educação escolar um espaço que potencializaria a diferença e promoveria a igualdade. Seguindo a advertência de Paulo Freire (2015) que a Educação não pode tudo, mas sem ela não é possível a transformação, ou seja, a Educação não é a chave de todas as transformações, mas é um importante espaço para a construção das transformações, assim, a compreensão do papel educacional deveria ser central no desenvolvimento do respeito às diferenças e de condições para a construção de uma sociedade mais igualitária.

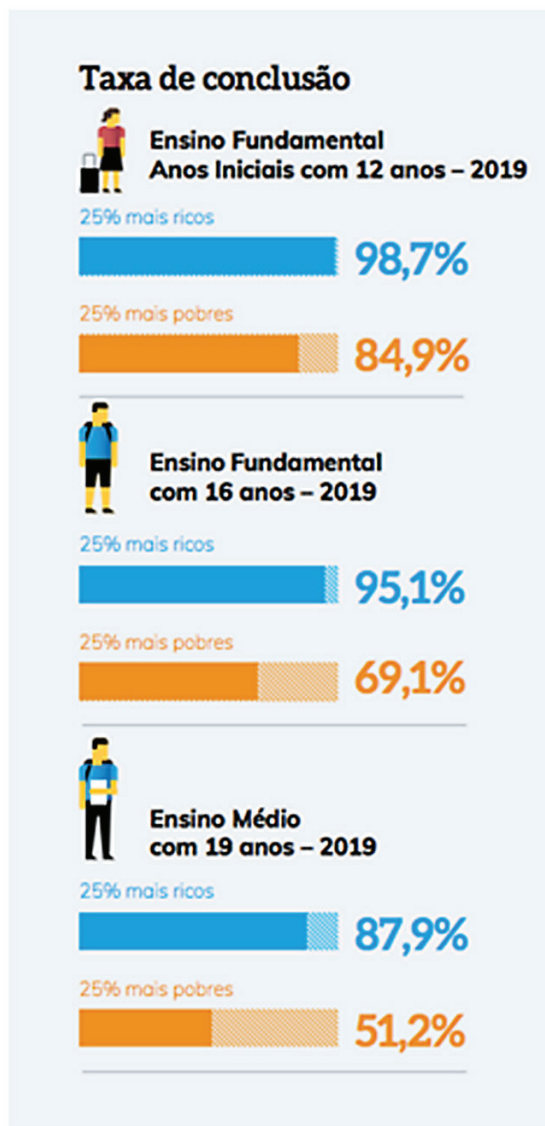
Ao evidenciar alguns pontos de uma sociedade desigual e as articulações existentes entre igualdade e diferença, a escola poderia ser o espaço para problematizarmos essas questões problemáticas e ser um ponto de partida para a superação.

O papel da escolarização na construção de uma sociedade inclusiva, menos desigual e mais solidária, é colocado em questão na medida em que as condições desiguais de acesso e permanência na escola são obstáculos à redução das desigualdades. Da mesma forma, a construção de uma sociedade solidária passa ao largo de um processo de escolarização que isola o indivíduo nos seus interesses e estimula a competição cada vez mais intensamente.

A sociedade atual é marcada por diversos traços históricos que insistem em perpetuar as diferenças entre os indivíduos ao invés de valorizá-las, uma vez que somos seres únicos e somente quando entendermos isso é que alcançaremos a verdadeira igualdade, onde apesar das diferenças todos teremos as mesmas oportunidades.

No sentido de corroborar as relações entre a desigualdade e a discriminação existentes na sociedade brasileira e refletidas pela escola, vale trazer alguns dados que ampliam essa compreensão:

Figura 6 -Taxa de conclusão e situação econômica



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020.

Como se verifica, a desigualdade tem nos processos educacionais formais forte componente para sua manutenção. Não chamamos de processos diferenciados, pois estes poderiam trazer uma confusão terminológica ao possibilitar um acento na diversidade.

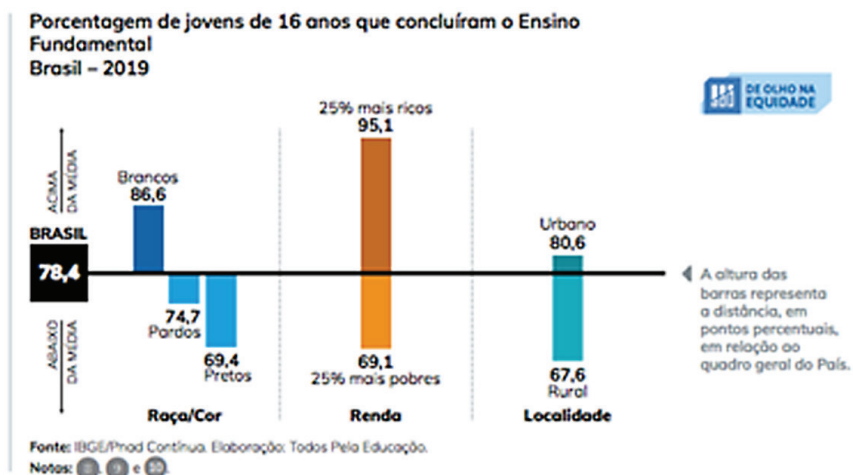
É a desigualdade a tônica do processo de escolarização que se constitui em fator de sua manutenção, sendo consequência de uma sociedade que se projetou constitucionalmente comprometida com a sua própria redução. As promessas iluministas de igualdade, assim, esbarram em um sistema em que a liberdade serve de pretexto para a miséria.

De acordo com Facci,

Por mais que pese, portanto, a necessidade de se repensar concepções e práticas pedagógicas à luz da formação social contemporânea, a sua mera reprodução no âmbito escolar pode acabar reforçando aqueles aspectos subjetivos que se lhe apresentam como desafios a serem superados, como a apatia e a euforia, a indiferença e o descompromisso – em uma palavra, a frieza (2017, p. 10).

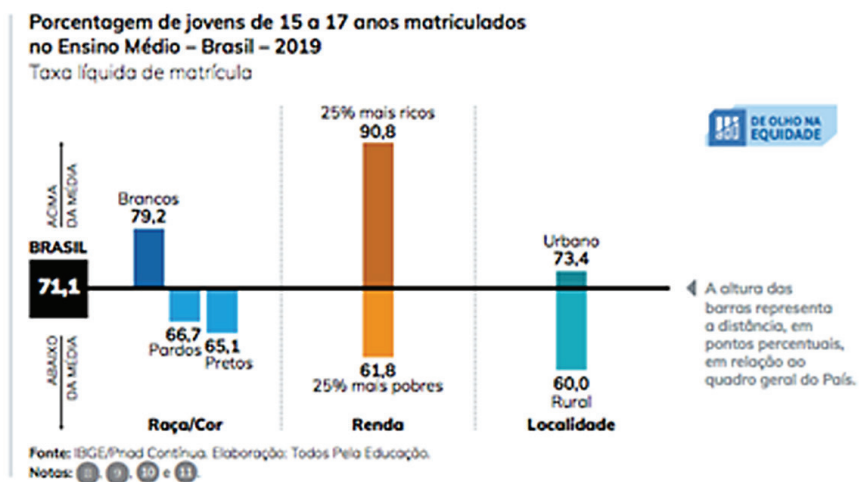
Por isso, o discurso sobre um suposto risco da violação da diferença a partir das políticas de promoção de redução das desigualdades deve e precisa ser refutado. A igualdade não ofende a diferença, pois a igualdade deve se colocar na luta contra a frieza e a apatia. Compreender a diferença a partir da igualdade e valorizar o papel da educação escolar como fundamento deste objetivo é um ponto muito importante que se faz necessário na sociedade brasileira atual. Na mesma trilha, compreender a solidariedade como vínculo necessário para o afastamento da indiferença e da frieza em relação ao outro se faz urgente e necessário dentro de um paradigma inclusivo e não discriminatório.

**Figura 7 - Percentual de jovens que concluíram o Ensino Fundamental, diferença e desigualdade**



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020.

**Figura8 - Percentual de jovens que concluíram o Ensino Médio, diferença e desigualdade**



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020.

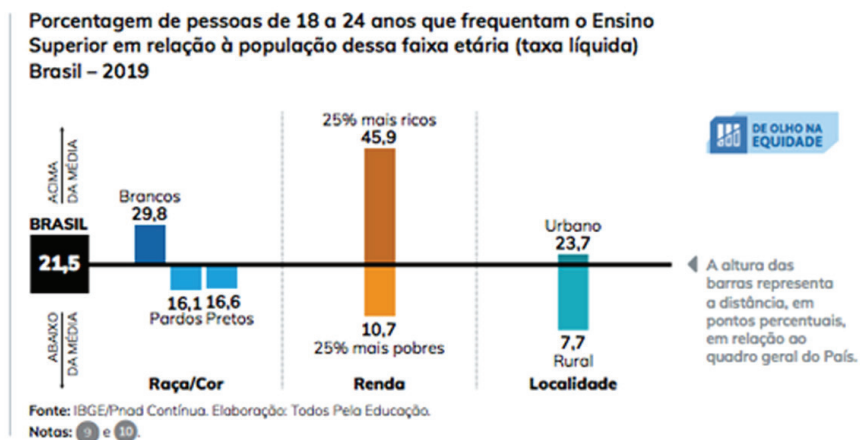
A partir da teoria crítica, trazemos a coerência entre o sistema liberal-burguês e a indiferença que alimenta a desigualdade:

A sociedade burguesa não se baseia em cooperação consciente para a existência e felicidade de seus membros. Sua lei para vida é outra. Cada indivíduo acha que trabalha para si próprio, que deve se preocupar com o seu próprio sustento. Não existe nenhum plano que estabelece como a necessidade geral deve ser satisfeita. [...] Já destes fatos resulta a indiferença como categoria antropológica. Eles ocorrem na época da emancipação do indivíduo quando, na esfera econômica fundamental, ele se apercebe como um sujeito isolado dos interesses e apenas entra em contato com os outros através de compra e venda. (HORKHEIMER apud GRUSCHKA, 2014, p.43).

A educação escolar vem intensificando essa limitação da vida em comunidade para a promoção de uma vida de consumo (para poucos). É internalizado através da educação que o “gargalo” do sucesso é estreito e, em uma espécie de darwinismo educacional, é comunicado que só os melhores terão sucesso. Este sucesso se vincula pura e simplesmente às possibilidades de consumo.

Quando conjugamos os níveis de desigualdade de acesso dos jovens pobres ao Ensino Superior com a desigualdade de participação de pretos e populações campesinas, verifica-se a desigualdade de condições de acesso. Mas isso não se efetiva por incompetências natas, mas, sim, pela manutenção de privilégios.

**Figura9 - Percentual pessoas que frequentam o Ensino Superior, diferença e desigualdade**

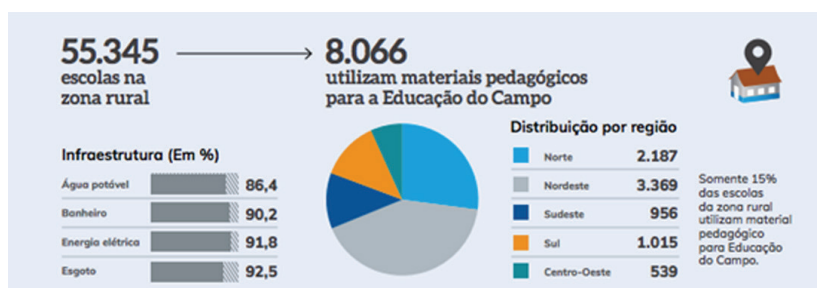


Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020.

Diante disso, é possível articular que a desigualdade social implica também em rejeição aos grupos historicamente oprimidos nos espaços escolares, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

Corroborando a hostilidade à diferença nas políticas educacionais, vale trazer a indiferença quando tratamos de populações historicamente marginalizadas no que diz respeito à construção de projetos educativos plurais:

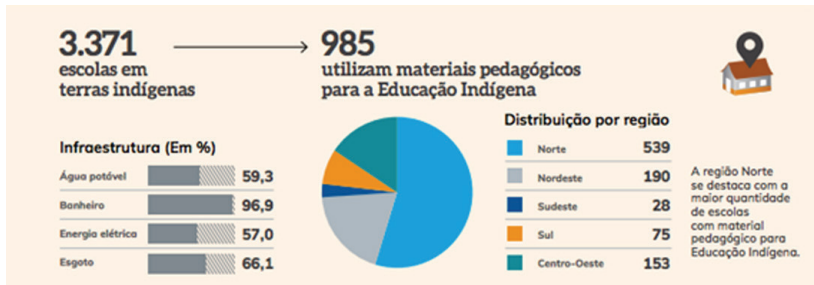
**Figura10 - Materiais pedagógicos apropriados à Educação do Campo**



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020.

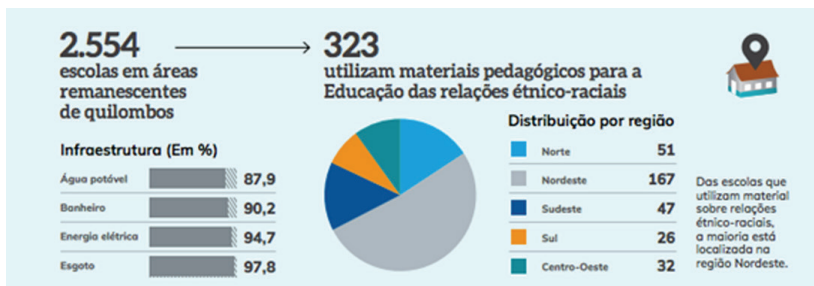


Figura 11 - Materiais pedagógicos apropriados à Educação Indígena



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020.

Figura 12 -Materiais pedagógicos apropriados à Educação das relações étnico-raciais



Fonte: TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020.

As figuras 10, 11 e 12 expressam, além de uma educação urbana e eurocêntrica, as condições inferiores de populações que demarcam um importante território no que diz respeito à diferença. Esta última está marcada por um tratamento que acentua a situação de desigualdade.

Assim, a redução das desigualdades através da educação tem sido prejudicada, dificultando a realização do escopo constitucional previsto no artigo 205 que diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). E do artigo 206, que frisa em seu primeiro inciso que o ensino será ministrado com

base nos princípios da igualdade de condições, para o acesso e permanência na escola.

Isso porque em razão da raça e da classe social existe uma exclusão quanto ao acesso à educação, o que vai contra a lei maior, que é clara quando diz que a educação é um direito de todos, independentemente da origem étnica ou das condições financeiras.

Neste sentido, Nilma Lino Gomes, em seu artigo “Desigualdades e diversidade na educação”, explica que:

(...) não se educa "para alguma coisa", educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. Enfatizam, também, que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos (2012, p. 688).

Por outro lado, a própria escola tem proporcionado o acesso e qualidade aos grupos que são atingidos pelas desigualdades sociais e econômicas.

---

## Conclusão

O presente artigo tratou inicialmente de analisar o contexto histórico no qual o Brasil está inserido, uma vez que a sociedade atual é resultado de diversas práticas e condicionamentos antigos desde a colonização do País, visto que desde sempre diversos

coletivos foram marginalizados em razão de suas diferenças no decorrer da história.

Nesse sentido, a Constituição Federal da República do Brasil (1988) é relativamente recente. É louvável que os diversos princípios nela contidos tratem da construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária. No entanto, quando partimos para a realidade é um cenário totalmente diferente, como demonstrado por diversos dados através de infográficos, já que o Brasil continua se desenvolvendo sob a marca da desigualdade, tanto no que tange à má distribuição de renda quanto à invisibilidade de diversos povos, sendo essa a causa principal da existência de elementos como o racismo, a homofobia e o machismo na nossa sociedade.

Sendo assim, a Constituição Federal é clara quando se trata deste assunto uma vez que traz como fundamentos e objetivos a redução das desigualdades e a vedação de discriminação, passando a ser dever do Estado a tarefa de assegurar um tratamento que acabe com as desigualdades existentes em nossa sociedade.

Logo, foi demonstrado que, na atualidade, é mais que necessário compreender os conceitos de igualdade e diferença, uma vez que são concepções complementares e não excludentes. Só há igualdade se todos os seres humanos forem livres para desenvolverem as suas capacidades pessoais – diferenças – e fazerem opções sem as restrições impostas pelas necessidades agravadas pelas desigualdades.

Com isso, a questão da não discriminação traz a necessidade de se compreender a diferença como uma forma de realização a ser respeitada; as diferenças são necessárias para o progresso de cada um individualmente e para o todo como Sociedade.

Através disso, os conceitos de igualdade e diferença carecem de uma outra interpretação, já que diversos autores não levavam em conta que a igualdade se dá exatamente pela presença da diferença, pois só podemos ter igualdade a partir da perspectiva de que todos dentre homens, mulheres, homossexuais, negros,

brancos, indígenas, tenham os mesmos direitos. Portanto, se não existe diferença não tem como existir igualdade e vice-versa.

Diante disso, foi investigado como a educação escolar tem colaborado (ou não) para tentar solucionar tal problema, buscando analisar os dados que tocam à igualdade e à diferença. Coerente com a desigualdade socioeconômica, a escola não é uma ilha que cria a igualdade. Sendo um espaço que produz desigualdades em razão das condições desiguais de escolarização.

Da mesma forma, a diferença se encontra com a frieza e a desigualdade entre os muros das escolas com populações pobres, pretas, camponesas, indígenas e quilombolas marginalizadas no contexto de permanência, acesso ao conhecimento e ao Ensino Superior.

Portanto, é de admirar as diversas garantias e prerrogativas contidas no escopo constitucional. Existe muito caminho, no entanto, a ser percorrido, uma vez que apesar de tais princípios existirem não são aplicados da forma que deveriam, sendo muitas vezes ignorados. Sendo assim, para chegarmos a um patamar de igualdade é necessário, mais que nunca, a rejeição à indiferença e reforçar políticas de igualdade para que as diferenças tenham a necessária emergência em uma sociedade democrática.

---

## Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômano*. Coleção "Os Pensadores", Abril Cultural, São Paulo, 1979.

BARROS, José. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. *Revista Brasil Educação*, São Paulo, v.23, dezembro de 2018.

BRASIL. *Código Civil de 1916*. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1916.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em 10 set. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, Ago. 2008.

FACCI, Douglas Tadeu da Silva. *Formar contra a indiferença: um princípio para a educação escolar*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

G1 (2019) *Desigualdade salarial entre homens e mulheres no DF é a maior desde 2012*, segundo IBGE. Disponível em <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/03/08/desigualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres-e-a-maior-desde-2012-segundo-ibge.ghtml>>. Acesso em 10 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012.

NEXO (2019). *A desigualdade racial no mercado de trabalho em 6 gráficos*. Disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/11/13/A-desigualdade-racial-do-mercado-de-trabalho-em-6-gr%C3%A1ficos>>. Acesso em 10 set. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário da Educação Básica 2020*. Disponível em <[https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/456.pdf?1969753478/=utm\\_source=content&utm\\_medium=site-todos](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf?1969753478/=utm_source=content&utm_medium=site-todos)>. Acesso em 10 set. 2020.

Data de submissão: 02/10/2020

Data de aprovação: 10/10/2020



---

# Educação e imigração contemporânea no Brasil: um silêncio bibliográfico (?)

DÉBORA CRISTINA ALVES DA SILVA\*

DANIEL SANTOS BRAGA\*\*

---

## Resumo

*Este artigo trata da educação escolar e imigração contemporânea na agenda de pesquisa em educação no Brasil. Foi realizada uma revisão sistemática de literatura sobre o tema em bases indexadas e repositórios de teses e dissertações, tendo como recorte temporal textos publicados nos últimos quinze anos (2005/2019). O aporte teórico que subsidiou o levantamento bibliográfico foram os princípios de transparência e reprodutibilidade de Ruiz (2009) e de abrangência de Lakatos (2010). Foram consultadas as bases da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações; e da SciELO. Dentre todos os artigos indexados nos repositórios, em quinze anos, apenas 12 trabalhos que discutem o ensino de imigrantes foram localizados, sendo a maioria deles tendo como escopo o estado de São Paulo. Assim, os principais achados da pesquisa apontam que a discussão sobre a migração e a educação bem como as especificidades do ensino para essas populações ainda é escassa nas principais bases indexadas do Brasil, embora o país esteja na rota dos movimentos/fluxos migratórios internacionais.*

**Palavras-chave:** Educação de Imigrantes. Migração. Pesquisa em Educação. Agenda de pesquisa

---

\* Mestranda em Educação pela FaE/UEMG. Pedagoga e Historiadora pela UFMG.

\*\* Doutorando em Educação pela FaE/UFGM. Professor do Centro Universitário Newton Paiva (Belo Horizonte) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Ibirité). Mestre em Educação pela FaE/UEMG. É membro do Grupo de Pesquisa em Política e Administração de Sistemas Educacionais (PASE/FaE/UFGM).

---

# Introdução

A existência da migração no Brasil é antiga. Desde o início da colonização no século XVI, o continente americano como um todo recebeu intensos fluxos migratórios, principalmente de europeus e africanos. Já no século XIX, o país atraiu um novo fluxo originado a partir de crises político-sociais na Europa e Japão. Durante o século XX, novas ondas de migrações ocorreram antes do início da Primeira Guerra(1914-1918), se estendendo até 1930 (FAUSTO, 2010).Ao final do século XX, um novo ciclo migratório teve início. Situações como a guerra na Síria (2011), as tragédias naturais no Haiti (2010), os conflitos étnicos do Congo (2016), a crise humanitária venezuelana (2014) e a instabilidade política na Bolívia (2018) reverberam no Brasil que passa, cada vez mais, a receber famílias que fogem dessas circunstâncias (PATARRA, 2006).

Por conseguinte, esse afluxo se reflete na ampliação de demandas por matrículas de alunos provenientes de outras nacionalidades nas escolas brasileiras, principalmente em escolas da rede pública. Considera-se que parte dessa procura se dá uma vez que a educação escolar é base tanto para crianças e jovens que acompanham suas famílias no processo migratório, como também para a sua subsistência e recuperação das condições de vida que recomeçam em um novo país (CORREA; ALMEIDA, 2018). Conforme apontam os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas de alunos estrangeiros cresceram 112% no Brasil entre 2008 e 2016, sendo que as escolas municipais e estaduais absorveram 64% delas (CORREA; ALMEIDA, 2018).

A retomada do crescimento dos fluxos migratórios em todo o mundo refletiu no aumento de produções científicas sobre o assunto. Nos programas de pós-graduação internacionais, observa-se ampliação dos estudos sobre as dinâmicas migratórias, especial-



mente nos países que recebem grandes fluxos, e um dentre os vários aspectos analisados é a presença de estudantes estrangeiros nos sistemas educativos locais. A título de exemplo de alguns autores internacionais, considera-se Cortesão e Stoer (1995; 1999; 2000); Lahire (1997; 2002); McLaren (1997); Seabra (1994; 1999; 2010). Estas pesquisas problematizam questões pedagógicas, como a preparação de professores para lidar com a diversidade, os desafios dos idiomas, a dificuldade de aprendizagem, entre outras (CORTESÃO; STOER, 1995; 1999; 2000). Há, ainda, as que tratam das relações com as famílias, das diferenças culturais, da discriminação e do preconceito na escola (LAHIRE, 1997; 2002; MCLAREN, 1997; SEABRA, 1994; 1999; 2010). Ou seja, verifica-se a ascensão da educação de imigrantes como um problema social relevante a ser investigado.

No Brasil, entretanto, ainda que a questão migratória tenha ganhado cada vez mais espaço na mídia, especialmente após a escalada de conflitos fronteiriços ocorridos em Roraima (SILVA, 2017; SILVA, 2018) e na adoção de políticas públicas para imigrantes (FRANÇA; RAMOS; MONTAGNER, 2019), a discussão sobre a questão da educação desses sujeitos parece permanecer fora da agenda das pesquisas de educação. A hipótese orientadora dessa investigação é que a despeito da intensificação dos fluxos migratórios para o Brasil nos últimos anos, esta não suscitou uma ampliação do quantitativo de publicações em periódicos científicos da educação bem como em programas de pós-graduação. Ou seja, a chegada de novos sujeitos às escolas brasileiras pouco repercutiu em novas reflexões que possam representar tendências, características e cenários contribuindo para a configuração de um campo de pesquisa sobre educação e imigração, permanecendo a questão cercada de invisibilidade, captando reduzida atenção dos pesquisadores do campo.

Dessa forma, este artigo teve como objetivo realizar uma pesquisa do estado do conhecimento sobre educação e imigração. Buscou-se verificar como o tema está inserido na agenda de pesquisas em educação no Brasil com base em artigos, teses e dissertações disponíveis nos repositórios da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); e da SciELO - Scientific Electronic Library Online. As plataformas ANPEd, CAPES e BDTD/IBICT e SciELO mantêm um sistema que oferece a possibilidade de acesso a diversas publicações científicas, incluindo banco de dados, teses, monografias, periódicos científicos entre outras.

Por ser um dos serviços públicos de maior demanda por imigrantes (além da assistência social e saúde), destaca-se o acesso à escolarização básica como um tema que deve ser levado em consideração por parte dos pesquisadores em educação, justificando-se assim, a relevância deste estudo. Nesse sentido, justifica-se também a realização de um estudo sobre o estado do conhecimento, considerando tratar-se de um universo significativo de pesquisas que podem representar a natureza daquilo que tem sido discutido sobre educação e imigração contemporânea no Brasil. Espera-se ao final do trabalho, apontar indícios relevantes dessas pesquisas desenvolvidas e divulgadas nas referidas plataformas e contribuir para a compreensão da educação e imigração. Intenta-se contribuir também para o conhecimento de uma realidade cada vez mais presente nas escolas do país e contribuir para visibilizar essa área de conhecimento nos departamentos de pós-graduação em educação do Brasil.

Em relação ao que se entende por estado do conhecimento, Lakatos (1991) aponta que as pesquisas científicas compõem uma área de investigação que dialogam com trabalhos semelhantes, dissonantes ou mesmo complementares dos aspectos da pesquisa pretendida. Conforme determina Ruiz (2009):

Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de status quaestionis, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa. (RUIZ, 2009, p.57).

Ou seja, um estado do conhecimento, como definem Marconi e Lakatos (2010, p.142) “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.”

O recorte temporal para a construção deste estudo considerou os quinze últimos anos (2005-2019), que compreendem a intensificação da crise política venezuelana a partir de meados da década de 2000; o terremoto no Haiti (2010); a Guerra na Síria (2011); o agravamento da crise humanitária do Congo (a partir das convulsões de 2016); e a radicalização política na Bolívia (2018).

Os procedimentos foram realizados em duas etapas. A primeira constituiu no levantamento sistemático de artigos, teses e dissertações sobre educação e imigração nos portais da ANPEd, BDTD/IBICT, CAPES e SciELO. Na segunda etapa, realizou-se uma análise de conteúdo sobre os modos como a imigração e educação são abordados nas pesquisas produzidas em programas de pós-graduação da área da educação.

A busca inicial nas referidas plataformas de pesquisa deu-se mediante a ferramenta busca avançada, no período definido, utilizando os descritores “imigração”, “imigrantes”, “escolas bilíngues”, “escolas étnicas”, “inclusão de imigrantes” e “políticas públicas de atenção ao imigrante”; aberto para “todos os campos” sem especificar a ocorrência dos termos no título, assunto ou resumo. Foram encontradas onze pesquisas (artigos, dissertação e tese) sobre educação e imigração em todo Brasil. Os dados foram organizados por ano, autor, título e relação com o escopo da pesquisa. Após a leitura dos resumos e títulos, foram excluídos os que não se referiam à educação escolar e imigração contemporânea

no Brasil. Assim, foram desconsiderados, na análise, os trabalhos sobre história da educação e imigração, saúde e imigração, corpo e imigração, análise etnográfica e legislação jurídica para imigrantes, pois não interessava a essa etapa de questionamentos relacionados à educação e migração contemporânea.

---

## Revisão de estudos na plataforma ANPED

A pesquisa relacionada à produção sobre educação e imigração nos grupos de trabalho (GTs) da ANPED foi iniciada delimitando o foco de estudo em nove grupos de trabalho: GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 04 - Didática; GT 05 - Estado e Política Educacional; GT 06 - Educação Popular; GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 08 - Formação de Professores; GT 12 - Currículo; GT 13 - Educação Fundamental; GT 18 - Educação de Jovens e Adultos. A opção por estes GTs foi tomada após uma primeira leitura dos resumos referentes às reuniões da ANPED a serem focalizadas. Por meio dessa leitura foi possível perceber que estes GTs eram o que representavam indícios de produção sobre educação e imigração. A partir dessa escolha, foi iniciado o exame mais aprofundado dos resumos de trabalho e pôsteres apresentados, referentes aos GTs das reuniões da ANPED a serem estudados. Após essa análise, foi feita uma seleção dos resumos que demonstravam ter como fundamentação teórica educação e imigração.

Foram analisadas treze reuniões anuais (bienais) da Associação. Das publicações dessas reuniões foram retirados textos que analisam educação e imigração (em suas várias expressões: escola bilíngue, didática, práticas de ensino, diversidades educacionais, currículo, cultura, curso de formação continuada, inclusão e edu-

cação popular). Mediante leitura dos títulos e resumos, sucedidos da leitura integral, foi realizada a categorização e análise dos dados. A tabela 1 representa o cenário quantitativo de trabalhos produzidos nos referidos GTs.

**Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos produzidos nos GTs (03, 04, 05, 06, 07, 08, 12, 13, 18) no período de 2005 - 2017**

Ano	Publicação em Geral		Artigos que discutem sobre educação e imigração
	Com. Oral	Pôster	
2005	204	66	-
2006	146	43	-
2007	166	45	-
2008	139	40	-
2009	131	31	-
2010	Site inoperante	Site inoperante	Site inoperante
2011	136	48	-
2012	156	46	-
2013	123	34	01
2015	222	60	01
2017	171	29	-
<b>Total</b>	<b>1.594</b>	<b>442</b>	<b>02</b>
<b>Total Geral de trabalhos no período: 2.036 (comunicações + pôsteres)</b>			

Fonte: elaboração própria a partir de dados da ANPEd

A tabela apresenta informações significativas para a pesquisa. As publicações no período estudado totalizam 2.036 trabalhos nos GTs 03; 04; 05; 06; 07; 08; 12; 13; 18. Desses, 1.594 foram apresentados na modalidade comunicação oral e 442 trabalhos na modalidade pôster. O mesmo quadro ilustra que nas últimas doze edições, em apenas duas delas, houve publicações de trabalhos (modalidade comunicação, GT 12 - Currículo) sobre educação escolar e imigração.

Do total de trabalhos, o tema educação e imigração representa 0,09% das publicações do período. Outros dados mais gerais também revelam que a localização geográfica de procedência das autoras foi historicamente receptora de fluxos migratórios. Os dois artigos são da Região Sul do Brasil e as universidades de origem

(FURB e UNIPAMPA) estão situadas em cidades que possuem escolas de fronteira e comunidades de imigrantes.

### Quadro 1- Produções localizadas

Autor	Título	Nº	Relação com a pesquisa
Regina Célia do Couto	Ambivalência e pertencimentos culturais e nacionais nos currículos das Escolas bilíngues de fronteira	2013	Discussão sobre a educação intercultural e a valorização identitária em contextos multi-cultural e multilíngue.
Maristela Pereira Fritzen; Martha Regina Maas	Relação entre currículo e dimensões linguístico-culturais em um contexto de língua minoritária.	2015	Análise do papel da escola e dos professores em meio ao cenário das comunidades de minoria linguística.

Fonte: elaboração própria a partir de dados da ANPEd

Postos esses dados gerais, procedeu-se a análise do conteúdo das duas publicações que se debruçaram sobre aspectos semelhantes na discussão teórica. Um primeiro aspecto que pode ser notado é a recorrência de referência, sendo possível verificar nomes de pesquisadores como Stuart Hall, Abdelmalek Sayad e Vera Lúcia Candau na fundamentação dos dois artigos.

Couto (2013) e Maas e Pereira (2015) defendem a concepção de educação em Direitos Humanos como pontos críticos a serem trabalhados na formação de sujeitos de direito e na valorização dos atores sociais. Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os quais definem como um dos temas transversais a Pluralidade Cultural, recomenda-se o atendimento às necessidades singulares dos alunos:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Couto (2015) discute que embora os Direitos Humanos tenham surgido como marco na modernidade, hoje eles precisam de se adaptarem a questões muito mais plurais, rompendo com a ideia de igualdade como negação das diferenças. A pesquisadora propõe que o ideal seria a conexão entre igualdade e diferença, por meio de um panorama intercultural. Para Hall (2005):

A identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com que cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p.73).

Remetendo-se ao interculturalismo crítico de Candau (2000), Couto enfatiza que essa perspectiva supõe uma deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais, procurando uma negociação cultural, na qual as disputas de poder entre comunidades desiguais favoreçam a criação de um programa comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

A partir dessa perspectiva a concepção de Educação é ampliada, passando a ser entendida, como salienta Fleuri:

[...] como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectarem dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo [...]. (FLEURI, 2003, p.20).

Constata-se que, pensar a escola na perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos na

escola. Ainda, a partir dessa perspectiva a educação intercultural possibilita uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presentes, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos.

---

## Revisão de estudos nas plataformas Capes e BDTD/IBICT

No levantamento e seleção bibliográfica procedeu-se à busca por dissertações e teses por meio de informações contidas nos bancos de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT – e no banco de teses mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Foram utilizados como descritores, para a escolha das dissertações e teses, os termos: “imigração”, “imigrantes”, “escolas bilíngues”, “escolas étnicas”, “inclusão de imigrantes”, “políticas públicas de atenção ao imigrante” e “acolhimento de imigrantes”. Estes descritores reportaram 26 dissertações e teses no período de 2005 a 2019. Desses trabalhos, após a leitura dos resumos, a pesquisa destacou nove devido ao objeto e à abordagem estarem diretamente relacionados ao escopo da pesquisa, obtendo-se o quantitativo de teses e dissertações por anos mostrado na tabela 2.



**Tabela 2 - Distribuição das Teses e Dissertações, por ano**

Ano	Dissertações	Teses
2005	-	1
2007	1	-
2008	1	1
2010	1	1
2011	1	-
2012	1	-
2013	-	1
2014	3	-
2015	5	1
2016	2	2
2017	-	2
2018	1	-
2019	1	-
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>9</b>

Fonte: elaboração própria a partir de dados da BDTD/IBICT e CAPES

Entre 2005 e 2009 foram defendidas 26 teses e dissertações sobre o tema, com predomínio de 17 dissertações de mestrado, que constituem 64% da produção, enquanto as teses representam 36% do total apresentado na tabela 2.

Os dados apresentados demonstram um acréscimo na produção nos últimos cinco anos, que pode ser explicado pelo aumento em níveis inéditos de migrações por crises humanitárias motivadas por perseguição, conflitos, violência generalizada e violação dos Direitos Humanos (SILVA; FERNANDES, 2017). No continente americano, a fuga de venezuelanos, caracterizada como a maior da história recente da região, indica que mais de 3 milhões de pessoas saíram do País até o início de 2019, em sua maioria cruzando a fronteira da região norte.

No final de 2010, o Brasil vivenciou a experiência de recepção em massa de pessoas oriundas de outros países, logo depois do terremoto que assolou a capital haitiana, Porto Príncipe, e várias cidades do interior do Haiti.

Com relação à distribuição dos trabalhos notou-se que a maioria concentra-se na região Sudeste. Ressalta-se, também, que até o final de 2019, essa região recebeu a maior quantidade de fluxos migratórios do país, principalmente no estado de São Paulo, o que pode ser explicado pelo fato de ser a região brasileira que, tradicionalmente, tem capacidade de fornecer maiores oportunidades de emprego, conforme aponta a tabela 3.

**Tabela 3 - Tabela de produção científica por região**

Região	Total de trabalhos
Centro-Oeste	0
Norte	0
Nordeste	0
Sul	10
Sudeste	16
TOTAL	26

Fonte: elaboração própria a partir de dados da BDTD/IBICT e CAPES

No que tange às temáticas norteadoras das pesquisas que se centram sobre a educação e migração destacam-se os estudos relacionados aos imigrantes bolivianos, totalizando 8 produções, seguidos do grupo alemão com 5 produções e as demais que abordam as migrações dos países africanos, árabe, francesa, haitiana, holandesa, italiana, polonesa e japonesa.

Na tentativa de se compreender como essa produção está constituída optou-se também pela análise do seu conteúdo a partir do objeto da pesquisa que nortearam a investigação, bem como as temáticas que se relacionam com a educação e imigração, como demonstra o quadro 2.

## Quadro 2 - Análise de conteúdo das teses e dissertações

Autor	Título	Tipologia	Ano	Relação com a pesquisa
Paulo Tadeu de Moraes	Fronteiras, idiomas e lousas: dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na grande São Paulo nas décadas de 1990 e 200.	Tese	2007	A tese aborda os dilemas e perspectivas dos imigrantes bolivianos, sobretudo indocumentados e as dificuldades de inclusão nas escolas brasileiras.
Roberto Silveira Junior Mesac	A travessia que mancha o corpo: imagens da imigração e a educação transitória	Tese	2008	Pesquisa etnográfica realizada com imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo. Tem por objetivo reunir argumentos para defender a tese de que a educação é movimento, travessia e intercultural.
Tatiana Chang Waldman	O acesso à educação escolar em São Paulo: a trajetória de um direito	Dissertação	2012	Analisa o quadro normativo brasileiro referente ao acesso ao direito à educação escolar básica por parte de imigrantes que residem no Estado de São Paulo.
Valéria de Oliveira Fernandes	A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu	Dissertação	2014	O estudo compreende e analisa a Escola Árabe Brasileira enquanto um espaço de valorização e (re) construção de identidade da comunidade árabe em Foz do Iguaçu.
Ana Lúcia Novais Gonçalves	Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas paulistas	Dissertação	2014	Analisa a inserção de bolivianos nas escolas públicas paulistas, bem como os olhares de gestores e professores para com esse público, além de compreender as perspectivas destes imigrantes sobre a educação, o trabalho e as manifestações culturais.
Magda Alves	A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo	Dissertação	2015	Realiza análise do discurso de alunos bolivianos de escolas públicas da zona leste de São Paulo, buscando compreender seus sentimentos, e manifestações de multiculturalismo por estarem em um país estrangeiro. Busca-se ainda, observar o contexto que esses estudantes estavam inseridos, analisado o tratamento dispensado pelos colegas no contexto escolar.
Simone Garbi Santana Molinari	Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos.	Dissertação	2016	Investiga a escolarização e a alfabetização de crianças imigrantes bolivianas matriculadas em escolas de Guarulhos, município situado na Grande São Paulo, com foco no trabalho pedagógico realizado com crianças cuja língua materna não é o português.
Édina dos Santos Rosa	A inserção de alunos imigrantes africanos na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014 - 2016)	Dissertação	2016	Descreve e avalia como se estrutura a inserção dos alunos imigrantes no cotidiano escolar, identificando as relações que se estabelecem entre os alunos imigrantes africanos negros, os outros alunos, os professores, os gestores e os demais funcionários da escola, bem como as relações entre as culturas no ambiente escolar.
Janaína Silva	Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulista.	Dissertação	2016	Visa compreender como se dão as relações interculturais no ambiente escolar a partir da presença de estudantes bolivianos no ciclo de alfabetização de uma escola pública paulista, tendo como fundamentação a educação intercultural, além das questões da teoria social relacionadas à alteridade e ao processo de construção da identidade.

Fonte: elaboração própria a partir de dados da BDTD/IBICT e CAPES

Dentre as temáticas, pode-se destacar a recorrência da discussão acerca do termo multi/interculturalismo como referencial teórico. Fernandes (2014) discute em sua dissertação a educação bi/multilíngue e o processo de alfabetização em uma comunidade escolar localizada em contexto de imigração árabe, na cidade de Foz do Iguaçu/PR. A dissertação aborda a formação de identidades profissionais de educadoras de crianças bilíngues, a partir da relação com suas identidades pessoais e institucionais, por meio de narrativas e experiência de desenvolvimento profissional docente. Trata das variadas dimensões identitárias (pessoal, profissional e institucional) e sua relação com a educação intercultural, ressaltando o caráter dinâmico e em construção da categoria identidade.

Rosa (2016), em sua dissertação, apresenta a preocupação em se compreender como a cultura e as relações de poder instituídas impedem uma práxis educativa voltada para a diversidade étnico-cultural no âmbito escolar, utilizando séries consideradas centrais para o multiculturalismo crítico, tais como: relações de poder, diversidade cultural e diferença.

As dissertações de Gonçalves (2014), Silva (2016), Alves (2015) e Molinari (2016) foram consideradas explicitamente multiculturais: na primeira dissertação, Gonçalves (2014) utilizou de forma clara pressupostos e autores que desenvolvem referenciais multiculturais críticos, na discussão acerca de uma experiência de trabalho que busca articular as práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem para alunos bolivianos e a necessidade de fortalecer a autoestima e a construção da identidade dos educandos imigrantes.

Na segunda dissertação, Silva (2016) traz preocupações com a cultura, identidade, diferença e como estas são construídas no ambiente escolar, abordando autores multiculturais críticos e pós-coloniais.

Alves (2015) e Molinari (2016) mostram, nas discussões e debates multiculturais com viés crítico, a preocupação referente à construção plural de identidade e das diferenças. No que refere à educação, essa construção está fundamentada nas teorias críticas e pós-coloniais que discute as desigualdades, as injustiças sociais e, conseqüentemente, criticam o fracasso escolar.

## Revisão de estudos na plataforma SciELO

A base SciELO - ScientificElectronic Library Online - é uma biblioteca que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Para a análise dos artigos científicos publicados no Brasil, realizou-se uma busca nessa base de dados através dos descritores “imigração”, “imigrantes”, “escolas bilíngues”, “escolas étnicas”, “acolhimento de imigrantes” e “políticas públicas de acolhimento ao imigrante”; que foram publicados no período de 2005 a 2019.

Foram encontrados 21 artigos científicos com os descritores “imigração”, “imigrantes”, “escolas bilíngues”, “escolas étnicas”, “acolhimento de imigrantes” e “políticas públicas de acolhimento ao imigrante”; sendo que somente um (01) analisava a educação escolar e a imigração contemporânea no Brasil (incluído no quadro 3).

**Quadro 3 - Artigos localizados na base SciELO**

Autor	Título	Ano	Relação com a pesquisa
Giovanna Modé Magalhães; Flávia Schilling	Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteira do direito à educação	2012	Discute como os (as) alunos imigrantes bolivianos (as) estão inseridos nos sistemas educativos, como constroem a relação com a comunidade local, quais as características que têm marcado essa trajetória escolar e qual o sentido da passagem pela escola brasileira para eles e elas.

Fonte: elaboração própria a partir de dados da SciELO

Magalhães e Schilling (2012) discutem a inserção dos imigrantes nas escolas. Ao analisar o fenômeno da imigração boliviana e sua inclusão na escola pública na Cidade de São Paulo destaca as disputas e tensões em torno dos Direitos Humanos e da educação em sociedades desiguais.

No Brasil, estão normatizadas as diretrizes educacionais no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003. Consonante com a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os documentos fornecem orientações teóricas e práticas no tratamento escolar do tema. Em 2013, foi publicado o Caderno de Educação em Direitos Humanos - Diretrizes Nacionais (CEDH), também no intuito de consolidar caminhos para a educação em Direitos humanos. Ambos os textos ressaltam que o objetivo principal das ações propostas deve ser o combate a todos os tipos de discriminação e a base de sua proposição é a compreensão da educação como espaço de estímulo para “que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência, tornando-se livre das violações que permeiam o seu ambiente” (BRASIL, 2013, p.43).

No que tange aos sentidos de Direitos Humanos para imigrante, os documentos procuram articular visões igualitárias e universalizantes, com base no direito natural, a sentidos mais contemporâneos calcados em políticas de proteção às diferenças culturais e de direitos das minorias. Assim, o CEDH propõe que haja instituições e programas de ensino em quantidade suficiente, acessível, sem obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios, aceitável, contando com padrões mínimos de qualidade, e adaptável em relação à flexibilização capaz de responder às necessidades dos estudantes, nos mais diferentes contextos sociais e culturais (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012).

Contudo, em uma quadro social como o brasileiro, marcado por enormes desequilíbrios no acesso aos direitos fundamentais e atravessado por diversas formas de violência e persistências

autoritárias, a ideia de sensibilização para os Direitos Humanos encontra muitos ruídos - materializados em relação à acessibilidade (a documentação exigida é uma evidente barreira), à aceitabilidade (a discriminação), à adaptabilidade (diferenças ignoradas, a começar pela linguística), ressalta Magalhães e Schilling (2012).

No contexto da imigração no Brasil, os Direitos humanos compõem uma retórica positiva apoiada em figuras negativas (representação das violações) e isso pode gerar fissuras na forma de apreendê-los. Na visão de Magalhães e Schilling (2012), os enunciados mais recorrentes, que formam “a língua dos Direitos Humanos”, tendem a ser muito gerais, apoiados em princípios universalizantes, e o entendimento conceitual deles pode não representar a sua apropriação para vida, ou seja, não carrega a capacidade de transformar atitudes.

---

## Considerações finais

Com objetivo de mapear os estudos sobre educação e migração no Brasil, esta pesquisa identificou onze (11) produções acadêmicas, entre teses e dissertações, publicadas na ANPEd, BDTD/IBICT, CAPES e SciELO. As pesquisas produzidas na área da educação e migração centram-se entre os anos de 2014 e 2015, com recorte espacial nas regiões Sul e Sudeste em instituições públicas.

As onze (11) produções encontradas foram categorizadas por autor, título, ano e objeto de pesquisa. Foram selecionados dois artigos que abordam o tema educação e migração no site da ANPEd, sete dissertações e uma tese na plataforma BDTD/IBICT e CAPES e um artigo no SciELO para a análise das explicações sobre migração e as perspectivas adotadas sobre a inclusão dessa parcela da população na escola.

Observou-se que os trabalhos acerca da educação e migração, orientando-se pelas políticas atuais, enfatizam a importância da educação em Direitos Humanos, a teoria multicultural, sua articula-

ção com a educação e a prática docente. Os trabalhos organizam-se em torno das explicações do multiculturalismo crítico (CANDAU, 2000), interculturalidade (FLEURI, 2003), identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2005), pluralidade cultural (MCLAREN, 2000) e a imigração (SAYAD, 1998; 2001).

A concepção sobre imigração tende, por sua vez, a ser entendida como processo de perda de um território e ganho de outro. O pensamento desses autores mostra que o imigrante pode carregar consigo todos os territórios nos quais já viveu e vive, como um ser múltiplo, pois o significado de território não está apenas na terra por si só e, sim, nas experiências e na troca vivenciada, que constrói dentro de si a noção de território. Da mesma forma, pelo mesmo motivo, não se desterritorializa quando se desloca, mas leva consigo a experiência espacial vivida e construída ali (HALL, 2005).

Quanto à relação entre educação e migração, os autores assinalam alguns desafios como, por exemplo, a necessidade de se romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico (ROSA, 2016). Também se configura como uma questão especialmente desafiadora, a formação docente para o uso de metodologia de ensino inclusivas nas salas de aula (ALVES, 2015; GONÇALVES, 2014; MOLINARI, 2016 e SILVA, 2016).

Embora o Brasil nos últimos anos tenha sido marcado por grandes fluxos migratórios, as pesquisas sobre educação e migração nos programas de pós-graduação em educação aparece como o recorte temporal da virada do século XIX para o século XX. Quanto ao recorte espacial as pesquisas centram-se na cidade de São Paulo e discutem a inclusão da comunidade boliviana.

Com este estudo percebeu-se que ainda é restrito o número de trabalhos em programas de pós-graduação sobre educação e migração, apesar de este se constituir uma grande área de pesquisa,



muitas indagações sobre o tema ainda estão por ser respondidas. Espera-se que este artigo contribua no sentido de apontar indícios relevantes dessa realidade cada vez mais presente em nossas escolas e contribuir para visibilizar essa questão social, já real no país, mas, ainda pouco estudada.

---

## Referências

ALVES, Magda. *A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da Cidade de São Paulo*. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

BRASIL: *Parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997

BRASIL: *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: MEC/SEF. 2003

BRASIL: *Caderno de Educação em Direitos Humanos - Diretrizes Nacionais*. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF. 2013

CANAU, Vera Maria (Org.): *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes. — (Org.) (1998): *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

COUTO, Regina Célia: *Ambivalência e Pertencimentos Culturais e Nacionais nos Currículos das Escolas Bilingües de Fronteira*. 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. *Anais...Goiânia-GO*. 2013.

CORTESÃO, L.; STOER, S. *Projetos, percursos e sinergias no campo da educação inter/multicultural*. Relatório Final, Porto: Centro da Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto, 1995.

FERNANDES, Valéria de Oliveira. *A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da Escola Árabe de Foz do Iguaçu*. 2014.135 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2014.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, 23, maio/ago, pp. 16-35. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003/>. Acesso em: 29 maio 2020.

FRANCA, Rômulo Ataiades; RAMOS, Wilsa Maria; MONTAGNER, Maria Inez. Mapeamento de políticas públicas para os refugiados no Brasil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 89-106, jan. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812019000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 29 maio 2020.

FRITZEN, Maristela Pereira; MAAS, Martha Regina. Relações entre Currículo e Dimensões Linguístico Culturais em um Contexto de Língua Minoritária. 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015. *Anais...UFSC* – Florianópolis. 2015.

GONÇALVES, Ana Lúcia Novaes. *Interculturalidade na cultura brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas*. Programa de Pós-Graduação em Educação UNINOVE. 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10.ed. São Paulo: Cortez. 2005

LAHIERE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. *Metodologia científica*. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 224 p. 1991.

LASCOURMES, Pierre; Le GALÉS, Patric. Instrument. In: BOUSSAGUET, Laurie; JACQUOT, Sophie; RAVINET, Pauline. *Dictionnaire des politiques publiques*. 4ª ed. Paris: SiencePo. 2014.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, 23(1), 43-63. 2016.

McLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. *Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos*. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAIS, Paulo Tadeu de. *Fronteiras, idiomas e lousas: dilemas e perspectivas proporcionadas pela educação escolar a um grupo de imigrantes bolivianos instalados na grande São Paulo de 1990 e 2000*. Programa de Pós-Graduação em Educação UNINOVE.

ROSA, Édina dos Santos. *A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)*. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PATARRA, Neide Lopes. *Migrações internacionais: teorias, políticas e movimentos sociais*. Estudos Avançados, v. 20, n. 57, p. 7-24, 2006.

RUIZ, J. A. *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo, Atlas, 180 p. 2009/2013

SAYAD, A. *La Doble Ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Prefácio de Pierre Bourdieu. Coleção Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales, nº 77. Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.

SAYAD, A. O que é um imigrante? In: SAYAD, A. *Imigração ou os Paradoxos da Alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 45-72.

SEABRA, T. *Adaptação e diversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa: Instituto Ciências Sociais, 2010.

SILVA, F.R.; FERNANDES, D. M.. Desafios enfrentados pelos imigrantes no processo de integração à sociedade brasileira. *Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania*, v.13, p. 83 - 102, 2018.

SILVA, Janaina. *Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana*. Repositório Institucional da UFABC. 2016.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil. In: 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu/MG. *Anais...*2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt16-26/10744-migracao-forcada-de-venezuelanos-pela-fronteira-norte-do-brasil/file>. Acesso em: 29 maio 2020.

SILVA, Adria Costa. *A representação social da imigrante venezuelana nos periódicos boa-vistenses (2015-2017)*. Universidade Federal de Roraima. 2018. Disponível em: <[http://ufr.br/historia/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=214:a-representacao-social-da-migrante-venezuelana-nos-periodicos-bao-vistenses-2015-2017&id=4:publicacoes&Itemid=204](http://ufr.br/historia/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=214:a-representacao-social-da-migrante-venezuelana-nos-periodicos-bao-vistenses-2015-2017&id=4:publicacoes&Itemid=204)>. Acesso em 29 de maio de 2020.

SILVEIRA JUNIOR, Mesac Roberto. *A travessia que mancha o corpo: imagens da imigração e a educação transitória*.2008 (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

UNESCO. *Fulfilling the right to education for refugees and undocumented migrants*. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/fulfilling-right-education-refugees-and-undocumented-migrants>. Acesso em: 29 maio 2020.

WALDMAN, Tatiana Chang. *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito*. 2012. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Data de submissão: 17/06/2020

Data de aprovação: 27/10/2020



---

# A constituição dos campos da Didática e do Currículo: aspectos históricos e tendências teóricas\*

AMANDA RABELO\*\*

---

## Resumo

*Este artigo tem como objetivo efetuar uma revisão bibliográfica sobre a constituição dos campos da Didática e do Currículo, abordando os seus aspectos históricos, bem como as tendências teóricas atuais que têm sido alvo de discussões na área. Em primeiro lugar são abordados os campos Didática e Currículo separadamente em seus aspectos teóricos históricos, depois efetuando uma confluência de ambos, por fim apontando para as tendências teóricas atuais. Esta escolha visa conseguir unir o esforço da extensividade com o da síntese, com o objetivo de efetuar um mapeamento das áreas. O discurso e a construção curricular e didática no Brasil e no mundo se deram sob a influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, por isso é importante não se desvincular o Currículo e a Didática da constituição histórica e social, pois ambos não surgem do nada, mas de uma necessidade social, econômica e cultural. Neste sentido, ao surgirem novos temas, é preciso não desprezar os antigos, mas aprender com eles, em uma promissora e desejada interdisciplinaridade.*

**Palavras-chave:** Didática. Currículo. Aspectos teóricos e históricos.

---

\* Este artigo contou com apoio de financiamento da FAPERJ, prêmio de Jovem Cientista do Nosso Estado, processo número E-26/203.187/2016, bem como fez parte do financiamento de pós-doutorado Sênior do CNPQ, processo número 113262/2016-7.

\*\* Professora Associada 1 do INFES e do PPG Ensino da Universidade Federal Fluminense/ UFF, Pedagoga pela UNIRIO, Mestre em Memória Social pela UNIRIO, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Pós-doutora em Educação pela UFRJ e em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. E-mail: amandarabelo@id.uff.br.

---

# Introdução

Ao invés de começar este texto com uma discussão para definir o que é Currículo ou o que é Didática, começo por parafrasear Tomaz Tadeu da Silva(2016), em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* dizendo que as definições de Currículo, e ousou afirmar que também as definições de Didática, não capturam o que é “verdadeiramente” o Currículo e a Didática, pois o que é Currículo ou Didática depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

Ainda de acordo com Silva(2016) nem mesmo se poderia falar de uma "teoria" que explica o Currículo ou a Didática, pois, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, a teoria é, em si mesma, uma representação que produz o objeto de sua criação, então, dentro dessa perspectiva, seria melhor utilizar o termo "discurso". Entretanto, concordo com Silva (2016) que não é preciso deixar de utilizar a palavra “teoria”, somente é preciso destacar o seu papel ativo criando o seu objeto, descrevendo como descoberta algo que a própria teoria criou. Lopes e Macedo(2013), no seu livro *Teorias do Currículo*, também demarcam que a tradição teórica é uma ficção, uma redução, mas consideram que há sentidos mais ou menos compartilhados pelos sujeitos que constituem um campo, em meio a relações de poder, que visam à fixação de uma suposta história comum, até porque se os sentidos das palavras não fossem minimamente fixados não seria possível a comunicação.

De acordo com estes argumentos, identifico, como sentidos compartilhados, que a questão central para qualquer teoria do Currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, pois o currículo seria sempre o lugar de uma seleção. A segunda questão seria que modelo de ser humano o Currículo quer formar, o que lembra a etimologia da palavra currículo que vem do latim curriculum “pista de corrida”, e o currículo acaba por nos tornar

o que somos no decorrer dessa corrida. Por isso, na perspectiva pós-estruturalista o currículo é também questão de identidade e sempre uma questão de poder para garantir o consenso, a hegemonia (SILVA, 2016).

Já a Didática, como um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional, tem como questão central o processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2002; CRUZ, 2017), ora com ênfase no ensino, ora com ênfase na aprendizagem, embora a forma como o ensino e a aprendizagem são entendidos difere de acordo com a tendência teórica que baseia a Didática no contexto.

Concordo com Lopes e Macedo (2013) que as características de um texto sinóptico são cercadas de perigos, e me pergunto como decidir os temas centrais a abordar nesta revisão bibliográfica? Neste sentido, penso nos campos e tento extrair deles os principais aspectos de que preciso abordar para tentar, ao mesmo tempo, dar conta da extensividade dos temas, quanto tentar elaborar uma síntese deles. o que não é fácil por abordar dois temas complementares, mas distintos: os campos Didática e Currículo nos seus aspectos históricos e tendências teóricas. Por isso decido abordar, em primeiro lugar, os campos separadamente em seus aspectos teóricos e históricos (não prescindido da localização no tempo), depois efetuar uma confluência apontando para as tendências teóricas atuais. Espero, com esta escolha, conseguir unir o nosso esforço de extensividade com a síntese objetivando efetuar um mapeamento das áreas.

---

## Abordagem histórica do campo do Currículo

Docentes de todas as épocas e locais sempre estiveram envolvidos com o Currículo, antes mesmo de surgir uma palavra especializada para designá-lo. Por isso SILVA analisa que "De certa

forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo" (2016, p. 21), mesmo que não utilizem o termo, por exemplo "A Didática Magna" de Comenius, o "*Ratio Studiorum*" dos jesuítas, entre outros. LOPES e MACEDO (2013) apontam que estudos datam de 1633, a primeira menção ao termo currículo, nos registros da Universidade de Glasgow, mas isso não significou o surgimento de um campo de estudos. Somente no início do século XX, o questionamento ao ensino tradicional traz uma preocupação com a decisão sobre o que ensinar e começa-se a falar do surgimento de um campo de estudos.

Os autores que abordam o campo do Currículo descrevem algumas tipologias para tratar as teorias, com algumas diferenças entre si. Escolhi abordar prioritariamente as tipologias utilizadas por Tomaz Tadeu da Silva (2016) em seu relevante livro "Documentos de identidade" que classifica as teorias do Currículo contextualizadas historicamente em: tradicionais, críticas e pós-críticas. Lopes e Macedo (2013) optam no seu livro por seguir a abordagem por autores, também com critérios parecidos, embora não com a mesma nomenclatura. Cito principalmente estes dois livros pela sua importância, seu caráter didático e de síntese na área.

Seguem abaixo a explicação destas tendências teóricas sobre Currículo.

### **1. Tendências Tradicionais.**

Como Silva (2016) descreve, a emergência do Currículo como campo de estudos está relacionada à formação de um corpo de especialistas sobre o tema. A preocupação com a organização da atividade educacional, a partir da industrialização e da institucionalização das escolas de massas, proporcionou racionalizar a administração da educação, especialmente nos Estados Unidos, onde Bobbitt escreve, em 1918, o livro "*The curriculum*" que seria marco no estabelecimento deste, de inspiração taylorista, industrial e com palavra de ordem na eficiência, criando



uma noção particular de currículo.

Apesar de Dewey já ter usado a palavra currículo em 1902 para atender aos interesses dos discentes, ele não influenciou da mesma forma que Bobbitt, seguido por Tyler (que divide a atividade educacional em currículo, ensino e instrução, e avaliação). Tanto os modelos tecnocráticos, de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas, como o de Dewey, criticavam o currículo clássico vindo da Antiguidade Clássica e substituídos na Idade Média e no Renascimento, por ou serem inúteis para as atividades laborais modernas ou serem distanciados dos interesses e experiências dos educandos.

Lopes e Macedo (2013) destacam a importância de Dewey e Kilpatrick para a base das reformas ocorridas no Brasil na década de 1920, bem como enfatizam a influência da racionalidade tyleriana para o campo de Currículo, estabelecendo um vínculo estreito entre currículo e avaliação, visando a eficiência. Entretanto, também consideram-se as abordagens científicas do Currículo (citadas por Silva) responsáveis pelo caráter prescritivo de currículo, visto como planejamento das atividades da escola segundo critérios objetivos, separando a produção (efetuada antes da escola) da implementação curricular (efetuada na escola, culpada pelos fracassos da implementação).

## **2. Tendências Críticas.**

A década de 1960 foi de grandes agitações e transformações que fizeram colocar em xeque a estrutura educacional tradicional e também modificaram radicalmente a teoria curricular deixando legado até hoje. Nesse período as teorias críticas sobre o currículo explodiram concomitantemente em vários locais, Silva (2016) cita os seguintes conceitos, autores e obras:

**1968 - Noção de Currículo oculto:** utilizada inicialmente por Philip Jackson e Robert Dreeben para ensinar noções implícitas que não estavam presentes no currículo oficial, como as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, as normas, a conformação, a obediência, o individualismo, entre outras. Esta noção exerce influência em quase todas as perspectivas críticas iniciais sobre Currículo, sendo que os funcionalistas consideram estes conhecimentos desejáveis para o bom funcionamento da sociedade, enquanto as perspectivas críticas pretendem desocultá-lo. Este conceito tornou-se desgastado pelo seu uso trivial e pela era neoliberal que deixa tudo assumidamente capitalista, não tendo muito a desocultar; (será?).

**1970 - Paulo Freire:** que apesar de não desenvolver uma teorização específica sobre Currículo, visa responder a questão central "o que ensinar?" que tem implicações importantes para a teoria sobre o currículo, criticando a educação bancária e propondo uma educação problematizadora, onde os sujeitos são ativamente envolvidos nos "conteúdos programáticos" que seriam provenientes dos educandos, antecipando o que os estudos culturais irão promover (a supressão das fronteiras entre cultura erudita e popular).

**1970 - Althusser:** com a sua crítica marxista e a concepção da escola como aparelho ideológico do Estado atuando ideologicamente através do Currículo.

**1970 - Pierre Bordieu e Bordieu e Passeron:** que elaboraram conceitos importantes como capital cultural, habitus e violência simbólica.

**1971 - Baudelot e Establet:** que desenvolvem a tese althusseriana.

**1971 - Basil Bernstein:** com os três sistemas de mensagem do conhecimento educacional forma (o currículo, a

pedagogia e a avaliação), preocupando-se com as relações estruturais entre os conhecimentos que constituem o Currículo, distinguindo poder (efetuado na classificação) e controle forma de transmissão.

**1971 - Michael Young e a “nova sociologia da educação”:** preocupada com o fracasso escolar e o processamento de pessoas pelo Currículo, representando a importante noção de “construção social” do Currículo com repercussões nos estudos culturais e no pós-estruturalismo.

**1973 - Os reconceptualistas:** com a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia que desafiavam os modelos técnicos dominantes e vão contra as formas racionalistas de conhecer as ciências sociais.

**1976 - Bowles e Gintis:** que desenvolvem a natureza da conexão entre a escola e a produção.

**1979 - Michael Apple:** que elabora uma análise crítica neomarxista muito influente nas décadas seguintes, onde o Currículo só pode ser compreendido em conexão com relações de poder.

**1981 - Henry Giroux:** que aponta para as possibilidades de resistência, emancipação e libertação, vendo os professores como intelectuais transformadores que têm papel ativo, com voz, dentro do Currículo que é um local de política cultural.

**1983 - Saviani:** que propõe uma “pedagogia histórico-crítica” ou **Libâneo** com a “pedagogia crítico-social de conteúdos”, separando educação e política, pois o conhecimento seria poder, a educação se tornaria política pela permissão das classes subordinadas da apropriação do conhecimento para a luta política (sendo difícil de diferenciar das teorias tradicionais do Currículo).

**2007 - Michael Young:** desenvolve nova teorização com significativas transformações sobre o “conhecimento po-

deroso”, onde demarca a importância do conhecimento escolar principalmente para as classes menos favorecidas que não têm acesso a ele.

Lopes e Macedo (2013) analisam a contribuição dos autores acima, entre outros, e demarcam que as suas perspectivas criticam as abordagens científicas tradicionais, pela concepção de escola e do Currículo como aparato de controle social.

### 3. Tendências Pós-críticas.

Efetuarum um deslocamento ao conceber o Currículo ao enfatizar o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia.

**Multiculturalistas** - pregam que as diferenças são discursivamente produzidas sempre em uma relação a outra coisa. Os liberais ou humanistas pregam o respeito, a tolerância e a convivência entre as diferentes culturas; as perspectivas mais críticas acreditam que estas noções deixam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença e, ao contrário, acreditam que o Currículo deve colocar a diferença sempre em questão. Parece haver uma certa continuidade da perspectiva multiculturalista com as perspectivas críticas, mas esta perspectiva amplia a atenção que a desigualdade não pode ser reduzida à dinâmica de classe e que a igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

**Relações de gênero e pedagogia feminista** - apontam que a educação e os currículos eram desigualmente divididos por gênero, inicialmente enfatizando questões de acesso, mas depois focando em uma relação hierárquica de poder entre os gêneros. Defendem que os conhecimentos divididos e hierarquizados pelos gêneros precisam ser desmistificados, revalorizados e modificados.

**Dinâmicas de classe e etnia** - visa incorporar ao Currículo a estratégia de desconstrução das narrativas e identidades nacionais, étnicas e raciais, sem adicionar, mas questionando a diferença e concebendo a identidade como histórica e representacional.

**Teoria queer** - estende a teorização feminista da construção social para a sexualidade que coloca o homossexual como anormal frente à norma heterossexual. Utiliza o termo pensar queer (que inicialmente era depreciativo) no sentido de questionar, problematizar, contestar as formas de conhecimento e de identidade. Essa teoria não quer só incluir no currículo informações sobre sexualidade, mas questionar as estruturas de significação que definem o certo e incorreto, o normal e o anormal, que explora o que ainda não foi construído.

**Pós-modernismo** - movimento que proclama que vivemos em uma nova época histórica, diferente da moderna, mas as noções de educação, pedagogia e currículo estão fincadas na Modernidade, nas grandes narrativas. Assim, o questionamento pós-modernista é um ataque à própria ideia de educação, progresso, autonomia, razão e racionalidade que levariam a uma sociedade totalitária e burocrática. O Currículo existente seria incompatível, linear e estático. Coloca em suspeita a própria teoria crítica quando questiona a pretensão de emancipação.

**Pós-estruturalismo** - é uma categoria ambígua possuindo um número variável de autores, como Foucault e Derrida, outros incluem Deleuze, Guattari, Lacan, entre outros. Tem a sua gênese no estruturalismo, enfatizando a linguagem como um sistema de significação, mas rejeitando a dialética hegeliana ou marxista; a fixidez do significado se torna fluidez, indeterminação e incerteza, radicalizando a diferença. O sujeito é visto como resultado da produção

cultural e social. O saber não sendo externo ao poder, mas dependente. Questiona a verdade e as rígidas separações, inclusive as curriculares.

**Pós-colonialista** - analisa as relações de poder que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia, as narrativas que tornam o outro/colonizado como submisso. Questiona as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito europeu na situação de privilégio. Questiona narrativas nacionalistas e sobre raça. Conecta saber e poder, mas o Currículo tem as marcas do poder e da resistência. Questiona as datas comemorativas, exige um currículo multicultural que não separe conhecimento de poder.

**Estudos culturais** - concentra-se nas manifestações da cultura de massa, nas chamadas subculturas, nas pesquisas etnográficas, de raça e etnia, gênero, sexualidade e suas intersecções. Enfoca a análise da cultura como forma global de vida de um grupo social, como campo de luta pela significação social, da construção social, na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. Tomam partido dos grupos em desvantagem. Suas implicações para o Currículo estão na compreensão deste como artefato cultural, pois é uma invenção social e tem seu conteúdo como construção social, mas a influência destas teorias na elaboração de políticas de Currículo e no currículo cotidiano em sala de aula é mínima.

**Pedagogia cultural** - diminui as fronteiras entre conhecimento acadêmico, o conhecimento cotidiano e da cultura de massa. Compreende que as outras instâncias culturais também são pedagógicas, mas com currículo e pedagogia diferentes da pedagogia e do currículo escolar, apelam para a emoção e a para a fantasia. Assim, autores como Henry Giroux, Roger Simon, Joe Kincheloe e Shirley Stein-

berg analisam a pedagogia da mídia, das publicidades e dos brinquedos. As pedagogias culturais e escolares se interpenetram, por isso é preciso analisar a indústria cultural como uma forma de pedagogia cultural. A internet hoje torna cada vez mais problemática a separação entre estes conhecimentos.

Lopes e Macedo (2013) concluem que o entendimento do Currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos significa que qualquer manifestação do Currículo é a mesma coisa: a produção de sentidos, sempre parcial.

Apesar das teorias pós-críticas terem ressaltado vários aspectos das teorias críticas que precisariam de serem revistos, outros aspectos continuam trazendo contribuições para as nossas pesquisas e para uma possível modificações nos currículos. A análise que Silva (2016, p. 147) nos concede é que “a teoria pós-crítica deve-se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.” Estas são as tendências teóricas que contribuem atualmente para refletir sobre o currículo, mas, além disso, o autor deixa uma definição pós-crítica de Currículo-que tem tido muita repercussão no campo: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (Silva, 2016, p. 150)

A partir desta definição reitero os aspectos tanto formais como fluidos do Currículo, em relação com a sociedade e com a cultura.

---

# Abordagem histórica do campo de Didática

Etimologicamente o termo didática deriva do grego "*techné didaktiké*", que se traduz por arte ou técnica de ensinar (Oliveira, 1988). Assim, o termo existe desde a Grécia antiga, mas não como campo teórico.

Alguns textos efetuam uma retrospectiva histórica da didática, como o artigo de Ilma Passos Veiga no livro "Repensando a didática" (1991), o artigo de Maria Rita Oliveira e Marli André no livro "Alternativas no ensino de didática" (1997), o artigo de Maria Rita Oliveira "A didática e seu objetivo de estudo" (1988), artigos de Amélia Castro (1991), Marta Sueli Sforni (2015), Libâneo(2002), entre outros. Alguns fazem análises sobre o ensino da didática, como Pimenta (1997), Candau (1984 e 1997), Cruz (2017, 2014).

A partir destes artigos elaborarei uma breve síntese da trajetória histórica da Didática.

Oliveira (1988), Castro (1991), Libâneo (2002) entre outros, remetem à origem da Didática principalmente para a obra "A didática magna" de Comênio que é considerada o marco significativo no processo de sistematização da didática, surgindo graças ao marco revolucionário das reformas protestantes. Tanto etimologicamente ou a partir desta obra, a didática passa a aparecer como tendo como objeto de estudo o ensino. Embora, posteriormente, nem sempre os especialistas consideram o ensino como objeto da didática, até porque o próprio sentido de ensino ganha sentidos diferentes, por vezes obscurecido pelo conceito de método, outras vezes pelo conceito de aprendizagem, com o surgimento de temas variados de acordo com o tempo, a perspectiva teórica, entre outras questões.



Oliveira (1988) diferencia as primeiras organizações históricas da Didática em:

### **1. Naturalista-essencialista.**

De Comênio até o princípio do século XIX, defendendo o ensino à luz das leis da natureza, se preocupando com as finalidades da educação e do ensino e os conteúdos culturais a serem dominados (Oliveira e André, 1997). Castro (1991) apresenta outros autores que contribuíram com o campo teórico da didática nesse período: Ratíquio, Montagne, Ramus e Nohl, embora tenham uma contribuição menos importante. No Brasil, Veiga (2004) aponta a importância dos jesuítas nesse período, com o *Ratio Studiorum* alicerçando a pedagogia tradicional, a religiosidade da educação, o caráter formal e normativo do ensino, os dogmas, a dualidade do ensino (mesmo após esse período os professores leigos introduzidos pela reforma pombalina não mudaram muito a educação).

### **2. Psicológica.**

De Herbart e Pestalozzi no século XIX que defendem a instrução e o ensino dentro de uma doutrina geral da educação, cuja finalidade é a ação moral. Libâneo (2002) inclui Rousseau nesta perspectiva. Veiga (2004) destaca que nem mesmo a influência do iluminismo, a laicidade e o positivismo, mudam muito a educação no Brasil, pois conserva a visão essencialista de homem, mantendo uma didática que assegura o professor no centro e o aluno passivo, difundida nas primeiras escolas normais criadas a partir de 1835.

### **3. Experimental.**

Do século XIX até meados do século XX, que se preocupa com apresentar generalizações referentes ao ensino e reivindica o caráter de ciência da didática. Libâneo (2002)

destaca que essa fase conviveu junto com a anterior durante anos.

Após estas três fases, Oliveira (1988) demarca que aparece em meados do século XX no Brasil a tendência de **Didática Liberal** que efetua uma crítica à didática de ser pouco significativa e não ter resolvido os problemas da educação, assim apresenta a didática como disciplina pedagógica de caráter prática e normativo.

A Didática Liberal para Oliveira (1988) se apresenta como: abordagem humanista e abordagem tecnicista.

A **humanista** (que de acordo com Oliveira e André, 1991, impera até a década de 1950) teria um discurso predominante escolanovista defendendo a superação da abordagem tradicional. São seus principais representantes Dewey, Kilpatrick, Claparède, Freinet, Montessori, entre outros. Castro (1991), valorizando a criança e trazendo métodos e técnicas de ensino-aprendizagem como os centros de interesse, estudo dirigido, unidades didáticas, métodos dos projetos, entre outros.

Com o manifesto dos pioneiros da escola nova em 1932 e a organização das primeiras universidades, de acordo com Veiga (2004), há o surgimento da Didática como disciplina dos cursos de formação de professores em nível superior que aposta na formação docente para a renovação do ensino. Assim, a Didática ganha importância e aparece no decreto-lei 1190/1939 como curso e como disciplina obrigatória na formação de professores, o que institui em 1941 o esquema do 3+1 nas licenciaturas, mas em 1946 no decreto-lei ela permanece só como disciplina e a LDB 4024/61 extingue o esquema 3+1, embora ele não tenha sido realmente extinto (Oliveira e André, 1997; Veiga, 2004).

A abordagem tecnicista (que impera a partir da segunda metade do século XX, como afirmam Oliveira e André, 1991) defende um ensino pautado na eficiência, racionalidade, produtividade, neutralidade científica e operacionalização de técnicas, separando ainda mais

teoria e prática, onde o professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, estratégias de ensino e avaliação. Esta abordagem se efetiva principalmente no período após o golpe de 1964, assumido pelo grupo militar e tecnocrata (Oliveira, 1988; Sforzi, 2015; Veiga, 2004). Sofrendo a inspiração dos educadores americanos, em 1969 é implantada nos cursos de Pedagogia a disciplina “currículos e programas” superpondo conteúdos da nova disciplina com a didática e demarcando os “descaminhos da didática” (Veiga, 2004).

Associo tal perspectiva Liberal com a abordagem tradicional de currículo (descrita por Silva, 2016), tanto na influência dos pensamentos quanto no período histórico em que aparece.

A partir da década de 1970 acentua-se uma visão crítica em relação à Didática que critica: a sua não-cientificidade, a pretensa neutralidade e a parcialidade do conteúdo da Didática. Dessa crítica efetiva-se um movimento de contestação da didática que vai da negação da sua dimensão técnica e pretensamente neutra até a negação da própria didática, com uma postura de pessimismo e descrédito da didática como contribuidora para a prática do professor.

Ao mesmo tempo surgem debates que visavam reformular a didática com base em algumas influências, como: as teorias crítico-reprodutivistas; a Pedagogia de educação popular de Paulo Freire; a Pedagogia crítico-social de conteúdos de Libâneo; a Pedagogia histórico-crítica de Saviani. A Didática Fundamental de Candau, entre outras.

Mesmo com tais debates, as críticas trouxeram repercussões até os dias atuais principalmente no desmerecimento das didáticas, metodologias e práticas de ensino que passaram a ser consideradas disciplinas de menor *status* nos cursos de formação de professores e a ter um espaço marginal frente às disciplinas teóricas que se contrapunham ao pedagogismo ingênuo no qual a escola teria o poder de mudar a sociedade (Sforzi, 2015; Libâneo, 2012) ou ao tecnicismo da didática que criticava os seus temas clássico do caráter instrumental da didática como resquício do tecnicismo,

do prescritivo e do normativo.

Tais críticas somadas com a instabilidade socioeconômica do Brasil, faz ganhar força as lutas operárias, inclusive a dos professores, o que motiva a um movimento onde vários congressos acontecem na área de Didática (por exemplo em 1982 o seminário "A Didática em Questão", onde, dentre outros debates, Candau defende a construção da Didática Fundamental que englobaria a crítica, a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem) e vários autores passam a defender abordagens alternativas para a Didática que passaria a compreender: a crítica; a articulação à prática social; a problematização a partir da realidade; a união teoria e prática; ir além dos métodos e técnicas; articular didática vivida com didática pensada; compreender o ensino em suas múltiplas dimensões. Defende-se a busca da definição do objeto da Didática, a análise crítica dos conteúdos abordados nos cursos de Didática (Oliveira, 1988; Sforzi, 2015; Oliveira e André, 1997; Veiga, 2004). Tais perspectivas associam as dimensões políticas e técnicas, superando a Didática exclusivamente instrumental, mas sem abrir mão dela.

Veiga (2004) demarca que a Didática crítica busca "superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola."

Oliveira e André (1997) descrevem que na década de 1980 as pesquisas indicavam que existia uma concepção fortemente instrumental do ensino de Didática, o que desencadeou um movimento de sua negação até mesmo de sua exclusão dos programas de formação de professores, construindo um novo saber didático, com pesquisas sobre o cotidiano escolar, pesquisas etnográficas e narrativas. Posteriormente houve movimentos para tentar articular este novo saber crítico com o instrumental como a contribuição

do livro "Repensando a didática" de Veiga et al e "Didática" de Libâneo para o ensino da disciplina didática.

Pode-se afirmar que ainda estamos nesse momento, com consequências da instauração de um vácuo na Didática que não deseja a sua vinculação estrita ao técnico, mas também não se tem definido o seu objeto, nem ainda tem-se concretizado uma didática fundamental, o que é corroborado com a pesquisa de Cruz (2014) sobre o ensino de Didática nas universidades. Entretanto Veiga (2004) descreve que há evidências de vários indícios de mudança. Porém, conforme apontado por Pimenta (1997) e Candau (1997), a Didática é associada principalmente por professores, profissionais das escolas e futuros professores com uma técnica de ensino, com o saber ensinar.

Além disso, muitos dos aspectos apontados por Brandão (1984) continuam presentes em vários cursos de didática atuais, como: a falta de contextualização da Didática na realidade do ensino; a cópia de modelos estrangeiros, oferecendo "receitas" com "ingredientes importados" que não estão disponíveis no mercado; muitos professores de Didática não têm vivência de sala de aula e de escolas, propondo o que nunca aplicaram (questão que critico também em minhas investigações); a presença de "modismos". Acrescento a estes aspectos a constatação de Cruz (2017) que os docentes de Didática não a escolhem como objeto de estudo nas suas pesquisas. Tudo isso provocou uma burocratização dos planejamentos, das rotinas, e um pensamento sobre a Didática associado a uma rejeição pelos pedagogos (Brandão, 1982), que já sofreu pessoalmente desde os tempos de estudante de Pedagogia e continuo vendo os meus discentes sofrerem. Claro que tal pensamento está envolvido em um todo influenciado pelas questões mencionadas de negação e desmerecimento da Didática, mas a verdade é que isso também acontece porque as pesquisas acadêmicas não tiveram ainda repercussões no cotidiano escolar nem na opinião pública, talvez pela falta de parcerias entre universidade,

escolas e outros setores da sociedade.

Ao mesmo tempo, novos referenciais aparecem -o que tem feito com que seja cada vez mais urgente uma redefinição da Didática. Oliveira em 1988 já indica a existência de um neotecnicismo. Sforzi (2015) demarca que isso acontece desde a década de 1990, com a implementação de reformas, que vieram no contexto da crise do capitalismo das décadas de 1970 e 1980,, do fortalecimento das ideias neoliberais e da globalização. Candau (1997) teme esse movimento neoliberal de retorno à perspectiva instrumental da Didática e aponta a necessidade de reconstruir a perspectiva crítica em Didática, por exemplo a sua proposta de Didática Fundamental que tem-se apresentado pela discussão de temas como cotidiano escolar, saber docente e a relação escola e cultura(s). Veiga (2004) também critica o projeto neoliberal e a sua lógica de pedagogia por competências, avaliação de resultados (como a avaliação de sistema que tem sido implementada) e o retorno do professor como técnico (conforme apontado no trabalho de Barreto, 2016).

Outra questão apontada por Libâneo (2012) é a perda de espaço da disciplina de Didática para as didáticas específicas e prática de ensino, a falta de formação de professores que ministram a disciplina Didática e a falta de articulação com os modos de ação para a sala de aula.

Neste sentido de redefinição, a Didática passa a receber contribuições das teorias pós-críticas, temas emergentes surgem na Didática que passam a abordar questões da diversidade, gênero, raça, movimentos culturais, multiculturalismo, violência, entre outras como formação de professores e profissionalidade docente (com Nóvoa, 1995; Schön, 1995) com enfoque no estudo das representações, etnografia, história de vida, narrativas, cotidiano, bem como sobre a epistemologia da prática, dos saberes docentes ou saberes da prática/experiência (por exemplo Tardif, 2002; Gauthier *et al.*, 1998, Shulman, 1986).

Tal diversificação de temas tratados pela Didática é destacada

por alguns autores (como Candau, 1997; Cruz, 2014) como necessária, benéfica e desejada a partir das novas problemáticas da contemporaneidade. Contudo, outros (como Libâneo, 2012; Cruz, 2014) também apontam que pode haver um risco de dispersão, descaracterização da Didática e perda de foco por não tratar de temas que ajudem os professores nos processos de ensino-aprendizagem, compreendendo a complexidade da mediação pedagógica, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática que vai além da simples discussão, mas englobe vivências na sala de aula e fora dela.

---

## Tendências teóricas de Didática e Currículo - confluências atuais

Conforme pontuei na introdução deste ensaio, neste item efetuei o cruzamento das duas áreas realizando uma confluência entre elas e apontando para as tendências teóricas atuais. Escolhi para tal, alguns autores que efetuem esta confluência (como Oliveira e Pacheco, 2012; Moreira, 1998; Libâneo, 2002; Castro, 1991) e outros que elaboram análises de temas atuais.

Oliveira e Pacheco (2012) descrevem que Didática e Currículo, constituíram-se como campos distintos com identidade própria. Historicamente, o objeto de estudo preferencial do Currículo tem sido a seleção e a organização de conteúdos e o da Didática, o processo de ensino como um todo. Neste sentido, a Didática envolveria o Currículo como um campo mais amplo, entretanto no Brasil, no aspecto histórico, o campo da Didática seria mais antigo. Enfim, esse debate só incentiva uma divisão e subalternização entre os campos que não nos leva a nenhum avanço. O que os autores destacam é que a interseção entre Currículo e

Didática aprofunda o entendimento escolar, o que tem acontecido nestes campos, mesmo sem intenção. Os autores demarcam que essa complementaridade seria uma necessidade que lhes é intrínseca, considerando a dialeticidade da relação conteúdo-forma na educação, e defendem: a identidade de cada campo; as fronteiras que podem ser transpostas; a institucionalização dos territórios de aprendizagem; as divergências teóricas que implicam críticas de um campo sobre o outro; as confluências e interseções entre os campos; a contribuição recíproca entre os campos e as condições de cooperação mútua.

Conforme afirma Moreira (1998), os limites das duas disciplinas, Didática e Currículo são construções discursivas tênues e facilmente transponíveis, com fronteiras esgarçadas, acontecendo superposições. As divergências entre os campos podem estimular tanto atitudes de preservação e defesa de espaços conquistados, o que nem sempre favorece a abordagem de uma dada situação ou objeto a partir de perspectivas diferentes, quanto desencadear discussões instigantes e favorecer o avanço do conhecimento, sendo preciso empregar diferentes lentes para realçar o multifacetado, subvertendo as regras que controlam as práticas disciplinares, desafiando as relações de poder e cruzando as fronteiras. Neste sentido, é preciso conhecer os afastamentos entre Currículo e Didática, mas para subvertê-los, para transgredi-los, assim propõe um programa de interferência pautado pela interlocução entre as duas comunidades elegendo como tema de discussão a prática pedagógica.

Para Libâneo (2002), a Didática e o Currículo têm objetos de investigação coincidentes, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática, mas têm origem em diferentes tradições culturais e teóricas, diferentes percursos epistemológicos, o que causa uma impossibilidade de conjunção teórica. Existiriam várias convergências entre as áreas, mas também algumas divergências. A cooperação entre as duas áreas pelo autor não



suprime a diferenciação, mas propõe temas comuns como a centralização nas demandas da prática, a aproximação entre o projeto emancipatório moderno e a teoria pós-moderna, a possibilidade de mudança da sociedade, a articulação das questões de poder, cultura e linguagem com práticas efetivas de ampliação das possibilidades de aprendizagem, a valorização da formação ética, a diferença sem o empobrecimento dos currículos, a participação coletiva, entre outros.

Outros autores também apontam a necessidade de união destas duas áreas, como Castro (1991) que entende que o conteúdo do ensino tanto pode ser problema didático como curricular, e que o inter-relacionamento da Didática com outras áreas é intenso e constante, o que longe de prejudicar a sua autonomia, enriquece-a.

A partir destas análises considero que as disputas levam a um reducionismo, por isso preconizo a importância de conciliar as teorias de Currículo com as de Didática e de refletir mais sobre aspectos sociais, políticos, culturais, da realidade educacional, dos métodos e práticas. Não deixando de combinar os aspectos importantes das teorias críticas e pós-críticas de Currículo (conforme defende Giroux, 1999) que nos ajuda a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos o que somos, e a compreender também que o Currículo é uma questão de saber, poder, identidade e diferença mutáveis. Mas este movimento não pode ser efetuado através de um pessimismo pedagógico que nos impede de lutar, mas, sim, destacando-se os aspectos de resistência que podem ser efetuados a partir das práticas pedagógicas pesquisadas pela teoria crítica da Didática, visando a uma didática fundamental que vai além do meramente técnico, sem desconsiderá-la, mas sempre refletindo acerca dos aspectos cruciais para o trabalho docente sobre o ensinar-aprender, efetuando uma união entre teoria e prática, sendo necessário conhecer a teoria para se refletir sobre a prática e para a prática.

Estas considerações nos movem para a discussão dos temas

atuais e urgentes que têm sido defendidos pelos autores da área com determinadas ênfases que resumo em: a centralidade da prática e do cotidiano escolar (sem deixar a teoria de lado); multiculturalidade; a seleção de conteúdos; o objeto e o ensino da Didática; a participação coletiva e parcerias; o enfoque na formação e no saber docente; a inserção da pesquisa na escola; a crítica à política curricular (especialmente à BNCC e outras políticas nacionais e locais); a discussão sobre a avaliação e planejamento; entre outras.

Relacionando prática com formação docente, Cruz (2017), a partir da análise dos cursos de Didática que ela efetuou nos programas e na opinião dos discentes, identifica a necessidade de maior atenção aos referenciais práticos para o desenvolvimento do ensino, reconhecendo as condições reais que o professor irá desenvolver o seu trabalho. Assim, a autora demarca a necessidade de assumir a escola pública, a educação básica e o trabalho docente como eixos estruturantes da formação inicial de professores. Também é possível encontrar a importância da relação do Currículo e da Didática com as práticas pedagógicas na maioria dos autores das áreas, como Candau (1984), André (2012), Libâneo (2002), Moreira (1998), Silva (2016), Veiga (1991), Lopes e Macedo (2013), entre outros.

Relacionando a cultura com o Currículo e com a Didática também são encontrados vários autores, como Candau e Koff (2015) que defendem a reconfiguração da Didática com a articulação entre metodologia de projetos e educação intercultural. Moreira e Candau (2007) abordam no documento "Indagações sobre currículo" que o Currículo intermedeia o que acontece na escola, sendo necessário efetuar discussões e reflexões na escola sobre o Currículo, tanto o formal quanto o oculto, requerendo tanto a seleção de conhecimentos relevantes, quanto formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica, até sua relação com o poder. Assim os autores efetuam uma união dos temas, mas também vão além,

destacando que a dita linearidade dos conteúdos não faz tanto sentido em tempos de internet. Tempos que demonstram que os estudantes não são tão lineares. E, também, que a noção atual de cultura(s) motiva a construção coletiva de currículos culturalmente orientados, abertos às distintas manifestações culturais, assim reconhecendo as identidades culturais, questionando as nossas representações sobre os “outros” e desenvolvendo pesquisas a partir da prática pedagógica do professor.

O questionamento sobre a seleção dos conteúdos continua sendo um tema importante. Vários autores, das teorias críticas e pós-críticas, discutem este assunto, tanto em relação à exclusão proporcionada por essa seleção, quanto à importância de aprender os conhecimentos escolares para não ser excluído quanto. Neste debate consideram-se que certos conteúdos poderiam não servir para a vida, mas só para uma exclusão social, por não promoverem uma aprendizagem significativa, sendo esquecidos logo após a avaliação que se faz sobre eles (ou até antes). Neste sentido, mais recentemente Michael Young (2007; 2013) conceituou o “conhecimento poderoso” que poderia garantir para os mais desfavorecidos uma tentativa de não exclusão. Libâneo (1985) e Saviani (2008) também demarcaram a importância dos conteúdos escolares debatidos de forma crítica para uma maior igualdade social.

Moreira (2012) defende a revalorização do conhecimento escolar na política curricular e atribui importância aos fenômenos culturais mais amplos, sendo preciso refletir sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, sem deixar de focar os fenômenos culturais contemporâneos. Para que isto seja possível o autor propõe desafiar o viés monocultural do currículo socializando para todos os estudantes o conhecimento escolar, destacando o seu aspecto relacional e histórico, explicitando as relações de poder neles expressa, desestabilizando as identidades hegemônicas e propiciando a emergência de identidades plurais

e heterogêneas.

Demo (2010) destaca que o currículo tem uma finalidade prática de garantir o que o aluno “deveria” aprender na escola, assegurando, por exemplo, que o aluno que muda de escola continue seu percurso sem regredir. Entretanto, no currículo não há só o que a escola ensina, mas também o que ela deixa de ensinar. Sem saber se os conteúdos presentes servem para alguma coisa, principalmente em um momento que o conhecimento está difundido na internet, o currículo (assim como a escola) continua rígido, inflexível, na contramão da abertura do conhecimento, quando deveria significar a desconstrução e reconstrução dos conteúdos. Esta mudança curricular implica mudança docente, portanto, sendo preciso investir na formação docente.

Outro tema atual é a necessidade de revisão do objeto e do ensino da Didática. Essa temática se torna importante principalmente a partir dos debates que ocorreram sobre a negação da Didática e a constatação de que seu ensino está sendo pouco discutido (André, 2008; Cruz, 2017; entre outros autores). Em relação à definição do que é ensino, relacionada com a função docente, Roldão (2007) define o ensinar àquilo que diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposições acerca do ensino. Este, por sua vez, pode ser entendido como o processo de fazer alguém aprender alguma coisa (chamado pela autora de currículo), marcado pela mediação e pela dupla transitividade. O professor, assim, ensina porque sabe ensinar, transforma o saber curricular mediado pelo saber científico, sendo portador de um saber profissional.

Em relação à política curricular, atualmente é importante debater o mais recente texto para a educação básica - as BNCCs. Este documento é criticado por vários autores principalmente pela ausência de debate coletivo para a sua formulação. A própria elaboração das BNCCs suprimiria as diversidades regionais, bem como a discussão em torno da necessidade de uma base nacional

comum curricular (como a de Cunha, 2015 e de Macedo, 2015), a antecipação do prazo máximo do 3º para o 2ºo ano do Ensino Fundamental para que as crianças sejam alfabetizadas, e sua associação com as avaliações de sistema (como a de Barreto, 2016), reduzindo, dessa forma, o currículo escolar àquilo que é mensurável, entre outros aspectos.

Outra questão muito discutida atualmente pelas teorias do Currículo e da Didática é a necessidade de parcerias. A parceria tem sido apregoada por vários autores que discutem a questão, como Marcelo Garcia (1999), Zeichner (2010), Nóvoa (2017a), André (2012), entre outros. Essas parcerias têm se concretizado principalmente nos estágios e nas práticas de ensino (relatadas inclusive em pesquisa que realizei) e, ainda, nas pesquisas colaborativas entre a universidade e os profissionais da educação escolar, nos programas como o PIBID (como descritos por Campelo e Cruz, 2016; Falcão e Farias, 2017; entre outros) e na formação continuada (como as residências pedagógicas e docentes) ver Fontoura (2017).

Iniciativas que diferem da política atual da Residência Pedagógica que o governo tenta implementar. Essa medida tem sido avaliada negativamente principalmente por ser uma forma de fornecer mão-de-obra barata (ainda sem formação) para as escolas e por associar tal residência à BNCC (que tem sido alvo de críticas pelo estreitamento curricular e pela associação com as avaliações de larga escala), além da utilização incorreta do termo residência, de acordo com os apontamentos de Nóvoa (2017b).

Uma questão que se torna importante também é o foco nos processos formativos de professores e na profissionalização docente, pois tais processos têm importante papel no processo educativo, na construção do ensino e do currículo praticado no cotidiano escolar. O problema da formação de professores aparece, por exemplo, na discussão da ausência de conhecimentos dos docentes sobre Currículo e Didática (Cruz, 2014; André, 2010), que é um

fator que agrava a relação teoria e prática na formação docente, até porque muitas vezes os professores conhecem a teoria, mas não sabem aplicá-la na prática.

Outro aspecto relacionado com a formação docente, na perspectiva de formação ao longo da vida ou permanente, que tem sido discutido atualmente, são as considerações sobre o início de carreira docente. Tardif (2002), assim como Marcelo Garcia (1999), Huberman (2000), Veenmann (1984), Esteve (1992), Nóvoa (2017a), Beach e Pearson (1998), Zeichner (2010; 2016), entre outros, abordam a importância da fase inicial na carreira enquanto fase crítica, de aprendizagem intensa, de socialização, choque com realidade, confronto, rito de passagem, de aprendizagem de normas e hierarquias internas, descoberta dos alunos reais, que por vezes leva ao abandono da docência e/ou ao que Esteve (1995) denomina de mal-estar docente.

Tenho investigado, portanto, os programas de indução profissional no Brasil e no mundo, enquanto programas de apoio aos professores em início de carreira, com base em vários autores que discutem a questão, como Marcelo Garcia (1999), Zeichner (2010; 2017), Cochran-Smith (2012), Nóvoa (2017a; 2017b), Alarcão e Roldão (2014), Marli André (2012), Cardoso e Ferreira (2008), Flores (1999), entre outros. Verifico a importância desses programas nesta fase crucial da carreira docente. Entretanto no Brasil eles ainda são raríssimos, o que é agravado pelo fato dos professores mostrarem que têm pouco tempo para se dedicarem ao próprio desenvolvimento profissional.

Abordar a formação docente traz a necessidade de se repensar a formação para o magistério articulando os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas. Como Tardif (2002) aponta, até agora a formação dos professores tem sido disciplinar e aplicacionista, dominada por conhecimentos produzidos em uma redoma de vidro, aplicados de forma superficial no estágio, efetivando, ainda

hoje, na minha opinião, uma visão tradicional da relação teoria e prática, que valoriza a primeira em detrimento da segunda, a pesquisa em detrimento do ensino e extensão. Esta visão hierárquica acaba por negar saberes aos professores, negar que eles sejam efetivos formadores de outros professores parceiros da universidade, tanto na formação quanto na pesquisa, compreendendo que os professores detêm conhecimentos.

Isso é confirmado, mais recentemente, por Gatti (2010) que analisou os cursos de Pedagogia de 2001 a 2006 e confirmou que eles ainda têm uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar, o que acontece tanto nas disciplinas consideradas teóricas quanto nas práticas, bem como na fragmentação entre ensino-pesquisa e extensão. Além disso, ela conclui que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Outra questão atual no campo da Didática e do Currículo é a necessidade de reinvenção da escola como espaço de pesquisa e a consideração do docente como intelectual, professor reflexivo, professor pesquisador (conforme descreve Nóvoa, 1995; Schön, 1995; Giroux, 1999; Zeichner, 2010; Tardif, 2002; Gauthier et al, 1998; Shulman, 1986; entre outros), e não como mero aplicador de políticas e materiais; onde o currículo se torna um espaço de pesquisa, promovendo também no aluno o espírito da pesquisa, o gosto por aprender e a crítica. Além disso, é preciso existir um esforço coletivo (de professores, alunos, pais e da comunidade escolar como um todo) para se selecionar conhecimentos significativos que permitam o acesso garantido a todos os estudantes aos instrumentos de luta política por maiores oportunidades na sociedade, desestabilizando relações de poder (como destacado por Moreira, 2012).

Outros focos da Didática e do Currículo são as discussões sobre avaliação, que visam romper com a concepção de avaliação

racionalista, indicando uma perspectiva emancipatória, utilizando prioritariamente a avaliação formativa e diagnóstica. Atualmente, duas polêmicas principais se sobressaem: a primeira é o sistema de ciclos e a progressão continuada, e a segunda, a avaliação de sistema. Não discutirei aqui estas polêmicas porque não seria viável este empreendimento.

---

## Considerações finais

Quero destacar que o discurso e a construção curricular e didática no Brasil e no mundo se deram sob a influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, por isso é importante não se desvincular o Currículo e a Didática da constituição histórica e social, pois ambos não surgem do nada, mas de uma necessidade social, econômica e cultural. Neste sentido, ao surgirem novos temas é preciso não desprezar os antigos, mas aprender com eles, em uma promissora e desejada interdisciplinaridade.

Enfim, existem outras questões que poderiam ser discutidas sobre as tendências teóricas dos campos da Didática e do Currículo, bem como sobre as tendências investigativas atuais nos campos da Didática e do Currículo. Mas acredito que as principais foram descritas e a partir delas é possível refletir mais sobre os vários desafios que se apontam sobre estas temáticas.

---

## Referências

ALARCÃO, I. ROLDÃO, M. do C.. *Um Passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução*. Form. Doc., Belo Horizonte, n. 06, 2014, p. 109-126.

ANDRÉ, M.. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos De Pesquisa*, v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>> Acesso em: 20/11/2017.



\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XV ENDIPE. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. P. 487-499

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). *Alternativas no ensino da didática*. São Paulo: Papyrus, 1997

BARRETO, R. G.. Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, Sept.2016.

BRANDÃO, Z. Abordagens Alternativas para o ensino da didática. In CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1984. P. 48- 57.

BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and teacher education*, Londres, vol. 14, n. 3, 1998, p. 337-351.

CAMPELO, T. da S. ; CRUZ, G. B. da . Parceria Universidade - Escola Básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. *Formação docente*, v. 9, p. 95-108, 2016.

CANDAU, V.M.. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1984.

\_\_\_\_\_. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação. In CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1984. P. 12-22.

\_\_\_\_\_. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs.). *Alternativas no ensino da didática*. São Paulo: Papyrus, 1997, p.71-95.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Educ. Real.*, Porto Alegre , v. 40, n. 2, p. 329-348, jun. 2015 .

CARDOSO, N.; FERREIRA, F. I. . A problemática da indução profissional no ensino: o estado da arte em Portugal. A Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional. In XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF, Lisboa, 2008.

CASTRO, Amélia Domingues de. A Trajetória Histórica da Didática. *Série Idéias*, n. 11. São Paulo: FDE, 1991. P. 15-25.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; *et al.* A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, October 2012, Vol. 49, No. 5, pp. 844–880.

CUNHA, E. V.R. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, Dec. 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Ensino de

didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 30, n. 4, p. 181-203, Dec. 2014.

DEMO, P. Aprendizagem Escolar E Real. *Professor Pedro Demo Blog*, 2010. Disponível em [https://docs.google.com/document/pub?id=1\\_cMq0e-deoLOtrA6wmb8okwWTplsYEFIRSNqYz\\_enu8](https://docs.google.com/document/pub?id=1_cMq0e-deoLOtrA6wmb8okwWTplsYEFIRSNqYz_enu8). Acesso em 14/06/2018.

ESTEVE, J. M.. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S.. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. Série-Estudos. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S.l.], p. 161-179, abr. 2017.

FLORES, M. A.. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*. Lisboa, 12:1, 171-204, 1999.

FONTOURA, H.. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 0, 2017, p. 120-133.

GAUTHIER C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, B. et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A.. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc.,Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010 .

GIROUX, H.. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012 .

\_\_\_\_\_. *Didática. Velhos e novos temas*. Edição do Autor, 2002.

\_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2008 (24ª. Ed.). 1ª. edição: 1985

LOPES, A. C., & MACEDO, E.. *Teorias de currículo*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

MOREIRA, A.F. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *RBPAE*. V. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Didática e Currículo: questionando fronteiras. *Revista Educação e Realidade*, UFRGS, v. 23, n. 2, 1998, p. 11-26.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V. M.. *Indagações sobre currículo: currículo*,

conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, vol. 47, n. 166, 2017<sup>a</sup>, p. 1106-1133.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e residência docente*. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017b.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, M.R. N. S. (1988). A didática e seu objetivo de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte n. 8, 1988.

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R.. Currículo e didática: um diálogo luso-brasileiro. *In X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo*. UFMG, Belo Horizonte, 2012.

PIMENTA, SG. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs.). Alternativas no ensino da didática*. São Paulo: Papirus, 1997. p. 37-70.

ROLDAO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, Apr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008 (10<sup>a</sup>. edição)

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. O trajetória da didática no Brasil e sua (des) articulação com a teoria histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 87-109, jul. 2015. ISSN 1676-2584.

SILVA, T. T.. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed.; 8. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 1986, p. 4-14.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Es- boço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMANN, S.. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. N. 54, 1984, p. 143-178.

VEIGA, I. P. *Repensando a didática*. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

YOUNG, M.A superação da crise em estudos curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. *In: Favacho, A. et al (org.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p.

1287-1302, 2007.

ZEICHNER, K.M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação*, Santa Maria, v.35n.3, p479-504, set/dez 2010.

\_\_\_\_\_. *Independent Teacher Education Programs: Apocryphal Claims, Illusory Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2016. Retrieved [date] from <http://nepc.colorado.edu/publication/teacher-education>. Acesso em: 30/11/2017.

Data de submissão: 05/12/2018

Data de aprovação: 05/05/2019

---

# O campo educacional e a didática entre os anos de 1950-1960: o que diz a literatura

GRAZIELA SANTOS TRINDADE\*

---

## Resumo

*O presente artigo é parte de uma dissertação de mestrado e pretende identificar o debate educacional em Minas Gerais, nas décadas de 1950 e 1960, buscando apreender, por meio da literatura, o lugar da Didática nesse contexto. No Brasil, os estudos da Didática ganharam relevância a partir das décadas de 1920/1930, e avançaram pelas décadas seguintes - momento no qual a sociedade brasileira passa por grandes transformações marcadas pelo processo de industrialização e pela necessidade de racionalização do processo de transmissão dos saberes. Em meio a este debate, em torno da democratização da escola e da luta em prol da escola pública, a Didática encontra terreno fértil. Ainda, sob influência do escolanovismo, difundida pela Escola do Aperfeiçoamento, a Didática ressaltava os processos de ensino e de aprendizagem e a importância do professor na gestão da sala de aula, o que pôde ser observado até meados da década de 1950. A partir daí já é possível identificar as fortes críticas tecidas ao campo, que por influência do Tecnicismo e de seus autores, especialmente os americanos, passa a atribuir maior importância aos Métodos e Técnicas de Ensino. O estudo se ancorou em referenciais como MOREIRA (2006); OLIVEIRA (1980); LIMA (1970); CASTANHO (2008); VIDAL (2003) E VEIGA (2000), todos autores de referência no estudo do campo da Didática.*

**Palavras-chave:** Didática. História. Educação

---

\* Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia EaD da FCH-FUMEC e dos cursos de Pós-Graduação em Educação da Universidade FUMEC. Membro Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Humanidades (GEPHU) da FCH-FUMEC.

---

# Introdução

A realização de uma pesquisa se determina por muitas razões e finalidades. Assim, a pesquisa tem por objetivo a produção de um novo conhecimento, diferentemente da reprodução daquilo que já se conhece. Assim, concordando com Pedro Demo a pesquisa “é uma atividade pela qual descobrimos a realidade” (DEMO, 1987, p. 23).

O presente artigo é parte integrante da minha dissertação de mestrado e tem como objetivo identificar o debate educacional no Brasil em Minas Gerais, nas décadas de 1950 e 1960, buscando apreender, por meio da literatura, o lugar da Didática nesse contexto.

A meu ver, discutir sobre a Didática implica compreender como as experiências profissionais, as trajetórias e as memórias, dos agentes precursores desse campo, concorreram para a sua constituição. Nesse sentido, a História me ajudou a perceber que muitos dos fatos observáveis hoje, no dia a dia das instituições escolares, foram sendo constituídos ao longo do tempo. Isso significa que hoje, quando aflorada uma discussão acerca das práticas docentes, muitas vezes associadas à qualidade da educação, é necessário buscar pela compreensão de fatos e personagens que contribuíram para a produção dessa realidade.

Portanto, apresentarei nesse artigo o contexto histórico das décadas de 1950 e 1960, dando ênfase aos dados regionais, buscando localizar o debate educacional e o lugar ocupado pela Didática nesse debate. Serão explicitados alguns elementos fundamentais à compreensão da Didática passando, em seguida, para a discussão dos diferentes momentos vivenciados pelo campo. Foram utilizados na composição desse artigo os dados encontrados na literatura, que refletem, especialmente, as questões de ordem política, econômica, social e cultural no Brasil e em Minas Gerais entre os anos de 1950 e 1960.

---

# Um pouco de História

Historicamente, as décadas de 1950 e 1960 no Brasil foram marcadas por grandes transformações no campo político, econômico, social e cultural e, também, pelo forte discurso do desenvolvimento. Este momento, por sua vez, caracterizou uma época de transição entre os períodos das Guerras, situado na primeira metade do século XX, e o período das revoluções comportamentais e tecnológicas da segunda metade do mesmo século.

Pensando no cenário político da década de 1950, pode-se destacar, por exemplo, a eleição do ex-ditador Getúlio Vargas em 1951, que retornou à presidência do Brasil, com um modelo de governo democrático no qual “tentou aplicar uma política econômica nacionalista mais agressiva”. (MOREIRA, 2006, p.109). Na ocasião, Getúlio Vargas foi eleito pelo povo com uma maioria significativa de votos; entretanto, acabou se suicidando quatro anos depois, passando, o seu vice-presidente, João Fernandes Campos Café Filho, a assumir a presidência até o final do mandato.

Em 1956, foi eleito o presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) que ficou conhecido pelo seu “Plano de Metas”, um plano desenvolvimentista que prometia 50 anos de desenvolvimento em cinco anos de governo. Com relação a esse período, Moreira (2006) destaca que durante o governo de Juscelino Kubitschek houve uma união de empresários brasileiros e estrangeiros com a classe média, trabalhadores e esquerdistas em prol do movimento da industrialização. Naquele momento, a principal necessidade era a de modernizar e desenvolver o país que era visto como atrasado, se comparado a outros países emergentes. Porém, o esforço de união das diferentes classes, bem como o movimento que tentou elaborar uma ideologia nacionalista-desenvolvimentista para orientar o governo, não impediu que Kubitschek permitisse e incentivasse a entrada maciça de capital estrangeiro na economia

do país (MOREIRA, 2006). Assim, assistiu-se nesse período, a um aumento significativo de influências estrangeiras, especialmente a americana, através de programas de ajuda que abrangeram diversas áreas, dentre as quais a educação.

Para o campo educacional, a década de 1950, representou um momento de intensos debates acerca da expansão da escolarização, ou seja, da abertura da escola pública que, até então, era destinada a uma elite minoritária, passando a atender as camadas mais populares da sociedade.

A ideia de expansão, por sua vez, trazia consigo a possibilidade de solução de muitos problemas nacionais, nas diferentes esferas: econômica, social, política e cultural.

Ainda sob a perspectiva da modernização, a escola era vista como uma instituição com grande potencial de transformação, seguindo-se a lógica da formação e qualificação da mão de obra fomentada pelo processo de industrialização. Logo, a educação escolar era tratada como um instrumento capaz de promover mudanças na sociedade, tanto por seu potencial de formação da mão de obra qualificada - o que promoveria o aumento da produtividade e permitiria a elevação do padrão material da vida da população - quanto por sua capacidade de difundir uma nova mentalidade social. (XAVIER, 2007).

Por essas razões, o desafio posto para escola na década de 1950, girava em torno da sua adequação - tanto estrutural quanto curricular - para o atendimento das demandas de uma nova fase da sociedade brasileira.

A década de 1960, na esfera política, foi inaugurada pelo governo Jânio Quadros que, de acordo com a literatura da época, foi o idealizador de um programa de governo revolucionário, com vistas à abertura de novos horizontes, que conduziria, democraticamente, o país a uma nova fase de progresso. Jânio Quadros esteve à frente do governo por sete meses e renunciou. Mas, apesar do curto período de mandato, pôde desenvolver ações significativas, especialmente, no campo educacional.



A educação no governo de Jânio Quadros era compreendida como instrumento fundamental ao desenvolvimento nacional. Sendo assim, o então presidente formalizou um convênio com a Igreja Católica o que viabilizou a criação do Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>1</sup>, através do Decreto nº 5.370 de 21 de março de 1961. Esta ação objetivou a promoção da cultura geral da sociedade por meio da educação.

O presidente sucessor de Jânio Quadros foi João Goulart que desenvolveu um governo parlamentarista, basicamente fundamentado em reformas institucionais incorporadas ao Plano Trienal<sup>2</sup>. Neste plano, estava contida a Reforma Educacional que propunha a valorização do magistério e do ensino público, em todos os níveis e o combate ao analfabetismo.

Com vistas à efetivação dessas propostas no campo educacional é que foram difundidas as ideias de Paulo Freire através do chamado *Método Paulo Freire*.<sup>3</sup>

Passados três anos do Governo João Goulart, o país foi surpreendido por um golpe de Estado que ficou conhecido por Golpe Militar de 64. “Com o golpe militar de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações” (MOREIRA, 2006, p.83).

Neste momento, iniciou-se um tempo de Ditadura Militar que perdurou no período de 1964 a 1985, tendo passado pelo governo nomes como:

- a) Castello Branco (1964-1967);
- b) Costa e Silva (1967-1969);
- c) Médici (1969-1974);
- d) Geisel (1974-1979) e
- e) Figueiredo (1979-1985) além da Junta Militar que governou de 31 de agosto de 1969 a 30 de outubro de 1969.

A Ditadura significou para o país um tempo de supressão de direitos, de censura, de não democracia, de repressão, de perseguição política, ocasionando um controle dos avanços e conquistas

<sup>1</sup> Organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil que propunha desenvolver programas de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, através de emissoras católicas.

<sup>2</sup> Programa que incluía várias reformas institucionais visando atuar na melhoria dos problemas estruturais no país.

<sup>3</sup> Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro autor de uma proposta de alfabetização de adultos a ser desenvolvida em três etapas: Investigação, Tematização e Problemáticação.

populares ocorridas até o momento. O Estado Militar Brasileiro, ao assumir o comando político, substituiu as classes sociais que deveriam ser responsáveis pelo processo de transformação e cerceou, autoritariamente, a possibilidade de participação das camadas populares de sua formação histórica.

Com a instalação do regime militar, no âmbito educacional, muitos dos debates foram encerrados, milhares de professores e estudantes foram vistos como sujeitos subversivos e muitas escolas passaram a ser controladas e vigiadas por agentes de órgãos do governo. Tais atos eram respaldados na ideologia de Segurança Nacional<sup>4</sup>.

A política educacional do regime militar pode ser vista como uma forma de garantir a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, buscando, assim, conter os conflitos e as tensões que, por ventura, viessem a atrapalhar a obtenção da hegemonia.

Outra característica importante e determinante da política educacional do período militar brasileiro foi a de vincular a educação com a economia, desenvolvendo-se, assim, a “Teoria do capital humano”, fato que subordinava a educação às demandas da linha de produção, ou seja, às necessidades da indústria imperante<sup>5</sup>.

Importa ressaltar, nesse período correspondente à Ditadura Militar, alguns dos principais fatos que marcaram o contexto educacional da época e que foram enfatizados nos estudos de autores como:

a) Fazenda (1988);

b) Cunha (1980);

c) Cunha, Góes (1985), a saber:

- A dominação e o controle de entidades como Centro popular de Cultura;
- O Centro de Educação Popular e a União Nacional dos Estudantes (UNE);
- A intervenção nas Universidades e a nomeação de militares,

<sup>5</sup> Para mais ver (GER-MANO, 1993).

pelo Conselho Federal de Educação, para as diversas instituições de ensino;

- O convênio MEC-USAID<sup>6</sup>;
- Idealização do Modelo Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>7</sup> e a Reforma Universitária de 1968.

Ainda, sob esse efervescente momento de transformações políticas, sociais e culturais dos anos 1960, viram-se ampliadas as discussões em torno da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, o que foi motivo de grande expectativa para os profissionais do campo e para a própria sociedade civil. A referida lei foi sancionada pelo então presidente Médici em 1971 e ficou conhecida por Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que objetivou fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Portanto, percebe-se que as ideias difundidas nas duas décadas em questão, enfatizaram, por um lado, a necessidade da busca de alternativas para a adequação da escola receber uma nova demanda de alunos oriunda das classes mais populares da sociedade e, por outro, o papel que a escola deveria cumprir para contribuir com o processo de desenvolvimento que levaria o país a transpor as barreiras do subdesenvolvimento para o desenvolvimento.

A necessidade de desenvolvimento e o reconhecimento do papel da educação no contexto desta empreitada era, também, discutido e analisado pela literatura pedagógica da época o que pode ser comprovado a partir do fragmento abaixo, retirado da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do ano de 1962:

ressalva a autonomia de metas, tradições, finalidades da educação como bem em si mesma, no que concerne ao direitos do ser humano, sem dúvida o nível educacional de um país é de suma importância para o seu desenvolvimento econômico. [...] A educação a de acompanhar, contemporaneamente, o processo de desenvolvimento econômico, que cria conteúdos da cultura, os quais, para cada ciclo, devem constituir matérias de educação. (ABREU, 1962. p.14-15).

<sup>6</sup> Acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID) que intencionava para o Brasil uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana.

<sup>7</sup> Movimento que objetivou alfabetizar a população urbana de 15 a 35 anos e também crianças com idade entre 9 e 14 anos.

Com base nesta breve caracterização do contexto nacional das décadas de 1950 e 1960, é oportuno retomar o objetivo deste estudo para então apresentar as questões presentes no debate educacional mineiro durante este mesmo período.

No afã das inúmeras transformações que vinham ocorrendo no país nas décadas de 1950 e 1960, Minas Gerais, o maior estado da região sudeste, também refletia os impactos das questões nacionais.

Minas Gerais, nos primeiros anos da década de 1950, tinha à frente do governo Juscelino Kubistcheck, que chegou à presidência em 1956 como já referenciado. A capital, Belo Horizonte, demonstrava um grande potencial de crescimento chegando a ser considerada, em meados dessa década, a de maior desenvolvimento no país.

Na década seguinte, tanto em Minas, quanto em todo país, continuava imperante o discurso da industrialização e as ações do governo mineiro representaram um aspecto decisivo para a continuidade desse processo. O Estado apresentava uma eficiente e ágil ofensiva de captação de investimentos o que acabou atraindo investidores de dentro e fora do país. Desta forma, Minas Gerais pôde contar com uma organização política que favoreceu uma experiência de arrancada industrial com a implantação de vários projetos.

Seguindo-se a mesma lógica do desenvolvimento, em Minas Gerais as questões do campo educacional também demarcavam a necessidade de ampliação da escola para o atendimento de uma nova demanda, oriunda das camadas mais populares da sociedade.

Essas questões pautadas no debate educacional mineiro no período de 1950-1960, sobretudo em Belo Horizonte, eram, por sua vez, problematizadas no interior das escolas e, especialmente, nas instituições destinadas à formação das professoras<sup>8</sup> primárias na época. Assim, julga-se oportuno ressaltar o papel desempenhado pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) frente à formação das professoras primárias que iriam atuar no ensino primário daquela época.

<sup>8</sup> A expressão professoras, no feminino, está sendo usada para demarcar a presença marcante das mulheres, professoras regentes de turma no ensino primário da época.

O estudo de Castro e Mafra (2010) aponta para o fato de que na primeira metade do século XX, mais especificamente entre as décadas de 1940 e 1960, o IEMG foi considerado não só pela sociedade mineira, mas também por profissionais do campo da educação de todo país, como instituição especializada na formação da professora primária. Isso graças à alta qualidade de seus profissionais e de sua estrutura pedagógica.

O Instituto de Educação de Minas Gerais foi implantado no ano de 1946 e teve como berço a Escola Normal Modelo de Belo Horizonte<sup>9</sup> (1906-1946) e a Escola de Aperfeiçoamento<sup>10</sup> (1929). Cabe ressaltar, que nestas instituições destinadas à formação das professoras primárias, era priorizada uma formação fundamentada no estudo dos princípios pedagógicos pautados no ideário da Escola Nova, sobretudo, nas contribuições de Decroly<sup>11</sup>, Kilpatrick<sup>12</sup>, Pestalozzi<sup>13</sup>, Claparèd<sup>14</sup> e Montessori<sup>15</sup>, além do pensamento de Dewey<sup>16</sup>. Na concepção desses teóricos, o foco da ação educativa se desloca da sociedade para o indivíduo, do professor para o aluno, do ensino tradicional para o ensino ativo e especialmente para novas técnicas e métodos de ensino (CASTRO; MAFRA, 2010).

Outro aspecto importante a ser considerado no campo educacional relacionado às décadas de 1950/60, especialmente, no que diz respeito às questões postas pela demanda da educação e da formação de professores, refere-se à chegada do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), patrocinado pela USAID.

O PABAE representou um acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos “visando à constituição de um programa de assistência ao ensino primário” (PAIXÃO; PAIVA, 2000, p.106). Diante de uma realidade que apontava para a necessidade de se diminuir os altos índices de evasão e repetência nas escolas, um dos objetivos principais do programa foi qualificar os professores primários, o que iria diminuir o percentual de professores leigos e, conseqüentemente, melhoraria a qualidade dos materiais didáticos.

<sup>9</sup> A Escola Normal Modelo (1946) foi criada pelo então governador de Minas Gerais, João Pinheiro, em meio a um movimento de renovação da educação no qual se buscava uma nova identidade para os profissionais da instrução pública. Esta instituição será descrita mais adiante.

<sup>10</sup> A Escola de Aperfeiçoamento tinha por objetivo preparar e aperfeiçoar do ponto de vista técnico e científico os candidatos ao magistério normal, bem como “re-formar” os professores primários em exercício, promovendo assistência técnica ao ensino e às diretorias dos grupos escolares. Voltaremos a falar desta instituição mais adiante.

<sup>11</sup> Jean-Ovide Decroly (1871-1932) Médico, Professor e Psicólogo belga que preconizou um modelo de ensino não autoritário. Estudou sobre atividades pedagógicas coordenadas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças.

<sup>12</sup> Willian Heard Kilpatrick (1871-1965) Pedagogo americano aluno e sucessor de John Dewey foi uma figura importante no movimento de educação progressista do início do século XX.

<sup>13</sup> Joahn Heinrich Pestalozzi (1873-1940) Pedagogo suíço e Educador, pioneiro da Pedagogia moderna. Teve seu pensamento influenciado por Rousseau e pelo movimento naturalista.

<sup>14</sup> Edouard Claparède (1873-1940) Neurologista e Psicólogo que se destacou em estudos da Psicologia Infantil e da Pedagogia. Como representante da Psicologia Funcionalista foi autor de teorias que tiveram grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX.

<sup>15</sup> Montessori (1870-1952) Médica e Educadora italiana, dedicou-se ao estudo dos processos educativos de crianças excepcionais. Foi criadora do "Método Montessori" de aprendizagem.

<sup>16</sup> John Dewey (1859-1952) Filósofo e Pedagogo norte-americano defensor da Pedagogia Progressista.

Belo Horizonte foi a cidade que recebeu um centro piloto do programa, que foi instalado no interior do próprio Instituto de Educação, ainda que sob forte resistência por parte dos professores do próprio Instituto e também por parte de educadores associados a grupos católicos.

O objetivo principal do PABAE era atuar na formação dos professores primários, "o alvo principal era a formação do professor da escola normal vista como mola mestra de qualificação de professores para a escola primária". (PAIXÃO; PAIVA, 2000, p.106). Assim sendo, no desenvolvimento do programa ocorria a testagem de novas propostas pedagógicas onde se experimentavam inovações e treinavam-se os professores para a aplicação dos novos métodos.

Em 1964 o PABAE foi extinto, mas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) acabou utilizando a estrutura do programa para disponibilizar um novo serviço destinado à formação dos professores: a Divisão de Aperfeiçoamento de Professores (DAP). A DAP dava continuidade às atividades do PABAE, além de contar com laboratórios de currículo voltados para a pesquisa e a formação de professores, e manter uma escola de demonstração, o Grupo Escolar Leon Renault, que ganha grande prestígio nos meios educacionais. (CASTRO; MAFRA, 2010).

Desse momento em diante o que se percebe em relação ao Instituto, que sofreu inúmeras transformações, é uma descontinuidade das propostas o que acaba por provocar uma redefinição dos rumos dos estabelecimentos escolares destinados a formação dos professores primários em Belo Horizonte. Dessa forma, os espaços de atuação do Instituto são cada vez mais reduzidos o que foi agravado, também, pelo surgimento de novas instituições formadoras no cenário educacional mineiro, a exemplo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

A Faculdade de Educação da UFMG foi criada pelo Decreto-lei nº 62.317 de 28 de fevereiro de 1968, que reestruturou a Universi-

dade Federal de Minas Gerais. Foi resultado do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras<sup>17</sup>, na época, responsável pelo Curso de Pedagogia e pelo Curso de Didática. A Faculdade de Educação funcionou, inicialmente, no prédio situado à Rua Carangola nº 288, na região centro-sul da capital passando, a partir de 28 de fevereiro de 1972, a funcionar no Campus Universitário da Pampulha em caráter provisório situando-se no antigo prédio do Colégio Universitário.

<sup>17</sup> Esta instituição será descrita mais adiante.

Entretanto, como dito anteriormente, a formação dos professores primários em Minas Gerais, nas décadas de 1950/60, teve como referência, por muitos anos, o Instituto de Educação. Por esta instituição foram difundidos os ideais pedagógicos que foram trabalhados nas instituições de ensino primário da época.

Nesse contexto, importa considerar o lugar ocupado pela Didática, na formação de professores, como instrumento essencial à organização e ao desenvolvimento da prática pedagógica do professor. Logo, torna-se imprescindível compreender o significado da Didática, haja vista suas especificidades como disciplina pedagógica, para então discutir o lugar ocupado por ela no debate educacional do período em estudo.

---

## Alguns elementos para a compreensão da Didática

Iniciaremos esta discussão pela compreensão do significado etimológico da palavra Didática, passando à apresentação sintética de suas fases, finalizando com a compreensão da Didática na modernidade, mais precisamente nas décadas de 1950 e 1960, que se refere ao recorte temporal desta pesquisa.

O vocábulo Didática deriva da expressão grega τέχνηδιδασκτική (*techné didaktiké*), que se traduz por arte ou técnica de ensinar. (BOISACQ, 1950).

Segundo consta na literatura específica da área, a palavra Didática ingressou no léxico português em meados do século XIX. Anteriormente a esse momento, ela ingressou no léxico europeu e, segundo Hamilton (1992), sua aparição no vocabulário latino data de 1916.<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Para mais ver também: (HAMILTON, 1992).

A configuração da Didática, como campo de estudo, data do século XVII, quando Comênio, pastor protestante, escreve a obra clássica, *Didactica Magna*. Comênio, lá por volta do ano 1600, definiu a Didática como sendo o *artifício universal para ensinar a todos todas as coisas*. Ele foi o primeiro educador a formular a ideia de difusão dos conhecimentos a todos e a criar princípios e regras para o ensino, o que representou um marco significativo no processo de sistematização da Didática que, a partir daí, se populariza na literatura pedagógica.

De acordo com o estudo desenvolvido por Oliveira (1980), a Didática segundo Comênio se organiza em três fases: naturalista-essencialista, psicológica e experimental. (OLIVEIRA, 1980).

A primeira fase, denominada naturalista-essencialista, vai de Comênio até o início do século XIX. Na concepção de Comênio (1966), a natureza é de fundamental importância para a arte de ensinar, ou seja, representa ela o ponto de partida para a definição dos princípios didáticos que irão garantir o ensino “de tudo a todos”. Cabe ressaltar, porém, que esse naturalismo referenciado por Comênio apresenta uma conotação mais metafísica do que empirista. Ora, a natureza à qual ele se referenão é aquela sensível e mutável, mas, sobretudo, da essência das coisas (OLIVEIRA, 1980).

De início o que se percebe é que a Didática assume um caráter amplo, mesmo na obra de Comênio, *Didática Magna*, no qual o foco central é a educação. Nesta produção, o autor procurou caracterizar os fundamentos da educação e do ensino a partir de uma doutrina religiosa que adotou e, partindo dessa premissa, o autor também se mostrou preocupado com o que ensinar, propondo, assim, uma coerência entre um método único e os fins mais



amplos da educação.

Em linhas gerais, durante toda essa fase naturalista-essencialista os fundamentos da educação e do ensino são as leis da natureza o que manteve as relações entre Didática e Pedagogia ainda pouco definidas.

Na segunda fase, denominada Psicológica, a Didática se caracteriza por buscar seus fundamentos na Psicologia. Um autor que bem representa esse momento é Pestalozzi que defendeu a ideia de que as leis da educação e do ensino estariam alicerçadas na observação psicológica, bem como, já havia sido anunciado por Rousseau<sup>19</sup> e mesmo Locke<sup>20</sup>, em seus estudos anteriores. Ambos os teóricos ressaltaram a psicologia como sendo fundamental a uma proposta educativa, haja vista os conhecimentos que esta ciência possibilita acerca da natureza e do desenvolvimento da criança.

<sup>19</sup> Ver: (ROUSSEAU, 1973).

<sup>20</sup> Ver: (LUZIRIAGA, 1963).

De acordo com os estudos de Eby (1970), a fase Psicológica da Didática só vem a se consolidar com Herbart, que foi considerado “o pai da psicologia moderna” e o “pai da ciência moderna da educação”. Segundo o autor, em Herbart, o processo educativo está baseado em seus objetivos e meios, na Ética e na Psicologia, respectivamente. (EBY,1970, p.409). Na concepção herbartiana, a instrução adquire importância central de forma que o sentir e o querer são resultantes da representação das ideias.

Neste sentido, as considerações de Oliveira (1980) indicam que,

para o alcance das finalidades da instrução, que é a ação moral, Herbart propõe um plano metódico, baseado em suas concepções psicológicas sobre a percepção e o interesse. Este é fundamental para o processo de instrução, e apresenta-se diferentemente segundo os passos: observação, expectativa, solicitação e ação, a que correspondem os passos formais da instrução: clareza, associação, sistema (generalização) e método (aplicação). (OLIVEIRA, 1980, p.20).

Na opinião dos especialistas, as contribuições de Herbart marcam um momento decisivo para a delimitação do campo da

Didática, ao definir instrução e ensino numa doutrina geral da educação, embora, em sua obra, não estejam bem delimitados os problemas didáticos em relação aos pedagógicos. Entretanto, não se pode esquecer de que a teoria de Herbart foi alvo de duras críticas por parte de autores também estudiosos da Didática, a exemplo de Claparède (1940), que considerou contraditórias algumas de suas ideias. Nesse sentido o estudo de Oliveira (1980) aponta algumas divergências em relação à teoria herbartiana e as contribuições de Claparède:

para Claparède a incoerência é uma constante em toda a obra de Herbart, que embora declare ser a alma algo incognoscível, e tenha por propósito cientificar a Psicologia e utilizar o método empírico, se dispõe a caracterizar a alma, deduz a Psicologia da metafísica e nega a prática da experimentação no campo psicológico. Claparède indaga ainda sobre a importância da percepção herbartiana para a Didática, comparando a Pedagogia e a Psicologia de Herbart com o método funcional e a Psicologia moderna, respectivamente. No método herbartiano, enfatiza-se a aquisição do conhecimento e, no funcional a sua compreensão. Enquanto Herbart enfatiza a representação, a Psicologia moderna valoriza a ação. E, finalmente, se em Herbart o pensamento se desenvolve como que por adição de ideias, na psicologia moderna ele evolui por modificação da própria estrutura (OLIVEIRA, 1980, p.21).

É importante ressaltar que a Teoria de Herbart não se referiu, explicitamente, ao campo da Didática. Entretanto, suas ideias, mesmo sendo alvo de críticas e contestações, exerceram forte influência no referido campo. Influência esta que só veio a perder força a partir do momento em que se intensificam as discussões sobre os procedimentos e métodos de ensino.

A terceira fase, chamada fase experimental, vem definir uma nova etapa da Didática importando considerar a investigação na área, bem como seu conteúdo propriamente dito (OLIVEIRA, 1980). Essa fase mais contemporânea da Didática vai-se caracterizar pelo

uso das experimentações.

A Didática experimental se preocupa em apresentar generalizações referentes ao ensino, que servirão de subsídio à sua efetivação. Costuma-se enfatizar a atitude científica do estudioso diante da situação de ensino como indispensável à passagem do empirismo para a experimentação. (OLIVEIRA, 1980, p. 24).

Neste momento, alguns autores se contrapõem principalmente em função do relacionamento da Didática com a Psicologia. Ora, alguns definem a Didática como sendo dependente da Psicologia, já outros defendem a sua autonomia.

Como representante do grupo que acredita ser a Didática dependente da Psicologia pode-se destacar Lauro de Oliveira Lima. O referido autor afirma ser a Didática apenas “a aplicação dos conhecimentos da Psicologia da aprendizagem na tarefa de educar”. (LIMA, 1970, p. 8).

Por outro lado, autores como Penteado (1979) colaboram para a reafirmação da Didática em seu caráter técnico, o que a caracteriza nesta fase experimental. Os trabalhos realizados no campo da Didática que apresentaram maior densidade referem-se, em sua maioria, a temáticas relacionadas aos métodos de ensino juntamente com outras pesquisas, de áreas afins, sobre a aquisição de conhecimentos e a adaptação do ensino às diferenças individuais. (PENTEADO, 1979)

Em suma, nesta fase dita experimental, as características da Didática referem-se, basicamente:

- a) à utilização de um método experimental;
- b) às discussões em torno da relação entre a Didática e a Psicologia;
- c) à reivindicação do caráter de ciência da Didática e a Psicologia;
- d) à predominância do conteúdo “técnico” em detrimento do “crítico” e, por fim,
- e) à substituição dos métodos verbais e intuitivos pelos ativos.

Bem como na fase anterior, a fase experimental, também foi alvo de fortes críticas que incidiram principalmente sobre as questões do conteúdo e metodologia de investigação na área, pontos considerados importantes para a sua caracterização.

Em relação às produções do campo da Didática na literatura brasileira, é possível identificar representantes de várias das linhas anteriormente apresentadas, podendo-se destacar, dentre outros as contribuições de:

- a) Mattos (1956) com seu Ciclo Docente;
- b) Gasman (1971) com uma Didática diretiva;
- c) Castro (1974) com uma Didática fundamentada na teoria do desenvolvimento defendida por Piaget e Araújo e Oliveira (1973, 1974), com a defesa de um sistema de instrução e posteriormente com uma tecnologia educacional.

Cabe ressaltar que, para este estudo, devido ao recorte temporal que evidencia as décadas de 1950 e 1960, importa-nos retomar as contribuições de Mattos, o que será realizado mais adiante.

Para Oliveira (1980), as propostas atuais da Didática, que discutem o ensino em geral e tem representatividade na produção intelectual brasileira da área, defendiam pontos de vista distintos que serão tratados a seguir, quando se discutirá o lugar da Didática como solução de problemas e a crítica ao modelo tradicional de educação.

---

## A Didática como solução dos problemas educacionais e a crítica à escola tradicional

No Brasil, os estudos da Didática ganharam relevância a partir das décadas de 1920/30, e avançaram pelas décadas seguintes - momento no qual a sociedade brasileira passa por grandes

transformações marcadas pelo processo de industrialização e pela necessidade de racionalização do processo de transmissão dos saberes.

Num cenário de debate em torno “da democratização da escola e da luta pela escola pública” (LOPES, 2010), a Didática encontra terreno fértil em virtude do próprio processo de industrialização, que requeria maior qualificação da mão de obra. Assim, o país assiste a um movimento de grande procura pela escolarização. A escola que antes atendia a uma minoria passa a receber um grande contingente da população menos favorecida que busca a qualificação para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

A partir disto, a Didática se apresenta como aponta Castanho e Castanho (2008),

fazendo parte da “maquinaria escolar” responsável pela ampliação da transmissão de saberes mínimos para segmentos mais amplos da população, no momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e inicia a transição para o capitalismo. (CASTANHO; CASTANHO, 2008,p.3).

Pensando, portanto, na constituição do campo da Didática em escolas brasileiras, cabe ressaltar que este momento esteve atrelado ao “movimento escolanovista” cuja ideia de construção de uma *nova escola* esteve associada à ideia de ruptura e negação das práticas educacionais anteriores, como bem nos esclarece Diana Vidal (2003),

era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do “novo” nesta formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar, ressignificando seus materiais e métodos. (VIDAL, 2003, p.497).

A mesma autora ainda enfatiza que

a regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestões eficientes. Os materiais da escola

recebiam outra importância porque eram imprescindíveis à construção experimental do conhecimento do estudante. Os métodos buscavam na atividade sua validação. (VIDAL, 2003, p. 498).

Do ponto de vista didático, o movimento escolanovista ressaltava os processos de ensino-aprendizagem e o papel do professor na gestão da sala de aula, opondo-se à chamada “escola tradicional”. De acordo com Castanho e Castanho (2008), o contraponto didático escolanovista baseava-se no experimentalismo de John Dewey que trazia na sua obra uma variante: a atividade interessada do aluno. Logo, se na Escola Tradicional o início do processo de ensino era a preparação do professor, na Escola Nova esse início era marcado pela atividade do aluno.

A influência da Escola Nova no campo da Didática perdurou, o que pôde ser observado por práticas nas quais se mantinha o “alunocentrismo”<sup>21</sup>. Os professores ao trabalharem sob essa perspectiva tinham o aluno como centro nos processos de ensino e de aprendizagem e buscavam aplicar os conhecimentos didáticos fundamentados numa atividade de mediação.

Neste sentido, a Didática tinha a função de contribuir com o trabalho do professor e era valorizada e reconhecida por isso.

Portanto, é importante enfatizar que o movimento da Escola Nova, como nos explica Veiga (2000), introduziu, definitivamente, uma nova mentalidade educacional - a racionalidade. Nesse sentido, as propostas de uma *escola ativa*<sup>22</sup> quiseram por fim às práticas da chamada *escola tradicional*<sup>23</sup>. Entretanto, na avaliação do autor o ideário escolanovista contribuiu para produzir estratégias de ação que foram, na verdade, formas modernas de controle por meio das quais foram priorizados padrões de homogeneização em detrimento à heterogeneidade da população. (VEIGA, 2000, p. 64).

Posterior a este momento de influência escolanovista, especialmente a partir da década de 1960, inicia-se um tempo em que escola e Didática ficam sob a forte influência do contexto militar.

<sup>21</sup> Expressão utilizada por Prates (2000) para representar a importância do aluno como centro nos processos de ensino e de aprendizagem.

<sup>22</sup> O uso da expressão *escola ativa* por Cynthia Greive Veiga (2000) denota características do ideário da Escola Nova que foram apropriados pelo debate educacional mineiro. Essa questão deverá ser melhor explorada no trabalho de pesquisa.

<sup>23</sup> Cabe ressaltar que a expressão *escola tradicional* ou *escola antiga* foi a denominação dada pelos renovadores ao modelo de escola predominante no século XIX e início do século XX, cuja função se pautava no propósito de transmitir determinados saberes por meio de métodos de ensino.

A importância atribuída aos métodos e técnicas de ensino - o que já demarca a forte influência tecnicista, que mais tarde irá se impor sobre as práticas pedagógicas das professoras, “onde o grande centro é o programa, isso é, a sequenciação dos passos pelos quais o aluno vai se apoderando do conhecimento”, (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p.13) que foi pouco a pouco se ampliando. Essa ampliação foi responsável pela configuração de uma nova Didática, fundamentada na utilização de metodologias inspiradas num ensino programado no qual fica “evidente o protagonismo do programador”. (CASTANHO; CASTANHO, 2008, p.13).

Para Soares (1981), a década de 1960 marca uma transformação da qual recorda numa passagem de um de seus textos:

vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes múltipla-escolha, instrução programada, e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista), vejo-me (vejo-a) lutando por maior “eficiência” e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional (SOARES, 1981, p.57).

É importante reiterar que o grande dilema educacional nos anos 1950/60 ainda girava em torno da expansão da escolarização e essa ideia de expansão trazia consigo a possibilidade de solução de muitos problemas nacionais, nas diferentes esferas: econômica, social, política e cultural. Sob esta perspectiva da modernização, a escola era vista como uma instituição com grande potencial de transformação, seguindo-se a lógica da formação e qualificação da mão de obra.

Considerando, portanto, o recorte temporal desse estudo que delimita as décadas de 1950 e 1960, destacam-se as contribuições de Luiz Alves de Mattos, principalmente em sua obra Sumário de didática geral, que foi amplamente difundida nas classes de cursos superiores de formação de professores. Segundo os dados dos estudos de Oliveira (1980), este livro foi apontado, na época, em

pesquisa com os professores de Didática de Belo Horizonte, entre as 13 publicações mais representativas do conteúdo da Didática. Mattos (1957) descreve o processo de ensino dando ênfase ao que denomina “ciclo docente”<sup>24</sup> onde sugere que suas etapas sobrepõem-se às etapas do processo de aprendizagem.

<sup>24</sup> É o conjunto de atividades exercidas, em sucessão ou ciclicamente, pelo professor para dirigir e orientar o processo o processo da aprendizagem dos seus alunos, levando-o a bom término. É o método em ação. Para mais ver: (MATTOS, 1957).

Com base nas produções de autores mais atuais, estudiosos do campo, tem-se que a Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia - que como ciência que estuda a educação como prática social – se compromete com o estudo do ensino como uma das partes que constitui essa prática.

Nas palavras de Oliveira (1980),

as propostas atuais da Didática, que discutem o ensino em geral e tem representatividade na produção intelectual brasileira da área, podem agrupar-se em duas grandes classes: as psicológicas e as não psicológicas. As primeiras centralizam em descrições do processo de ensino análogas a descrições do processo de aprendizagem ou em aplicações de teorias psicológicas a situações de ensino. As propostas não psicológicas discutem o ensino a partir de outro referencial que não a Psicologia, ou seja, o enfoque sistêmico. (OLIVEIRA, 1980, p.31).

Paralelamente às propostas anteriormente referenciadas, imperam, portanto, as que foram identificadas por tecnologias educacionais de ensino que pretendiam preencher as lacunas existentes entre as prescrições teóricas e as práticas pedagógicas em sala de aula.

A compreensão da Didática, a partir da década de 1960, prioriza um conteúdo que foi sendo cada vez mais reduzido a métodos e técnicas para ensinar e apresentar informações aos alunos, de forma que tal método se apresentava desvinculado das finalidades do processo de ensino.

Assim, como aponta Oliveira (1997),

a partir da segunda metade do século XX, são desenvolvidas



sérias críticas a essa didática, e são construídas propostas cujo desenvolvimento expressa três grandes momentos do processo de construção do saber didático: o da sua construção na perspectiva do liberalismo; o da negação do momento anterior e da sua reconstrução na perspectiva progressista (OLIVEIRA, 1997, p.136).

Os momentos mencionados anteriormente, por sua vez, expressam as características do contexto sociopolítico e econômico no qual foi se construindo a Didática e cujas particularidades foram tratadas por pesquisas e estudos de vários autores<sup>25</sup>.

Dessa forma, sob o reflexo dessas questões políticas, econômicas e sociais, inicia-se um momento no qual o campo da Didática passa a ser alvo de críticas e questionamentos, principalmente no que diz respeito à constituição de sua identidade e sua finalidade, frente às novas demandas educacionais.

---

## A crítica à Didática e ao seu caráter transformador face aos questionamentos sociais e novos problemas educacionais

O campo da Didática, que desde o movimento da Escola Nova vinha tendo prestígio e reconhecimento no sentido de contribuir com um modelo de educação renovado, pautado em ideais humanistas, passa a se caracterizar pela forte crise dessa tendência e pela articulação da tendência tecnicista. Para Oliveira (1997),

esse momento as sistematizações e as práticas didáticas apresentam como características principais: a defesa do princípio da neutralidade científica e pedagógica e o privilégio de questões

metodológicas – procedimentos e técnicas de ensino e recursos vários que buscam garantir ou facilitar a aprendizagem dos alunos fundamentalmente entendidos a partir de uma concepção abstrata de homem e de sociedade (OLIVEIRA, 1997, p.136).

A Didática, nesse sentido, passa a assumir um caráter prescritivo diante da sistematização das práticas pedagógicas do professor. Essa prática passa a ser desenvolvida sob a perspectiva de uma organização metodológica que irá determinar os momentos do processo pedagógico na sala de aula. Isso significa que a atividade pedagógica passa a ser organizada sob o formato de planejamento, execução e avaliação e integrando esses momentos os seus elementos: os objetivos, o aluno, o professor, a matéria e o método.

Nesta fase em que a Didática assume uma perspectiva idealista, totalmente centrada na questão técnica dos processos de ensino e de aprendizagem, a prática pedagógica deixa de ser objeto de reflexão e fica dependendo exclusivamente da vontade e do conhecimento do professor que ao dominar os métodos e técnicas se tornam capazes de aplicá-los aos diferentes contextos e realidades.

Nesse sentido, o campo da Didática torna-se vulnerável. No contexto da época, as palavras de ordem eram: produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. O conceito de indústria adentra os limites da escola e a Didática passa a ser compreendida como sendo o recurso para o alcance do “produto final”.

Deste momento em diante, a Didática vai perdendo seu prestígio e as suas finalidades passam a ser contestadas. Logo, mais do que confrontar Didática Tradicional e Didática Renovada, a exemplo de momentos anteriores, pretendia-se contrapor o caráter sistêmico e o não sistêmico da Didática, ou seja, aquele que enfatiza um objetivo geral, amplo, e o outro que enfatiza a elaboração de objetivos específicos, bem delimitados, operacionais.

Seguindo-se essa lógica, os autores, estudiosos e pesquisadores do campo da Didática vão se dividir entre os que defendem a

existência de uma Didática Geral e os que não veem sentido na existência desta, defendendo uma Didática específica para cada área de conhecimento. Entretanto, essas duas abordagens distintas parecem partir de um ponto em comum: ambas silenciam a dimensão política.

Esse silenciar da dimensão política significa que a importância atribuída ao técnico bem como a forte preocupação com os meios acabam por desprezar os fins a que servem. Logo, à prática pedagógica pouco importa o contexto, bastando conhecer a função interna dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante dessa realidade, constata-se que a Didática não utilizava como referência os problemas do dia a dia da prática pedagógica. Assim sendo, a Didática parecia não se identificar com as experiências reais dos professores, não podendo dar conta dos dilemas postos no cotidiano escolar na época.

Vivendo a escola ainda os desafios colocados pelo grande movimento de democratização do ensino apresentava inúmeras fragilidades, estando carente de iniciativas que viessem a dar conta de problemas como o fracasso escolar e a evasão. A partir dessa proposta de democratização, os filhos dos operários chegaram à escola e esses, não obtendo sucesso no processo de escolarização, fracassavam e evadiam-se, elevando, assim, os índices negativos na avaliação da educação brasileira de um modo geral.<sup>26</sup> Curiosamente, os dados da época ainda assinalavam um fenômeno, que mais parecia um paradoxo: maior porcentagem de escolarização - maior número de não escolarizados (ABREU, 1967). Contudo, há que se considerar que nesse momento o país também vivia sob um alto contingente de crescimento demográfico.

Dando continuidade aos problemas presentes na escola da época, é preciso considerar ainda a dificuldade que ela encontrou na busca de providências para se adequar à diversidade de seu contingente.

Para Abreu (1967),

<sup>26</sup> Para mais ver:  
(LOURENÇO FILHO, 1965).

o espírito dessa escola, que guardava correspondência com o estilo de vida da elite social a que se destinava no estágio sócio-cultural em que então vivíamos, prolongou-se, todavia, por inércia cultural da escola, até nosso tempo de ciência e de técnica, constituindo assim flagrante anacronismo, representando caso típico de demora cultural da escola em relação as mudanças qualitativas processadas em um curso de nossa estrutura social, passando de uma estrutura-agrário-patrimonialista para uma sociedade pré-industrial, de classes. (ABREU, 1967, p.84).

Não bastasse essa dificuldade em se adequar a uma nova realidade social a escola ainda encontrou dificuldade em criar correspondência entre o legal e o real. Nas palavras de Abreu (1967) “é que o problema não se esgotaria [...] na formulação pura e simples da lei, mas no decorrente compromisso assumido de sua execução. O importante seria realizar a educação e não substituí-la pela legislação sobre ela”. (ABREU, 1967, p.84).

Em nível de ensino primário, fazer educação para além da legislação ainda parecia mais difícil uma vez que faltavam escolas para atender a população. Abreu (1967) ainda enumera os problemas que no consenso da época pareceram os mais relevantes: baixa taxa de retenção escolar; insuficiência do tempo de duração do período escolar; elevado índice de reprovações; programas mal estruturados; instalações precárias; falta de docência qualificada e mal remuneração dos profissionais.

Esses problemas, por sua vez, acabavam por mobilizar e envolver a sociedade numa discussão em torno da eficiência do ensino, o que perpassava, dentre outras áreas, pela formação dos professores e, conseqüentemente, pelo campo da Didática.

Estas ocorrências marcam, então, um período de decadência da Didática cujo discurso predominante evidenciava as fragilidades desse campo. A literatura específica da área vai evidenciar que nas décadas posteriores às demarcadas neste estudo, a situação da Didática se agrava caracterizando uma crise de identidade.

Pelo exposto, percebe-se que as críticas atribuídas à Didática e ao seu caráter instrumentalizador e transformador, que deveria incidir positivamente na formação e na prática pedagógica do professor, acabaram por tornar explícitos os seus limites em relação às questões postas pela escola integrante em um novo contexto social.

---

## Os limites da Didática na formação e prática educacional dos professores da escola primária

Uma vez sugeridos os limites da Didática frente à formação e a construção da prática pedagógica do professor, as discussões acerca da ineficiência dessa disciplina, a partir da segunda metade da década de 1960, tornam-se cada vez mais recorrentes.

Torna-se apropriado, no momento, retomar o papel do Instituto de Educação de Minas Gerais, uma das instituições mais reconhecidas no país por sua importância na formação de professores primários na época. A criação do Instituto altera o cenário da formação dos professores primários no estado (CASTRO, 2010).

O curso Normal do Instituto de Educação era oferecido em 1º e 2º nível, com duração de quatro e três anos, respectivamente. A disciplina de Didática compunha o currículo do 1º nível, juntamente com Prática de Ensino e no 2º Nível, apenas Prática de Ensino.

Como dito em momento anterior, o Instituto de Educação de Minas por herança da Escola Normal Modelo e da Escola do Aperfeiçoamento seguia o ideário pedagógico da Escola Nova na sua função de formar professores para atuar nas salas de aula do ensino primário.

No que se refere a esse trabalho de formação já na década de 1950, o Instituto havia tido suas funções ampliadas oferecendo, além do curso Normal, o Jardim da Infância e escola Primária, o curso de Administração Escolar e os cursos de aperfeiçoamento e especialização para professores primários e, ainda, cursos de férias oferecidos aos professores de escolas normais, que eram realizados em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e a Universidade de Minas Gerais (CASTRO, 2010).

O final dos anos 1950 e o início dos anos 1960 são marcados, portanto, pela chegada do PABAE. Para Paixão e Paiva (2000), a implantação deste programa ocasionou uma série de mudanças na antiga estrutura do Instituto. No entanto, a vinda do PABAE se justificava por muitos motivos entre eles: a introdução e demonstrações de novas técnicas e métodos de ensino; a criação e a demonstração de novos materiais didáticos e a seleção de professores para aperfeiçoamento e desenvolvimento de estudo avançado no campo do ensino primário.

Como já mencionado a presença do PABAE foi um mecanismo gerador de conflitos principalmente no que se referia a discussões no campo da Alfabetização. Outro ponto de tensão estava ligado à proposta de redução dos cursos ofertados pelo Instituto para que este voltasse a se preocupar exclusivamente com o ensino primário e a formação dos professores.

O fato é que com a chegada do PABAE o Instituto de Educação entra em decadência. O PABAE no que diz respeito ao Instituto de Educação representa um marco de seu declínio como instituição modelo (CASTRO, 2010).

Na década de 1960, o PABAE mantinha-se em pleno funcionamento e junto com ele mantinham-se cada vez mais imperantes as novas tendências pedagógicas que mais tarde fariam-se presentes no cenário educacional de Minas Gerais e do Brasil.

De acordo com Paixão e Paiva (2000), o PABAE teve grande importância na disseminação de uma perspectiva tecnicista,

embora a orientação tecnicista não propusesse uma descontinuidade dos pensamentos e das práticas da escola primária do início dos anos 50.

Nas palavras de Paixão e Paiva (2000), o

PABAE trouxe propostas metodológicas mais modernas, mais sistematizadas num conjunto de ações que tinha o sistema de ensino como objetivo. No entanto as práticas pedagógicas [...] já tendiam a valorizar o método como perspectiva de enfrentamento dos problemas do ensino primário (PAIXÃO; PAIVA, 2000, p. 117).

Portanto, os cursos de formação de professores trabalhavam uma proposta elaborada sob influências das ideias pedagógicas estrangeiras, especialmente as americanas. A Didática desse momento refletia uma perspectiva tecnicista onde se priorizava aspectos como os da direção da aprendizagem, expressão utilizada no Relatório do PABAE (1964) referindo-se aos componentes curriculares das disciplinas oferecidas pelo departamento de Currículo e Supervisão.

Na perspectiva tecnicista a Didática é reduzida a um caráter técnico e instrumental como se coubesse à disciplina o papel de fornecer ao educador um aparato mecânico suficiente ao desenvolvimento de sua ação didática.

Para Libâneo (1982),

todas as técnicas e meios pedagógicos são produtos da burocracia e instrumentos do poder dominador exercido pelo professor. [...] Há um consenso tácito de que as noções de eficácia, racionalidade, organização, instrumentalização, disciplina estão indissoluvelmente ligadas ao modelo burocrático capitalista e, onde existem são restritoras dos processos de democratização da escola [...] (LIBÂNEO, 1982, p.42).

Para além da prevalência desta tendência pedagógica cuja Didática é levada a assumir uma função rígida e endurecida, outras

questões, ligadas ao significado de sua identidade, funcionalidade, aplicabilidade e abrangência, ainda, assombravam o campo.

As divergências em relação ao significado da Didática na formação dos professores se tornaram cada vez mais explícitas. Como dito em outro momento, os estudiosos e pesquisadores do campo dividiam suas opiniões à medida em que uns defendiam a proposta de uma Didática Geral e outros contestavam essa proposta afirmando só haver sentido a existência de Didáticas específicas. Talvez este tenha sido um dos limites mais enfatizados nas discussões ocasionadas naquela época.

Outro aspecto a ser considerado em relação aos limites impostos ao campo da Didática refere-se ao fato de que diante dos vários problemas vivenciados pela escola as soluções eram pensadas, na maioria das vezes, a partir das contribuições de outros campos do conhecimento e não da Didática. A Didática parecia não oferecer elementos para se pensar a problemática da escola e da educação de modo que os subsídios necessários à reflexão sobre os problemas eram buscados nas demais áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia e da Sociologia.

Ao buscar por alguns registros daquela época, foi possível perceber, por exemplo, que a questão da dificuldade de aprendizagem e do fracasso escolar não foi resolvida pela Didática, ou seja, não foi a Didática a área de conhecimento indicada e utilizada para dar conta de tal problema.

A Didática, nos últimos anos da década de 1960, parecia viver a sua derrocada. Esvaziada de elementos significativos a uma análise consistente das práticas pedagógicas ela ficava limitada à prescrição de métodos evidenciando, cada vez mais, uma desvinculação entre teoria e prática. Isso acaba por revelar a pouca apropriação de seus conteúdos, por parte dos professores, para contribuir com sua formação e com a organização de suas práticas pedagógicas.

Candau (1983) chama a atenção para o fato de que a desvinculação entre teoria e prática pedagógica reforça o formalismo



didático: os planos são elaborados segundo as normas previstas pelos cânones didáticos; quando muito o discurso dos professores é afetado, mas a prática pedagógica permanece intacta. (CANDAU, 1983).

Dessa forma, a realidade ao final da década de 1960 demonstra um forte questionamento acerca da finalidade da Didática nos cursos destinados a formação de professores, muito embora esta disciplina fosse obrigatória nos currículos por força de lei.

Contudo, o esvaziamento do sentido da Didática, no entanto, teve um ponto positivo a medida em levou os profissionais da educação a refletirem sobre o conteúdo da Didática de modo que se pudesse chegar à construção de uma nova identidade para ela.

Paralelamente a esse forte movimento de críticas à identidade e aos conteúdos da Didática, nunca deixaram de existir estudiosos e defensores desse campo no meio educacional. Profissionais que consideravam o conhecimento da Didática como sendo essencial ao exercício da ação docente e, por esse motivo, se dedicavam a ensinar seus conteúdos àqueles que objetivavam a carreira de professor.

Dentre estes profissionais, destaca-se a professora e escritora Alaíde Lisboa de Oliveira, personagem que ficou muito conhecida no cenário educacional brasileiro por seus clássicos literários como, por exemplo: “A Bonequinha Preta” e “O Bonequinho Doce”, mas que trouxe uma importante contribuição para a constituição do campo da Didática em Minas Gerais entre as décadas de 1950 e 1960.

As contribuições da personagem Alaíde Lisboa para a constituição da Didática no contexto educacional mineiro não é objeto deste artigo que, como anunciado anteriormente, é parte da minha dissertação de mestrado que, por sua vez, buscou investigar, analisar e apreender sobre a atuação de Alaíde Lisboa de Oliveira na produção do campo da Didática em Belo Horizonte entre as décadas de 1950 e 1960.

---

## Considerações finais

Acompanhou-se, no desenvolvimento do estudo, uma tentativa de reconstituição do momento de organização do campo da Didática, em Belo Horizonte, buscando contextualizá-lo numa época de intensas transformações no cenário político, econômico, social e cultural no país e no Estado. Julgou-se de extrema importância essa contextualização uma vez que os debates ocorridos no campo educacional eram orientados por várias questões que partiam de uma nova lógica de organização social para uma nova lógica de organização da escola e do ensino.

Recordando os dados históricos apresentados nesse estudo, cabe ressaltar que na década de 1950 o campo da educação refletia os impactos das expressivas transformações sociais, que vinham ocorrendo no país, ao mesmo tempo em que buscava formas de se adaptar a uma nova realidade, que foi sendo configurada com a chegada dos novos contingentes sociais à escola.

Em Belo Horizonte, esse momento da escola foi vivido sob grande expectativa, e as instituições responsáveis pela formação dos professores primários se apoiavam, ainda, nas contribuições deixadas pelo movimento escolanovista. Dessa forma, o ensino estava organizado sob os pressupostos da Escola Nova e os professores responsáveis por sua condução eram formados pela Escola de Aperfeiçoamento e pela Escola Normal Modelo, mais tarde Instituto de Educação. Na proposta de formação desenvolvida por essas escolas a Didática era compreendida como disciplina instrumentalizadora, fundamental à compreensão e à organização das práticas pedagógicas. Logo, os conteúdos tratados pela Didática eram reconhecidos como essenciais para a formação do professor e para o exercício de sua atividade docente. Eram os conteúdos da Didática que ajudariam o professor na organização de sua prática, dando a ele subsídios para pensar os processos

de ensino e de aprendizagem, da motivação do aluno, passando pelo planejamento da aula até a avaliação da aprendizagem.

Na década de 1960, ainda sob os impactos das inúmeras transformações no campo econômico, político e social, a educação e a escola eram vistas como mecanismos capazes de solucionar muitas dos problemas nacionais. Cresciam os movimentos em prol da democratização do ensino e a escola buscava formas de expandir a sua capacidade de atendimento para acolher à demanda oriunda das camadas populares da sociedade. Contudo, para escola não mais bastava pensar em sua capacidade de expansão, era necessário pensar, sobretudo, nas formas de assegurar a eficiência do ensino, haja vista a diversidade da nova demanda. Ainda nessa década, sob os reflexos do impactante golpe militar, o sistema educacional foi sendo reorganizado e uma nova tendência pedagógica foi incorporada. Inicia-se a era Tecnicista na educação.

Em meados da década de 1960 ocorre a expansão do ensino superior de forma que, em Belo Horizonte, os professores que vinham sendo formados pelo Instituto de Educação, passaram a ser formados, também, pela Faculdade de Filosofia e mais tarde pela Faculdade de Educação. A formação de professores, agora, sob uma perspectiva Tecnicista, era diferente daquela desenvolvida sob os pressupostos escolanovistas.

No caso da Didática, especificamente, ela passa a ter um caráter estritamente técnico, de modo que os seus conteúdos vão sendo reduzidos ao domínio e aplicação de métodos e técnicas de ensino. A partir daí a Didática passa a ser alvo de duras críticas por se tratar de uma disciplina esvaziada de sentido social e cultural não podendo dar conta dos problemas do ensino que foram se manifestando.

Nota-se, portanto, que o campo da Didática, no período entre as décadas de 1950 e 1960, viveu seu momento de ascensão, seguindo-se um momento de transformações, até se deparar

com um momento de críticas quando, então, pode-se perceber o início de seu declínio. Nesse sentido, é importante ressaltar que a percepção desses momentos só foi possível porque buscou-se, com esse estudo, trazer a discussão para o âmbito regional na expectativa de se conhecer sobre a organização do campo da Didática no contexto da educação mineira.

---

## Referências

ABREU, Jaime. Educação e desenvolvimento sócio-econômico na América Latina: expressão de uma conferência. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 37, n 86, p. 5 a 31, abr./jan. 1962.

ABREU, Jaime. problemas Brasileiros de Educação. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n 149, p.790-99, jan./abr. 1984.

ABREU, Jaime. Problemas brasileiros de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.48, n. 107, p.9-31. jul./set. 1967.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. [Disponibilizado inicialmente na Biblioteca do SIAPE - Sistema de Ação Pedagógica].

CASTANHO, Maria Eugenia de Lima e Montes; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Contribuição ao estudo da história da Didática no Brasil. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008. Caxambu: ANPED, 2008.

CASTRO, Amélia Domingues de. *O Professor e a Didática*. Educação, Brasília, abr./jun. 1974, p. 18-27.

CASTRO, Magali de; MAFRA, Leila de Alvarenga. O Instituto de Educação de Minas Gerais: constituição histórica, transformações e permanências (1946-1960). In: CASTRO, M.; MAFRA, Leila de Alvarenga (Org.). *A pesquisa sobre a profissão docente: desafios e perspectivas*. Curitiba: Editora CRV, 2010, p.63-80.

CLAPARÈDE, Eduard. *A educação funcional*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.

CLAPARÈDE, Eduard. *A educação funcional*. São Paulo: Ed. Nacional, 1954.

COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna. *Tratado de arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calauste Gulberkian, 1966.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília (DF): Flacso, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro: 1980.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1985.

DALBEN, Ângela I. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores, Trabalho Docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 15-241.

EBY, F. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. (séc. XVI – séc. XX). Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Um desafio para a didática: experiências, vivências, pesquisas*. São Paulo: Loyola, 1988.

GARCIA, Maria Manoela Alves. *Tempos Pioneiros: a constituição do campo da didática no ensino superior brasileiro*. 1994. 217f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

GARCIA, Maria Manuela. Didática e trabalho ético na formação docente. In: *27ª Reunião Anual da ANPEd*, 2004, Caxambu, MG.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário brasileiro*. New Jersey: Prentice-Hall, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. *Revista da ANDE*, ano 1, n. 4, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro: Descubra, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev e Davídov: 16 didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas (SP): Papirus, 2008.

LIMA, Noraldino. Decreto Lei nº 10.362/31. Exposição de motivos. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1933.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Educação no Brasil: primórdios. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.) *Clássicos da educação brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

LOURENÇO FILHO, M.B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.44, n.100, out./dez. 1965.

LUZIRIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1963.

MATTOS, Luiz Alves. de. *Sumário de didática geral*. Rio de Janeiro: Aurora, 1957.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Referência do professor. Museu da Escola de Minas Gerais – Projeto de História Oral. Alaíde Lisboa de Oliveira. *Depoimentos Oraís sobre educação em Minas Gerais: ampliando a memória oficial*. Belo Horizonte: SEE, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Magistra: Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores*. Belo Horizonte: SEE, 2011.

MOREIRA, António Flávio (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papyrus Editora, 2006a. (Coleção magistério e Formação do trabalho Pedagógico).

MOREIRA, António Flávio (Org.). *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papyrus Editora, 2006b. (Coleção magistério e Formação do trabalho Pedagógico).

MOURÃO, Paulo K. C. *O ensino em Minas Gerais no Império na República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Comenius. *Revista da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1969.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Educação e língua. [1957]. 179 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia, Belo Horizonte, 1957.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Método em pedagogia*. Belo Horizonte: Kriterion, 1960.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Nova didática*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alves, 1968.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Nova didática*. [S. l.]: Mercado Livre, 2012a. [Capa da 1. Ed. do livro]. Disponível em: <[http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-225956569-nova-didática-alaíde-lisboa-de-oliveira-\\_JM](http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-225956569-nova-didática-alaíde-lisboa-de-oliveira-_JM)> Acesso em: 9 jul. 2012.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *Nova didática*. [S. l.]: Mercado Livre, 2012b. [capa da edição renovada]. Disponível em: <[http://img.ibiubi.com.br/produtos/5/0/6/1/9/3/6/1/img/01\\_nova-didática-lisboa-de-oliveira.](http://img.ibiubi.com.br/produtos/5/0/6/1/9/3/6/1/img/01_nova-didática-lisboa-de-oliveira.)> Acesso em: 9 jul. 2012.

OLIVEIRA, João B. A. *Tecnologia educacional: teorias da instrução*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A didática e seu objetivo de estudo*. Educação em Revista, n. 8, p. 36-41, dez 1988.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Didática e formação de professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales de. *O conteúdo atual da didática: um discurso da neutralidade*. Tese de Mestrado em Educação. UFMG, 1980.

PAIXÃO, Léa Pinheiro; PAIVA, Edil V. de. PABAE, o ensino primário com assistência internacional. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria

Casassanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais/ Secretaria de Estado da Educação, 2000. p.105-119.

PENTEADO, José de Arruda. *Didática e prática de ensino: uma introdução crítica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, Pedagogia e didática. (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PRATES, Maria Helena de O. Uma nova pedagogia para o professor primário mineiro: a Escola de Aperfeiçoamento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.11, p.12-29, jul. 1990.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. A Escola de aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casassanta (Org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais/ Secretaria de Estado da Educação, 2000. p.67-83. (Série Lições de Minas, v.7).

PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO-AMERICANA AO ENSINO ELEMENTAR. *Relatório do Programa de Assistência brasileiro-americana ao ensino elementar*, 1956-1964, Belo Horizonte: PABAE, 1964.

ROUSSEAU, Jean Jaques. *Emílio ou da educação*. 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1973.

SALGADO, M. U. C. O papel da didática na formação do professor. *Revista da ANDE*, ano 1, n. 4, 1982.

SAVIANI, D. *Correntes e tendências da educação brasileira*. In: TRIGUEIRO, D. Filosofia da Educação Brasileira. INEP, 1980.

SOARES, M. *Travessia* - memorial apresentado à Faculdade de Educação da UFMG como parte dos requisitos para a Inscrição e Concurso de Professor Titular. Belo Horizonte: UFMG, 1981.

STOCKER, K. *Princípios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapeslusz. 1964.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, PEIXOTO, Ana Maria Casassanta (Org.) *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p.49-65.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papyrus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma perspectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a Didática*. 21. Ed. Ver. Atual. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Por dentro da didática: um retrato de três

Pesquisas. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

VIDAL, Diana G. Escola nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

XAVIER, Maria do Carmo. *A tradição (re)visitada: a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais*. 2007. 213f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

Data de submissão: 30/07/2020

Data de aprovação: 30/09/2020



---

# A pedagogia de projetos: sua origem e sua trajetória

AINARA PINHEIRO COSTA\*

---

## Resumo

*Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo sobre as raízes da Pedagogia de Projetos, buscando esclarecer como essas raízes podem e devem se projetar no trabalho com projetos, no ambiente escolar. Realizou-se uma análise comparativa entre as proposições de dois pensadores, que são reconhecidos como representantes históricos de duas escolas: John Dewey, representante da chamada Escola Nova ou Progressiva, na qual se insere a Pedagogia de Projetos, e Johan Friedrich Herbart, representante da chamada Escola Tradicional, que prevalece no sistema educacional da atualidade. No decorrer desse estudo, procurou-se apresentar como a Pedagogia de Projetos vai-se estabelecendo e as dificuldades que vai enfrentando até os nossos dias.*

**Palavras-chave:** Pedagogia de Projetos. Escola tradicional. Escola Progressiva

---

\* Pedagoga. Mestre em Educação. Professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação.

---

# Introdução

Este artigo teve por base a discussão sobre a Pedagogia de Projetos que chega ao Brasil no final do século XIX, início do século XX, marcada por um movimento contrário aos princípios e métodos da escola tradicional, que se fundamentava no ensino pelo professor, aluno pouco participativo, e uma educação que privilegiava as camadas mais abastadas. Na década de 1930, inicia-se um novo movimento de mudanças nas tendências do ensino no Brasil. É o início da Escola Nova, propagada por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a partir de ideias defendidas por John Dewey e Kilpatrick, no final do século XIX, nos EUA. No modelo de escola defendida por eles, o professor não seria mais o protagonista nas atividades educativas, rompe-se o ensino individualizado, e os alunos que estavam acostumados a repetir e a decorar os conteúdos são incentivados a participar do processo de aprendizagem. Teixeira (1967, p. 46), destaca uma escola em que os alunos participam, “onde alunos são ativos e onde os projetos formam a unidade típica do processo de aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver”.

A partir desse movimento, o método de projetos vai tomando forma e rompendo com a passividade do ensino tradicional, em direção a uma metodologia ativa, dinâmica e criativa. Segundo Amaral (2000), o método de projetos passa a ser visto muito mais como uma postura pedagógica do que como uma técnica para a transmissão dos conteúdos. Esse método propõe uma nova postura do educador, uma nova maneira de pensar da escola, o currículo e a prática pedagógica.

Com a intenção de se compreender as raízes e a trajetória da Pedagogia de Projetos, optou-se por realizar uma análise comparativa entre as proposições de dois pensadores, que são reconhecidos

como representantes históricos de duas escolas: John Dewey, representante da chamada Escola Nova ou Progressiva, na qual se insere a Pedagogia de Projetos, e Johan Friedrich Herbart, representante da chamada Escola Tradicional, que prevalece no sistema educacional da atualidade. No decorrer desse estudo, procurou-se ver como a Pedagogia de Projetos vai-se estabelecendo e quais as dificuldades vai enfrentando.

Este artigo foi dividido em cinco seções. A primeira seção abordará a Instrução Educativa de Johan Friedrich Herbart. A segunda seção discutirá as bases filosóficas que compõem o pensamento de John Dewey, que servirão para compor os pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos. A terceira apresentará as críticas de John Dewey a respeito do programa de ensino, uma vez que esse programa constitui um dos pilares da Escola Tradicional, que ainda prevalece na atualidade, e se contrapõe à proposta de Dewey para educação. Na quarta seção serão discutidos o papel do professor, sua responsabilidade e atuação em relação aos programas de ensino e, por fim, a quinta e última seção, as considerações finais.

---

## A instrução educativa de Johan Friedrich Herbart

A educação dos nossos dias está ainda fortemente presa às raízes filosóficas, estabelecidas no século XIX por Johan Herbart (1776-1841), filósofo e teórico da educação, nascido em Oldenburg, Alemanha. Amaral (2008) afirma que a pedagogia de Herbart, modelo que defende a postura tradicional, deixa-se orientar pela crença de que a construção da individualidade humana se origina no desenvolvimento da vida, graças à força de influências externas. Cunha (1994) responsabiliza Herbart (1802) por atribuir ao meio

externo, as matérias de estudos ou conteúdos, à responsabilidade pelo desenvolvimento do educando. De acordo com as teorias colocadas por Herbart é tarefa do educador selecionar materiais adequados para fazer surgir reações primárias – chamadas ‘apresentações’ – no espírito da criança; a estas, somar-se-ão outras ‘apresentações’ subseqüentes, à medida que novos conteúdos forem sendo introduzidos.

Dessa forma, Herbart (1802) ignora que o educando é um ser ativo capaz de interagir com o ambiente, modificando-o e sendo modificado por ele. Segundo Amaral (2008), tanto Dewey, quanto Herbart construíram um enorme arcabouço teórico em torno da educação, e ambos admitem que a natureza humana é passível de educação, porque é maleável, modificável e plástica. Por outro lado, a organização dos componentes teóricos dos dois autores não é apenas diferente uma da outra, mas é acentuadamente divergente. A filosofia de Herbart é baseada nos estudos sobre o funcionamento da mente. Para ele, a mente funciona por meio de representações (conceitos e ideias), que, ao serem submetidas à interferência e ações externas, reagem e expressam-se por meio da vontade.

Compreende-se, então, que para Herbart, interferir nas representações mentais do estudante é um meio de orientá-lo na formação dele, um meio de construir o seu caráter. Por isso a teoria de Herbart tem por finalidade a formação para a moralidade e, segundo ele, esta é alcançada por meio da instrução pela disciplina e pelo governo. Cabe à instrução educativa, conceito basilar da pedagogia de Herbart, formar conteúdo e estrutura das representações, além de indiretamente responder pela formação moral do caráter do aluno, ao lado do governo e da disciplina.

Segundo Roiz e Fonseca (2008, p. 70), a ação pedagógica de Herbart se orienta a partir de três conceitos centrais: o governo, a instrução e a disciplina. O governo é uma forma de controle da agitação da criança; esse controle é exercido, primeiramente, pelos pais, e, posteriormente, pelos professores, e tem como objetivo

submeter a criança às regras do mundo do adulto, possibilitando-lhe o início da instrução. A instrução propõe o desenvolvimento dos interesses que determinarão quais as ideias e experiências que receberão atenção por parte do indivíduo.

Amaral (2008) afirma: “para que essa instrução seja educativa, é fundamental que haja interesses múltiplos, sendo estes o verdadeiro fim da educação de Herbart.” A multiplicidade de interesses constitui para Herbart a única garantia para a formação de um caráter moral sólido. A referida multiplicidade de interesses só pode ser alcançada pela instrução educativa que oferece, através de currículo enciclopédico, os estímulos mais ricos e variados, para a formação mais ampla e abrangente das massas de representações que configuram a base sólida para a formação do querer, da vontade.

Sendo assim, é possível afirmar como Amaral (2008, p. 27), “[...] que, quanto mais multiplamente os interesses forem formados pela via da instrução educativa, com maior eficiência cumprirá sua tarefa de desenvolver o caráter moral, ou o querer múltiplo do aluno.” Já a disciplina tem a função de preservar a vontade no caminho da virtude; nessa etapa se fortalece a autodeterminação, como pré-requisito da formação do caráter.

Herbart (1802, apud ROIZ e FONSECA, 2008, p. 71) também propõe cinco passos formais que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno:

- a) *preparação*: o professor recorda o que a criança já sabe, para que o aluno traga ao nível da consciência a massa de ideias necessárias para criar interesses pelos novos conteúdos; b) *apresentação*: a partir do material concreto, o conhecimento novo é apresentado; c) *assimilação*: o aluno é capaz de comparar o novo com o velho, distinguindo semelhanças e diferenças; d) *generalização*: além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a conceitos gerais, sendo que esse passo deve predominar na adolescência; e) *aplicação*: através de exercícios, o aluno evidencia que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios.

Para Amaral (2008), esse modelo de educação, difundida por Herbart, tem como pressuposto o conceito de educabilidade que é definida como a possibilidade de modificação, a partir da maleabilidade do ser humano. Por outro lado, Herbart une essa habilidade às forças externas, tais como matérias de ensino imposto pela autoridade do professor e da escola. Amaral (2008) comenta que para Herbart, a maleabilidade do ser humano é formada a partir das experiências de vida. Originalmente, a mente humana é uma tábula rasa ou papel em branco, devendo, por isso, ser preenchida de fora para dentro por força da disciplina rígida imposta pelos professores como único meio de transmissão aos educandos, de natureza originalmente passiva, de um saber pronto e morto que lhes confira daí para frente, a única maleabilidade, educabilidade ou riqueza mental de que serão capazes.

Dewey e outros representantes do Movimento Renovador da Educação reagem contra essa concepção de passividade mental, defendida por Herbart. Eles reconheciam na teoria do filósofo alemão, a responsabilidade do quadro crítico que se apresentava nas escolas em fins do século XIX e começo do século XX. Os representantes da educação nova ou renovada passaram a defender a concepção de uma mente originalmente ativa, diferentemente da concepção herbartiana, que sustentava que a criança nasce com uma mente passiva e que precisa ser acionada pela aquisição de conhecimentos e pelas informações.

Amaral (2008), apesar de considerar como nociva a instrução educativa de Herbart e toda a influência que ela ainda exerce nos dias de hoje, reconhece que a teoria defendida por ele apoia-se em bases sólidas, e diz ser esta a razão pela qual tal teoria perdura tão longo tempo. Além do mais, Amaral (2008) atribui a Herbart uma lição valiosa: ir à educação pela filosofia. E afirma: “[...] se quisermos alterar procedimentos educacionais em suas raízes, cabe-nos fazer uso instrumental da reflexão filosófica.” (AMARAL, 2008, p. 29).

Na perspectiva de Herbart, é possível dizer que a criança é um ser incompleto que pode ser moldado intelectual e psicologicamente por forças externas. A imaturidade dela pode ser interpretada como ausência de qualidades que são encontradas no adulto. O alvo, então, é tornar-se adulto, como se a vida adulta fosse um objetivo a ser alcançado: a maturidade, a completude do ser humano. Tal pensamento nega a capacidade intrínseca da infância, acreditando ser a mente do imaturo um espaço vazio a ser preenchido pela instrução.

Diante do exposto, é possível afirmar que Herbart construiu bases filosóficas que são levadas em conta, ainda hoje, pelas escolas ditas tradicionais. O programa de ensino, o governo e a disciplina ainda marcam uma prática educacional que orienta o trabalho dessas escolas. Apresentam-se, a seguir, as bases filosóficas que compõem o pensamento de John Dewey, que servirão para compor os pressupostos teóricos da Pedagogia de Projetos.

---

## John Dewey e a filosofia da experiência

A experiência é um conceito básico nas obras de Dewey, e “[...] consiste, primariamente, em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social”. (DEWEY, 1952, p. 360). Compreender esse conceito é fundamental para entender a filosofia de Dewey e a relação que ele estabelece entre a necessidade da educação por meio de experiências, inteligentemente vividas, como um processo de continuidade da vida. Dewey explica a experiência, tomando como exemplo as relações estabelecidas no Universo, onde há um conjunto de elementos que se relacionam com as mais diversas e variadas formas. Essas multiplicidades de relações, uma vez estabelecidas, causam instabilidade, provocam

uma série de transformações. Os corpos são obrigados a se submeterem uns aos outros, modificando e sendo modificados. “A vida é um processo que se renova a si mesmo, por intermédio da ação sobre o meio ambiente [...]” (DEWEY, 1952, p. 15).

Para Dewey (1952, p. 19), “[...] a mais notável distinção entre os seres vivos e inanimados é que os primeiros se conservam pela renovação [...]”; no mundo físico, os corpos não lutam para conservarem seu caráter: “O ferro não se esforça para continuar ferro: se entra em contato com a água, breve se transforma em bióxido de ferro [...]” (idem, p. 19). “A pedra nunca procura reagir de modo a defender-se de uma pancada, e, muito menos, a tornar a dita pancada um fator que contribua para a própria continuidade de sua ação.” (idem, p.19). Já no plano da vida, o ser vivo esforça-se para aproveitar as energias que o cercam: “[...] utiliza da luz, do ar, da umidade e das matérias do solo. Dizer que as utiliza, importa em reconhecer que as transforma em meios para sua própria conservação.” (idem, p. 19).

Cunha (1994) comenta Dewey, concordando que uma característica fundamental do ser vivo é a capacidade de agir sobre os organismos e sobre o meio ambiente, em benefício próprio, e diz: “O fundamento da vida está, portanto, na ação exercida por um organismo sobre o ambiente; no poder que esse organismo possui de prever, controlar e adequar o meio às necessidades.” (CUNHA, 1994, p. 38). Dessa forma, pode-se afirmar como Dewey que “[...] a continuidade da vida significa uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos.” (DEWEY, 1952, p. 20). Diante do pensamento de Dewey, Cunha (1994) afirma:

Tendo em vista que todo espécime vivo é mortal, Dewey afirma que a continuidade da vida não pode ser garantia senão por intermédio da reprodução biológica dos indivíduos. Considerando que também as espécies sucumbem diante de certos obstáculos impostos pelo meio, há que se admitir que as espécies sobreviventes são aquelas que melhor se adéquam às



intempéries em prol da manutenção de seu bem-estar. Assim, para que a vida tenha continuidade é preciso que os seres vivos readaptem continuamente o ambiente de acordo com as peculiaridades deles próprios. A vida dos seres humanos segue esses mesmos princípios; ela significa reprodução e adaptação. (CUNHA, 1994, p. 38).

A continuidade da vida humana, dessa forma, pode ser entendida como a preservação das crenças, hábitos, ideais, costumes de um povo, por meio da educação. “Educação, no seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social de vida”. (DEWEY, 1952, p. 21).

Segundo Cunha (1994), o conceito de educar, colocado por Dewey, não consiste num mero procedimento de instruir a criança para reproduzir determinados conhecimentos. Educar, na concepção deweyana, é colocar o indivíduo em contato com a cultura a que pertence, preparando-o para discernir situações de acordo com a necessidade, reformulando-as e possibilitando, dessa forma, a continuidade da vida em um grupo social. “A finalidade da educação não deve se encerrar no interior de qualquer instituição criada para instruir, mas deve ser enraizada na necessidade de sobrevivência da coletividade [...]” (CUNHA, 1994, p. 39).

Para Dewey (1952), a vida social e em comunidade, por si mesma, é educativa, pois exige educação e aprendizagem para a continuidade, e é nessa troca de relações que há comunicação de sentimentos, desejos, ideias que se ampliam e enriquecem a experiência uma vez que “toda a prática social que seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa. Só quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo” (DEWEY, 1952, p. 25).

Dessa forma, nas sociedades mais primitivas, a educação ocorria casualmente, pela transmissão verbal de uma cultura, no compartilhar de experiências coletivas. Entretanto, à medida que a sociedade se torna mais complexa, emergem necessidades e

interesses dos mais jovens, que não se relacionam com a ocupação dos mais velhos. E, em consequência, surge a necessidade de uma educação formal - a escola.

[...] à medida que a civilização progride, aumenta a diferença entre a capacidade dos mais novos e os interesses dos adultos. Torna-se cada vez mais difícil aprender tomando parte direta da atividade dos mais velhos, salvo no caso de ocupações elementares [...]. A aptidão para participar eficazmente da atividade dos adultos dependerá, por isso, de uma preparação anterior, na qual se tenha em vista esse fim. Surgem então os fatores especiais - as escolas - e a matéria determinada - os estudos. (DEWEY, 1952, p. 27).

Cunha (1994) concorda com raciocínio de Dewey (1952), que afirma que conforme a sociedade se torna mais complexa, surge a necessidade de “[...] formar e informar, por meio de livros e símbolos do conhecimento”. A comunicação de valores já não pode depender da livre associação entre pessoas. Dewey critica essa forma de educação, denominando-a de ordinária, uma vez que ela desconhece que o conhecimento se estabelece por meio das relações sociais.

A crítica de Dewey aos livros e símbolos de conhecimento é uma crítica à transmissão de um saber desvinculado da experiência. Dewey confere à linguagem, um papel importante; para ele a linguagem é um instrumento lógico, mas fundamentalmente e primariamente um instrumento social, é um instrumento de comunicação é a ferramenta através da qual um indivíduo compartilha ideias e sentimentos, uns para com os outros. Quando tratada simplesmente como uma forma de adquirir informação individual, como um meio de exibir o que se aprendeu, perde seu motivo e fim social. Ela é essencial no processo educativo. “Por infinitos meios a linguagem condensa significações que registram resultados sociais e pressagiam perspectivas sociais.” (DEWEY, 1956, p. 66).

Cunha (1994) apoia-se nos pensamentos de Dewey e, com clareza, afirma que a escola deve usar a linguagem como um recurso útil para educação, para não incorrer no erro de tornar a linguagem descontextualizada das ações práticas e distantes da origem de seu significado. “As escolas acabam por valorizar o espírito livresco e pseudointelectual em detrimento do espírito social quando veem o aprendiz como um indivíduo isolado.” (CUNHA, 1994, p. 41).

Dito isso, pode-se compreender que Herbart entende que o imaturo nasce com a mente vazia e é por meio da instrução que ele se torna um ser maduro. Por outro lado, Dewey entende a educação como processo de reconstrução da experiência humana na sociedade. Isso significa dizer que é a experiência que leva o imaturo ao crescimento. E é a plasticidade do ser humano que permite ao imaturo extrair da experiência o que lhe é útil, para suprir-lhe as necessidades. Diante disso, pode-se dizer que é a educação que permite a continuidade da vida do ser. E vida, experiência e aprendizagem não podem ser entendidas separadamente, mas sim como uma unidade. E a educação, segundo Dewey (1952), não pode ser uma preparação para vida, mas sim a própria vida.

Como ficou visto até agora, Johan Friedrich Herbart e John Dewey oferecem bases sólidas que fundamentam as escolas tradicionais e escolas chamadas progressivas. Desde o início do século XX, devido às grandes mudanças ocorridas na sociedade, tais como a industrialização, a primeira grande guerra, entre outras mudanças, a Escola Tradicional passou a ser criticada, e “a filosofia de Dewey para educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo” (GADOTTI, Apud ROIZ e FONSECA, 2008, p. 67).

De acordo com Cunha (1994), até a década de 1950 as concepções de John Dewey para a educação foram objeto de discussão nos Estados Unidos. O nome de Dewey era levantado como estandarte de uma ampla campanha em prol da renovação dos meios educacionais, sob a condição da chamada “escola progressiva”.

Sob o escudo do progressismo, muitas eram as críticas à adoção do programa de ensino que fundamentava a aprendizagem organizada através de matérias. Essa discussão se estende até o Brasil, por meio dos educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros que acreditavam que o maior erro da Escola Tradicional estava no isolamento que a escola e o programa se colocavam diante da vida.

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese das ideias de Herbart e John Dewey para a educação.

**Quadro 1 - Resumo das principais ideias de Herbart e John Dewey para a educação.**

	<b>Johan Friedrich Herbart INSTRUÇÃO EDUCATIVA</b>	<b>John Dewey EXPERIÊNCIA</b>
<b>Papel da Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação tem por pressuposto o conceito de educabilidade do aluno - entendida como a possibilidade do educando crescer à força do comando externo por meio de conteúdos e matérias de ensino.</li> <li>- O papel da educação é preparar o educando para a vida futura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educação é um processo de reconstrução da experiência - a experiência leva o imaturo ao crescimento.</li> <li>- A finalidade da educação é garantir a sobrevivência da coletividade. A vida social e em comunidade por si só é educativa. Educação é vida e não preparação para vida.</li> </ul>
<b>Papel do Professor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mente do educando é uma tábula rasa. O professor é o adulto experiente que transmite o conteúdo necessário em forma de verdade que deve ser absorvida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cabe ao professor nortear a aprendizagem do educando. Ele deve se posicionar como parte do grupo, um membro mais amadurecido capaz de coordenar as interações.</li> </ul>
<b>Métodos</b>	Desenvolvimento da aprendizagem em cinco passos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preparação;</li> <li>2. Apresentação;</li> <li>3. Associação;</li> <li>4. Generalização;</li> <li>5. Aplicação.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os métodos não importam, o que é essencial são as concepções filosóficas que suportam a pedagogia, que certamente refletirá na prática do professor em sala de aula.</li> </ul>
<b>Aprendizagem do aluno</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida.</li> <li>- Os programas de ensino devem ser apresentados para o educando de maneira progressiva e lógica.</li> <li>- A aprendizagem se dá a partir do treinamento da repetição e da memorização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O crescimento do ser imaturo acontece graças à plasticidade que lhe permite adquirir hábitos capazes de transformar a plasticidade original da natureza em aprendizagem real com a experiência.</li> <li>- Os hábitos permitem aprender com a experiência, o que significa "aprender a aprender" o que para Dewey é o mesmo que aprender a pensar.</li> </ul>
<b>Conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos são separados da experiência e da realidade do aluno. Esses são pré-fixados e determinados pelo currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os conteúdos não são separados do cotidiano do aluno.</li> <li>- O currículo é construído no processo de ensino-aprendizagem, e torna-se significativo para o educando na medida em que ele faz parte dessa construção.</li> </ul>

Fonte: Base de dados da pesquisa, 2010.

No próximo item, serão discutidas as críticas de John Dewey a respeito do programa de ensino, uma vez que esse programa constitui um dos pilares da Escola Tradicional, que ainda prevalece na atualidade.

---

## O programa de ensino e o educando

Segundo Dewey (1965), a essência do processo educativo está na interação adequada entre a criança - o ser imaturo - e o adulto - ser amadurecido. Mas essa relação apresenta dificuldades e é prejudicada, quando se focaliza um aspecto qualquer da natureza de uma criança, ou um aspecto da consciência desenvolvida do adulto, e atribui-se a um desses ângulos, o ponto-chave de todo o processo educativo, desconsiderando assim a criança como um ser integral.

O problema educativo, que devia ser encarado como um todo passa a ser armado sobre termos contraditórios. Medra assim a oposição entre a criança e os programas de estudos, entre a natureza individual e a experiência da sociedade. No fundo de todas as divisões de doutrina pedagógica, encontra-se a oposição entre dois elementos essenciais, mas destacados do processo total. (DEWEY, 1965, p. 43).

A falta de interação, apontada por Dewey, foi também considerada por Teixeira (1978), que acredita que a aprendizagem livresca, descontextualizada da realidade, serve para dar, quando muito, certa erudição, mas logo se evapora, assim que se deixa a escola. Essa percepção de educação descontextualizada, organizada por meio de programas de ensino, desloca-se no tempo, e chega até os nossos dias, preocupando os educadores que, apesar das necessidades aclamadas pela atualidade, não percebem mudanças nesse processo educativo.

Dewey compreende a criança como um ser que precisa de contatos pessoais. Ele acredita que, dificilmente, entrará no mundo dela algo que não lhe cause interesse, ou algo que não esteja diretamente relacionado com o seu bem-estar. Para Dewey, o interesse da criança é parte importante no processo de aprendizagem. Esse termo, interesse, é definido por ele da seguinte maneira:

O termo parece significar, na raiz profunda de sua ideia, estarmos empenhados, fascinados, completamente absorvidos em alguma coisa, por causa do seu mérito para nós. A própria etimologia do termo interesse, 'estar entre', não diz outra coisa. Interesse marca a completa supressão de distância entre a pessoa e a matéria e resultados de sua ação: é a união orgânica da pessoa e do objeto. (DEWEY, 1965, p. 70).

O interesse faz parte do mundo da criança. Para Dewey, o mundo da criança e a escola são dois mundos que não se integram: “[...] o mundo da criança é um mundo de pessoas e interesses pessoais” (DEWEY, 1965, p. 43); portanto, não vai adentrar nesse mundo qualquer coisa à parte da experiência pessoal dessa criança ou que não lhe promova certo prazer. “Em oposição a isso, o programa de estudos que a escola apresenta se estende no tempo, indefinidamente, para o passado e prolonga-se em termos e espaços.” (DEWEY, 1965, p. 43). Além disso, é necessário levar-se em conta que a criança é “integral e unitária”, o que significa dizer que ela tem “[...] a unidade de interesses pessoais e sociais que lhe dirigem a vida, mantém coesas todas as coisas que a ocupam.” (DEWEY, 1965, p. 43). O mundo dela não é fracionado, como o mundo escolar, que divide as matérias em que “[...] os fatos são retirados de seu lugar e reorganizados em vistas de algum princípio geral [...]” (DEWEY, 1965, p. 44). A experiência da criança está distante desse mundo, e não se relaciona com as classificações impostas pelo programa de ensino. “Somente os laços vitais de afeição e os de sua própria atividade prendem e

unem a variedade de suas experiências sociais.” (DEWEY, 1965, p. 44). Para o adulto é tão comum que os fatos apresentem uma ordem lógica que ele não consegue perceber “[...] o espantoso trabalho de separação, de abstração e manipulação, que têm que sofrer os fatos de experiência direta para que possam aparecer como uma matéria ou um ramo de saber.” (DEWEY, 1965, p. 44). Para a criança, fazer esse trabalho de abstração é complexo e sem sentido pessoal. Sob essa perspectiva, pode-se dizer, então, que há divergências fundamentais entre a criança e o currículo. Dewey afirma:

Temos, entretanto, suficientes divergências fundamentais: primeiro, o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; segundo, a unidade da vida da criança, toda a afeição, contra as especializações e divisões do programa, terceiro a classificação lógica de acordo com os princípios abstratos, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil. (DEWEY, 1965, p. 45).

É possível constatar que essa fragmentação do currículo, explicitada por Dewey, parece persistir ainda hoje, e é considerada como uma preocupação no Relatório para a UNESCO<sup>1</sup>, tendo em vista que a Comissão adverte:

Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas. À medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menos rígida os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos. (DELORS, 1998, p. 154).

<sup>1</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso 23 jul. 2010.

Dessa forma, ao se pensar na criança, não como um ser integral, mas fragmentada e com necessidades específicas, surgem “escolas”, concebendo tendências pedagógicas, que objetivam completar o ser incompleto - a criança.

Dewey (1965, p. 46) coloca “[...] a criança como o ponto de partida, o centro e o fim”. Ele vê a importância dos estudos à medida que estes servem para o crescimento dela. E admite que a “[...] personalidade e caráter são muito mais que matéria de estudo”. Dewey afirma que o alvo não é que a criança acumule conhecimentos, mas que desenvolva capacidades enquanto cresce, e nesse processo de crescimento é que ela aprende. Segundo ele, não se ensina impondo à criança um assunto externo a ela, pois a aprendizagem é um processo ativo de assimilação orgânica, iniciando-se internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. A quantidade e a qualidade do ensino, a criança é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. Para Dewey, (1968, p.46) “a matéria em estudo nada mais é do que alimento espiritual. É como alimento, não se digere a si mesmo, nem por si mesmo, se transforma em ossos, músculos e sangue”.

Sendo assim, é possível constatar uma oposição entre o programa de ensino e a criança, quando a matéria de ensino é imposta à criança, como algo externo a ela. Da mesma forma, é possível considerar outros termos que sustentam as filosofias da Escola Tradicional e que também expressam o mesmo antagonismo: de um lado, a defesa pela disciplina, a direção e controle; do outro, tem-se o interesse, a liberdade e iniciativa. No primeiro grupo, expressa-se a competência do mestre, proclamam-se a lei e a ordem, e o olhar desse grupo é para o passado, de onde vêm os costumes que devem ser preservados. Estabelecem-se a inércia e a rotina. Já no segundo grupo, a necessidade é demonstrar simpatia para com as crianças, e conhecê-las. A liberdade, o estímulo, a



iniciativa, a espontaneidade são os valores cultivados.

Assim, como há críticas à Escola Tradicional, há também o olhar daqueles que julgam e condenam as práticas da Escola Nova, denominando-as de anarquistas: “A escola que faz da criança o centro de tudo, é acusada de desprezar a autoridade sagrada do dever [...]” (DEWEY, 1965, p. 47). É possível perceber que a Escola Tradicional ignorava “[...] a força intrínseca de desenvolvimento de experiência infantil [...]”, (DEWEY, 1965, p. 57) e imaginava que a direção e o controle (DEWEY, 1965) compeliem a criança a um caminho que deveria ser seguido.

Teixeira (1978) aponta que no período em que se consolidavam as ideias de uma Escola Nova, surge uma inquietação entre os homens que, preocupados com os valores da sociedade, reagem afirmando:

A nova geração está perdendo a forte marca antiga de disciplina, solidez e segurança que fazia a honra da geração estável, conformada e cumpridora de deveres que foi [...] a geração anterior [...] As escolas passam, com efeito, por transformações alarmantes. A velha autoridade dos mestres já não é a mesma, se é que existe ainda. A própria autoridade dos livros começa a ser posta em dúvida. (TEIXEIRA, 1978. p. 18).

Para Cunha (1994), a visão tradicional de educação destaca a disciplina, o controle, a lei e a ordem. Já a abordagem inovadora, sustenta a liberdade, a iniciativa, o interesse do educando. “Uma e outra tendência acusam-se mutuamente. A primeira é taxada de rotineira, autoritária e despótica. A segunda é condenada por ser caótica, displicente para com os deveres, e contestadores da autoridade [...]” (CUNHA, 1994, p. 60).

Dewey (1965) vê o processo educacional como uma oportunidade de interação entre a criança e a experiência amadurecida do adulto. Mas é importante observar que as colocações dele quanto à criança, ao adulto e ao programa não podem ser entendidos como a proposta colocada pela Escola Tradicional. Conforme colocado por Cunha:

A meta de John Dewey é ultrapassar o raciocínio dicotômico que opõe a criança, de um lado, e a experiência do adulto de outro. Sua argumentação visa a mostrar que os conceitos tidos como antagônicos o são apenas na aparência; o desenvolvimento da criança enquanto ser individual e os valores sociais adultos; a experiências fortuitas da infância e a verdade ordenada e objetiva; o desenvolvimento psicológico e a ordenação lógica dos saberes contidos no programa de ensino. O fundamento de sua tese é que os componentes do mundo adulto encontram-se já no mundo ser infantil [...] O ser individual é a semente do ser social, e por isso não se há de opor a liberdade da criança aos ensinamentos contidos nos programas de ensino. (CUNHA, 1994. p. 60).

É certo que a velha educação erra ao tratar a criança como um ser imaturo, carente e incompleto, que necessita da sabedoria e maturidade do adulto para libertá-la da imaturidade e ignorância. Por outro lado, a nova educação também erra ao considerar “[...] as forças e interesses presentes na criança, como coisas de significação definitiva.” (DEWEY, 1965, p. 50). Como já foi dito, a experiência é o elemento que fundamenta a pedagogia deweyana e, dessa forma, é importante entender que Dewey (1965) distingue dois aspectos da experiência: o lógico e o psicológico. “O aspecto lógico consiste na matéria de estudo tal como apresentada hoje. O aspecto psicológico é a matéria da experiência em relação à criança.” (DEWEY, 1965, p. 53). Segundo Cunha (1994), a matéria de estudo tem serventia para coordenar as experiências individuais. Ela serve como guia “[...] evita desvios, enganos que possam atrasar o esforço intelectual do aprendiz em seu trajeto na direção dos resultados desejados.” (CUNHA, 1994, p. 61). Para Dewey (1965), um mapa serve como um exemplo do ponto de vista lógico da experiência. Um mapa não representa uma viagem, entretanto, afirma Dewey, ele serve de guia, economiza esforços, mostra caminhos mais rápidos e através dele pode-se chegar ao resultado almejado. Da mesma forma, o programa de matérias oferece conhecimentos que foram acumulados pela experiência humana.

Na próxima seção, serão discutidos o papel do professor, a responsabilidade e atuação em relação aos programas de ensino.

---

## O programa de ensino e o papel do professor

Cunha (1994) afirma que o educador é o responsável pela escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno na direção do saber. É importante que o educador conheça os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, mas “[...] sem descuidar de manter o domínio sobre as matérias escolares, cuja sinopse encontra-se nos programas de ensino.” (CUNHA, 1994, p. 61). Como é possível observar, Dewey não desconsidera o conteúdo, mas critica a maneira tradicional de trabalhá-lo. Segundo ele, não cabe ao professor tratar a matéria tal como os cientistas a tratam. Para o cientista, diz Dewey, “[...] a matéria representa um corpo de verdade a ser utilizada para as descobertas de novos problemas, novas pesquisas, novas conclusões.” (DEWEY, 1965, p. 55). Já o problema daquele que ensina é ver a matéria como “[...] representativa de um determinado estágio, certa fase do desenvolvimento da experiência.” (DEWEY, 1965, p. 56). Cabe ao professor ter ciência desse aspecto da matéria e saber que é de sua responsabilidade conduzir o estudante a uma experiência viva e pessoal. Quanto a isso Dewey afirma:

[...] o que lhe importa, como mestre, são os modos por que a matéria se tornou uma parte daquela experiência; é o que realmente exista na criança de utilizável com referência àquela experiência; o processo por que esses elementos podem ser aproveitados; o modo como seu próprio conhecimento da matéria possa assisti-lo na interpretação dos desejos e atividades infantis, e, por fim, a descoberta do meio em que a criança deve ser colocada para que seu crescimento venha a ser devidamente

orientado. O seu interesse não está na matéria de estudo como tal, mas como fator da experiência total e crescente da criança. Encarar assim as matérias do programa é encará-la psicologicamente. (DEWEY, 1965, p. 56).

Desse modo é possível dizer que a responsabilidade do professor é conduzir o aprendizado de seus alunos. Ao professor cabe a obrigação de planejar, escolher a melhor atividade, o ambiente que favoreça a experiência do educando e que lhe possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades. Ao contrário do pensamento que emerge das escolas tradicionais, os pressupostos de John Dewey para a educação não negam a organização, o planejamento, as atividades e os conteúdos. Dewey adverte que negar ou ignorar esse aspecto duplo da matéria é o que leva à oposição entre a criança e a matéria. “A matéria, tal como existe para o cientista, não tem relação com a experiência infantil presente. Está fora dela, alheia a ela.” (DEWEY, 1965, p. 56). E isso pode resultar em pelo menos três consequências. Primeiramente, a criança não consegue estabelecer relação entre os seus sentimentos, o que vê, observa ou já observou e a matéria de estudo. Dessa forma, falta-lhe sentido no que lhe está sendo ensinado, e a matéria se torna puramente formal e simbólica. Quanto ao perigo da matéria ser para a criança um símbolo, Dewey afirma que “[...] o símbolo que é trazido de fora, alheio às atividades preliminares que o deveriam ter formado, é, por assim dizer, o cadáver de um símbolo: nada exprime.” (DEWEY, 1965, p. 57).

A segunda consequência consiste na falta de motivação. O fato de a criança não conseguir estabelecer relação entre a experiência dela e a matéria de estudo, leva-a a desmotivação. O que não aconteceria se a matéria fosse apresentada do ponto de vista psicológico. Desse ponto de vista, Dewey afirma que “o motivo para aprender provê a essa necessidade. A criança passa a ter um fim pessoal que a dirige e conduz no processo da aprendizagem. (DEWEY, 1965, p. 57).

Uma matéria que é apresentada sem vínculos com o estudante torna-se insípida e não tem o caráter motivador para a aprendizagem.

Segundo o autor o que costumamos chamar de mecânico e formal no ensino é o resultado dessa falta de motivação. Onde, pelo contrário, tudo seja vital e orgânico, haverá sempre ação e reação, oferta e procura: procura de parte do espírito, e oferta de parte do programa. (DEWEY, 1965, p. 58).

A terceira consequência refere-se ao caráter estereotipado com que se apresentam os assuntos de estudo para as crianças, a supressão de partes difíceis e a apresentação de trechos sem profundidade, resumidos e incompletos. Dewey alerta que essa prática causa danos. “O que havia de realmente atraente e coordenador por parte da atividade da inteligência desaparece, e com isso as capacidades de raciocínio, generalização e abstração da criança não são desenvolvidas.” (DEWEY, 1965, p. 58).

Do ponto de vista lógico, as partes retiradas do assunto fazem com que ele perca o sentido, ficando para a criança a tarefa de memorizá-lo. Dessa forma afirma Dewey: “[...] a criança nem se aproveita da sistematização lógica do adulto, nem de suas capacidades nativas de apreensão. (DEWEY, 1965, p. 58).

Segundo Teixeira (1978), o problema da Escola Tradicional está em querer organizar um currículo que deve ser seguido, desconsiderando as individualidades do estudante, e cujo sentido só é percebido pelos especialistas. Essa atitude de impor um conteúdo, um saber externo, alheio à necessidade do educando é uma maneira de tolher-lhe a liberdade. E, quanto à liberdade, Dewey (1976) comenta que esta não é somente a possibilidade de locomover-se, movimentar-se fisicamente, mas “[...] liberdade de pensar, desejar, decidir”. (DEWEY, 1976, p, 59). Certamente é possível dizer que a escola, ao propor conteúdos que estão extrínsecos aos objetivos do educando, está de certa maneira, promovendo uma atividade que não lhe permite pensar, desejar e tomar decisões sobre ela.

---

## Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar um estudo sobre as raízes da Pedagogia de Projetos, buscando esclarecer como essas raízes podem e devem se projetar no trabalho com projetos, no ambiente escolar. John Dewey é apontado, na literatura, como autor e filósofo que fundamenta a prática do trabalho com projetos.

O artigo mostra que, entender o conceito de experiência nas obras de Dewey é fundamental para compreender sua filosofia e a relação que ele estabelece entre educação e vida. Dewey acredita que a natureza humana possui disposição inata para desenvolver-se e crescer, por isso, a educação deve basear-se na experiência que conduzirá a criança ao crescimento. Para o filósofo, educar provém dos estímulos às faculdades que a criança possui, colocando-a, dessa forma, em contato com a cultura a qual pertence, para que ela estabeleça relações com a comunidade na qual está inserida, e desenvolva, assim, capacidades de aprender e de pensar; uma vez que o hábito de pensar é obtido por meio do processo de educação. O interesse da criança, portanto, é a parte importante nesse processo, pois seu mundo é permeado de interesses, e não vai fazer parte dele qualquer coisa, à parte de seus interesses pessoais. Já o modelo de educação defendido por Johan Friedrich Herbart, apontado como base da educação chamada tradicional, é entendido como a possibilidade de o educando crescer por meio da instrução. Dessa forma, Herbart ignora a experiência e atribui ao conteúdo e às matérias de ensino a responsabilidade pelo desenvolvimento do educando. Herbart e Dewey são filósofos responsáveis por trazerem fundamentos sólidos para as Escolas tradicionais, bem como para as Escolas chamadas progressivas, respectivamente. Cada um deles produz argumentos, utilizando-se de técnicas discursivas, a fim de convencer seus leitores, e conduzi-los às práticas educativas, conforme os preceitos de educação que eles tinham como adequados.

Diante deste estudo é possível concluir que as ideias de Dewey, que compõem os fundamentos da Pedagogia de Projetos, são as bases teóricas que favorecem e a construção do conhecimento, a formação do educando crítico, autônomo com capacidade de aprender a aprender. No contexto educacional, o trabalho com projetos identifica-se com a *Pedagogia de Projetos*.

---

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, editora da USP, 1990.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. *Ninguém ensina ninguém: aprende-se*. São Paulo: Universidade de São Paulo/FAPESP, 2008.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DEWEY, John. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva: USP, 1976.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

ROIZ, Diogo da Silva; FONSECA, André Dioneu. *As propostas de Herbart, Dewey, e Freire para a educação*. EDUCARE - Revista da Educação, Umuarama, v. 8, n. 1, p. 67-68, jan/jun.2008. Disponível em: <<http://revista.unipar.br/educare/article/view/2097/1818>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

UNESCO. *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Faculdades Integradas Maria Imaculada. Projeto Pedagógico: Curso de Serviço Social. Piracicaba. 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 8ª ed. São Paulo: Nacional, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. *Vida e Educação*. Prefácio. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Data de submissão: 24/09/2020

Data de aprovação: 27/10/2020





---

# A escola é a casa: pandemia e ensino de Arte na educação infantil, caminhos para uma educação afetiva

JÚLIA FÉLIX AZEREDO\*

---

## Resumo

*A escola já foi extensão da casa, lugar de se reconhecer mais parte de um todo imenso: o universo da infância. A escola, em pandemia de Covid-19, é a casa. A Educação Infantil que conhecia e na qual me reconhecia como professora de Arte era construída por meio dos olhares, do acolhimento e do toque e agora precisa caber inteira em minúsculas telas. Nesse artigo compartilho algumas experiências desenvolvidas de maneira remota com as crianças em busca de uma educação afetiva, ainda que a distância. Suas belezas e dificuldades. Busco por meio desse relato discutir os impactos que o distanciamento social tem gerado nas crianças e como a Arte pode ser ferramenta de expressão e aproximação afetiva. Oriento minha escrita pelas pesquisas sobre educação da psicopedagoga Alicia Fernandez, em especial suas reflexões sobre a influência dos processos artísticos no desenvolvimento das habilidades sociais e afetivas das crianças. Procuo por meio da metodologia qualitativa de estudo de caso e da pesquisa bibliográfica pensar possibilidades para minha atuação como professora de Arte e comentar os processos artísticos desenvolvidos por mim e minhas crianças ao longo da fase de distanciamento social imposto pelo aparecimento do vírus da Covid-19.*

**Palavras-chave:** *Pandemia. Educação Infantil. Arte. Ensino remoto.*

---

\* Professora de Arte, especialista em Psicopedagogia, atua na Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio da rede privada de educação.

---

## A escola é a casa

- Juju, você não está vendo, mas eu estou levantando minha mão!
- Você não pode ver, mas meu desenho ficou pronto.
- Você está achando meu desenho muito maravilhoso porque eu usei todas as cores do arco-íris?

Em frente à tela, escuto as crianças com dificuldade e falo muito mais alto do que necessário, o ouvido tampado pelo fone. A voz desacostumada à interação com a câmera, com a presença adivinhada. O computador ora funciona, ora não. O meu e o das crianças. Tento achar fôlego para administrar a frustração que surge disso tudo porque quero que elas sintam a alegria que me toma quando ouço suas vozes, vejo seus desenhos, quando podemos conversar, mesmo que a distância.

Não existe mais o momento da roda, não dividimos os materiais que “são de todo mundo”. Não tem a hora do lanche, a gente não desce mais as escadas segurando o corrimão com muito cuidado. “Todo mundo junto”.

– Estou sentindo muita saudade da Letícia<sup>2</sup>, a gente brincava de mamãe e filhinha.

- Quando nós vamos pra escola, professora?
- Juju, eu tô indo pra escola agora, viu?

Essa escola não existe mais, não do jeito que a entendíamos, que a vivenciávamos, nunca vai voltar a ser a mesma. A professora não vai voltar a ser a mesma e as crianças já não são. Para Guizzo, Marcello e Muller

(...)a quarentena dá origem a um deslocamento. É a criança fora de lugar, assim como o adulto fora de lugar diante da criança. Mais do que isso, a quarentena coloca em evidência um cotidiano inventado e legitimado para ela – ali mesmo, no tempo e no espaço até então centrado, basicamente, na escola. Tomamos, neste texto, a criança (...) como protagonista de uma relação

<sup>2</sup> Todos os nomes das crianças foram modificados para preservar sua identidade.

reconfigurada, a partir da quarentena, com as principais instituições sociais de educação, quais sejam: a família e a escola (GUIZZO, MARCELLO E MULLER, 2020, p.3).

Se é necessário que as crianças se identifiquem comigo para que possam aprender, a minha busca tem sido cada dia mais, nesse período de afastamento, ser presença, ser escuta, ser inteira guiando minha prática ao entendimento que Alicia Fernández faz dos processos de aprendizado:

Nós, humanos, aprendemos a partir de identificações com nossos ensinantes, e somente em um ambiente familiar, e depois, no escolar e social, que nos aceite como seres pensantes. Quero dizer, que permita e favoreça nossas perguntas, dê lugar à diferença, em síntese, que favoreça a autoria de pensamento. A inteligência se constrói, a atividade de pensamento se constrói, como também a atenção e a capacidade de se prestar atenção (FERNÁNDEZ, 2001a, p.19).

Minha pesquisa como professora de Arte no Ensino Infantil, de uma escola confessional situada em Nova Lima, com crianças de dois a cinco anos, tem sido guiada nesse período de isolamento principalmente no sentido de entender como promover a escuta. Como interagir com a criança, acolhendo seu processo a partir das propostas das aulas gravadas? Como permitir que as crianças sejam autoras de pensamento, com autonomia para formular hipóteses e desenvolver suas ideias com todo o potencial de sua imaginação e liberdade? Como a Arte pode servir de ferramenta de comunicação, mas também de ponte de afetos e expressão entre nós? Para Fernández,

A "fábrica" dos pensamentos não se situa nem dentro nem fora da pessoa; localiza-se "entre". A atividade do pensar nasce na intersubjetividade, promovida pelo desejo de fazer próprio o que é alheio, mas também é nutrida pela necessidade de nos entender e de que nos entendam (FERNÁNDEZ, 2001, p.14).

Nesse momento, minha interação com as crianças e as respostas que recebo estão sempre condicionadas ao intermédio dos pais. No contexto da educação presencial, minha comunicação com as famílias era quase nula, o lugar da professora “especialista” não demandava um contato maior. Nesse sentido, compreendo ser um enorme ganho esse período de afastamento. Uma oportunidade rica de aproximação entre mim e as famílias, especialmente as mães e babás que acompanham as crianças. Uma oportunidade de dar visibilidade ao trabalho que desenvolvo com a maior seriedade e cuidado.

Mas já em relação às crianças, não é mais possível acompanhar o processo de feitura dos trabalhos, portanto entender e ser entendido se torna mais difícil. Não é mais possível identificar as dificuldades que surgem, porque só tenho acesso ao resultado, que é a parte menos importante diante de todo o processo de aprendizagem em Arte. Muitas vezes não terei acesso nem ao resultado, quando as realidades das famílias não possibilitam essa troca.

A partir dessa observação, concluí que a maneira mais certa de acessar e me fazer presente no processo de ensinar/aprender, seria por meio do incentivo às narrativas coletivas. Ao invés de somente desenhar, falaremos sobre a experiência, criaremos histórias que demandem a participação do outro. Coletivamente, seremos uma rede de partilha que se autoalimenta. Para Anilla Spinillo (2001), estudiosa da produção de histórias por crianças:

Existe uma infinidade de maneiras de se olhar as histórias produzidas por crianças. Por exemplo, podemos voltar nossa atenção para o conteúdo/tema tratado com o objetivo de compreender o que a história revela da vida emocional da criança, sua criatividade e fantasia, sua interpretação do mundo, suas representações sobre ele. Podemos, também, dirigir nosso interesse para compreender os aspectos que motivam o narrador a contar uma história, sua intenção comunicativa ou os processos de construção do texto. Podemos ainda, examinar a estrutura da

história produzida, a maneira como as ideias são relacionadas e conectadas ao longo do texto ou como a continuidade do sentido é garantida (SPINILLO, 2001, p. 73).

Procuro, portanto, com esse trabalho e a partir das vivências no contexto da pandemia, pensar minha atuação como professora de Arte da Educação Infantil e discutir as ferramentas que venho desenvolvendo e usando com o desejo de ser presença e escuta para minhas crianças. Focarei nesse relato a experiência da construção do livro “O zoológico dos pequeninhos”, desenvolvido em parceria com as crianças e que considerei ser um processo muito acertado e rico para nós.

---

## O zoológico dos pequeninhos

O projeto “O zoológico dos pequeninhos” nasceu da ideia de aproximar, escutar, acolher e permitir criar em conjunto. Ele foi desenvolvido entre os meses de abril e julho do ano de 2020 e foi sendo estruturado à medida que recebia os trabalhos das crianças. Começamos por um desenho por meio da escuta, com a narração das características de um bicho feita por um adulto. No vídeo gravado, a voz do adulto narrava detalhes sobre o animal e eu convidava as crianças a escutarem com bastante atenção, para tentar adivinhar o bicho e então fazer o desenho. O bicho era o camaleão!

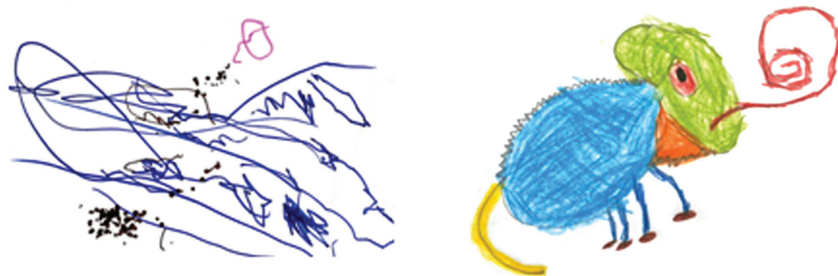


Fig. 1 e 2: Desenhos de crianças do maternal II e segundo período, respectivamente.

Sempre busco em minha prática usar um mesmo estímulo para as crianças de idades diferentes, perceber como o projeto afeta a criança em cada fase é muito rico. Nos trabalhos de referência acima expostos vemos o camaleão do maternal II, ele é garatuja, é mancha, é linha, é imaginação. Já o do segundo período, é bicho criado, aparenta o que é, figuração já bem estabelecida. Dois camaleões possíveis!

Depois do vídeo do camaleão tivemos a narração de uma criança de onze anos, dando dicas sobre um novo bicho. Reproduzo a seguir o texto do áudio feito por ela:

Oi Júlia, eu sei de um bicho muito interessante. Ó, ele tem garras bem afiadas e um bico muito curvo. E ainda por cima é o pássaro mais rápido do mundo. E também, a gente acabou de ver um dele aqui em casa, passando assim, correndo voando. As características dele são: ele tem garras bem afiadas, um bico bem pontudo, geralmente ele pode ser cinza, marrom, preto, e todos têm que ter a barriga branca. Geralmente ele também tem umas pintinhas no rosto, ele não é muito grande. Ele gosta de comer pombas. Ele não vive em lugares frios, tipo lugares que neva, ele não vai estar lá. Ele vai tá tipo em cidades que não nevam. Eles fazem o ninho, até prédios naquele lugar de buracos de prédios. E os filhotes deles são brancos. Todos são brancos, nunca teve outra variedade de cor que eu saiba, né? Então eu acho que são mais ou menos essas as características dele. (P.J. 11 anos.)

Mais uma vez, eu e as crianças, a partir de um vídeo gravado, tivemos que escutar o áudio com atenção para descobrirmos o bicho. O falcão peregrino foi desenhado ainda que seu nome não tenha sido descoberto por quase nenhuma criança. Mas as aves apareceram soberanas, às vezes acompanhadas pela paisagem que a criança imagina ou precisa revisitar, como na figura 4. O pássaro estará na quadra do colégio, perto das montanhas? Piaget (1948) diz que as representações são geradas pela função semiótica, é ela que possibilita à criança reconstruir em pensamento um objeto ausente por meio de um símbolo ou signo.



Fig. 3 e 4: Desenhos de crianças do primeiro e segundo período, respectivamente.

Agora era a vez de elas narrarem os bichos preferidos, avisei que começaríamos a montar o nosso zoológico. Nesse ponto, ainda não tinha certeza de qual formato teria “o zoológico”, só desejava que as descrições fizessem parte do projeto. As crianças crescem em meio às narrativas, algumas, mais sortudas, têm contato desde cedo por meio dos livros, outras pelas histórias inventadas ou casos narrados pela família. Antes da pandemia, na sala de Arte, esse momento era a hora da roda.

- Juju! Vamos ler a história do lobo! Por favor!
- Eu ganhei um cachorrinho, ele chama Marley!
- Eu também tenho um cachorro!
- Eu tenho dez cachorros!

Por meio dessas vivências, as narrativas vão se tornando familiares para as crianças, elas vão percebendo, aos poucos, como as histórias são contadas, para que servem, como cada adulto ou colega narra uma mesma história ou fato. Envolvidas nessas experiências, que faziam parte do nosso dia a dia, as crianças ainda em processo de aquisição da linguagem, começavam a produzir suas próprias narrativas, geralmente em interação com as outras.

Existe algo de muito especial e importante em permitir que a criança desenvolva propostas criativas a partir da fala. Mais do que sistematizar uma proposta artística quando fala, a criança externaliza sentimentos, desejos, cria o próprio sentido para a atividade, desperta a imaginação e permite que adentremos seu mundo. Criar um desafio para a professora e os colegas, especialmente no período de distanciamento, permite que eles se entendam protagonistas e ao mesmo tempo partes de um todo maior. Receber e dar respostas para alguém.

Nesse período de isolamento, a escola e a nossa sala de Arte se tornaram algo imaterial, por essa razão, considero muito importante que seja possível para a criança perceber que, apesar de não ocupar o mesmo espaço físico, os colegas continuam existindo, que eles podem escutar como antes e trocar ideias, que a professora recebe as suas respostas e pode responder.

Angustiava-me muito receber os arquivos pela plataforma da escola, o processo de resposta era muitíssimo lento e tendo dezoito turmas só na Educação Infantil, era inviável responder cada aluno individualmente. Quando o projeto do zoológico começou a se moldar, decidi criar um mural virtual coletivo para receber os vídeos e desenhos dos pequenos.

Desejava que os desenhos e narrativas fossem compartilhadas por todas as crianças e famílias e que fosse possível para as crianças escutarem e serem escutadas pelos seus amigos, receberem minhas respostas e comentários dos colegas.



Criei o mural do Infantil na plataforma *Padlet* na fase de recebimentos dos vídeos e áudios das crianças narrando as características de seus bichos prediletos. Os colegas deveriam visitar a página para tentar descobrir o bicho predileto do amigo e fazer um desenho. Abaixo, transcrevo algumas das descrições recebidas em formato de vídeo e compartilho alguns dos desenhos recebidos:

É branquinho, tem várias penas e o corpo dele é todo de penas. E também, ele tem um bico amarelo. Ele tem um pescoço bem grande. Ele tem uma cabeça que dá para fazer um coração, mas se tiver um amigo para juntar. E também ele mora na água. (J.A. 5 anos.)

Ele tem uma barba em volta do rosto, no fim do rabo dele é bem fofinho. Ele tem dentes um pouco afiados e ele corre muito rápido! Todos chamam ele de majestade, mas esse não é o nome dele. (H.B. 4 anos.)

Meu bicho favorito não fica nem no ar nem no sólido. Para quem não sabe o que é sólido, significa terra só que com outra palavra. Se ele não fica no sólido nem no ar, ele fica na água. Ele é um bicho muito difícil de se pescar e de se encontrar. Nós comemos às vezes quando nós vamos na praia. (G.B. 5 anos.)

Tem cauda igual de sereia, ele tem bigode, gosta de peixe. Ele vive na água. Vamos ver se vocês acertam, hein? (L.M. 3 anos.)



Fig. 5, 6 e 7: Desenhos de crianças do maternal III, primeiro período e segundo período, respectivamente.

A criança nasce livre de amarras que entravam o desenho, quanto menor a criança, maior a expressão criativa, posso observar. Não à toa, a criança menor, não satisfeita com os bichos descritos, resolve criar uma espécie nova de bicho chamado: gambá leão, que aparece na figura 5. O papel do adulto, e principalmente do

educador, acredito, é nutrir essa liberdade. Vemos em sequência os desenhos de crianças em estágios diferentes do desenvolvimento e que conseguiram perfeitamente desenhar seus bichos, de acordo com suas habilidades motoras, cognitivas, imaginativas.

O papel das famílias é muito importante nesse sentido, de alimentar a liberdade. No período da quarentena, a demanda de seu envolvimento com os projetos propostos cresceu, tornou-se essencial. Por sorte, muitos pais aderiram ao mural coletivo no *Padlet* desde o começo, e os desenhos e vídeos começaram a chegar; percebi que “o zoológico” precisaria se tornar um livro para que as crianças e as famílias que ainda não tivessem aderido ao *Padlet* pudessem ter acesso ao projeto por completo.

O livro “O zoológico dos pequenininhos” foi construído em quatro versões a partir das narrativas e desenhos das crianças, do maternal II ao segundo período. Para as crianças menores, o livro propunha a contagem dos bichos de cada “espécie” no zoológico; o livro das crianças maiores continha as descrições e os desenhos dos bichos. Todos os desenhos foram digitalizados sem cor para que cada criança pudesse colorir seu próprio zoológico.



Fig. 8 e 9: Trechos do livro do segundo período.

Em todas as páginas do livro consegui mesclar desenhos de crianças de diferentes idades. Na imagem acima exposta, existem desenhos de crianças do primeiro e do segundo período, por exemplo, essa mistura permite que as crianças menores e as maiores se conectem

com a interpretação e habilidade do outro, que aprendam pela observação. Sobre essa interação, pensa Vygotsky:

Gradativamente, através da interação com indivíduos mais experientes, ela vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e reunindo-a à sua atividade prática, tornando-se mais consciente de sua própria experiência. Isto dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. As interações da criança com as pessoas de seu ambiente desenvolvem-lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário (Vygotsky, 1984, p. 101).

Dentro dos livros, acrescentei algumas atividades de acordo com cada faixa de idade. O corpo das crianças, que até então estava no território do fazer mais contido, com pouco movimento e presença, começou a ser estimulado à participação ativa, à imitação do bicho que é brincadeira, que é também dança, performance.

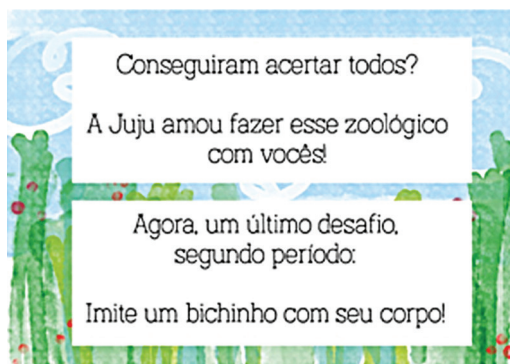


Fig. 10: Trecho do livro do segundo período - atividade extra.

A escolha de desenvolver esse projeto, abrangendo todas as faixas de idade da Educação Infantil foi pensada baseando-se no pensamento e pesquisa de Lev Vygotsky (1996) sobre o conceito de sociointeracionismo. Em seus estudos, ele defende que o ser humano é o resultado da interação com o meio em que vive e das relações construídas. Assim, para potencializar o desenvolvimento das crianças nesse período de quarentena, percebi ser preciso

que elas continuassem se relacionando umas com as outras de maneira efetiva e palpável, ainda que a distância. Foi Vygotsky (1991) também quem desenvolveu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que define a distância entre aquilo que um indivíduo já sabe fazer sozinho e o que é capaz de realizar com a ajuda do outro. Baseada nas ideias de Vygotsky, resolvi encorajar o relacionamento e troca entre as crianças de idades diferentes para o desenvolvimento dos projetos e não apenas com seus pares de mesma idade. Entendi que os mais velhos fazem coisas que os menores ainda não conseguem fazer sozinhos e essas experiências são um convite ao aprendizado. A criança maior percebe que a mais nova é diferente dela e que, por isso, tem algumas limitações que precisam de serem respeitadas. A interação pode ser mediada pelo educador e, no contexto de pandemia, principalmente pela família. Essa prática tem peso importante na evolução do conhecimento dos pequenos.

---

## Novos pontos de partida e mais perguntas

A nossa vida jamais será a mesma, a educação também jamais será a mesma após a pandemia, sabemos. Protocolos de retorno das atividades presenciais surgem e até parecem minimamente aplicáveis, mas para a Educação Infantil são perspectivas muito desencorajadoras. Como impedir as crianças de chegarem perto umas das outras? Como possibilitar que brinquem, corram, troquem, mas não se toquem?

Diante desse cenário, entendo que minha busca, no encontro com as crianças, deve ser a de reinventar a essência do universo imenso que cabia na nossa sala de Arte, reinventar nossa própria essência. Buscar o que bem nos ensina Paulo Freire:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (2001, p.46)

É importante alimentar o desejo de ter uma prática educativa garantindo a cada criança ser escutada, externando seus sentimentos e aflições. Assim, nossos projetos serão guiados pelo interesse despertado fazendo crescer a imaginação. Propostas que movam o desejo de olhar para dentro e para o outro! O colega e a professora não estão perto, mas estão muito próximos, a distância de um clique. Juntos faremos uma investigação do entorno, do nosso corpo, o olhar para fora da janela: lugares possíveis. A escola é a casa, mas não precisa de ser pequena, não deve ser menos colorida, viva, criadora e potente!

---

## Referências

- FERNÁNDEZ, Alicia. *Os Idiomas do Aprendiz*. Porto Alegre: Penso, 2001. \_\_\_\_\_ . O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. *A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia*. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 46, e238077, 2020.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. PUF, 1948.
- SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: Correa, J.; Spinillo, A. G.; Leitão, S. (Orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro: Nau Editora. 2001.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto *et al.* São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

Data de submissão: 30/07/2020

Data de aprovação: 14/10/2020