

diennu
Ott
rae

(7)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA
Vanessa Sievers de Almeida

EDITORAS ASSOCIADAS
Liane Castro de Araújo
Maria Cecília de Paula Silva
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
www.revistaentreideias.ufba.br
www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Catani (USP)
Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)
Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)
António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodríguez de Las Heras (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)
Carolina Silva Souza (Universidade de Algarve, Portugal)
Edvaldo Couto (FACED/UFBA)
Eunice Trein (UFF)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro/ CETAC.MEDIA, Portugal)
Heleusa Figueira Câmara (UESB)
Jacques Therrien (UFC)

Leoncio Vega Gil (Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (UFSC)

Lucília Regina de S. Machado (UFMG)

Maria Antônia Coutinho (UNEB)

Graça Paulino (UFMG)

Nelson De Luca Pretto (UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Alessandra Carbonero Lima
Ana Kátia Alves dos Santos
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Kátia Siqueira de Freitas
Lanara Guimarães de Souza
Lygia de Sousa Viégas
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marize Souza Carvalho
Nelson de Luca Pretto
Paulo Roberto Holanda Gurgel
Salette de Fátima Noro Cordeiro
Verônica Domingues Almeida
Wilson de Lima Brito Filho
Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 7, n. 2, jul./dez. 2018





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Zulmira Alves Correia

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Artigos

| | |
|--|-----|
| Inserção da análise do comportamento na educação: o estado do conhecimento de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015 Fernando Nóbrega, Paulo Roberto Holanda Gurgel | 7 |
| São assim os baianos: entre afinidades eletivas e regionais a presença de Anísio Teixeira e dos intelectuais baianos no Ministério da Educação nos anos 1950 e 1960 Fernando César Ferreira Gouvêa..... | 22 |
| Uma análise dos recursos disponíveis nas Salas de Recursos Multifuncionais: foco nos estudantes com deficiência intelectual Juliana DalbemOmondí, Renata Portela Rinaldi, Elisa Tomoe..... | 38 |
| “Raciocínio sociológico” e “raciocínio histórico”: as tensões entre duas tradições epistemológicas segundo Passeron e Prost Ione Ribeiro Valle | 56 |
| Aprender a partir dela lectura en voz alta del adulto Ana Teberosky, Angélica Sepúlveda..... | 73 |
| Do UFBA EM CAMPO à ACC: um olhar crítico com toques de saudosismo Bela Serpa..... | 91 |
| Instruções para os autores | 105 |

di
e
n
o

Artigos

o
t
e
r
a
s

Inserção da análise do comportamento na educação: o estado do conhecimento de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015

Resumo: No contexto educacional formal, a análise do comportamento estuda as relações que ocorrem entre sujeitos dentro das salas de aula. Prática pedagógica, ou ensinar, é definida como planejar situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. O objetivo é verificar em teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015 como conceitos da Análise do Comportamento foram aplicados em contextos educacionais. A coleta de dados foi feita no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto, a partir das seguintes palavras-chaves: I) Análise do Comportamento; II) Behaviorismo Radical; III) B. F. Skinner; IV) Educação Infantil; V) Ensino Fundamental; VI) Ensino Médio; VII) Ensino Superior; VIII) Educação de Jovens e Adultos; IX) Educação Profissional e Tecnológica; X) Educação Indígena; XI) Educação Especial; XII) Educação do Campo; e XIII) Educação Ambiental. As palavras-chaves foram divididas em dois grupos: a) Análise do Comportamento (I, II e III) e b) níveis e modalidades de ensino (de IV a XIII). Cada item do primeiro grupo foi combinado com cada item do segundo grupo. As buscas encontraram 35 trabalhos (15 teses e 20 dissertações), dos quais 77,14% são oriundos da região Sudeste. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos produziram 51,43% dos trabalhos selecionados. Em relação às práticas pedagógicas, o conceito mais frequente foi *matching-to-sample*, que apareceu em 18 destes. Em relação aos níveis de ensino, o ensino fundamental obteve a maior concentração de trabalhos: 34,29%. Sobre as modalidades de ensino, somente a Educação Especial foi citada.

Palavras-chave: Behaviorismo. Análise do comportamento. Educação.

Fernando Nóbrega
Universidade Federal da Bahia
fernando.nobrega@live.com

Paulo Roberto Holanda Gurgel
Universidade Federal da Bahia
pgpaulogurgel@gmail.com

Introdução

A Análise do Comportamento, em sua perspectiva radical, é uma ciência embasada nos estudos do cientista e filósofo norte americano B. F. Skinner (1904 – 1990). Seu objeto de estudo é o comportamento, que é definido como relação entre um organismo, seja ele humano ou não humano, e o ambiente. Divide-se em três principais eixos: I) Análise Experimental do Comportamento – que estuda princípios básicos do comportamento, II) Behaviorismo Radical – filosofia que norteia os campos de prática e pesquisa da Análise do Comportamento e III) Análise do Comportamento Aplicada – aplicação dos conhecimentos dos outros dois eixos no cotidiano. (SKINNER, 2006; TOURINHO, 1999)

(1) O objetivo, aqui, é deixar claro o que está sendo denominado por prática pedagógica. Discutir possíveis divergências sobre a definição desse termo entre os autores citados não é um objetivo do presente artigo.

Uma das áreas de interesse de Skinner foi a Educação (SKINNER, 1972), para a qual ele prescreveu, embasado no conhecimento da Análise Experimental do Comportamento sobre princípios de aprendizagem, uma série de mudanças que poderiam melhorar a qualidade da educação formal. De acordo com Skinner (2003), uma comunidade que ensina comportamentos úteis, no sentido de facilitar a resolução de problemas futuros-individuais e/ou coletivos-, aumenta suas chances de sobrevivência. Entretanto, Skinner afirma que a Educação é falha no propósito de ensinar comportamentos úteis, o que o deixou preocupado quando se trata das prováveis consequências indesejáveis derivadas dessa fragilidade.

Em uma visão skinneriana, ensinar é programar o ambiente do aluno de tal forma que a aprendizagem seja favorecida. (SKINNER, 1972) Programar um ambiente sem o conhecimento técnico adequado de relações entre sujeitos e ambiente parece ser uma tarefa difícil, já que, tradicionalmente, negligencia-se tais relações. (SKINNER, 2006; 2007) Moroz (1993) afirma que a aprendizagem é função da relação entre aluno e professor, em trabalho colaborativo.

Denominamos de prática pedagógica o comportamento do professor de facilitar a aprendizagem do aluno. Lobato (2001) afirma que uma prática pedagógica precisa ser: I) intencional, II) sistematizada e III) planejada. De forma semelhante a Lobato (2001), Saviani (2005) define prática pedagógica como sendo a organização e realização do ato educativo. Carvalho (2015, p. 44), por sua vez, define o termo como “fazer educativo [...] ou prática educativa”.¹

Apesar de não utilizar o termo prática pedagógica, Skinner (1972, p. 4) aponta que o fazer do professor diz respeito ao planejamento do ambiente de sala de aula:

Tanto quanto aqui nos ocupa, ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço. Entregue a si mesmo, em dado ambiente, um estudante aprenderá, mas nem por isso terá sido ensinado. A escola da vida não é bem uma escola, não por que ninguém nela aprende, mas por que ninguém ensina. Ensinar é o ato de facilitar a aprendizagem; quem é ensinado aprende mais rapidamente do que quem não é.

O que, na citação acima, Skinner (1972) chama de contingências de reforço é um conceito importante na Análise do Comportamento e que está intimamente ligado ao conceito de comportamento

operante, que é aquele sensível às consequências que produz. (CATANIA, 1999) Uma contingência é uma relação de dependência entre: I) as respostas emitidas pelo organismo; II) o contexto em que elas são emitidas; e III) as consequências que as respostas produzem. (CATANIA, 1999) Uma contingência de reforço é uma relação de dependência entre contexto, respostas e consequências reforçadoras, que são aquelas que mantêm ou aumentam a taxa de emissão das respostas que as produziram. (CATANIA, 1999; SKINNER, 2003) Dessa maneira, pode-se afirmar que consequências reforçadoras são importantes para o estabelecimento de novos comportamentos.

Da mesma forma que uma consequência reforçadora tem efeito sobre a resposta que a produziu, tem também efeitos em relação ao contexto sobre o qual a resposta foi emitida: um estímulo correlacionado com o reforçamento de uma resposta operante recebe o nome de estímulo discriminativo e possui efeito evocativo desta resposta reforçada no passado. (CATANIA, 1999) Por exemplo: uma criança pediu algumas vezes sorvete para a mãe pouco antes do almoço e ouviu um não como resposta. Por outro lado, essa criança pediu sorvete algumas vezes para a avó, que atendeu seu pedido. A avó funciona, provavelmente, como um estímulo discriminativo para o comportamento operante de pedir sorvete. Por outro lado, a mãe funciona provavelmente como um estímulo delta – o tipo de estímulo correlacionado com o não reforçamento de operantes. Dessa maneira, é mais provável que o pedido seja feito para a avó e não para a mãe.

Existem ocasiões em que um dado estímulo só possui função de estímulo discriminativo se houver um outro estímulo presente. Sério e colaboradores (2010) trazem o exemplo de Victor de Aveyron para ilustrar esse tipo de ocasião. Victor, uma criança que vivia só na natureza, aproximou-se da localidade *Saint Sernin* no inverno de 1800. Victor chamou a atenção de profissionais de diversas áreas do conhecimento e foi encaminhado para Paris, onde foi apresentado ao médico Jean Marc Gaspard Itard, que defendia a possibilidade de educá-lo. Depois de algum tempo de treino, Itard conseguiu que Victor formasse a palavra *LAIT* (leite, em francês). Ele dispôs para o menino um quadro com contornos das letras desenhadas e as próprias letras moldadas em metal – a letra L deveria ser colocada no contorno em forma de L e a letra A deveria ser colocada no contorno em forma de A – o mesmo se aplicava para as letras I e

T. A consequência reforçadora para esse operante – organizar as letras – era uma xícara de leite. Sério e colaboradores (2010, p. 92) afirmam que “[...] as consequências diferenciais para o responder diante de determinado estímulo dependiam da relação entre esse estímulo [...] e um outro estímulo”. Para produzir a consequência reforçadora “xícara de leite”, Victor deveria organizar as letras na ordem correta e colocá-las dentro de seus respectivos contornos. Sobre essa relação entre estímulos antecedentes, Catania (1999, p. 396) afirma que uma discriminação condicional é aquela “em que o reforço do responder na presença de um estímulo depende de (é condicional a) outros estímulos”. O processo envolvido com a discriminação condicional é chamado de *matching-to-sample* (MTS) – emparelhamento com o modelo. (SKINNER, 2005 [1950])

Existem situações em que o comportamento de outras pessoas serve como estímulo discriminativo para o comportamento de imitar. (CATANIA, 1999) Bandura (1962, p. 215) defende que imitar é “emitir comportamentos ou atitudes similares àqueles exibidos por modelos reais ou simbólicos”. Imitar, como um tipo de operante, é sensível às consequências que produz – o que significa que, caso produza consequências reforçadoras, terá sua probabilidade de ocorrência futura aumentada. Caso o comportamento de imitar esteja estabelecido, novos comportamentos podem ser aprendidos de forma mais eficiente e rápida pela imitação do que por outros meios. (CATANIA, 1999) Um fenômeno relacionado com a imitação é a modelação, que é o processo de aquisição de novos comportamentos a partir de modelos. (BANDURA, 1962) Bandura (1965) realizou um experimento sobre comportamentos agressivos, que contou com 36 crianças do sexo masculino e 36 do sexo feminino. Desse total, 48 crianças foram expostas a modelos e 24, o grupo controle, não. O experimento consistiu em expor um grupo de crianças a um modelo que estava emitindo respostas agressivas durante uma brincadeira – chutar, empurrar e/ou bater no brinquedo enquanto que o outro grupo foi exposto a um modelo que estava emitindo outros tipos de respostas (não agressivas). Após a exposição, as crianças foram colocadas em uma sala experimental com brinquedos e foram observadas através de um espelho unidirecional. As crianças que foram expostas ao modelo de respostas agressivas, apresentaram esse tipo de responder. As crianças que foram expostas ao modelo de respostas

não agressivas emitiram comportamentos agressivos em menor frequência que o grupo controle.

Outra maneira de ensinar comportamentos é através do conceito de regra, que está intimamente ligado ao conceito de comportamento verbal. Sérgio e colaboradores (2010, p. 138) definem comportamento verbal da seguinte forma: “[...] comportamento verbal é comportamento operante que é reforçado pela mediação de outras pessoas que foram especialmente preparadas para reagir como mediadores”. Baum (2006) define regra como sendo a descrição verbal (mesmo que incompleta) de uma contingência. Quando um professor de matemática mostra algum “pulo do gato” para resolver um problema complicado, ele está fornecendo uma regra – *“usem esse artifício e vocês conseguirão resolver esse problema”*. Quando um professor de natação manda seu aluno fazer o movimento de “S” com a mão embaixo da água, ele também está fornecendo uma regra – *“emite esse comportamento e você chegará mais rápido e com menos esforço na outra borda da piscina”*. Nos dois exemplos, as regras fornecidas versam sobre comportamentos que, se emitidos, produzirão consequências reforçadoras – o problema matemático será resolvido e o deslocamento na água será feito de forma mais eficiente.

Um professor pode, ainda, ensinar novos comportamentos de acordo com as consequências diferenciais que ele dispõe para os comportamentos de seus alunos. Quando algumas respostas são reforçadas em detrimento de outras, está ocorrendo o reforçamento diferencial. A modelagem é uma maneira de ensinar comportamentos através do reforçamento diferencial, que é feito com base em critérios de aproximação de um comportamento alvo – o comportamento que o aluno precisa aprender. (CATANIA, 1999) Um exemplo tradicional da Psicologia diz respeito ao experimento realizado na caixa de Skinner, em que um sujeito experimental (rato de laboratório) é colocado em uma caixa com uma barra que, se pressionada, acionará um bebedouro que, por sua vez, liberará uma gota de água. Respostas de I) aproximar-se, II) erguer-se próximo à barra, III) ultrapassar a altura da barra, IV) colocar uma pata dianteira sobre a barra, V) colocar as duas patas dianteiras sobre a barra e VI) pressionar a barra são reforçadas de forma diferencial – I é reforçada algumas vezes e, depois, não mais. É provável que II ocorra enquanto I não é reforçada (e a partir desse momento, somente II é reforçada). Quando II não for mais

reforçada, é provável que III ocorra (e, se assim for, será reforçada). O comportamento final é o de pressionar a barra.

Já que “ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço” (SKINNER, 1972, p. 4), uma contribuição analítica comportamental à Educação diz respeito ao planejamento prévio e ao estabelecimento de contingências de reforço, para, assim, favorecer a aprendizagem dos alunos.

Mesmo preocupado com a Educação, Skinner é negligenciado tanto do ponto de vista teórico quanto do ponto de vista prático na Educação brasileira. De acordo com Gioia (2001), a Análise do Comportamento é ensinada de forma equivocada para professores, que, ao conhecerem uma teoria que supostamente busca “adestrar” alunos através de punições e recompensas, afastam-se dela; o que diminui drasticamente as chances de a Análise do Comportamento embasar suas práticas pedagógicas. Concordando com Gioia (2001), Henklain e Carmo (2013, p. 706), chegamos à seguinte afirmação:

Consideramos que essa abordagem tem contribuições importantes para oferecer aos educadores. Contudo, a insistência em classificar a abordagem comportamental à educação como tecnicista e redutora do homem, a despeito de diversos trabalhos que demonstraram o contrário (CARMO; BAPTISTA, 2003; CARRARA, 2005; LUNA, 2000; TEIXEIRA, 2006; TODOROV; MOREIRA, 2008; RODRIGUES, 2011; SKINNER, 1969, 1972 [1968], 1991 [1989]), cria barreiras a um diálogo proveitoso e ao desenvolvimento e implementação de propostas viáveis que podem colaborar com os diferentes esforços empreendidos para ajudar a educação brasileira a melhorar.

Conhecimentos imprecisos não são um fenômeno exclusivo da atualidade. (PACCA, 2013) Skinner (2006) listou e analisou as vinte críticas mais comuns feitas ao Behaviorismo Radical naquela época e concluiu que todas são equivocadas, elencando algumas possíveis explicações para tamanha resistência ao ponto de vista behaviorista radical, como, por exemplo: I) a não diferenciação entre os behaviorismos de Watson – o metodológico – e de Skinner – o radical; e II) paradigmas explicativos alternativos existem a tempo suficiente para que sejam, de certa forma, compreendidos pelo senso comum, os quais os adota como verdade.

Dado o amplo contexto de oposição, uma pesquisa sobre o que já foi produzido sobre a inserção da Análise do Comportamento na Educação é importante para sistematizar as produções acadêmicas

e os possíveis avanços na área, bem como possíveis lacunas teórico-práticas, além de evidenciar a aplicabilidade dos princípios analítico-comportamentais em contexto educacional. Assim sendo, o objetivo do presente artigo é verificar em teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015 como conceitos da Análise do Comportamento foram aplicados em contextos educacionais.

(2) Disponível em: <<http://oasisbr.ibict.br/vufind/>>.

(3) A afirmação de que selecionar trabalhos produzidos entre 2010 e 2015 permite conhecer as tendências na produção acadêmica em pós-graduações *stricto sensu* na temática da inserção da Análise do Comportamento na Educação é embasada em pesquisas preliminares, em que se percebeu que os trabalhos produzidos nesta temática, no século XXI, concentram-se neste intervalo de tempo.

Método

O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento. O *corpus* analisado constitui-se de teses e dissertações pesquisadas através do Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto²As palavras-chaves podem ser divididas em dois grupos: o primeiro grupo diz respeito à Análise do Comportamento e possui os itens I) Análise do Comportamento, II) Behaviorismo Radical e III) B. F. Skinner. O segundo grupo diz respeito aos Níveis e às Modalidades de ensino, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e possui os itens I) Educação Infantil, II) Ensino Médio, III) Ensino Superior, IV) Educação de Jovens e Adultos, V) Educação Profissional e Tecnológica, VI) Educação Indígena, VII) Educação à Distância, VIII) Educação Especial, IX) Educação do Campo e X) Educação Ambiental. Cada um dos itens do primeiro grupo – ou seja, Análise do Comportamento –, foi combinado com cada um do segundo grupo – Níveis e Modalidades de ensino –, fazendo com que, dessa forma, os resultados da pesquisa sejam mais amplos.

Como a pesquisa foi feita com duas palavras-chaves, um refinamento *a priori* precisou ser feito. Na página inicial do portal, foi selecionado o link Busca Avançada, que dá a possibilidade de pesquisar com mais de uma palavra-chave. Nessa página, foi selecionado também o recorte temporal da pesquisa, que é entre os anos de 2010 e 2015. Este período foi escolhido por permitir a seleção de trabalhos atuais e por ser suficiente para conhecer as tendências na produção acadêmica em pós-graduações *stricto sensu* na temática da inserção da Análise do Comportamento na Educação.³

Este período foi escolhido por: I) ter sido suficiente para conhecer as tendências na produção em pós-graduações *stricto sensu* e II) de forma que os trabalhos selecionados foram considerados atuais. Pode, então, ser feita a pesquisa de fato, mas refinamentos

(4) Esse critério foi criado com base em pesquisas preliminares, através das quais se percebeu que existiam resultados em que o termo Análise do Comportamento possui somente similaridade topográfica com o nome da ciência do comportamento. Por exemplo: análise do comportamento das moléculas do aço em situações de calor extremo.

a posteriori precisaram ocorrer (seleção de opções na coluna à esquerda da página): I) seleção do idioma Português e II) seleção de documentos *Open Access* (de acesso aberto).

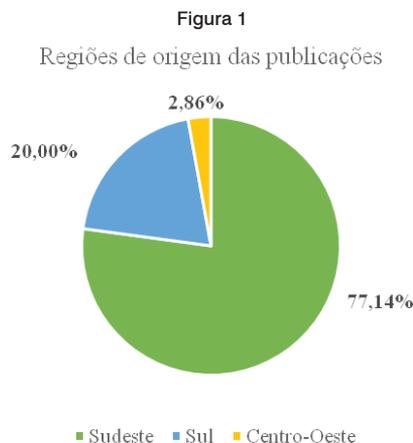
Após os refinamentos feitos, todos os trabalhos listados foram selecionados através de exame dos títulos e resumos. Os critérios de inclusão foram: I) versar sobre a Análise do Comportamento tendo como autor referência B.F. Skinner⁴ e II) versar sobre alguma prática pedagógica. Após essa seleção prévia, foi criada uma planilha, através do aplicativo Microsoft Excel para abarcar os seguintes dados: I) Título do trabalho, II) Tipo de trabalho (tese ou dissertação), III) Autor, V) Ano de publicação, VI) Região do país, VIII) Instituição; X) Nível de ensino e XI) Modalidade de ensino.

Resultados e discussão

Na presente seção, será realizada a apresentação dos dados agrupados da seguinte forma: 3.1) Distribuição geográfica e institucional dos relatórios e 3.2) Conceitos que embasam as práticas e público alvo.

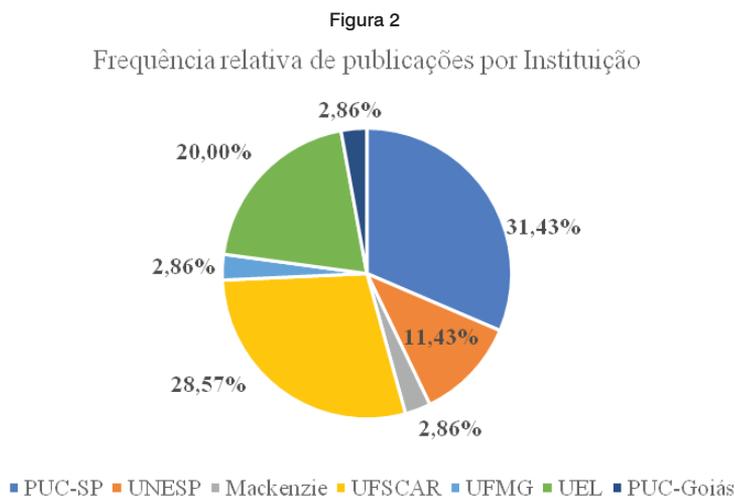
Distribuição geográfica e institucional dos relatórios

Com base nos critérios supracitados, foram selecionados 35 trabalhos, sendo 15 teses e 20 dissertações. Pode-se observar a ausência de publicações nas regiões norte e nordeste. A Figura 1, a seguir, ajuda a perceber que a maior parte dos relatórios publicados são oriundos da região Sudeste (27 trabalhos), seguida pela região Sul (7 trabalhos) e, por último, a região Centro-Oeste (1 trabalho).



Na região Sudeste, foram encontradas algumas das instituições com tradição no campo quando se fala em Análise do Comportamento, como, por exemplo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tal fato parece estar em harmonia com o constatado na presente pesquisa: a região Sudeste foi a que mais produziu relatórios de pesquisa que aplicaram os conhecimentos analítico-comportamentais em contextos educacionais, o que corrobora a afirmação de Barros (2000), que aponta que as regiões Sul e Sudeste são polos de produção científica no país. Possivelmente as desigualdades sociais observadas entre as regiões do Brasil ocorrem de forma concomitante com desigualdades do ponto de vista de investimentos em pesquisas científicas. Instituições que recebem mais investimentos, públicos e/ou privados, tendem a desenvolver mais conhecimento científico, atraindo, inclusive, mais pesquisadores. Essa tendência pode ajudar a explicar o fato de que, no ano 2000, mais de 70% de mestres e 91% dos doutores recém titulados encontravam-se na região Sudeste. (BARROS, 2000) É possível que, em um intervalo de tempo de dezessete anos entre as afirmações de Barros (2000) e a presente pesquisa, não tenham ocorrido mudanças significativas nessa realidade, já a região Sudeste foi a maior produtora de relatórios sobre Análise do Comportamento e Educação.

A seguir, na Figura 2, é possível observar a frequência relativa de publicações das instituições da região Sudeste:



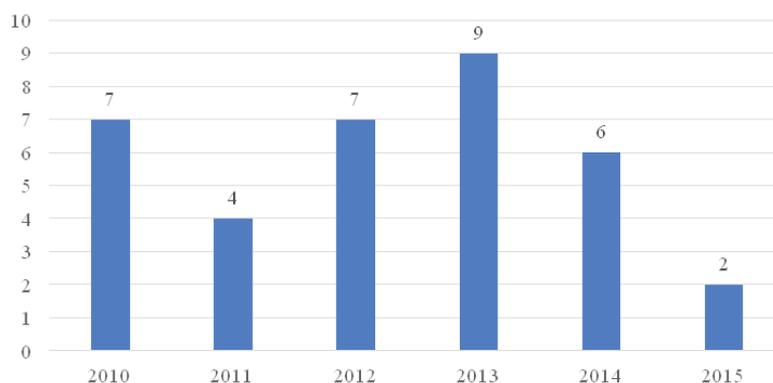
As instituições PUC-SP e UFSCar publicaram, respectivamente, 11 e 10 trabalhos. Em terceiro lugar, ficou a Universidade Estadual Paulista (UNESP), com 4 publicações, seguida pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com uma publicação. A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também com uma publicação, foi a única instituição do Sudeste do Brasil não pertencente ao estado de São Paulo que apresentou produção. De acordo com o gráfico acima, pode-se notar que o estado de São Paulo é o que mais produziu relatórios nessa temática.

Quando a comparação entre instituições envolve todas as que apresentaram relatórios selecionados, pode-se afirmar que há considerável diferença entre a taxa de publicações da PUC-SP, da UFSCar e da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em relação às outras instituições: essas três universidades, juntas, são responsáveis por 80% dos trabalhos selecionados.

Em relação aos anos das publicações, observa-se, de 2011 a 2013, um aumento no número de trabalhos; mas, em 2014 e 2015, ocorre um declínio na taxa de produções. A Figura 3 ajuda a ilustrar a dispersão da produção no intervalo de tempo selecionado.

Figura 3

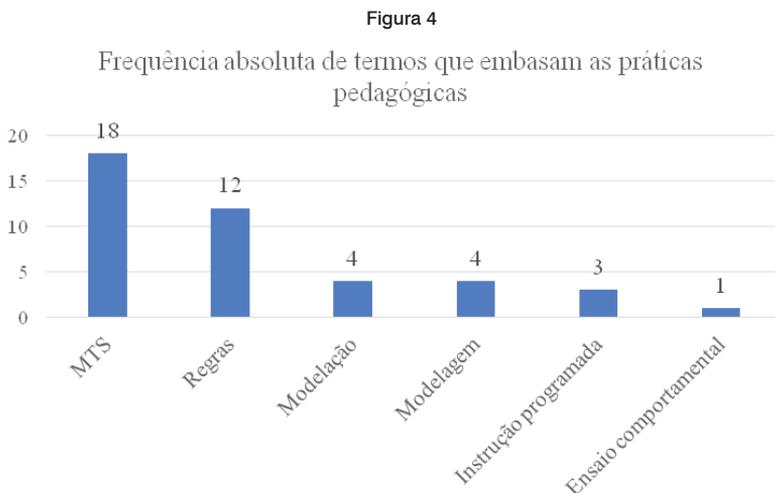
Quantidade de publicações em cada ano do recorte temporal



Conceitos que embasam as práticas e público alvo

A maior parte dos trabalhos analisados explicita a prática pedagógica utilizada – somente um trabalho não o fez, referindo-se às práticas como “condições de ensino planejadas”. O conceito *matching-to-sample* é o mais referido como base para as práticas relatadas, aparecendo em 51,43% dos relatórios, seguido pelo termo

regras, que aparece em 34,29% dos trabalhos. A Figura 4, a seguir, permite visualizar a frequência absoluta de ocorrência dos termos que embasam as práticas pedagógicas. Como existem trabalhos que utilizam mais de um termo, regras e modelação, por exemplo, optou-se por utilizar, como medida, a frequência absoluta.



Ao analisar o nível de ensino em que ocorreram as pesquisas estudadas, percebe-se que a maior parte (34,29%) ocorreu no ensino fundamental, enquanto que 20% ocorreu no ensino superior. Pesquisas realizadas com alunos de ensino médio e de educação infantil representam, respectivamente, 8,57% e 5,71% da amostra. Em relação às modalidades de ensino, somente a educação especial foi referida (por 17,14% dos trabalhos). Tal dado sugere que pesquisadores da Análise do Comportamento talvez não se debrucem sobre diversos públicos, como, por exemplo, índios, quilombolas, indivíduos que realizam cursos técnicos e cursos relacionados à educação de jovens e adultos. Dado que a Análise do Comportamento não é uma teoria amplamente difundida no campo educacional, diversificar o público alvo de intervenções parece ser uma estratégia interessante, uma vez que isso aumentaria a probabilidade de educadores não behavioristas conhecerem a teoria e alguns procedimentos analítico-comportamentais. Um dado que pode ser compreendido como um exemplo dessa diversificação diz respeito ao fato de que 8,57% das pesquisas constituíram-se como treino de pais (comportamentos dos pais que podem ajudar na educação dos filhos que foram ensinados) e de professores

(comportamentos no contexto sala de aula que podem potencializar o aprendizado dos alunos).

Quanto aos resultados expostos, percebe-se que pouco mais da metade dos relatórios (51,43%) foram considerados adequados – as intervenções obtiveram êxito. Em 31,43% dos trabalhos, entretanto, os resultados foram considerados como a melhorar – as mudanças comportamentais obtidas foram inexpressivas. Outros trabalhos, 8,57%, não puderam ter seus resultados categorizados dessa maneira binária, como é o caso do de Jardim (2014), que investigou qual método seria mais eficiente na tarefa de ensinar comportamentos deficitários para crianças diagnosticadas com síndrome de Down: se estória social – uma maneira de ensinar comportamentos através de regras –, se reforçamento diferencial ou se a combinação dessas duas intervenções.

Considerações finais

A forma como a pesquisa ocorreu permitiu que um panorama da produção *stricto sensu* brasileira sobre a inserção da Análise do Comportamento na Educação no período entre os anos 2010 e 2015 fosse apreciado. Dessa forma, algumas características da produção acadêmica sobre esse tema puderam ser explicitadas, como, por exemplo, o destaque da região Sudeste na publicação de relatórios de pesquisa sobre esse tipo de conhecimento, a prevalência do *matching-to-sample* como procedimento em mais da metade dos trabalhos e a baixa frequência da instrução programada enquanto processo de ensino.

O presente trabalho, entretanto, provavelmente não abarca a totalidade da produção *stricto sensu* sobre o tema. Novas buscas, com diferentes combinações de palavras-chaves, possivelmente alcançariam resultados diferentes. Hipotetiza-se, então, que, mesmo mantendo o recorte temporal adotado nesse trabalho, novas buscas, com outras palavras-chaves, podem complementar os resultados aqui apresentados, resultando em um panorama mais completo, que pode contribuir com uma maior inserção da Análise do Comportamento na Educação, porque identifica lacunas teórico-práticas e explicita que conceitos analítico-comportamentais embasam as práticas pedagógicas utilizadas pelos pesquisadores.

Insertion of behavior analysis in education: the state of knowledge of doctoral thesis and master dissertations produced between 2010 and 2015

Abstract: In the formal educational context, Behavior Analysis studies the relations that occur between subjects in the classrooms. Pedagogical practice, or teaching, is defined as planning situations that favor student learning. The present study is a state of knowledge bibliographic research. The objective is to verify in doctoral thesis and master dissertations produced between 2010 and 2015 how concepts of Behavior Analysis were applied in educational contexts. Once the data were collected in the Brazilian Scientific Publishing Portal the key words were in Portuguese: I) Análise do Comportamento, II) Behaviorismo Radical, III) B.F. Skinner, IV) Educação Infantil, V) Ensino Fundamental, VI) Ensino Médio, VII) Ensino Superior, VIII) Educação de Jovens e Adultos, IX) Educação Profissional e Tecnológica, X) Educação Indígena, XI) Educação Especial, XII) Educação do Campo e XIII) Educação Ambiental. The key words were divided into two groups: a) Behavior Analysis (I, II and III), and b) Education's levels and types (from IV to XIII). Each word of the first group was combined to each word of the second group. 35 works were the outcome of these searches (15 doctoral thesis and 20 master dissertations). 77,14% of these works are from the southeast region of Brazil. 51,43% of the selected works were from PUC-SP and UFSCar universities. In relation to pedagogic practices, matching-to-sample was the most frequent concept, it appeared in 18 works. 34,29% of the selected works targeted elementary education population. The only type of education cited in the 35 works was special education.

Key-words: Behaviorism. Behavior Analysis. Education

Inserción del análisis del comportamiento en la educación: el estado del conocimiento de tesis y disertaciones producidas entre 2010 y 2015

Resumen: En el contexto educacional formal, el análisis del comportamiento estudia las relaciones que ocurren entre sujetos dentro de las aulas. La práctica pedagógica, o la enseñanza, se define como planificar situaciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. El presente trabajo es una investigación bibliográfica del tipo estado del conocimiento. El objetivo es verificar en tesis y disertaciones producidas entre 2010 y 2015 como conceptos del Análisis del Comportamiento fueron aplicados en contextos educativos. La recolección de datos fue hecha en el Portal Brasileño de Publicaciones Científicas en Acceso Abierto, a partir de las siguientes palabras clave: I) Análisis del comportamiento; II) Conductismo Radical; III) B. F. Skinner; IV) Educación infantil; V) Enseñanza Fundamental; VI) Enseñanza Media; VII) Enseñanza Superior; VIII) Educación de Jóvenes y Adultos; IX) Educación Profesional y Tecnológica; X) Educación Indígena; XI) Educación Especial; XII) Educación del Campo; y XIII) Educación Ambiental. Las palabras clave se dividieron en dos grupos: a) Análisis del comportamiento (I, II y III) y b) niveles y modalidades de enseñanza (de IV a XIII). Cada elemento del primer grupo se combinó con cada elemento del segundo grupo. Las búsquedas encontraron 35 trabajos (15 tesis y 20 disertaciones), de los cuales el 77,14% procede de la región Sudeste. Pontificia Universidad

Católica de São Paulo y Universidad Federal de São Carlos produjeron el 51,43% de los trabajos seleccionados. Encuanto a las prácticas pedagógicas, el concepto más frecuente fue coincide con el sample, que apareció en 18 de éstos. Encuanto a los niveles de enseñanza, la enseñanza fundamental obtuvo la mayor concentración de trabajos: 34,29%. Sobre las modalidades de enseñanza, sólo la Educación Especial fue citada.

Palabras clave: Conductismo. Análisis del comportamiento. Educación.

Referências

- BANDURA, A. Social learning through imitation. In: JONES, M. R. (Ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: Univ. of Nebraska, 1962. p. 211-274.
- BANDURA, A. Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 1, n. 6, p. 589-585. jun. 1965.
- BARROS, F. A. F. Os desequilíbrios regionais da produção técnico-científica. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 12-19, jul., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- CARVALHO, C. S. N. *Curso de especialização lato sensu: aprendizagem significativa, autonomia e práticas pedagógicas*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias) – Instituto de Educação, Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2015.
- CATANIA, A. C. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIOIA, P. S. *A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- HENKLAIN, M. H. O; CARMO, J. S. Contribuições da análise do comportamento à educação: um convite ao diálogo. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 704-723, ago., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2016.
- LOBATO, D. M. *A educação profissional por competências: a prática pedagógica da modalidade aprendizagem do SENAI – Pará*. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.
- MOROZ, M. Educação e autonomia: relação presente na visão de B. F. Skinner. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 31-40, ago. 1993.
- PACCA, F. C. *Investigação de conhecimento teórico: aceitação/rejeição ao behaviorismo radical entre professores*. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em 22 out. 2016.

SÉRIO, T. M. A. P. et al. *Controle de estímulos e comportamento operante: uma (nova) introdução*. 3. ed. São Paulo: SP. Educ, 2010.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006

SKINNER, B. F. Seleção por Consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-137, jan. 2007.

SKINNER, B. F. *Ciência e Comportamento Humano*. Brasília, DF: Ed. UnB: FUNBEC, 2003.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: EPU, 1972.

SKINNER, B. F. Teorias de aprendizagem são necessárias? *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, Belém, v. 1, n. 1, p. 105-124, maio, 2005.

TOURINHO, E. Z. Estudos conceituais na análise do comportamento. *Temas em Psicologia da SBP*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 213-222. 1999.

Submetido em: 23/07/2017.

Aceito em: 19/12/2017.

São assim os baianos¹: entre afinidades eletivas e regionais a presença de Anísio Teixeira e dos intelectuais baianos no Ministério da Educação nos anos 1950 e 1960

Fernando César Ferreira Gouvêa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
gouveafcf@uol.com.br

(1) Título do livro de autoria de Péricles Madureira de Pinho publicado em 1960.

Resumo: O presente trabalho busca compreender a trajetória e a permanência dos intelectuais baianos Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Almir de Castro e Péricles Madureira de Pinho à frente dos principais setores pedagógicos do Ministério da Educação no período de 1951 a 1964. Cabe ressaltar a centralidade de Anísio Teixeira neste processo haja vista que os espaços de poder por ele ocupados, como Secretário Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951), Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1952) e Diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955), propiciaram os convites para os demais intelectuais baianos exercerem o papel de diretores executivos nas referidas instituições. A metodologia terá como esteio a confrontação entre memórias, entrevistas, acervos, correspondências, relatórios institucionais e impressos pedagógicos na perspectiva de apreender a rede que deu a sustentação para a permanência dos referidos atores no âmbito da burocracia estatal, mais especificamente na pasta atinente à educação que assistiu à passagem de 13 ministros titulares no período em tela. Trata-se de uma pesquisa que tem a intenção de pensar a construção de uma forma de politização do pensamento e ação educacional de atores no seio de uma rede de tramas político-partidárias complexas num modelo de Estado de orientação nacional-desenvolvimentista.

Palavras-chave: Anísio Teixeira. Trajetória de Intelectuais. Intelectuais baianos. Ministério da Educação. Brasil, 1950-1960.

Introdução

Nascidos ou não na Bahia, baianos são os que ali vivendo com ela se identificam constituindo expressões de sua multiplicidade de espírito. Ainda sem atentar para a generalização do homem do Sul – todo nortista é baiano – há entre os ‘baianos da Bahia’ (como os chamava Afrânio Peixoto) tipos e atitudes variados, antagônicos até. A caricatura do extrovertido e bem falante, sempre utilizada para focalizá-los, não se ajusta a um meio que apresenta gente diversa, desde a silenciosa e reticente, incluindo a refletida e discreta, até à palavrosa e retumbante, misturada na mais expressiva das comunidades do País. (PINHO, 1960, p. 11-12)

O presente trabalho busca compreender a trajetória e a permanência dos intelectuais baianos Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Almir de Castro e Péricles Madureira de Pinho à frente dos princi-

pais setores pedagógicos do Ministério da Educação no período de 1951 a 1964. A metodologia terá como esteio a confrontação entre memórias, entrevistas, acervos, correspondências, relatórios institucionais e impressos pedagógicos na perspectiva de apreender a rede que deu a sustentação para a permanência dos referidos atores no âmbito da burocracia estatal, mais especificamente na pasta atinente à educação que assistiu à passagem de 13 ministros titulares no período em tela.

Há quase 20 anos pesquisando as instituições dirigidas por Anísio Teixeira, o acúmulo de cargos e funções em diferentes órgãos nunca escapou aos olhos e nem da crítica à excessiva centralização gerada pela mesma. Acúmulo que se manifestou candente nos anos 1950 e 1960. O ano de 1955 é paradigmático: Teixeira está à frente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (desde 1951), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (desde 1952), passou em 1955, também, a ser diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e membro efetivo do Conselho Curador do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) – uma centralização excessiva de poder. Esta centralização também suscitou a necessidade de um número expressivo de colaboradores a fim de que as instituições continuassem a funcionar na ausência de Teixeira. Nesse sentido, não foram encontros casuais e, sim, fruto da rede estabelecida de relações.

A metodologia utilizada repousa na pesquisa de caráter documental e histórico, especialmente no que concerne à História Política que entende o intelectual como “ator do político”, do ator que apresenta “um engajamento na vida da cidade” e dos seus projetos e que também pode ser a testemunha ou a consciência destes movimentos no que refere à assinatura de manifestos e abaixo-assinados, criação de revistas e demais ações que se estendam a outros campos sociais. (SIRINELLI, 2003, p. 231)

Há que se destacar que se trata de um ator do político que opera em rede. Segundo Elias (1994, p. 35), nessa rede

[...] Muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um dos seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede

só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca [...].

No que tange às fontes, foram proveitosos os depoimentos, documentos institucionais, correspondências e biografias. Sobre as últimas, acompanho o pensamento de Levillain na afirmação sobre o seu *status* historiograficamente incerto. Entretanto, o mesmo autor afirma que “[...] não é com base no biografado que se dividem as biografias literárias e as biografias históricas, nem com base na escrita, o que equivale a dizer no estilo, e sim com base na parte de ficção que entra nas primeiras e deve ser proibida nas segundas por razões de método [...]”. (LEVILLAIN, 2003, p. 155) Portanto, neste estudo, somente a biografia histórica alimenta as problematizações propostas.

A construção de uma trajetória

Analisar a trajetória de Teixeira significa um esforço para a compreensão dos seguintes pontos: as afinidades regionais como elemento de sustentação de um ator num complexo contexto político; as ligações de um “apolítico” com representantes de partidos políticos de matizes diferenciadas; as relações com outros educadores no âmbito de diferentes instituições, especialmente com o grupo de educadores, sociólogos e antropólogos constituído em São Paulo; as relações de poder e a posterior capitalização destas relações para as permanências à frente do poder público federal e, por fim, a descentralização centralizadora do Ministério quando o mesmo sujeito detentor de um projeto, Anísio Teixeira, dirige as instituições mencionadas e participa em cargos de relevância em uma série de outras instituições nacionais e internacionais numa rede de relações amplas e diversificadas. (VELHO, 1997) Mais do que isto, à noção de projeto acrescenta-se a ideia de que “[...] visto dessa maneira, o que estende o horizonte de expectativa é o espaço de experiência aberto para o futuro. As experiências liberam os prognósticos e os orientam”. (KOSELLECK, 2006, p. 313) Exatamente, no espelhamento entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa residem as buscas das relações e dos projetos estabelecidos entre Teixeira e demais intelectuais.

Anísio Teixeira assumiu pela primeira vez um cargo público em 1924. Foi convidado pelo recém-empossado Governador da

Bahia Góis Calmon para titular da Inspetoria Geral de Ensino. Em 1928, após sua primeira viagem aos Estados Unidos, publica o livro *Aspectos americanos da educação* que foi distribuído gratuitamente pela Diretoria Geral de Instrução e começa a trazer as marcas das profundas renovações e transformações pelas quais passaria. No mesmo ano, apresenta como balanço de sua gestão à frente da referida Diretoria, um relatório repleto de estatística escolar, mas que tem na crítica que faz à educação oferecida à população, uma acurada análise do ensino secundário e uma retomada da premência da valorização da escola primária e do professor na sua formação e na sua prática.

Ao regressar da segunda viagem aos Estados Unidos, onde obtém o título de Master of Arts, Anísio encontra em 1929 um novo governador e apresenta um documento intitulado “Sugestões para a reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano” – na verdade um relatório (propositivo) das experiências vividas no exterior. Cito este documento por entender que ele revela um “outro” Anísio do ponto de vista intelectual. Um Anísio que bebeu em novas fontes uma nova filosofia: o progressivismo de Dewey. As proposições contidas no documento não foram aceitas pelo novo governador Vital Soares. Tal situação impôs a exoneração de Anísio do cargo de Inspetor Geral de Ensino e a sua nomeação para professor de Filosofia e História da Educação na Escola Normal em Salvador, mantendo a sua ligação com a educação e, principalmente, com a formação de professores.

Em 1931, aceitou o convite de Francisco Campos, Ministro de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública, para o cargo de Diretor do Ensino Secundário. A tarefa de organizar o ensino secundário durou pouco tempo, pois meses depois recebeu um convite do prefeito Pedro Ernesto para ocupar a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Em 1935, demitiu-se do cargo por pressões dos setores reacionários ligados ao governo Vargas.

Após o compulsório afastamento de mais de uma década da vida pública do país, a convite de Otávio Mangabeira – governador eleito da Bahia – Anísio assumiu o posto de Secretário de Educação e Saúde, em 1947.

Retornou ao âmbito do governo federal em 1951 e, a partir deste momento, esteve à frente de diversas instituições, a saber:

(2) Atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

(3) Nasceu em Salvador, Bahia, no dia 16 de fevereiro de 1909. Formou-se em Medicina na faculdade de Medicina da Bahia. A partir de 1927, exerceu o cargo de Inspetor de Ensino no Ginásio da Bahia. Em 1931, foi nomeado Inspetor Federal do Ministério da Educação e Saúde para o Ensino Secundário. Faleceu no Rio de Janeiro em 1973 (BRITTO, 1999).

(4) Nasceu em Salvador, Bahia, no dia 27 de agosto de 1886. Formou-se em Engenharia Civil e bacharelou-se em Ciências Físicas e Matemáticas pela Escola Politécnica da Bahia em 1905. Em 1906, nomeado engenheiro da Comissão Fiscal do Porto da Bahia. Exerceu os cargos eletivos de vereador, deputado federal, senador e governador da Bahia no período de 1947 a 1951. Faleceu no Rio de Janeiro em 1960. (PANTOJA, 2001)

(5) Nasceu em Salvador, Bahia, em 1908. Bacharel em Direito em 1931 pela Faculdade de Direito da Bahia. Em 1951, foi transferido para o Ministério de Educação e Cultura, onde chefiou o gabinete do ministro Simões Filho. Faleceu no Rio de Janeiro em 1978. (GOUVÊA, 2008)

(6) Nasceu em Salvador no dia 6 de novembro de 1874. Em 1894, graduou-se bacharel em ciências jurídicas e sociais na Faculdade de Direito de Pernambuco. Governador da Bahia no período de 1924 a 1928. Faleceu em Salvador no dia 29 de janeiro de 1932. (SAMPALIO, [2001])

em 1951, Secretário Geral da CAPES; 1952, INEP,² 1955- Diretor do CBPE. Permaneceu nestes cargos até o golpe civil-militar de 1964.

Os sete encontros capitais do intelectual Anísio Teixeira

Os critérios fixados para a definição dos sete encontros capitais de Anísio Teixeira foram os seguintes: indivíduos que acompanharam o educador nas lutas em prol da educação pública e laica; segundo, companheiros que nos momentos difíceis permaneceram fiéis ao projeto que os unia – muitas vezes com discordâncias – e, terceiro, elementos que vindos de áreas distantes das questões educacionais empenharam esforços nesta mesma luta. Por conseguinte, foi no âmbito da criação e do gerenciamento de instituições que se deram os encontros.

Os executivos baianos

Jayme Abreu³ e Anísio Teixeira estreitaram relação a partir da nomeação de Abreu para um cargo técnico na Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 1942, haja vista que cinco anos depois, Otávio Mangabeira,⁴ governador eleito em 1946 convidou Teixeira para Secretário de Educação e Saúde e este de imediato requisitou Jayme Abreu para o seu gabinete no cargo de assessor.

A relação entre os dois foi se adensando e em 1949 nomeou Abreu para a Superintendência do Ensino Médio. A ida de Teixeira para o Distrito Federal afastou por pouco tempo os dois baianos, pois em 1953 – já na direção do INEP – Teixeira convidou Abreu para Diretor Executivo da Campanha de Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Ao se edificar o CBPE, foi convidado por Teixeira para ser responsável pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais, cargo que exerceu até 1973.

O segundo executivo baiano, Péricles Madureira de Pinho,⁵ veio da área jurídica e possuía também conhecimentos da área econômica. Pinho conheceu Teixeira através do seu pai – Bernardino Madureira de Pinho – que foi Secretário de Polícia e Segurança Pública de Góis Calmon⁶ ao qual também serviu Teixeira no período de 1924 a 1928. O momento de maior aproximação entre os dois aconteceu, um pouco depois, exatamente no ano de 1929.

Nos anos 1930, Teixeira e Pinho permaneceram distantes haja vista ter o primeiro iniciado os trabalhos à frente do Ministério da Educação, logo sendo convidado para participar do governo Pedro

Ernesto⁷ e Pinho ter ingressado no alto escalão do Ministério da Fazenda. Porém, em 1951, Pinho foi transferido para o Ministério da Educação e Cultura a fim de chefiar o gabinete do Ministro Ernesto Simões Filho⁸ que também convocou Teixeira. Deste modo, um novo encontro, porém em âmbito ministerial.

Pinho participou ativamente dos momentos anteriores à criação do CBPE e, exerceu o cargo de Ministro da Educação no período de 26 de maio a 24 de junho de 1953. Teve um papel decisivo para a criação do Centro de Documentação Pedagógica (CDP) nesse mesmo ano. Além disto, coube a Pinho a missão de instalar a Casa do Brasil na Cidade Universitária de Paris, um projeto pensado em 1952 com as construções iniciadas em 1956 e, segundo o *Boletim Mensal do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais* (BRASIL, 1959, p. 3), somente concluídas em 1959. Do mesmo modo que Jayme Abreu, Pinho teve destacado papel nos embates relativos ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que culminou com a aprovação da Lei nº 4.024 de 1961.

Almir de Castro⁹ – o terceiro executivo baiano – foi designado em 1938 Delegado Federal de Saúde da IV região (que englobava os estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas) ficando neste posto até 1940. Nesse ano ingressou como assistente no Serviço de Estudo das grandes Endemias do Instituto Oswaldo Cruz, indo em seguida para os EUA, onde obteve em 1941, o diploma de Master of Public Health, pela Universidade John's Hopkins.

De volta ao Brasil em 1942, foi chefe da seção de Administração da Divisão de Organização Sanitária para, em seguida, ser convidado a dirigir o recém-criado Serviço Nacional de Peste do Ministério da Educação e Saúde. Quando houve o desmembramento do referido Ministério, Castro optou pelo Ministério da Educação e Cultura e em 1954 foi nomeado Diretor-Executivo da CAPES por Anísio Teixeira. (FONSECA, 2000) No início de 1964 assumiu, a convite de Anísio Teixeira, a vice-reitoria da Universidade de Brasília (UnB), que acumulou com as funções na CAPES, sendo exonerado dos dois cargos logo após o golpe civil-militar.

(7) A atuação de Anísio Teixeira na gestão de Pedro Ernesto no Rio de Janeiro (DF), anos 1930, pode ser encontrada em Nunes (2000).

(8) Nasceu em Cachoeira, Bahia, no dia 4 de outubro de 1886. Formou-se na Faculdade Livre de Direito da Bahia em 1907. Fundou em 1912 o jornal A Tarde. Exerceu os cargos eletivos de deputado estadual e deputado federal. Ocupou o cargo de Ministro da Educação no período de 1951 a 1953 no governo Vargas. Faleceu no dia 24 de novembro de 1957 na Bahia. (COUTINHO, 2001)

(9) Nome completo Almir Godofredo de Almeida e Castro. Nasceu em Salvador, Bahia, em 4 de dezembro de 1910. Formado pela Faculdade Nacional de Medicina em 1931. Faleceu no Rio de Janeiro em data desconhecida. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes04.pdf>.

A irmandade apolítica

Fernando de Azevedo¹⁰ e Teixeira se conheceram em 1929 por intermédio de uma carta de Monteiro Lobato que encontrara Anísio Teixeira na América. Mais que uma carta, a missiva selaria uma amizade entre os dois educadores que permaneceu acesa até o falecimento de Teixeira em 1971. Uma amizade que abriu inúmeras portas e planos para o educador baiano e um lenitivo para as dificuldades que vinha enfrentando Azevedo na implementação da reforma educacional no Distrito Federal. Este aspecto está registrado num dos capítulos do livro *Figuras do meu convívio* da autoria de Azevedo:

[...] Ele (Anísio) nos conquistou a todos, sem o procurar, pela lucidez e força comunicativa da inteligência, a que dava um encanto particular a simplicidade de maneiras. Confesso haver tido logo o pressentimento de seu destino e do papel que lhe estava reservado na história da educação do país. Quando se levantou, já éramos amigos, como previra e desejara Lobato. [...] O Diretor-Geral da Instrução no Distrito Federal, que o recebia, em plena campanha de uma reforma radical de ensino, reanimou-se, nas suas ásperas lutas, com a volta ao Brasil, do ex-Diretor de Instrução no Estado da Bahia [...]. (AZEVEDO, 1973, p. 127)

De fato, o encontro significou a ampliação da rede de relações de Teixeira com a sua aproximação dos educadores oriundos de São Paulo. Um campo, até então, estranho para Teixeira que mais à frente serviu como a sustentação do educador baiano na sua primeira passagem pelo Distrito Federal (1931 a 1935).

Quanto aos primeiros contatos com educadores no plano federal no período assinalado, impõe-se a necessidade de um olhar acurado para a equipe de auxiliares de Teixeira neste desafio no início dos anos 1930. Depois de 1930, os principais colaboradores de Fernando de Azevedo ainda permaneceram na Diretoria Geral de Instrução Pública sob o comando de Anísio Teixeira.

Anos mais tarde, precisamente em 1955, a irmandade se lança em mais um desafio: A instalação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. É o próprio Azevedo que no livro “História de minha vida” narra o convite e o desafio frente à instalação do Centro – um convite que revela a confiança existente entre os dois intelectuais.

(10) Nasceu em São Gonçalo de Sapucaí, Minas Gerais, a 2 de abril de 1894. Em 1918 concluiu o curso de ciências jurídicas e sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. Jamais advogou. Em 1926, durante a Presidência de Washington Luís, foi nomeado Diretor-geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro, ao tempo em que Antônio Prado Júnior (1880-1955) foi prefeito do Distrito Federal. Em 1932, atuou como fundador, professor de sociologia educacional e primeiro diretor do Instituto de Educação de São Paulo, mais tarde incorporado à Universidade de São Paulo. No período de 1955 a 1961, instalou e organizou o Centro Regional de Pesquisas Educacionais em São Paulo, a convite de Anísio Teixeira, diretor do INEP. Faleceu em 18 de setembro de 1974 em São Paulo. (PENNA, 2010)

O encontro dos dois “apolíticos” – Gilberto Freyre¹¹ e Anísio Teixeira – ocorreu na condição de assistentes de gabinete de dois políticos: Francisco Góis Calmon e Estácio de Albuquerque Coimbra, respectivamente governadores da Bahia e de Pernambuco no período de 1924 a 1928. É o encontro de dois jovens que, segundo Freyre (1960), os dois governadores desejavam ter como discípulos na arte da política. Este encontro selaria uma amizade que teria como consequências algumas importantes parcerias para o campo das Ciências Sociais. Cabe a referida expressão no lugar de Educação por entender que tais parcerias foram muito amplas, inclusive no processo de criação de instituições de caráter acadêmico como a Escola de Economia e Direito da Universidade do Distrito Federal (UDF) (seção de Ciências Sociais) em 1935, o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, em 1949 e o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Recife, em 1957.

A Gilberto Freyre, foram entregues duas cátedras na UDF: Antropologia e Sociologia Geral. Sobre o convite, Freyre tece o seguinte comentário

[...] Fui dos brasileiros apolíticos procurados por Anísio até nas províncias para colaborarem nesse empreendimento difícil e complexo (a criação da UDF), tão acusado, anos depois, de ter sido puro pretexto a propaganda de caráter sectário ideológico entre a gente mûça e desprevenida da capital brasileira [...]. (FREYRE, 1960, p. 121)

Assim, o autodenominado apolítico Gilberto Freyre – 11 anos depois da inauguração da UDF – foi eleito deputado federal por Pernambuco para a Assembleia Constituinte de 1946. Uma das contribuições de Freyre em sua legislatura foi a proposição de criação do Instituto Joaquim Nabuco de Ciências Sociais. Ao menos, um instituto semelhante foi criado um ano após: A Fundação para o desenvolvimento da Ciência na Bahia no governo Otávio Mangabeira, tendo como Secretário de Educação Anísio Teixeira, com os objetivos de coordenar, estimular e assistir a pesquisa e o trabalho científico.

(11) Nasceu em Recife, Pernambucano, em 15 de março de 1900. Em 1918, viajou para os Estados Unidos, onde fez seus estudos universitários: bacharelado em Artes Liberais, com especialização em Ciências Políticas e Sociais, na Universidade de Baylor (EUA) e mestrado e doutorado em Ciências Políticas, Jurídicas e Sociais, na Universidade de Columbia em 1922. Foi eleito deputado federal constituinte, em 1946. Faleceu no Recife em 18 de julho de 1987. (LIMA, 2010)

(12) Baiano de Livramento do Brumado. Nasceu em 1902. Bacharel em Direito formado em 1924. Deputado estadual pela Bahia em 1925. Eleito em 1946 para a Câmara Federal; Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República em 1961-1962; Ministro do Trabalho em 1962; Ministro de Relações Exteriores no período de 1962-1963, Primeiro Ministro de 1962 a 1963 e, por fim, Ministro do Supremo Tribunal Federal de 1963 a 1969. Faleceu em 10 de outubro de 1978, Rio de Janeiro (GOUVÊA, 2008).

O próprio Hermes Lima¹² dá o tom do seu encontro com Anísio Teixeira em 1916:

Nesse ano de 1916, chegara do sertão uma turma de oito ou dez rapazes, alguns deles já com dois ou três anos no colégio São Luís, fundado pelos padres em Caetité, espécie de corte sertaneja, onde a presença da missão protestante desafiava a fé católica. Do grupo, destacavam-se os Teixeiras: Anísio, Jayme e Nelson, todos ótimos estudantes. Mas a auréola de Anísio era já excepcional. (LIMA, 1974, p. 14)

Iniciou-se neste momento uma parceria decisiva para o ingresso de Teixeira no campo educacional o convite feito pelo governador Góis Calmon foi uma indicação feita de Hermes Lima pois “preocupava -o muito o problema da instrução e na procura de alguém para chefiar o respectivo Departamento, lembrei-lhe o nome de Anísio. Ele ouviu, fez perguntas, ponderou e expediu o convite”. (LIMA, 1960, p. 132)

Pouco tempo após,

Transferiu-se para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 1933, obteve o primeiro lugar em concurso realizado para a cadeira de introdução à ciência do direito da Universidade do Rio de Janeiro. Continuou também a exercer o jornalismo no matutino carioca Diário de Notícias. Em 1935, quando seu conterrâneo Anísio Teixeira ocupava a Secretaria de Educação do interventor Pedro Ernesto Batista, aceitou o convite para dirigir a Faculdade de Direito da Universidade do Distrito Federal. (COUTINHO, 2001, p. 3.150)

Hermes Lima permaneceu na UDF por pouco tempo. A maré repressora de 1935 o encontraria ligado à Aliança Libertadora Nacional – uma frente política que abrigou os intelectuais liberais e socialistas como contraponto ao integralismo – que por sua vez estava imbricada com o Partido Comunista do Brasil (PCB) o que ocasionou a sua a sua demissão da cátedra de Direito e a sua prisão por um ano. Da prisão sairia para novamente tentar o jornalismo, porém o Estado Novo obriga-o ao retorno à Bahia de onde voltaria engajado na chamada Esquerda Democrática, dentro da União Democrática Nacional (UDN), posteriormente ao Partido Socialista Brasileiro (PSB) e, por fim, ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

O jovem combatente

A jovialidade de Darcy Ribeiro¹³ aliada à determinação em fazer triunfar as suas ideias – mesmo que muitas vezes de forma um tanto apressada – fizeram dele um parceiro ideal para Anísio Teixeira. A junção do antropólogo e do educador possibilitou a concretização de inúmeros projetos nos anos 1950 e 1960. Uma parceria que em diferentes instantes conseguiu devolver a Teixeira o ânimo para continuar na batalha e, mais do que isso, abriu janelas para a compreensão mais apurada das possíveis contribuições antropológicas e sociológicas ao campo educacional numa cartografia de pesquisa que assentaria o seu direcionamento para a construção de mapas superpostos que dariam subsídios para o entendimento da escola e o seu entorno, da educação em um determinado contexto histórico, político, econômico e social.

O primeiro contato entre Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, mesmo que superficial, ocorreu pelas mãos de Charles Wagley que estava, à época, 1955, contribuindo com os primeiros planos de pesquisa do CBPE. Vejamos as impressões de Darcy sobre Anísio.

[...] Eu o via como aquele intelectual magrinho, pequenininho, indignadozinho, que falava furioso de educação popular, que defendia a escola pública com um calor que comovia. Mas eu não estava nessa. Gostava era do mato, estava era com meus índios, era com os camponeses, com o povão. Estava era pensando na revolução socialista. Anísio até parecia udenista. Eu o achava muito udenóide por sua amizade com o Mangabeirão [Otávio Mangabeira – governador da Bahia no período de 1947 a 1951], e por suas posições americanistas. Seu jeitão não me agradava, ainda que eu reconhecesse nele, mesmo a distância, uma qualidade de veemência, uma quantidade de paixão, que não encontrava em ninguém mais. (RIBEIRO, 1986, p. 209)

Após o breve encontro, Wagley convenceu Anísio a assistir a uma conferência sobre aspectos culturais da vida indígena proferida por Darcy. Vale acompanhar esta passagem.

[...] O certo é que comecei a conferência e, depois de falar uns dez minutos, vi que o Anísio estava aceso, os olhinhos bem apertados, atento, comendo palavra por palavra do que eu dizia [...]. Em dado momento ele começou a murmurar e eu custei a entender o que ele dizia. Vociferava: São uns gregos!

(11) Nasceu em Montes Claros, Minas Gerais, em 26 de outubro de 1922. Em 1946, formou-se em Antropologia pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. No período de 1947-1956, trabalhou no Serviço de Proteção ao Índio. Em 1957, foi nomeado por Anísio Teixeira diretor da Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Foi encarregado, em 1959, pelo presidente Juscelino Kubitschek de planejar a Universidade de Brasília. Em 1961, exerceu o cargo de primeiro reitor da Universidade de Brasília. Atuou como ministro da Educação do Gabinete parlamentarista presidido por Hermes Lima (presidente da República: João Goulart). Entre 1963-1964, foi Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República, com João Goulart. Em 1964, exilado no Uruguai. Anistiado em 1979, tornou-se professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. De 1983 a 1986, foi vice-governador, secretário de Cultura e coordenador do Projeto Especial de Educação do Rio de Janeiro. Foi senador da República de 1991 a 1997. Faleceu em Brasília, no dia 17 de fevereiro de 1997. (GOMES, 2010)

São uns gregos! [...]. Com essas interjeições ele abriu uma espécie de diálogo louco comigo. [...] Naquele dia começou a amizade de Anísio por mim e, sobretudo, a minha paixão pelo Anísio. (RIBEIRO, 1986, p. 210)

Não tardou o convite para que Darcy dirigisse a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE.

[...] Mediante uma recomendação de Charles Wagley, que na época participava na elaboração do plano de pesquisa do CBPE, Darcy Ribeiro foi convidado por Anísio Teixeira para coordenar a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) do CBPE. Apesar de sua experiência profissional passar ao largo da reflexão sobre as questões da educação brasileira, sua história pregressa o colocava em posição favorável para ocupar o cargo com o qual Anísio lhe acenava. Na DEPS, Darcy Ribeiro foi um elemento importante pois estabeleceu pontes entre o centro e a universidade, chamando a participar da experiência os pesquisadores provenientes dos dois principais núcleos de formação de cientistas sociais do país na época, a FFCL da USP e ELSP (XAVIER, 1999, p. 109).

Cabe ressaltar que, além desta, Ribeiro construiu outras pontes que possibilitaram a consecução de diversos projetos do CBPE. Porém, numa perspectiva de mão dupla, foi com a participação ao lado de Teixeira e de sua equipe que Darcy Ribeiro alcançou visibilidade em âmbito nacional como educador.

- Na luta pela criação da Universidade de Brasília, Ribeiro utilizou os contatos políticos e as afinidades regionais para a sustentação de todo o processo de elaboração, construção e funcionamento da referida instituição. Findo o governo Juscelino Kubitschek (31 de janeiro 1956 a 31 de janeiro de 1961) e ainda não consumada a construção da universidade, Ribeiro foi apresentado por Anísio Teixeira ao presidente Jânio Quadros (31 de janeiro a 25 de agosto de 1961) a quem Quadros confiara a elaboração do plano de educação do seu governo. Mais tarde, aproveitou com sucesso o momento da renúncia do presidente para colocar na pauta de votações do Congresso a aprovação do projeto de criação da Universidade de Brasília. No governo João Goulart (8 de setembro de 1961 a 1º de abril de 1964), Ribeiro foi Ministro da Educação e Chefe da Casa Civil. Como já assinalado, a parceria entre Teixeira e Ribeiro foi uma comunhão de esforços em busca da legitimação de projetos com o lançamento

de estratégias políticas e de uma dose de afinidades regionais exploradas pelos dois atores. Um encontro capital que teria na capital do Brasil o seu último encontro.

Considerações finais

Desta forma, o objetivo deste artigo, mesmo na contramão do que o próprio Anísio Teixeira e os seus colaboradores procuraram erigir como uma atuação apolítica ou despolitizada, revelou a utilização de uma estratégia de renúncia ao enfrentamento direto no campo político. Ou seja, a existência de um processo outro de politização que se assentou na tentativa de estabelecer exatamente o mesmo enfrentamento só que de forma indireta.

Os sete encontros capitais do intelectual revelam as redes relacionais estabelecidas, uma tessitura que fortaleceu uma estratégia de permanência no âmbito do Ministério de Educação e Cultura. Redes, que no entendimento de Elias (1994), se ligam em forma de reciprocidade e coesão que se torna tarefa complexa compreender a ação isolada de um intelectual sem operar a leitura da posição do conjunto de atores. Dessa forma, uma atuação organizada e com objetivos a serem executados. Os intelectuais estudados neste artigo projetaram a influência do seu grupo por diversas áreas que não somente a educacional.

Mais do que isto, os setes encontros capitais de Anísio Teixeira permitem pensar as afinidades eletivas e regionais dos intelectuais baianos no âmbito do governo federal no período de 1951 a 1964. Foram “atores do político”, conforme assinala Sirenelli (2013, p. 231), por terem uma intensa participação nos debates sobre as questões educacionais, de forma específica na tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61) em relação à destinação das verbas públicas para a educação. Assinaram manifestos em defesa desta mesma escola pública. Criaram revistas e boletins como estratégias de intervenção no fazer pedagógico e na organização da escola pública brasileira.

A própria obra de Anísio Teixeira desautoriza um olhar apolítico para o seu pensamento e suas ações. Livros como *A educação e a crise brasileira* (1956); *Educação não é privilégio* (1957) e *Educação é um direito* (1968), dentre diversos artigos e entrevistas, pelo próprio título, autorizam a leitura crítica e politizada de Teixeira. Mesmo no agudo ano de 1968, um dia após a aplicação do Ato Institucional nº 5 que fechou

o Congresso Nacional, Teixeira publicou no jornal *Folha de S.Paulo* no dia 14 de julho o artigo “Sombras e Ameaças”. Um trecho parece fundamental para a compreensão do debate suscitado por este artigo:

[...] Daí não me surpreender, mas sobretudo me alarmar, a volta ao uso da violência pela autoridade no Brasil. A violência está sempre implícita na ação do governo brasileiro. A liberdade sempre foi uma permissão entre nós, que a cada momento podia ser suspensa. Crise como a que estamos vivendo, hoje, no Brasil, podem ter a vantagem de ajudar-nos a penetrar e perceber a realidade, neste país em que reflexos e sombras são tudo que se pode ver do fundo da caverna em que vivemos, que não é a dos filósofos gregos, mas a dos nossos sertanejos perdidos na extensão continental do país e a da imensidão urbana dos pobres do Brasil, todos na verdade brandos, silenciosos e tão imóveis quanto o velho solo arcaico brasileiro à prova de terremotos. Uma mais aguda consciência de nossa realidade pode fortalecer-nos, mas não diminui a gravidade das ameaças que pairam no ar. Essas ameaças são as de poder estar-se a ressuscitar e restaurar a real tradição autoritária do país, fazendo-o voltar às suas origens hispânicas e portuguesas. Não esqueçamos que as nações que nos colonizaram têm uma vocação irresistível para os regimes de força e, ainda hoje, vivem sob o jugo de ditadores vitalícios. Dessa vocação não estamos imunes e não posso encarar o que vem ocorrendo no país, sem sentir percorrer-me a espinha o frio desse doloroso pressentimento. Encontro forças apenas na crença, que me vem de Platão, e é a de que o mundo é mais imprevisível do que o possa imaginar a nossa vã capacidade de pressentimento.

Assim, existiu, de fato, a atuação política, a articulação política e a educação como política de um Estado democrático que em nada comprometem ou denigrem a obra de Teixeira. Além do mais, trazer à tona tal processo de politização é uma possível resposta a tantos quantos identificam o projeto anisiano como “neutro” ou “despolitizado”. Na contramão da propalada “apoliticidade” em relação às ações e projetos de Teixeira, lê-se em Velho (1997, p. 33-34), a seguinte afirmação: “na medida em que um projeto social represente algum grupo de interesse, terá uma dimensão política, embora não se esgote a esse nível pois a sua viabilidade política propriamente dependerá de sua eficácia em mapear e dar um sentido às emoções e sentimentos individuais.”

Os projetos constituem, portanto, uma dimensão da cultura, na medida em que sempre são expressão simbólica. Sendo conscientes e potencialmente públicos, estão diretamente ligados à organização social e aos processos de mudança social. Assim, implicando relações de poder são sempre políticos.

Portanto, houve uma politização em outros termos: a politização através de uma “estratégia doce” que na batalha utilizou de maneira direta e pública os quadros técnicos do CBPE, do INEP e da CAPES e de forma indireta os quadros político-partidários acionados em postura de alarido ou de silêncio. Ambos os quadros numa ação articulada buscaram – numa perspectiva alinhavada pelos sete encontros capitais – a legitimação do projeto de Teixeira e dos seus colaboradores no período de 1951 a 1964. Período de 13 anos. Período de 13 ministros no comando da educação pública brasileira no âmbito federal.

Baianos are likethat: within elective and regional affinities the presence of Anísio Teixeira and other Bahian intellectuals in the Ministry of Education in the 1950s and 1960s

Abstract: The present work seeks to understand the trajectory and permanence of the Bahian intellectuals Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Almir de Castro and Péricles Madureira de Pinho ahead of the main pedagogical departments of the Ministry of Education from 1951 to 1964. It is worth mentioning the centrality of Anísio Teixeira in this process, considering that the power spaces occupied by him, as General Secretary of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1951), Director of Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1952) and Director of Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955), provided the invitations to the other Bahian intellectuals to serve as executive directors in these institutions. The methodology will be based on the confrontation of memories, interviews, collections, correspondence, institutional reports and pedagogical forms, with the perspective of apprehending the network that gave support to the permanence of these actors within the scope of the state bureaucracy, more specifically, in the cabinet related to education, which witnessed the passage of thirteen titular ministers during the term under review. It is a research that intends to think the construction of a type of politicization of thought and educational action of the actors within a complex network of political-partisan plots in a model of state under national-developmental orientation.

Keywords: Anísio Teixeira. Trajectory of intellectuals. Bahian intellectuals. Ministry of Education. Brazil, 1950-1960.

Son así los bahianos: entre afinidades electivas y regionales la presencia de Anísio Teixeira y de los intelectuales bahianos en el Ministerio de Educación en los años 1950 y 1960

Resumen: El presente trabajo busca comprender la trayectoria y la permanencia de los intelectuales bahianos Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Almir de Castro y Péricles Madureira de Pinho al frente de los principales sectores pedagógicos del Ministerio de Educación en el período de 1951 a 1964. Cabe resaltar la centralidad de Anísio (1951), diretor del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1952) y Director del Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955), propiciaron las invitaciones a los demás intelectuales bahianos a ejercer el papel de directores ejecutivos em dichas instituciones. La metodología tendrá como objetivo la confrontación entre memorias, entrevistas, acervos, correspondencias, informes institucionales e impresos pedagógicos em la perspectiva de aprehender lo que dio la sustentación para la permanencia de dichos actores em el ámbito de la burocracia estatal, más específicamente em la carpeta relacionada a la educación que asistió al paso de trece ministros titulares em el período em pantalla. Se trata de una investigación que tiene la intención de pensar la construcción de una forma de politización del pensamiento y acción educativa de actores em el seno de una red de tramas político-partidaria compleja sem un modelo de Estado de orientación nacional-desarrollista.

Palabras chave: Anísio Teixeira. Trayectoria de Intelectuales. Intelectuales bahianos. Ministério de Educación. Brasil, 1950-1960.

Referências

AZEVEDO, Fernando de. *Figuras do meu convívio* – retratos de família e de mestres e educadores. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Boletim Mensal do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 20, 3, 1959.

BRITTO, Jaider Medeiros de. Verbete sobre Jayme Abreu. In: Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero; Britto, Jaider Medeiros de. (Org.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, p. 264-269, 1999.

COUTINHO, Amélia. Verbete: Hermes Lima. In: ABREU, Alzira Alves de et al. (Coord.). *Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930*. 2. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV/CPDOC, 2001, p. 3.150-3.154.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

FONSECA, Cristina M. Oliveira. *Trabalhando em saúde pública pelo interior do Brasil: lembranças de uma geração de sanitaristas (1930-1970)*. *Ciência e Saúde Coletiva*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 393-411, 2000.

- FREYRE, Gilberto. Anísio Teixeira: um depoimento. In: Lima, Hermes. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960, p. 118-125.
- GOMES, Candido Alberto. *Darcy Ribeiro*. Brasília, DF: MEC, 2010. (Coleção Educadores).
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas: da biografia. In: Rémond, Réne (Org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 141-184.
- LIMA, Hermes. *Travessia: memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1960.
- LIMA, Mário Hélio Gomes de. *Gilberto Freyre*. Brasília: MEC, 2010. (Coleção Educadores).
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. São Paulo: EDUSF, 2000.
- PANTOJA, Sílvia. Verbete: Otávio Mangabeira In: ABREU, Alzira Alves de et al. (Coord.). *Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930*. 2.ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Editora FGV/CPDOC, 2001. p. 3.529-3.533.
- PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo. Coleção Educadores. Brasília: MEC, 2010.
- PINHO, Péricles Madureira de. *São assim os baianos*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960b.
- RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, Réne (Org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 231-270.
- TEIXEIRA, Anísio. Sombras e ameaças. *Folha de S. Paulo*, 14 de dezembro, 1968.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

Submetido em 09/08/2017.

Aceito em 09/12/2017.

Uma análise dos recursos disponíveis nas Sala de Recursos Multifuncionais: foco nos estudantes com deficiência intelectual¹

Juliana Dalbem Omodei
Faculdade de Ciências e Tecnologia
(FCT)
Universidade Estadual Paulista
(UNESP)
judalbem@gmail.com

Renata Portela Rinaldi
Faculdade de Ciências e Tecnologia
(FCT)
Universidade Estadual Paulista
(UNESP)
renata.rinaldi.unesp@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Faculdade de Ciências e Tecnologia
(FCT)
Universidade Estadual Paulista
(UNESP)
tomoelect@gmail.com

(1) Este trabalho consiste em um recorte temático de uma pesquisa de mestrado vinculada a um projeto mais amplo denominado "Formação de Educadores: Compromisso com a Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva", financiada pelo Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP-CAPES/2009).

Resumo: O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais é orientado pela Política Pública para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e uma das iniciativas do Ministério da Educação para o processo de inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial. Consideramos essencial a compreensão do uso desses recursos e, para isso, objetivamos analisá-los à luz de um trabalho pedagógico de apoio aos estudantes com Deficiência Intelectual, por meio de um processo de intervenção. A metodologia adotada baseia-se na abordagem qualitativa, do tipo intervenção, com a participação de sete estudantes com Deficiência Intelectual, a pesquisadora e uma professora voluntária. Os procedimentos de coleta de dados pautaram-se na catalogação dos recursos, planejamento e desenvolvimento do programa de intervenção. Os instrumentos de coleta de dados foram: protocolo pedagógico dos recursos, protocolo de registro de atividades e diários de campo. A análise dos dados foi orientada pela análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram a importância da adequação dos recursos à idade desses estudantes, considerando sua idade cronológica; a organização da SRM por nível de ensino, e também a insuficiência de recursos para um trabalho pedagógico aos estudantes com Deficiência Intelectual do Ensino Fundamental II e Médio.

Palavra-chave: Sala de Recursos Multifuncionais. Deficiência Intelectual. Educação Especial e Inclusiva. Recursos Pedagógicos.

Considerações iniciais

A partir da década de 90 do século passado, o Brasil vem avançando de forma significativa em políticas públicas para a inclusão com a inauguração de uma nova concepção de Educação Especial. Tal concepção implica mudanças significativas de cunho político, conceitual e operacional, e entende que é a escola e todo o processo educacional que devem se organizar para atender aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE).

Com o fundamento de orientar essa nova compreensão de educação foi publicada, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a educação especial como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional

especializado, disponibiliza recursos, serviços e o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização, aos estudantes público alvo da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11)

Coerente com esse entendimento e com o intuito de atender as orientações da nova política, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação (SECADI/MEC) promove diversos programas e ações dentre os quais vamos nos ater ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foco desse estudo. O programa foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº.13/2007 e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual destina apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos EPAEE.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem como objetivos disponibilizar aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do AEE, complementando ou suplementando a escolarização comum.

Segundo Rinaldi e colaboradores (2013) temos atualmente 37.799 SRM implantadas no Brasil. O Programa já disponibilizou gradativamente de 2005 a 2006 - 626 SRM; em 2007 - 625 SRM; entre 2008 a 2010 foram implantadas 23.047 SRM; e, no ano de 2011 foram implantadas mais 13.501 novas SRM e iniciou-se a distribuição de 1500 kits da atualização nesse mesmo ano.

Diante desse panorama e das reflexões oriundas de uma trajetória pessoal e profissional com um trabalho voltado aos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) (OMODEI, 2013), bem como, as que emergiram por meio do estudo da temática em tela, suscitaram questionamentos e inquietações que nos conduziram à problemática do presente estudo, a saber: os recursos da SRM disponibilizados pelo MEC são adequados aos EPAEE com DI? Os recursos da SRM atendem os estudantes com DI de toda faixa etária ou durante todo seu processo de escolarização? É possível trabalhar com esses recursos de maneira a não infantilizar o DI adolescente e adulto?

A partir desses questionamentos nosso objetivo foi analisar os materiais disponibilizados na SRM para o apoio aos estudantes

com DI, no que diz respeito à adequação desses recursos a esse público. O referencial metodológico adotado seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa intervenção.

Os resultados aqui compartilhados se constituem de um recorte de uma pesquisa de mestrado, e busca contribuir com o campo de pesquisa para aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema em questão visando proporcionar igualdade de oportunidades às pessoas com DI, identificando e oferecendo meios para que esses estudantes possam desenvolver suas potencialidades: humano, cognitivo e criativo, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994).

Salade Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado: algumas considerações

A partir das discussões e lutas por uma educação inclusiva, marcadamente no cenário mundial, que culmina em publicação de documentos orientadores de organismos multilaterais, por exemplo, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca e enquadramento de ação (1994), a Convenção de Guatemala (2001) e Declaração para todos: o compromisso de Dakar (2001). A partir de então, no cenário internacional percebemos significativos avanços em que foram instituídas recomendações de que escola deveria se preparar para receber, com qualidade, a todos os estudantes, garantindo a eles o direito de ter acesso e permanência à educação básica: “[...] as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”. (BRASIL, 1994, p. 23) Da mesma forma, foram se construindo uma nova identidade para o atendimento às pessoas com deficiência na escola comum.

No entanto, reconhecemos a Educação Especial se constituiu ao longo do tempo como um campo de lutas e disputas políticas, ideológicas e, mesmo pedagógicas. Behring (2007), Sader e Gentili (2008) alertam para o fato de que apesar de seu aparente caráter conciliador e propositivo, os documentos publicados a partir dos acordos internacionais, pretendendo-se consensuais, induzem à concepção de educação para todos ou educação inclusiva como discurso hegemônico, coincidindo em um momento em que,

no Brasil e em outros países considerados em desenvolvimento propõe-se uma série de reajustes estruturais na economia, marcado por reformas estruturais orientadas pela política neoliberal.

Nesse cenário, o Brasil, como signatário dos respectivos tratados, tem procurando atender a tais recomendações por meio da publicação de políticas educacionais, entre as quais Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b; 2014), Decreto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001a) entre outros. O Decreto de 2001a, implanta o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e teve como objetivo

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005, p. 9)

Entre outros avanços, essas mudanças no cenário nacional garantidas por meio dos mecanismos regulatórios passam a atender as diferenças e à diversidade na escola. Ainda nesse cenário de mudanças em 2008 foi publicada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fruto de um longo processo histórico de lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Está articulada em três eixos principais que se complementam: Atendimento Educacional Especializado, Acessibilidade e Inclusão. Nesse documento foi organizado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, objetivando, entre outros aspectos, “[...] apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 2008)

As SRM são espaços organizados com materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e mobiliários, onde se realiza o AEE para os EPAEE visando realizar atividades complementar e/ou suplementar às ações das classes comuns. São disponibilizadas salas Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos e salas Tipo II, com os mesmos recursos, acrescidas de recursos e equipamentos

específicos para o atendimento de estudantes com deficiência visual. (BRASIL, 2008)

Para melhor compreensão dos recursos da SRM definimos materiais didáticos ou recursos didáticos como todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, com o objetivo de estimular e aproximar o estudante do processo ensino e aprendizagem. Assim, materiais didáticos podem ser considerados como meios utilizados pelo professor e pelo aluno para a organização metódica do processo de ensino e aprendizagem, além disso, faz com que o educando se sinta motivado em aprender. (FREITAS, 2007 apud OMODEI, 2013, p. 68)

Visto isso, e considerando que a maioria dos materiais disponibilizados às SRM são jogos, concordamos como Kishimoto (1998) que estes foram incluídos no sistema educativo como um suporte da atividade didática, visando à aquisição de conhecimento. A ludicidade possibilita o desenvolvimento e a excitação mental, desenvolve memória, atenção, observação, raciocínio, criatividade e pode favorecer a desinibição. Envolvidos em atividades lúdicas, os educandos formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas e expressam-se oral e corporalmente. (FURTADO, 2008; CUNHA, 1988)

Nesse sentido, Cabreira (2007 apud SOARES et al., 2017, p. 72) destaca que o lúdico está longe de ser uma atividade corriqueira sem nenhuma intencionalidade,

O lúdico pode ser utilizado como estratégia instrucional eficaz, pois se encaixa nos pressupostos da aprendizagem significativa, estimulando no aprendiz uma predisposição para aprender, além de favorecer a imaginação e o simbolismo como criação de significados, que facilitam a aprendizagem.

Para Antunes (1998, apud MAFRA, 2008, p. 13), o jogo lúdico inserido no processo ensino-aprendizagem se tornará pedagógico e deverá ser usado com rigor e cuidado no planejamento, por ser marcado por etapas muito nítidas, e que efetivamente acompanhem o progresso da aprendizagem dos alunos. O elemento que separa um jogo pedagógico de um objeto de caráter apenas lúdico, é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória.

Delineamento metodológico

A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa do tipo intervenção. Esse tipo de investigação se dá de forma processual e é construído a partir do conhecimento da realidade em que os participantes estão inseridos. Foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, localizada no Centro de Promoção para a Inclusão Digital Escolar e Social² (CPIDES) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Presidente Prudente/SP. Participaram sete EPAEE, a pesquisadora e uma professora voluntária. Os estudantes foram escolhidos levando-se em consideração dois critérios principais, a saber: ter Deficiência Intelectual (Síndrome de Down) e frequentar os acompanhamentos pedagógicos realizados na SRM do CPIDES.

Apresentação dos quadros do artigo: uma análise dos recursos disponíveis nas Sala de Recursos Multifuncionais: foco nos estudantes com deficiência intelectual.

(2) O CPIDES foi inaugurado em 2010 na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), obra idealizada pela Prof^a Dr^a Elisa Tomo e Moriya Schlünzen, coordenadora do grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para a Inclusão (API). O prédio, que ocupa uma área de 373 metros quadrados, possui uma estrutura acessível que contempla secretária, laboratório de informática, biblioteca, sala de reuniões, refeitório, sala de desenvolvimento, Sala de Recurso Multifuncional e banheiros. Atualmente, como sede do grupo de pesquisa API e local de acompanhamento pedagógico à comunidade e desenvolvimento de pesquisas na área da educação inclusiva, o CPIDES conta com a participação de 28 estagiários de vários cursos de licenciatura da FCT/Unesp, a saber: Matemática, Física Pedagogia, Química, Geografia e Educação Física. Além dos discentes dos cursos de Ciência da Computação, Estatística, Engenharia Cartográfica e Ambiental. Realiza o acompanhamento a 32 estudantes com os mais variados tipos de deficiência, dificuldades de aprendizagem e transtornos globais do desenvolvimento (TGD). A intenção dos projetos em desenvolvimento no CPIDES é o de criar uma rede de apoio à inclusão escolar, social e digital de pessoas com deficiência que, pelos mais diversos motivos, foram privados da escolarização ou estão passando pelo processo de inclusão escolar.

Quadro 1. Identificação dos sujeitos de pesquisa

| Identificação | Idade | Gênero | Escolaridade | Frequenta escola da rede regular | Frequenta AEE da rede municipal ou estadual |
|---------------|-------|-----------|-------------------------------|--|---|
| C. | 21 | Feminino | Em processo de alfabetização. | Não. Nunca frequentou escola regular. | Não. |
| D. | 16 | Feminino | Em processo de alfabetização. | Sim, o 6º ano do ensino fundamental II da rede privada. | Não. |
| G. | 8 | Masculino | Em processo de alfabetização. | Sim. Estuda no 3º ano do ensino fundamental I da regular de ensino. | Sim, da rede municipal. |
| J. | 13 | Feminino | Em processo de alfabetização. | Sim. Estuda no 6º ano do ensino fundamental II da rede regular. | Não. |
| L. | 15 | Masculino | Em processo de alfabetização. | Sim. Estuda no 7º ano do ensino fundamental II da rede privada de ensino. | Não. |
| R. | 18 | Masculino | Em processo de alfabetização. | Não. Frequentou a escola até o 5º ano do ensino fundamental I e se desligou da escola por opção da família. | Não. |
| V. | 17 | Feminino | Em processo de alfabetização. | Não. Frequentou a escola até 3º ano e se desligou da escola por opção da família. | Não. |

Fonte: Omodei, (2013).

À época da realização da pesquisa, em 2012, a maioria dos participantes estava na faixa etária entre 13 e 21 anos, 57% eram adolescentes com idade entre 13 e 17 anos, 28,5% jovens entre 18 e 21 anos e apenas 14,3% tinha 8 anos. Essa configuração indica que o público com deficiência intelectual que participou era majoritariamente de adolescentes e jovens.

Para a coleta de dados utilizamos os seguintes instrumentos: Protocolo pedagógico dos recursos da SRM², Protocolo de registro

de atividades,³ Diário de campo da pesquisadora e da professora-voluntária. Como procedimento de coleta de dados foi planejado e desenvolvido um programa de intervenção em forma de projeto pedagógico, entre os meses de março a setembro de 2012, duas vezes por semana, sendo um atendimento individual e outro coletivo, perfazendo, um total de 40 acompanhamentos. O tema norteador foi “Identidade”, em que se propôs criar situações de aprendizagem significativa, a partir das experiências e do repertório de conhecimento dos estudantes, de seu contexto de vida.

O procedimento para análise dos dados ocorreu, inicialmente, por meio de um processo descritivo analítico e, posteriormente, nos pautamos na análise de conteúdo. Assim, os recursos⁴ foram analisados quanto a categoria adequação do recurso, observando se foram adequados: à faixa etária dos estudantes participantes da pesquisa; se foram suficientes para trabalhar conceitos curriculares para o nível de escolaridade em que se encontravam; e se atendiam ao caráter complementar proposto pela política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O que revela a análise dos materiais pedagógicos da SRM para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência intelectual

Esta seção apresenta os dados referentes à análise dos materiais pedagógicos da SRM, Tipo I e II, para o desenvolvimento do trabalho com o estudante com deficiência intelectual. O processo de catalogação foi empreendido durante o início do ano de 2012 e demandou a seleção e exploração de cada material e seus manuais de orientação. No Quadro 2, apresentamos a síntese dos resultados que foram analisados quanto à categoria adequação do recurso:

(3) Esse protocolo organizado “[...] a partir de um roteiro pré-definido para a análise dos recursos contempla a imagem e descrição do material, seu objetivo, a indicação de idade, possibilidades pedagógicas de uso” (OMODEI, 2013, p. 37)

(4) Recurso sistematizado a partir “[...] de um fichário que indica as atividades programadas, as atividades realizadas, o objetivo da atividade e sugestões para o próximo encontro. Esses dados eram definidos a partir do andamento do projeto” (OMODEI, 2013, p. 37)

(5) Os recursos analisados restringem-se aos materiais didático-pedagógicos distribuídos pelo MEC às SRM Tipo I e Tipo II, excluindo aqueles que, por ventura, foram construídos por professores para atender a uma necessidade do estudante. Além disso, excluímos os recursos específicos para área da deficiência visual disponível na SRM do tipo II e os materiais específicos para deficiência auditiva, como dominó em libras, ou para deficiência visual, como o alfabeto Braille e memória tátil, visto que os participantes deste estudo não apresentavam essas deficiências.

Quadro 2. Resumo dos resultados obtidos em relação aos recursos da SRM quanto a categoria adequação do recurso

| Recurso | Adequação do Recurso | | |
|--|----------------------|------------------------------|-------------------------|
| | À idade | Ao processo de escolarização | Ao caráter complementar |
| <p>Material dourado</p>  | Sim | Sim | Sim |
| <p>Esquema Corporal</p>  | Não | Não | Não |
| <p>Quebra-cabeça sobrepostos</p>  | Não | Sim | Sim |
| <p>Tapete alfabético</p>  | Não | Não | Não |

| | | | |
|---|-----|-----|-----|
| <p>Memória de numerais</p>  | Sim | Sim | Sim |
| <p>Dominó de Associação de frases</p>  | Não | Não | Não |
| <p>Dominó de associação de ideias</p>  | Não | Não | Não |
| <p>Sacolão criativo</p>  | Não | Não | Não |

Fonte: elaborado pelas autoras. Fotos: arquivo da primeira autora.

Discussões acerca da idade mental e da idade cronológica das pessoas com deficiência intelectual (DI) ainda são recorrentes no âmbito da Educação Especial. Por muito tempo a preocupação foi em estruturar o processo educacional desses estudantes levando em consideração sua idade mental, assim, há uma tendência em infantilizar a pessoa com DI. Concordamos com Mantoan (1998,

p. 2) que “[...] a opção pela idade mental à cronológica contradiz se com a representação de papéis sociais correspondentes à idade, gênero e cultura e tem como consequência a perda de toda significação social da aprendizagem”.

Coerente com essa concepção, a análise dos recursos da SRM, revelou que não se respeita a idade cronológica dos estudantes com essa deficiência e que frequentam do ensino fundamental II em diante, quando consideramos que estes são público em potencial da SRM, quando incluídos na escola comum. Percebemos a partir do trabalho empírico que os materiais selecionados para análise podem ser utilizados como excelentes recursos para o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimento por estudantes com DI da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental. Contudo, ficam aquém das características e perfil de estudantes adolescentes e jovens.

O sacolão criativo, assim como o tapete alfabético não têm especificação do fabricante sobre como utilizá-lo. No planejamento de ensino propusemos a utilização do material com o objetivo de trabalhar conceitos matemáticos, como a relação numeral-quantidade e ordem crescente. Apenas um dos participantes não se recusou a usar o material, os outros seis se recusaram e alguns como L. e R. até chegaram a justificar a recusa em utilizá-lo:

[...] *esse é de bebê*, diz L. (Diário de campo da pesquisadora, 16/04/2013)

[...] *desse eu não gosto, é de criancinha brincar*, diz R. (Diário de campo da pesquisadora, 16/04/2013)

Concordando com a justificativa dos estudantes, acreditamos que o material não é adequado à idade cronológica, muito menos acompanha o processo de escolarização deles, embora alguns não estejam alfabetizados e necessitem de material de apoio pedagógico para esse processo. Mesmo que o professor busque criar estratégias diversificadas para incorporar o material no processo de ensino, percebemos que o reconhecimento e a atenção plena ao estudante no processo de aprendizagem são fundamentais. Esse reconhecimento não deve se pautar apenas no aspecto cognitivo, mas também na idade cronológica, nos aspectos social, emocional, cultural e ético.

Diante da situação, ficou evidente que o comportamento dos estudantes envolvidos é condizente com a forma pela qual entendem e interagem com o mundo e se reconhecem com a idade cronológica em que se encontram. A maneira como lidamos com eles afeta diretamente a sua constituição como sujeito, seja no âmbito psicológico ou social. Assim, ao se tratar um adolescente com DI como uma criança, priorizando sua idade mental à cronológica, poderá ocorrer uma tendência de diminuição da sua capacidade de interagir socialmente.

Além dos dois materiais supracitados, o esquema corporal, quebra-cabeça superpostos, os dominós de associação de frases e a associação de ideias também não atendem à idade cronológica dos estudantes envolvidos, nem acompanham o nível de escolarização em que se encontram.

O esquema corporal já vem orientado no manual do fabricante que é um recurso para ser trabalhado com a identificação da criança, ajudando-a a descobrir seu próprio corpo. Embora o fabricante já indique que o material é destinado às crianças, aplicamos o recurso dentro de uma proposta contextualizada, cujo intuito foi verificar o que eles sabiam identificar em si e nos outros, nomeando e identificando funções das partes do corpo humano que conheciam. Notamos que aqueles que tiveram maior facilidade em montar, nomear e identificar as partes do corpo humano foram aqueles estudantes que já estão mais avançados em relação ao nível de alfabetização. Não pretendemos aqui avaliar ou comparar o desempenho dos estudantes nessa atividade, mas demonstrar que aqueles classificados com idades mentais iguais, mas com idades cronológicas diferentes, não possuem as mesmas características ou experiências de vida. É possível que aquele de menor idade já tenha realizado experiências que o outro não tenha passado ainda e vice-versa.

As atividades realizadas com esse material demonstraram, de modo geral, que os estudantes que participaram da pesquisa possuem pouco conhecimento das funções do corpo humano, porém, a análise evidenciou que o material não é suficiente para se trabalhar aspectos importantes para essa faixa etária, a saber: questão de gênero e identidade, puberdade, sexualidade, funcionamento do corpo humano etc.

Notamos ausência de informações sobre sexualidade nos materiais, em muitos casos, esse tipo de informação e orientação é

negligenciada pelas famílias e pela própria escola no caso das pessoas com deficiência. A educação sexual pode garantir aos estudantes uma visão positiva da sua sexualidade, o desenvolvimento de uma comunicação clara nas relações interpessoais, bem como um encaminhamento educativo e não coercivo ou punitivo.

Se considerarmos que o esquema corporal é o único material que a SRM dispõe para se trabalhar com todas as faixas etárias, estamos diante de mais um recurso que não atenderia aos estudantes participantes da pesquisa, nem mesmo o desenvolvimento do currículo do nível de escolaridade em que se encontram. Se já na adolescência o indivíduo não tiver conhecimento do funcionamento do seu próprio corpo, se não tem domínio, por desconhecimento, da sua sexualidade como esperar que ele aprenda e desenvolva raciocínio lógico? Assim, esse material pode ser interessante para ser trabalhado anterior ao processo de alfabetização, com crianças a partir dos três anos, quando estão iniciando o reconhecimento do corpo humano, coincidindo assim, com a etapa da educação infantil.

Em relação à aplicação do dominó de associação de frases, a análise demonstrou que as frases apresentadas são, em alguns momentos, sem sentido ou muito simples e os desenhos das peças são confusos. A ideia e a proposta do jogo são interessantes, por isso, o professor poderia confeccioná-lo de forma mais contextualizada e sem duplo sentido como ocorreu durante as atividades com o grupo investigado. São incoerências passíveis de correção no processo de fabricação do recurso desde que haja uma validação pedagógica nesse processo.

O dominó de associação de ideias confundiu os estudantes, pois há imagens muito semelhantes e os estudantes não conseguiam jogar. Pensamos em outra alternativa para uso do recurso, como por exemplo, montar uma história para melhor contextualizar a atividade, mas não conseguimos, assim, para nosso público acreditamos que o recurso trouxe mais dificuldade do que benefício. Ainda nesse processo, houve dificuldades de os alunos identificarem o par, mesmo a pesquisadora e a Professora Voluntária (PV) lendo o nome das figuras. Algumas delas não eram conhecidas pelos estudantes, como por exemplo, caixa de correio antiga. A estudante V. foi uma que não conseguiu jogar, nem mesmo com intervenção da pesquisadora e PV. Já R. e J. conseguiram jogar com intervenções da PV.

Dos materiais analisados, o Material dourado e o Memória de numerais foram os que identificamos como aqueles que podem ser trabalhados de acordo com a idade cronológica dos participantes da pesquisa, acompanha-los no processo de escolarização e atendem ao caráter complementar do AEE.

Embora o manual de orientação do material dourado o indique para crianças a partir dos sete anos e os estudantes serem adolescentes, ao analisarmos o recurso diante da categoria adequação à idade, concluímos que ele não se constitui como um material infantilizado como os que já apresentamos. Por isso, também pode ser utilizado tanto na SRM como na sala comum como recurso de apoio pedagógico às aulas de matemática, sem que o estudante seja “ridicularizado” por estar manipulando um material concreto. E atende ao caráter complementar do AEE quando permite ao estudante com DI desenvolver habilidades cognitivas importantes como raciocínio lógico e trabalhar conceitos matemáticos que fazem parte do currículo: numeração, operações, etc.

A análise do jogo, memória de numerais, demonstrou que se considerarmos as suas características, como os desenhos com motivos infantis para ilustrar os números nas peças (pirulitos, bonecas, carrinhos, bolas etc.), ele não é adequado para o trabalho com adolescentes e, portanto, também não os acompanham ao processo de escolarização. Entretanto, é possível dizer que o recurso dependendo da estratégia didática do professor, pode promover a possibilidade de avanço intelectual do estudante. Apesar disso, não indicamos que o estudante adolescente leve esse material para sala de aula comum, pois os motivos infantis das peças podem gerar constrangimentos frente aos colegas da turma na classe comum.

Quanto ao caráter complementar do AEE para estudantes com DI, se consideramos que esses materiais são utilizados na SRM para o AEE e entendermos que a função do atendimento é complementar no que tange ao rompimento daquilo que impede ao estudante com deficiência ao acesso à educação comum; se compreendemos que ele não se configura como reforço escolar, muito menos ensino substitutivo do ensino comum, mas que é possível trabalhar o currículo, não como na sala comum, mas como sendo a produção de conhecimento na escola; se observarmos que não é possível eliminar a barreira da DI, mas sim estimular a capacidade cognitiva dos estudantes; podemos concluir que os recursos da SRM que selecionamos para análise, constituídos

predominantemente de jogos podem auxiliar no ensino de conteúdos escolares ou estar associados a questões mais gerais, como organização, atenção, concentração, memória e disciplina, sem, entretanto, atender a toda faixa etária que deveria contemplar, como reza a legislação.

Sendo assim, concordamos com Murcia (2005, p. 17) que a brincadeira não deve desaparecer com a chegada da adolescência. Mas, é preciso ter clareza quanto ao objetivo do material, considerando o que se espera atingir com determinado do jogo, levando-se em consideração a idade cronológica dos estudantes, e não jogar só por jogar, apenas como um passatempo com caráter lúdico.

Considerações finais

Esse texto procurou analisar a adequação dos recursos e materiais disponibilizados pelo MEC às SRM, para um trabalho de apoio pedagógico aos estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, o desenvolvimento do trabalho empírico revelou que recursos analisados são majoritariamente infantilizados para os EPAEE envolvidos nessa pesquisa, visto que os participantes são em sua maioria adolescentes. Assim, tais recursos não os atendem em toda faixa etária ou durante todo seu processo de escolarização, como prescreve a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2011) Como já apresentado no referencial teórico, a SRM deve atender a todo nível de escolaridade, dessa forma, a questão que levantamos é: como fica o estudante com DI que está no 2º ciclo do ensino fundamental ou mesmo no ensino médio e que utiliza a SRM de sua escola?

Assim, a partir dos resultados da pesquisa acreditamos que para atender de forma satisfatória os EPAEE de diferentes idades e em diferentes níveis de escolarização seja necessária a organização da SRM por nível de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ciclo), Ensino Fundamental (2º ciclo) e Ensino Médio considerando nesse processo o desenvolvimento das diferentes fases de vida, a saber: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Isso porque os recursos e materiais enviados pelo MEC, em muitos casos, podem ficar sem utilização quando o público atendido na SRM for de adolescentes, jovens e/ou adultos.

Entretanto, buscamos por meio do programa de intervenção compreender como os recursos, ainda que inadequados à faixa etária pudessem ser utilizados para favorecer a aprendizagem de pessoas com DI. Percebemos que não são os materiais que garantem a aprendizagem dos estudantes, mas são meios que o mediador/professor utiliza para facilitar a aprendizagem e a construção do conhecimento. O que conta nesse processo é o objetivo que o professor pretende alcançar, assim como, a mediação, as provocações, os confrontos cognitivos a que esses estudantes são submetidos.

An analysis of resources available in the Multifunctional Resources Room: focus on students with intellectual disabilities

Abstract: The Multifunction Resource Rooms Deployment Programs guided by the Public Policy for Special Education in the perspective of Inclusive Education and one of the initiatives of the Ministry of Education for the process of inclusion of Target audience Students of Special Education. We consider essential to understand the use of these resources and, therefore, we aimed to analyze them in the light of a teaching job to support students with Intellectual Disability, through an intervention process. The methodology adopted is based on the qualitative approach, intervention type, with the participation of seven students with Intellectual Disability, there searcher and a volunteer teacher. Data collection procedures guided in the cataloging of resources, planning and development of the intervention program. Data collection instruments were: teaching protocol of resources, activity logging protocol and field diaries. Data analysis was guided by content analysis. The results showed the importance of adequacy of resources to the age of these students considering their chronological age; the organization of Multifunction Resource Rooms by level of education, and also insufficient resources for the educational work with students Intellectual Disability elementary school and middle II.

Keywords: Multifunction Resource Room. Intellectual Disability. Special and Inclusive Education. Pedagogical Resources.

Un análisis de los recursos disponibles en la Sala de Recursos Multifuncional: enfoque en los estudiantes con discapacidad intelectual

Resumen: El Programa de Implantación de Clases de Recursos Multifuncionales es orientado por la Política Pública para la Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva y una de las iniciativas del Ministerio de Educación para el proceso de inclusión de los Estudiantes Público-Objetivo de la Educación Especial. Consideramos esencial la comprensión del uso de esos recursos y, para ello, objetivamos analizarlos a la luz de un trabajo pedagógico de apoyo a los estudiantes con Discapacidad Intelectual, a través de

un proceso de intervención. La metodología adoptada se basa en el abordaje cualitativo, del tipo intervención, con la participación de siete estudiantes con Deficiencia Intelectual, la investigadora y una profesora voluntaria. Los procedimientos de recolección de datos se basaron en la catalogación de los recursos, planificación y desarrollo del programa de intervención. Los instrumentos de recolección de datos fueron: protocolo pedagógico de los recursos, protocolo de registro de actividades y diarios de campo. El análisis de los datos fue orientado por el análisis de contenido. Los resultados evidenciaron la importancia de la adecuación de los recursos a la edad de esos estudiantes, considerando su edad cronológica; la organización de la Clase de Recursos Multifuncionales por nivel de enseñanza, y además la insuficiencia de recursos para un trabajo pedagógico a los estudiantes con Discapacidad Intelectual de la enseñanza primaria, secundaria y terciaria.

Palabras Clave: Clase de Recursos Multifuncionales. Discapacidad Intelectual. Educación Especial e Inclusiva. Recursos Pedagógicos.

Referências

- BEHRING, E. R. *Política social no capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: documento orientador do programa. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 set. 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2001-2011. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos*. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

FURTADO, V. Q. *Dificuldades de aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAFRA, S. R. C. *O Lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual*. Secretaria de estado da Educação Superintendência da Educação: [s.n.], 2008.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 dez. 2012

MURCIA, J. A. M. (Org.) *Aprendizagem através do jogo*. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OMODEI, J. D. *Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

RINALDI, R. P. et al. Sala de Recurso Multifuncional: a utilização de análises estatísticas como possibilidade de instrumento norteador do processo de implantação no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2; SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES, 4, 2013, Presidente Prudente. Anais... Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2013.

SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático*. Brasília, DF: Paz e Terra, 2008

SOARES, E. de L. et al. A presença do lúdico no ensino dos modelos atômicos e sua contribuição no processo de ensino aprendizagem. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, Bogotá, v. 12, n. 2, p. 69-80, 2017. Disponível em: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/GDLA/article/view/10398/html>>. Acesso em: 07 set. 2017.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP/2009) pelo financiamento da pesquisa.

Submetido em: 07/09/2017.

Aceito em: 19/02/2018.

“Raciocínio sociológico” e “raciocínio histórico”: as tensões entre duas tradições epistemológicas segundo Passeron e Prost

Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa
Catarina
ione.valle@ufsc.br

Resumo: Analisar dois tipos de racionalidade, que tanto aproximam quanto distanciam historiadores de sociólogos, é o objetivo primordial deste artigo. Para tanto, nos centramos nas abordagens apresentadas pelo sociólogo francês Jean-Claude Passeron e pelo historiador também francês Antoine Prost. Na tentativa de distinguir o “raciocínio sociológico” do “raciocínio histórico”, pautamo-nos inicialmente num diálogo entre esses dois pesquisadores, cujo foco é o lugar privilegiado que o ensino ocupa nos encontros reflexivos de ambas as disciplinas, o que não é comum em outros campos do conhecimento. É com base nesta perspectiva que nossos pesquisadores exploram suas concepções epistemológicas e desenvolvem seus argumentos sobre as aproximações/distanciamentos entre essas duas disciplinas e sobre o *métier* de historiador e o *métier* de sociólogo. Na tentativa de melhor compreender uma dimensão cara aos dois pesquisadores (a “convergência epistemológica entre história e sociologia”), elaboramos algumas assertivas que procuram caracterizar o movimento de aproximação/distanciamento do raciocínio sociológico com o polo experimental; outras foram elencadas para situar esse mesmo movimento relacional com o polo da reflexividade histórica. Nosso interesse foi destacar dimensões que ao mesmo tempo em que conceituam o raciocínio sociológico, definem o raciocínio histórico.

Palavras-chaves: “Raciocínio sociológico”. “Raciocínio histórico”. *Métier* de historiador. *Métier* de sociólogo.

Introdução

Falar de ensino tradicional é pleonasma: o ensino é tradicional por definição e por função; é por meio dele que existe tradição, transmissão de alguma coisa que vem do passado a gerações que se renovam o tempo todo.

Jean-Claude Passeron
(1930-)

Interpretar o ponto de vista de um pensador, seja ele sociólogo, historiador ou pertencente a outro campo do conhecimento, sempre se revela um esforço ambivalente; corre-se o risco de reproduzir *ipsis litteris* suas ideias, o que não tem nenhum interesse, ou de atribuir a elas significados não presumidos pelo seu autor.

A complexidade dessa tarefa se torna ainda maior quando os autores que se quer priorizar, neste caso o sociólogo francês Jean-Claude Passeron (1930-) e o historiador também francês Antoine Prost (1933-), procuram identificar as convergências e as divergências entre história e sociologia; disciplinas vistas como “insularidades teóricas”, cujas bases interpretativas apresentam grande especificidade.

Tendo como principal foco de interesse a noção de “racionalidade sociológica” que, segundo Passeron, ocupa um lugar intermediário entre essas duas tradições epistemológicas, buscamos no diálogo¹ entabulado entre esses dois pesquisadores uma primeira inspiração para levar a efeito nosso esforço interpretativo. A segunda inspiração veio da vertente defendida sobretudo por Passeron, cujo objetivo foi apresentar parâmetros deontológicos que, além de definirem o seu “raciocínio sociológico” fornecem elementos para diferenciá-lo do “raciocínio histórico”. Na tentativa de caracterizar a “convergência epistemológica entre história e sociologia”, elaboramos na sequência algumas assertivas que colocam em perspectiva o movimento de aproximação/distanciamento entre as duas disciplinas. Por fim, retomamos a ideia de que é no ensino que está o ponto central de encontro entre historiadores e sociólogos.

“Imaginação histórica”

O diálogo entre nossos dois pensadores teve como base principiológica os pontos de vista do historiador Prost. Sua argumentação parte da dimensão relativa à antiguidade da história, reconhecida como uma disciplina que não apenas permitiu à sociedade francesa se representar e se reconhecer, mas também se analisar. Essa disciplina não aparece com a mesma força em outros países, sendo própria da tradição cultural francesa, razão pela qual tem beneficiado os historiadores atuais mais que seus homólogos anglo-saxões. Mas a que tipo de raciocínio histórico se refere Prost? Desde os seus primórdios, essa disciplina se caracterizou como uma história um pouco sociológica, afirma ele, lembrando as dimensões apresentadas pelo político François Guizot (1787-1874), ao concebê-la como resultado de uma luta de classes².

Prost assinala que, na França, “[...] a sociologia se desenvolveu nos confins da história e da filosofia e não graças aos métodos quantitativos importados dos Estados Unidos” (PASSERON; PROST,

(1) O diálogo entre Jean-Claude Passeron e Antoine Prost sobre história e sociologia foi publicado em 1990 pela Revista *Sociétés Contemporaines*, com o título "L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues".

(2) Segundo Prost, o próprio Karl Marx (1818-1883), numa célebre carta de 1852, confirma não ter inventado a noção de classes sociais, atribuindo essa "invenção" a historiadores burgueses, assim como aos fundamentos econômicos das classes sociais que foram, antes dele, utilizados por economistas burgueses.

1990, p. 8), como se costuma pensar. Para exemplificar, ele traz à memória as dificuldades enfrentadas por Émile Durkheim (1858-1917) ao tentar introduzir no campo universitário "uma verdadeira ciência do social", e o fato de que a história acolheu alguns sociólogos durkheimianos, figurando como uma espécie de disciplina refúgio para esses pesquisadores.

Apesar da fluência desse diálogo, importa-nos reter aqui, sobretudo, a abordagem metodológica sobre a qual ele se fundou para dar ênfase à maneira como historiadores e sociólogos podem convergir ou divergir sobre objetos históricos. Prost deixa clara sua tendência a opor com toda convicção dois tipos de raciocínio, que acabam distinguindo historiadores de sociólogos. O que ele considera como raciocínio sociológico pauta-se essencialmente na versão apresentada por Durkheim, o que o leva a admitir que sua concepção é muito restritiva, pois parte do pressuposto que toda afirmação deve ser submetida a uma validação crítica, ou a "procedimentos de administração da prova", de modo que, em se confirmando falsa a mesma será excluída, em se confirmando verdadeira será retida.

Segundo Prost, esse método experimental que valoriza a estatística não se mostra muito útil ao historiador porque este se orienta essencialmente pela diacronia. O historiador sempre quer saber como as coisas ocorreram em tempos passados. Seu primeiro reflexo é estimar que os fenômenos acontecem sempre de determinado modo ou que eles decorrem de evoluções que engendram certos resultados. Para o historiador, "o fenômeno social analisado é sempre produto de um processo de evolução no qual continuidade e transformação se mesclam num grau de importância a ser definido". (PASSERON; PROST, 1990, p. 8) Ele alerta para o fato de que quando se trabalha com os tempos de outrora geralmente inexitem séries quantificáveis que permitam análises algorítmicas, à maneira de Durkheim, impedindo de relacioná-las umas às outras. Ora, isso sem dúvida limita o uso que os historiadores podem fazer do raciocínio sociológico.

Para Prost, os historiadores mobilizam outro tipo de raciocínio que não supõe "administrar a prova", orientado segundo o que Paul Veyne (1930-) chamou de "pôr em intriga"; esse raciocínio pauta sua base explicativa nas razões, nas intenções e nas mudanças. E é em Raymond Aron (1905-1983) que ele se apoia para contrapor explicação, possibilitada pela análise das causas,

e compreensão, factível por meio do estudo das razões e das variações. Evidentemente, a partir do seu entendimento, à história cabe essencialmente a compreensão, pois “o historiador tende a analisar os acontecimentos como resultado da interação entre atores que, ao agirem num dado campo de imposições, perseguem objetivos, têm intenções, põem em prática estratégias, visando o enfrentamento de outros atores cujas intenções e estratégias divergem”. (PASSERON; PROST, 1990, p. 9)

Esse tipo de raciocínio, como não poderia deixar de ser, exige um esforço de hierarquização das diferentes motivações, assim como das diversas obrigações que os atores levam em conta, mas jamais será possível provar a inevitabilidade dos resultados alcançados. Por isso, “[...] o historiador num momento ou noutro sempre se volta aos grandes eventos históricos como uma borboleta sempre procurando circundara luz”. (PASSERON; PROST, 1990, p. 9)

Tendo como referência esses dois tipos de raciocínio, na ótica de Prost, a história social pode se pretender científica, no sentido durkheimiano, graças ao rigor metodológico que adota em seus procedimentos³, mas esse certamente não é o caso da “história relato”, daquela história que se limita a “pôr em intriga”. Embora se mostre muito interessante, essa história não pode ser considerada uma ciência pois, como todo relato, ela depende da arte daquele que a conta, assim como de sua habilidade em conciliar motivações e mudanças. E essa lhe parece ser uma das razões que leva, não raramente, os historiadores a se verem como “literatos”: “a história é irremediavelmente literária, porque se faz com palavras e não com números, e com palavras que sempre estão um pouco à margem das realidades que elas querem designar”. (PASSERON; PROST, 1990, p. 24)

“Imaginação sociológica”

A perspectiva adotada por Passeron, na sequência do diálogo, longe de se contrapor a de seu colega historiador, inicia-se reafirmando a antiguidade da história. Ele ressalta que, como “prática regulada do relato”, a profissão (intelectual) de historiador é a mais antiga no mundo das civilizações, embora reconheça que outras profissões reivindicam essa mesma glória. Já a “imaginação sociológica”,⁴ segundo ele, se situa no outro extremo. É uma disciplina jovem, ou talvez pré-adolescente, ainda em estado de

(3) Passeron cita como exemplo de uma produção histórica de grande envergadura, pautada essencialmente numa técnica estatística, a obra de Prost, dedicada a um fenômeno caro aos sociólogos: a democratização do ensino. (PROST, 1986)

(4) Passeron recorre a esta expressão que dá título a uma das obras de Mills (1975)

(5) Para caracterizar a educação como um objeto privilegiado, Passeron apoia-se no que define como "história intelectual das duas disciplinas ou sociologia da troca científica", citando como referência a obra *L'évolution pédagogique en France* de Durkheim, publicada em 1938.

(6) Passeron considera a interdisciplinaridade como um problema epistemológico importante que remete às formas e aos graus de envolvimento entre as disciplinas. Esse problema, do seu ponto de vista, costuma ser abordado com grande generalidade ("uma generalidade sem ancoragem nem margem"), o que o leva a indagar se não seria mais interessante, porque mais concreto, colocá-lo em termos da diferença ou da proximidade dos métodos e da situação epistemológica das duas disciplinas.

"revolução científica", o que a leva a não ter atingido, nos termos de Thomas Kuhn (1922-1996), a condição de "ciência normal". Consequentemente, é do passado próprio de cada uma das disciplinas que vem a maior parte das suas diferenças: duas formas diversas de tradição profissional, duas maneiras distintas de buscar a integração acadêmica, dois modos próprios de formular os seus raciocínios epistemológicos.

Para Passeron, o principal desafio quando se trata das relações entre sociologia e história consiste em explicar porque duas disciplinas epistemologicamente indiscerníveis permanecem tão discerníveis sociologicamente. Sua reflexão toma como referência o campo do ensino que considera como um lugar privilegiado de encontro⁵ entre essas duas disciplinas; aspecto este que tem se revelado pouco provável entre outras áreas (política, economia, religião...). Certamente, esse lugar de encontro tem contribuído para fazer avançar simultaneamente duas abordagens teóricas e/ou epistemológicas, para fazer com que suas dimensões se tornem mutuamente irreduzíveis.

A primeira dessas abordagens, vista como "bidisciplinaridade feliz" entre sociologia e história, assenta-se no esforço comum que consiste em explicitar o que há de específico na Escola como sistema e na Educação como processo social. Parece-lhe evidente que sociologia e história se deixam mais facilmente influenciar quando os trabalhos e as problemáticas envolvem o ensino. Ele percebe que atualmente é pouco provável que um historiador da educação empreenda um "relato" sobre as aventuras da escola sem se preocupar com a composição social dessa instituição, com suas funções sociais, com as dinâmicas de formação profissional. Do mesmo modo, nenhum sociólogo ousaria analisar a estrutura dos sistemas de ensino, os fins e as políticas educacionais sem considerar o passado histórico dessas instituições, suas reformas ou a evolução de suas técnicas pedagógicas e de registro. Todavia, ele precisa estar preparado para não se deixar levar pelas áreas de escuridão projetadas pela luz ofuscante da história.

A segunda abordagem remete à especificidade desse objeto privilegiado que permite combinar método histórico e método sociológico, o que possibilita apreender a posição epistemológica e metodológica das duas disciplinas, assim como sua complementaridade e suas identidades. Segundo Passeron, não se está diante de um fenômeno simples, muitas vezes

justificado pela tentativa de promover a “interdisciplinaridade”⁶ por meio unicamente de uma importação/exportação “selvagem” de conceitos e de termos epistemologicamente legitimados. O que ocorre, na verdade, é um diálogo entre historiadores e sociólogos norteado por uma espécie de hibridação, de interfecundação, de circulação e troca de métodos e de temas de investigação. Esse diálogo se torna factível somente porque historiadores e sociólogos, por partilharem “o mesmo *regime epistemológico*”, se leem mutuamente, pois cada um reconhece no trabalho do outro, suas próprias interrogações, além da necessidade de a ele fazer apelo. Passeron entende que

o exame da sociologia e da história do ensino é revelador da posição-chave ocupada pela educação e/ou socialização (a) em relação à ‘reprodução social’ e à mudança histórica, isto é, do ponto de vista da pertinência *diacrônica* dos modelos; (b) em relação às solidariedades funcionais ou às disfunções que ligam, quando se opera um corte *sincrônico*, o sistema de ensino aos demais sistemas ou aos funcionamentos sociais. (PASSERON, PROST, 1990, p. 11)

Se é no ensino que a sociologia e a história encontram as condições privilegiadas para atuar em parceria, graças aos propósitos comuns que as unem – ambas se interessam pela história das sociedades humanas, ambas estão comprometidas com os processos educacionais dessas sociedades –, é nesse mesmo espaço social e científico que as duas disciplinas afirmam suas diferenças, definem suas identidades, reconhecem-se como “ilhas de inteligibilidade”, nos termos de Passeron, veem com clareza suas *raisons d'être*.

Apesar dos desabridos enfrentamentos pelo controle de territórios, instituições ou influências que ocorreram ao longo do século XIX e início do século XX, ancorados muitas vezes em verdadeiras “profissões de fé epistemológica”, a sociologia assim como todas as outras ciências sociais⁷ é uma disciplina histórica: “uma disciplina é histórica quando seus enunciados, em se tratando de distinguir o que é verdadeiro do que é falso, não podem estar desindexados dos contextos de onde foram levantados os dados que para ela têm sentido”. (PASSERON; PROST, 1990, p. 15) Em outras palavras, todo pesquisador precisa dizer de que espaço geográfico

(7) Segundo Passeron, “nenhuma das ciências sociais é, por definição, capaz de submeter suas formulações à prova empírica no quadro do modelo lógico” elaborado por Karl Popper (1902-1994). (PASSERON; PROST, 1990, p. 19).

ou nação está falando, que período está abrangendo, a que sistema social e educacional está se referindo. Ou seja, ele precisa ser sensível à dimensão histórica dos seus objetos, assim como aos pilares que sustentam as diferentes configurações históricas. A sociologia não pode, portanto, em momento algum, esquecer que é, assim como a história, senão uma disciplina do “relato”, ao menos uma disciplina que somente diz algo interessante quando produz conhecimentos sobre a maneira como se entrelaçam as sucessões de fenômenos históricos.

Nesse sentido, e seguindo o raciocínio dos dois autores, cabe uma questão de fundo que deverá orientar a continuidade desta reflexão: se a convergência epistemológica entre história e sociologia não deixou de se afirmar desde meados do século passado, tornando descabidas as oposições que nutriram “o debate entre uma *épistémè* do relato e de suas fontes e uma *épistémè* da natureza social e de sua nomologia” (PASSERON, 1991, p. 58), o que cada uma dessas disciplinas pode reivindicar como específico?

“Identidade social e identidade lógica de uma disciplina”

Ao constatar que as diferenças entre história e sociologia se evidenciam nas práticas profissionais mais do que nas dimensões epistemológicas, Passeron formula a hipótese de que, visado construir suas assertivas sobre uma mesma estrutura de observação, essas disciplinas acabaram adotando como *seu* um discurso performativo, apoiado em conceitos que expressam tanto antagonismos quanto afiliações. Ele sublinha que enquanto os conceitos sociológicos são ou *polimorfos* ou *estenográficos*, as tipologias históricas são elaboradas a partir de um material conceitual que acaba justapondo, no momento da abstração, o muito e o muito pouco.

Para Passeron, essas diferenças podem ser explicadas simplesmente pelo fato de que cada uma das disciplinas foi se especializando num dos polos metodológicos pertinentes à racionalidade do fenômeno histórico: “A diferença metodológica (e não epistemológica) dos dois tipos de raciocínio teria governado eficazmente a especificidade disciplinar, permitindo resistir por longo tempo aos mecanismos sociais de hibridação interdisciplinar”. (PASSERON, 1991, p. 71) Entretanto, essa resistência (identitária) não poderia persistir por tempo indeterminado, pois, comolembra

Bhabha, o “reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição”. (BHABHA, 2003, p. 21)

A preocupação evidenciada por Passeron, que acaba por reafirmar o que o motivara em 1968 ao publicar a obra *A profissão de sociólogo*, em parceria com Bourdieu e Chamboredon, permanece centrada na luta por reconhecimento científico dessa jovem ciência. Por essa razão, ele procura explicitar seu entendimento sobre o que caracterizaria o raciocínio sociológico, locução que dá título ao seu livro publicado em 1991. Seu ponto de partida é a verificação de que “a historicidade do objeto é o princípio de realidade da sociologia”. (PASSERON; PROST, 1990, p. 17) Desse modo, as fronteiras se mostram vacilantes, pois nenhum sociólogo pode se definir como sociólogo se não considerar o fato de que “é sem cessar chamado à ordem histórica”.

Para construir sua noção de raciocínio sociológico, Passeron começa revisitando dois pensadores clássicos: Durkheim e Max Weber (1864-1920). Na obra *As regras do método sociológico*, publicada em 1895, Durkheim utiliza como sinônimos método sociológico e método comparativo, o que significa levar em conta não apenas o método das variações concomitantes, visto como o esquema mais simples posto em prática pelo método experimental, mas também a comparação histórica, cuja aplicação se revela frágil, uma vez que exige contentar-se com operações pouco codificáveis em termos metodológicos.

Passeron também lembra que a sociologia religiosa de Weber aparece como um “canteiro comparatista”, evidenciado no conjunto da sua obra mas sobretudo em *A ética protestante e o ‘espírito’ do capitalismo*, publicada em 1904. Segundo Passeron, a comparação histórica, descrita com um “otimismo metodológico excessivo” por Weber, “consiste em utilizar o esquema do *método das diferenças* [...] para validar uma relação necessária ou ‘regular’ (frequente) entre traços históricos que permitem construir ‘tipos ideais’”. (PASSERON; PROST, 1990, p. 14)

Como se pode ver, os diferentes usos metodológicos, amplamente empregados pelos dois pensadores e não apenas na perspectiva da experimentação, uma vez que não se pode agir sobre fenômenos observados, repousam sobre os mesmos princípios lógicos, ou seja, o raciocínio estatístico. No entanto, simplesmente

(8) Buscamos como inspiração aqui a noção de “entrelugar”, amplamente utilizada nos estudos culturais, inclusive com forte representação do pensamento literário brasileiro, com destaque para a obra de Silviano Santiago, publicada em 1978, intitulada “O entrelugar do discurso latino-americano”. Sobre essa discussão teórica, ver Souza (2007, p. 486-498). Também nos parece pertinente a noção de “entrelugar”, empregada por Bhabha (2003) como base para analisar “vidas na fronteira”, para interrogar identidades culturais, para compreender as ambivalências do discurso neocolonial.

(9) Este esquema ilustra o diálogo entre Passeron e Prost (1990, p. 13). Além disso, ele é reapresentado na obra *O raciocínio sociológico* (1991, p. 74) com o objetivo de apoiar os argumentos do autor.

pelo fato de que esse tipo de raciocínio fala do mundo histórico, ele se torna um raciocínio sociológico.

Da reflexão durkheimiana, apreendida numa perspectiva otimista, porque essencialmente nomológica, Passeron retém o movimento que caracteriza o raciocínio sociológico: quanto mais ele se aproxima do polo do relato histórico, mais ele se distancia das garantias possibilitadas pelo raciocínio experimental.

De Weber, Passeron detém a assertiva de que uma relação sociológica interessante deve ser ao mesmo tempo significativa e causalmente adequada, ou seja, adequada quanto ao sentido, à interpretação, mas também quanto às constatações que a estabelecem. Ao atribuir a “singularidade” de toda “configuração histórica” às exigências da racionalidade, Weber aponta para a necessidade de situar o raciocínio mobilizado pelos sociólogos entre o raciocínio experimental e o raciocínio que é próprio dos historiadores.

Para facilitar a compreensão da noção de raciocínio sociológico, posicionada numa espécie de entre-lugar⁸ no qual se efetuam diferentes imbricações, Passeron propõe formas racionais híbridas que se entrecruzam permanentemente, apresentadas no esquema abaixo.⁹ Seu intuito é sobre levar o binarismo que marcou a trajetória dessas duas tradições epistemológicas. É por meio do esforço de articulação das diferenças, percebidas como fruto de uma combinação complexa, nunca finalizada, que ele procura conferir força aos híbridos teóricos, os quais se tornam ainda mais necessários nos momentos de importantes mudanças históricas.

| | | |
|--------------------|------------------------|-------------------------|
| HISTÓRIA HISTÓRICA | | RACIOCÍNIO ESPERIMENTAL |
| Relato histórico | | Raciocínio estatístico |
| | RACIOCÍNIO SOCIOLÓGICO | |
| Síntese histórica | | Raciocínio comparativo |

Ao situar o raciocínio sociológico entre o polo do relato histórico, cuja narrativa perde força à medida que se aproxima da síntese histórica, e o polo do raciocínio experimental, em que a perda de vigor aumenta à proporção que se aproxima do raciocínio comparativo, Passeron reafirma a complexidade das análises que envolvem formas disciplinares híbridas. Para tentar acompanhar sua reflexividade, destacamos dimensões que ao mesmo tempo em que conceituam o raciocínio sociológico, definem o raciocínio histórico. Algumas assertivas foram eleitas para caracterizar o movimento de aproximação/distanciamento do raciocínio sociológico com o polo

experimental; outras foram elencadas para situar esse mesmo movimento relacional com o polo da reflexividade histórica.

1. *A historicidade do mundo empírico.* Uma das assertivas que nos parece bastante contundente diz respeito ao fato de que o raciocínio sociológico não pode confinar-se unicamente num raciocínio experimental. Segundo Passeron, o raciocínio estatístico, por se apropriar da linguagem das probabilidades e colocar em relação variáveis que visam conclusões, também é um raciocínio experimental, pois até mesmo uma proposição asceticamente estatística do mundo histórico se torna interpretativa. Todavia, ao enunciar o mundo empírico, ao atribuir sentido ao enunciado de suas correlações formais, as frases são invadidas pelo contexto, seja explícito ou subliminar. Isso faz com que não exista uma “*linguagem protocolar de descrição do mundo social*”, pois “*toda linguagem de descrição do mundo ‘contém teoria’*”. (PASSERON; PROST, 1990, p. 25, grifos do autor) Evidentemente, isso supõe não tratar as variáveis como naturais, o que as tornaria trans-históricas. O sociólogo reconhece que, embora uma tabela estatística seja incriticável quanto aos seus enunciados formais, ela pode não significar nada porque, isolada ou descontextualizada, nada diz sobre o curso histórico do mundo.
2. *O raciocínio sociológico não se confunde com o método idiográfico.* Uma das particularidades do raciocínio sociológico é, segundo Passeron, a de jamais se confundir com o que Paul Veyne chama de “*idiografia*”, referindo-se à crônica ou ao inventário. O método idiográfico se opõe ao método nomotético que, sobretudo no sentido atribuído por Weber, permite a apreensão de regularidades, de tendências ou mesmo a formulação de leis. Parece-nos importante retomaraqui as ilusões “*naturalistas*” de alguns jovens, de Augusto Comte (1798-1857) a Durkheim, embora reconhecendo que, apesar delas, a sociologia sempre tem estado mergulhada no espaço da racionalidade. Ou seja, o raciocínio sociológico não pode restringir-se a uma espécie de sociografia (limitando-se a mera descrição dos fenômenos sociais), assim como não pode circunscrever-se unicamente ao raciocínio idiográfico, apreendendo os contextos de forma isolada e/ou tratando os fatos separadamente.
3. *O raciocínio sociológico é um raciocínio misto.* Por meio desta assertiva, Passeron alerta para o risco de se restringir esse raciocínio a um ponto fixo, uma vez que seus contornos estão

de certo modo definidos, pois o mesmo se situa no meio ou num ponto intermediário. Para o autor, o raciocínio sociológico funciona num movimento de vai-e-vem ao se deslocar entre os dois polos acima indicados. Além disso, o deslocamento se torna necessário e precisa ser permanente pois por meio desse raciocínio fatos datados e localizados (fatos próprios da história das sociedades humanas) são submetidos a tratamentos experimentais que momentaneamente devem pôr de lado essa datação e essa localização, que nada mais são do que a pretensão de chegar à origem, de alcançar a raiz. Passeron lembra que essa dificuldade em distanciar-se afeta com relativa facilidade o sociólogo uma vez que os conceitos descritivos sempre interpretam fatos explicitamente datados e localizados. Ele lembra que “o sociólogo se ilude facilmente a respeito do sentido trans-histórico (extracontextual) do seu discurso” (PASSERON, 1991, p. 63); ele não raramente se mostra pouco sensível à profundidade histórica dos seus objetos, à periodização e ao balizamento do movimento histórico.

4. *Nenhuma revolução teórica faz tabula rasa do passado.*

A terminologia sociológica está exposta a um duplo dilema: ou se mostra *muito* teórica, consequentemente pouco unívoca para orientar questões ao mesmo tempo insubstituíveis e próximas, ou se revela *pouco* teórica, porque centrada em particularidades que não permitem generalizações ou analogias. Além de um conhecimento do passado, a escolha dos conceitos sociológicos requer a mobilização de uma “memória teórica”, somente possível por meio da “vigilância semântica”, ou da análise da história das teorias, dos métodos, das enquetes. Passeron entende que, “nas ciências históricas [...], a exigência de uma memória conceitual é incomparável a pouca densidade do passado teórico das disciplinas especializadas (economia, demografia, linguística, psicologia experimental)”. (PASSERON, 1991, p. 43)

5. *O equilibrismo sociológico (seja praticado pelo historiador, sociólogo ou estatístico) deve admitir a situação metodologicamente arriscada de suas ambições generalizantes.* Ao reconhecer que o contexto da generalidade sociológica pode ser mais estrito do que o da singularidade histórica, uma vez que toda comparação histórica pode tornar equivalentes contextos semelhantes, Passeron sublinha que as “tipologias estão condenadas a tornar equivalentes contextos não equivalentes, pois sempre se procura enunciar generalidades que têm a singularidade de nunca alcançarem a generalidade *nomológica* da lei universal,

acessível unicamente às ciências experimentais". (PASSERON, 1991, p. 60) Ele ressalta ainda que em sociologia o rigor teórico não pode ser definido pela proximidade verbal aos princípios formulados por definições canônicas, nem tampouco pela fidelidade lexicológica a teorias de referência legitimadas em razão das suas generalizações.

6. *O raciocínio sociológico está condenado à "bricolagem"*. Por se tratar de um raciocínio compósito, misto, somente se pode elaborar enunciados tendo como suporte semânticas heterogêneas. Assim, é possível definir por meio de regras lógicas a equivalência ou a compatibilidade entre dois enunciados, mas jamais entre um enunciado e uma realidade. Ou seja, o raciocínio sociológico precisa misturar a gramática do modelo experimental com a semântica do relato histórico para efetivar seu trabalho interpretativo, pois "a língua de descrição do mundo histórico, comum à história e à sociologia, implica a impossibilidade semântica de um 'paradigma' estável". (PASSERON, 1991, p. 59) Desse modo, ao fazer "bricolagem", ao intercalar nas suas práticas procedimentos do raciocínio experimental ("momentos de pureza metodológica"), o raciocínio sociológico se distingue do raciocínio histórico e consegue ultrapassá-lo. Nesse sentido, fica evidente que nenhuma neutralidade descritiva, em relação aos efeitos da estrutura, é possível em toda linguagem sociológica que se propõe a falar do mundo, e especificamente do mundo histórico, como chegaram a pensar alguns sociólogos fundadores desta ciência.

7. *Dois tradições epistemológicas, um mesmo objeto*. Atualmente historiadores e sociólogos estão convencidos de que suas diferenças de estilo ou de método se tornaram completamente inconsistentes, sendo levados a perceber como anacrônica a querela que os separou por um longo período. Nesse sentido, Prost "reivindica como sendo específica do historiador a questão do tempo, do trabalho com o tempo, o recorte temporal, a montagem dos acontecimentos em acontecimentos articulados que de repente se revelam, sendo portadores de sentido porque inauguram e explicam um novo período". (PASSERON; PROST, 1990, p. 21-22) Ele reconhece que, no fundo, o interesse desse pesquisador se volta à história da sociedade, à história das relações, ao efeito das solidariedades entre os fenômenos sociais. Em outras palavras, o historiador, cuja maior tarefa é periodizar, está consciente de que o relato histórico não pode desconsiderar nem os conceitos descritivos, nem os conceitos sociológicos. Já o sociólogo precisa explicitar nas suas justificativas aquilo que o mobiliza ou, mais propriamente, sua

(10) Evidentemente, não poderíamos deixar de nos remeter aqui à noção de campo cunhada por Pierre Bourdieu, embora a mesma não tenha integrado as categorias elaboradas pelos dois sociólogos enquanto trabalharam juntos. Segundo Bourdieu (2001, p. 150), "todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. A questão da legitimidade surge da própria possibilidade deste pôr-em-causa, desta ruptura com a doxa que aceita a ordem corrente como coisa evidente".

"*déixis histórica*". Ele deve ancorar seus tratamentos de dados nos diferentes períodos, explicitar seus critérios, enfrentar os riscos do recorte temporal ou da delimitação de um espaço em função da história institucional, da história das representações, da história política. Parece, portanto, inquestionável que as duas disciplinas têm em vista o mesmo objeto, pois são tributárias da mesma "base empírica", mobilizam propriedades teóricas muito próximas e constroem seus objetos no *carrefour* de escolhas linguísticas relacionadas à nomenclatura, à categorização e à periodização. Consequentemente, nada impede que o sociólogo recorra a materiais vindos do passado e que o historiador por sua vez se interesse por materiais contemporâneos, pois ambos podem mobilizar de modo metodologicamente pertinente não apenas esse entre-lugar, mas também esse entretempo.

8. *As divergências não são decorrentes apenas de uma histerese profissional*. As razões das divergências, manifestadas no tratamento de um material e de uma informação idênticos, não podem simplesmente ser atribuídas a um maior ou menor grau de cientificidade de uma disciplina em relação à outra. Seria certamente mais pertinente explicá-las por meio dos embates que configuram a vida intelectual e que edificam zonas fronteiriças separando os dois campos epistemológicos.¹⁰ Esses embates de fronteira, que podem ser tanto consensuais quanto conflituosos, como lembra Bhabha (2003), são engendrados, desde muito cedo, nos contrastes entre as duas formações universitárias: no caso dos historiadores, predomina a homogeneidade dos estudos superiores realizados na própria disciplina e a precocidade da escolha de uma especialidade; no caso dos sociólogos, preponderam as origens heterogêneas, as reconversões, os itinerários enleados percorridos nos níveis universitários clássicos.

9. *O ensino como um terreno privilegiado de aproximação entre historiadores e sociólogos*. Para concluir a reflexão sobre as dimensões que explicitam a aproximação/distanciamento entre as duas disciplinas, retomamos a referência ao ponto de encontro que deu início a esta abordagem, enfatizado no diálogo entre Passeron e Prost. Ambos concordam que, quando se trata de investigar o campo educacional, é a lógica e os procedimentos do raciocínio experimental que têm migrado da sociologia para a história, enquanto que, no sentido inverso, são os conceitos de periodização e de civilização utilizados como quadros de inteligibilidade que têm forçado o pensamento sociológico a se abrir à interpretação dos dados. Passeron sublinha a necessi-

dade de os sociólogos, ao menos aqueles que não permanecem surdos à prática dos historiadores, ancorarem seus tratamentos de dados em períodos, explicitarem seus critérios, enfrentarem os riscos próprios do recorte temporal e/ou espacial em função da história institucional, da história das representações, da história política; e isso não pode ser alcançado tendo como chave analítica unicamente o raciocínio experimental.

Finalizando...

Ao desenhar um quadro de referências para orientar a construção do seu “raciocínio sociológico”, Passeron não apenas aborda a complexidade de disciplinas cujos contornos são fluidos, cujas fronteiras são porosas, mas também a pluralidade de perspectivas que marcam as distintas reflexividades, ora confundindo-as, ora diferenciando-as. Se o movimento relacional de idas e vindas entre o raciocínio sociológico e o raciocínio histórico, voltados a um mesmo objeto, não pode ignorar a historicidade do mundo empírico, ele também não pode sucumbir aos perigos projetados, seja pela (sedutora) luz ofuscante dos tempos de outrora, seja pelas falsas antíteses e dicotomias generalizantes, que se revelam fortemente enganadoras.

Ao assinalar que a reflexividade científica precisa partir do pressuposto de que nenhuma revolução teórica é capaz de fazer tabula rasa do passado, Passeron alerta para os riscos que corre um raciocínio misto, tal como o sociológico, tanto ao se centrar no método idiográfico, quanto ao perseguir ambições metodológicas generalizantes, que podem até mesmo abrigar a “brigolagem” e afazer dela um *modus operandi* predominante. Enfim, nossos autores nos mostram, e seus argumentos se revelam de grande contundência, que as divergências entre história e sociologia, entre o *métier* de historiador e o *métier* de sociólogo, não procedem somente de uma determinada histerese profissional.

Acompanhar o diálogo entre Prost e Passeron nos ajudou a perceber que, apesar de seus distintos campos epistemológicos de afiliação, seus pensamentos convergem em vários sentidos, sobretudo quando se trata da investigação educacional, tida como um terreno propício à aproximação entre historiadores e sociólogos. Se, para o sociólogo da educação, o eixo diacrônico é tão fortemente estruturante que pode passar despercebido, para o historiador da educação, interessado nos antecedentes, todo objeto

é necessariamente sociológico pois diz respeito essencialmente a atores coletivos, uma vez que os atores individuais estão pouco representados.

Enfim, se é principalmente no campo educacional que historiadores e sociólogos se encontram, definindo e redefinindo suas identidades epistemológicas, diferentemente do que ocorre em relação a outras sociologias, onde há um abismo profundo entre os trabalhos históricos e os modelos ou paradigmas sociológicos, é no interesse comum pelos objetos educacionais que essas disciplinas reafirmam suas fronteiras reflexivas.

“Sociological Reasoning” and “Historic Reasoning”: the tensions between two epistemological traditions according to Passeron and Prost

Abstract: The primordial objective of this article is to analyze two types of rationality, which both approximate and separate historians and sociologists. To do so, we focus on the approaches presented by French sociologist Jean-Claude Passeron and by French historian Antoine Prost. In an attempt, to distinguish “sociological reasoning” from “historic reasoning” we initially work with a dialog between these two thinkers, whose focus is the privileged place that education occupies in the reflexive encounters of both disciplines, which is not common in other fields of knowledge. It is based on this perspective that our researchers explore their epistemological concepts and develop their arguments about the approximations and distancings between these two disciplines and about the *métier* of historian and *métier* of sociologist. In an attempt to better understand a dimension important to the two researchers (the “epistemological convergence between history and sociology”) we develop some assertions that seek to characterize the movement of approximation and distancing of sociological reasoning with the experimental pole. Other affirmations are presented to locate this same relational movement with the pole of historic reflexivity. Our interest was in highlighting dimensions that conceptualize sociological reasoning, while simultaneously defining historic reasoning.

Keywords: “Sociological reasoning”. “Historic reasoning”. *Métier* of the historian. *Métier* of the sociologist.

“Razonamiento sociológico” y “razonamiento histórico”: las tensiones entre dos tradiciones epistemológicas según Passeron y Prost

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar dos tipos de racionalidad, que aproximan y distancian a historiadores y sociólogos. Por tanto, nos centramos en los abordajes presentados por el sociólogo francés Jean-Claude Passeron y por el historiador - también francés - Antoine Prost. Para comenzar

proponemos un diálogo entre los dos autores, cuyo foco es el lugar privilegiado que la enseñanza ocupa en los encuentros reflexivos de las dos disciplinas, lo que no es común en otros campos del conocimiento, con la tentativa de distinguir el “racionamiento sociológico” del “razonamiento histórico”. A partir de esta perspectiva es que nuestros autores exploran sus concepciones epistemológicas y desarrollan sus argumentos sobre las aproximaciones/distanciamientos entre las dos disciplinas y sobre el *métier* de historiador y el *métier* de sociólogo. Con la intención de comprender mejor una dimensión apreciada por los dos autores (la “convergencia epistemológica entre historia y sociología”), elaboramos algunas afirmaciones que buscan caracterizar el movimiento de aproximación/distanciamiento del razonamiento sociológico con el polo experimental, también incluyendo otras formas de situar ese mismo movimiento relacional en el polo de la reflexividad histórica. Nuestro interés fue destacar dimensiones que en el mismo movimiento tanto conceptualizan el racionamiento sociológico como definen el razonamiento histórico.

Palabras clave: “Razonamiento histórico”. “Razonamiento sociológico”. *Métier* de historiador. *Métier* de sociólogo.

Referências

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo*. Preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Claret, 2003.
- DURKHEIM, Émile. *L'évolution pédagogique en France*. Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcées en 1904-1905. Paris: PUF, 1938.
- MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PASSERON, Jean-Claude. *Le raisonnement sociologique*. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel. Paris: Nathan, 1991. p. 57-88.
- PASSERON, Jean-Claude; PROST, Antoine. L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues. *Sociétés contemporaines*, Lyon, n. 1, mars, p. 7-45, 1990. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/socco_1150-1944_1990_num_1_1_940>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- PROST, Antoine. *L'enseignements'est-il démocratisé?* Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980. Paris: PUF, 1986.
- SANTIAGO, Silviano. “O entre-lugar do discurso latino-americano”. In: *Uma literatura nos trópicos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978. p. 11-28.

SOUZA, Marcos Aurélio dos Santos. O entre-lugar e os estudos culturais. *Travessias*. Cascavel, v. 1, n. 1, p. 486-498, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2748>>. Acesso em: 4 out. 2017.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967

Submetido em: 29/11/2017.

Aceito em: 05/02/2018.

Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto¹

Resumen: En este artículo tenemos como objetivo reflexionar sobre la lectura en voz alta del adulto dirigida a los niños pequeños. Entendemos la lectura del adulto también como una lectura del niño en un sentido vicario y metafórico. El sentido vicario viene por el hecho de que el niño participa en la lectura a través del otro que lee, al escuchar, señalar, mirar, nombrar, preguntar y comentar lo leído. Y el sentido metafórico se deriva de un “como si”: como si leyera las lecturas que comparte, cuando participa en ellas. La lectura que realiza el adulto (padres o profesor/a) es una actividad en interacción con el niño antes de que sea lector autónomo. Es una forma de preparar el aprendizaje infantil de la lectura, la escritura y de promover el desarrollo del lenguaje. De la lectura en voz alta vamos a justificar su importancia y a describir algunos de sus aspectos componentes. Además, vamos a reflexionar sobre los objetivos de la lectura para los niños, sobre la selección de los libros y las maneras de leer. Finalmente, haremos una sugerencia sobre la preparación visual del texto.

Palabras Clave: Lectura en voz alta. Relación entre lengua, lectura y escritura. Libros infantiles.

Ana Teberosky
Universidad de Barcelona
ateberosky@ub.edu

Angélica Sepúlveda
Laboratório de educação (Ong),
São Paulo/Brasil
angelica@labedu.org.br

(1) Os editores optaram por manter a estrutura e normas das referências de acordo com o país de origem do texto.

El aprendizaje de la lengua

Los niños aprenden a hablar a partir de la lengua que escuchan, es decir, a partir de las palabras, expresiones y formas de comunicación que escuchan decir a los adultos que los crían, y particularmente aquellas formas que se utilizan para dirigirse directamente a ellos. En este sentido, los adultos forman parte del proceso humano de aprendizaje del lenguaje (TEBEROSKY y JARQUE, 2014). Mediante la lengua que usa, el adulto se constituye en modelo que los niños imitan; pero los niños no aprenden sólo escuchando, necesitan participar en situaciones comunicativas y tener también oportunidades frecuentes de usar (producir) esa lengua. Posiciones actuales sobre el aprendizaje del lenguaje explican que las estructuras (sonoras, lexicales, de combinación de palabras, de formulación de discursos) emergen a partir de su uso (TOMASELLO, 2003). El diálogo es el contexto principal en el que ocurre el aprendizaje del lenguaje. La investigación sobre el tipo de interacciones lingüísticas entre adultos y niños pequeños muestran que, en este contexto, tanto la calidad como la cantidad de intercambios lingüísticos son importantes para el aprendizaje. Estos argumentos están relacionados con el papel

(2) En este artículo, usamos el término "lenguaje", en el sentido de la facultad humana de comunicarse, "lengua", como el conjunto sistematizado de palabras y construcciones de una comunidad, "habla" y "escritura" como modalidades de uso que los hablantes hacen de su lengua, "oralidad" al uso oral, "lengua escrita" a la modalidad escrita, "discurso" el uso extendido de la lengua y "texto" a dicho uso en lo escrito.

del *input* y las informaciones lingüísticas disponibles para los niños pequeños (DICKINSON, GRIFFITH, GOLINKOFF y HIRSH-PASEK, 2012; KÜMMERLING-MEIBAUER y MEIBAUER, 2013) y están relacionados también con el aprendizaje cultural, en general (TOMASELLO, 2016).²

Dentro de este enfoque de aprendizaje del lenguaje, los estudios muestran que los niños pequeños extraen, almacenan y procesan construcciones basadas en el léxico de la lengua del ambiente y usan estas construcciones para estructurar sus representaciones lingüísticas (CAMERON-FAULKNER y HICKEY, 2011; D. BROWSKA y LIEVEN, 2005; THEAKSTON, LIEVEN, PINE y ROWLAND, 2002; TOMASELLO, 2003). Pero, para saber qué extraen y procesan los niños hay que analizar el discurso adulto dirigido a ellos: en esos análisis se han destacado sus características de entonación exagerada, diversidad léxica restringida, estructura simple de oraciones y enunciados relacionados con el "aquí y ahora" de la situación de enunciación (SNOW y FERGUSON, 1977).

En cuanto al aspecto cultural del proceso de aprendizaje, Tomasello, Kruger y Ratner (1993) proponen que no se trata solo de aprendizaje social, caracterizado por aprender cosas *por o de otros* individuos, sino de aprendizaje cultural, propio de los seres humanos, que consiste en aprender cosas *a través de otros* individuos. En este aprender cultural uno del otro, Tomasello (2016) incluye el aprendizaje imitativo (aprender a hacer lo que hace el otro), el aprendizaje instructivo (aprender lo que el otro me quiere enseñar) y el aprendizaje colaborativo (aprender a partir de compartir y de tomar diferentes perspectivas). En particular, el aprendizaje instructivo es el que caracteriza la situación de lectura en voz alta, que se diferencia del hablar simplemente. Según Tomasello (2016) la contribución del aprendizaje instructivo consiste en que cuando están instruyendo, los adultos transmiten información genérica, no episódica. Por ejemplo, en situación cotidiana cuando se ha caído una castaña al suelo, el adulto dice "me das esa castaña"; en situación de instrucción el adulto explica, informa, describe que las castañas son frutos de los árboles que se llaman "castaños", que crecen en determinadas zonas templadas, etc. Es decir, comunican informaciones de tipo genérico en contextos de instrucción, el tipo de información que se encuentra en los libros.

La importancia de la lectura en voz alta para el desarrollo de la lengua y la alfabetización emergente

Por lo general, la lectura de libros compartidos entre adulto y niños es una actividad que se estudia en la investigación educativa sobre aprendizajes escolares, específicamente en los trabajos sobre alfabetización. Sin embargo, más allá y con anterioridad a los aprendizajes escolares, en los últimos años se ha argumentado que la lectura en voz alta no solo ayuda a los niños en los procesos escolares, sino también al desarrollo general de la lengua. Las evidencias empíricas que sostienen esta afirmación vienen de numerosos estudios sobre la influencia de la lectura del adulto sobre distintos aspectos del desarrollo.

Por ejemplo, en un estudio que compara el corpus de discurso oral cotidiano dirigido a los niños (CAMERON-FAULKNER, LIEVEN y TOMASELLO, 2003) con otro corpus de lectura de 20 libros ilustrados, en términos de construcciones sintácticas y de léxico (CAMERON-FAULKNER y NOBLE, 2013). Son dos estudios que comparten la misma perspectiva de investigación sobre el aprendizaje de la lengua. En el caso de la lengua cotidiana, se presentan evidencias empíricas en el idioma inglés de que los padres usan expresiones con “marcos basados en ítems”, es decir, usan frases cuya estructura sintáctica está marcada por el orden entre las palabras o por la morfología de las palabras que indican roles de los participantes en escenas (TOMASELLO, 2003, p. 139). Por ejemplo, usan marcos del tipo: “mira, es un X” (como “mira, es un gato”, “mira, es el papá el que llama”). O bien construcciones con preguntas con *qué*, *quién*, *dónde* (“¿quién ha llegado?”, “¿qué tiene el gato?”, “¿dónde está el gato?”). También marcos con “más + nombre” (del tipo “¿más agua?”, “¿más leche?”), así como construcciones con imperativos (como “¡no corras!”), “dame eso que yo lo llevo!”). O construcciones imperativas con verbos modales (como “¡no puedes tocar eso!”). Y construcciones con verbos léxicos de alta frecuencia, (“come lo que te doy”, “a ver, vamos a dibujar un muñeco” o bien “vamos a ir al super”).

En el análisis de ese corpus oral cotidiano, Cameron-Faulkner *et al.* (2003) identificaron que más de la mitad del *input* de la muestra consistían en marcos basados en ítems. Stoll, Abbot-Smith y Lieven (2009) presentan resultados semejantes con un alto grado de especificidad léxica, también en otros idiomas como alemán y

ruso, además de inglés. Los resultados de los estudios de Cameron-Faulkner *et al.* (2003) y Stoll *et al.* (2009) destacan que el número de construcciones de tipo canónicas completas, con sujeto-predicado con un verbo léxico (a diferencia de un verbo cópula, por ejemplo) es relativamente bajo. Estos autores vieron que: (i) en general, solo alrededor del 15% de todas las expresiones tenían la forma de Sujeto-Verbo-Objeto (la mayoría de las expresiones maternas eran preguntas, imperativos, cópulas y fragmentos); (ii) el 51% de todas las expresiones maternas comenzaron con una frase basada en ítems, la mayoría con dos palabras y (iii) después de la fase de producciones de tipo holofrase o de la combinación de dos palabras, los niños usaron muchas de estas mismas frases basadas en ítems, en correlación con la frecuencia de uso de su propia madre (CAMERON-FAULKNER *et al.*, 2003).

Ahora bien, más allá de la lengua cotidiana de las expresiones maternas, los autores sugieren que se pueden identificar otras fuentes potenciales de aportes lingüísticos disponibles para los niños pequeños. Estos estudios señalan la lectura compartida de libros entre un adulto y los niños como otra fuente del desarrollo de la lengua, especialmente en cuanto al léxico, las construcciones gramaticales complejas y las estructuras narrativas (CAMERON-FAULKNER y NOBLE, 2013). Los resultados de la comparación entre los dos estudios de Cameron-Faulkner *et al.* (2003) y Cameron-Faulkner y Noble, (2013) demuestran la prevalencia de enunciados canónicos (con orden de sujeto-verbo-objeto) y construcciones complejas en la lectura de los libros, construcciones que ocurren con muy baja frecuencia en el discurso cotidiano del adulto en interacción con el niño.

Este contenido lingüístico de los libros para niños pequeños tiene un valor potencial que puede desempeñar un papel importante en su desarrollo gramatical. La mayor frecuencia de tipos de construcción canónica y compleja ofrece dos beneficios. En primer lugar, según Cameron-Faulkner y Noble (2013), la exposición a los libros facilita la extracción, el almacenamiento y el uso posterior de las construcciones en cuestión. Por ejemplo, la mayor frecuencia de construcciones complejas proporciona a los niños pequeños información relacionada con el ordenamiento de múltiples cláusulas dentro de su lengua. En segundo lugar, los niveles más altos de exposición a construcciones canónicas pueden contribuir al conocimiento subyacente de su lengua.

Estas construcciones canónicas con sujeto, verbo y objeto tienen el potencial de proporcionar al niño información importante relacionada con la comprensión lingüística de “quién hace qué a quién” dentro de su lengua. Por lo tanto, estos resultados sugieren que la lectura de libros compartidos puede ser un factor contribuyente en el desarrollo de construcciones complejas para niños a los que se les lee con frecuencia. Por otra parte, hay libros para la infancia que explícitamente consideran este tipo de construcciones (ver Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplos de libros infantiles que destacan aspectos de la lengua

| ASPECTOS | LENGUAJE Y COGNICIÓN | EJEMPLOS DE LIBROS |
|--|--|---|
| Cortesía | Lenguaje figurado y lenguaje formulario | Bestiolar de la Clara de M. Desclot. Bonjour et merci. Les mots magiques pour être poli, de Caroline Pellissier; Des mots magiques! de André Rey. |
| | Interjecciones y para hacer anticipaciones | Bon dia, pollet de Mirra Ginsburg. |
| | Sobre juego del intruso | Un, dos tres, qué ves? de Nadia Budde. |
| Relatos con diálogos | Construcciones sintácticas: a) Discurso directo | Bon appétit, M. Lapin, de Claude Boujon. |
| Recetas de cocina | b) Privilegia el infinitivo | Textos con recetas de cocina |
| Relatos de sueños, deseos | c) Privilegia uso subjuntivo, condicional | ¿Qué prefieres? de John Burningham (Formas con “si yo fuera...”). |
| Relatos sobre algunos de los argumentos del verbo (¿Quién?) | d) Privilegia el sintagma nominal | Qui se cache? de P.Borsoi y M. Habert. |
| Relatos sobre algunos de los argumentos del verbo (¿Qué?) | e) Privilegia el complemento de objeto directo | On ne peut pas, de Asbé. Pastel; Le roi des bons, de Pef. Folio Benjamin; ¿Qué es?, de Leo Leoni. |
| Relatos sobre algunos de los argumentos del sintagma (¿Dónde?) | f) Privilegia el complemento de lugar | Où, précisément, de Tana Hoban. |
| Relatos sobre algunos de los argumentos del sintagma (¿Por qué?) | g) Privilegia el complemento de causa | Il ne faut pas habiller les animaux, de Barret; Cuentos por teléfono, de G. Rodari. |

| | | |
|---|---|--|
| Relatos sobre algunos de los argumentos del sintagma (¿Cómo?) | h) El relato organizado sobre la comparación y el contraste | Un, deux, trois, M. Pétunia, de Blake. |
| Diferentes puntos de vista | Comparación de puntos de vista y doble punto de vista | Voces en el parque de Anthony Browne (un mismo acontecimiento relatado cuatro veces). Rana de Maria Paula Bolaños (contrapunto entre texto e ilustración). |
| Relato en primera persona | Las personas del narrador | Autobiografía de un oso de peluche: Otto, de Tomi Ungerer. |
| Nombres y categorías | Relaciones semánticas Hiperonimia Antonimia | Sofía, la vaca que amaba la música de Geoffroy de Pennart. Cuentos de contrarios |
| Definiciones | Definiciones y sentimientos | Mania de explication de Adriana Falcão. |
| Relatos, juegos, etc. | Morfología | El país con el “des” delante de G. Rodari Cuentos por teléfono. Não confunda de Eva Furnari. |
| Abecedarios | Aspectos de lo escrito | Abecedarios |
| Cuentos | Ortografía | Proceso de Gianni Rodari, Cuentos por teléfono. |
| | Resolución de problemas | El ogro, el lobo, la niña y el pastel de Philippe Corentin; ¡Cataplum! de Philippe Corentin; Il était une fois, de A. Serres; Una noche, un gato... de Yvan Pommaux. |

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las etapas escolares posteriores, creemos que la lectura en voz alta aporta muchos conocimientos a los escolares: aportan formas de pronunciación y prosodia, así como énfasis y comentarios, y continúan los aprendizajes compartidos. Las investigaciones encuentran un efecto positivo de la lectura en voz alta sobre muchos de los aprendizajes que se desarrollan en la escuela, por ejemplo, sobre los enunciados con estructura de preguntas abiertas (BLEWITT, RUMP, SHEALY y COOK, 2009), sobre el desarrollo del vocabulario (SÉNÉCHAL Y LEFEVRE, 2002), sobre los diálogos porque mejoran y amplían las habilidades conversacionales (MORROW, 1988), sobre la comprensión (BUS, VAN IJZENDOORN y PELLEGRINI, 1995), sobre el desarrollo

narrativo (REESE, 1995), sobre las capacidades pragmáticas, como entender que las preguntas son pistas para comenzar un proceso de comunicación y, fundamentalmente sobre la alfabetización emergente (TEALE y SULZBY, 1986). Además, varios estudiosos indican que los libros de imágenes contribuyen decisivamente a la adquisición de habilidades metalingüísticas y meta-literarias (KÜMMERLING-MEIBAUER y MEIBAUER, 2013).

Duración de la lectura en voz alta ¿hasta cuándo leer en voz alta a los niños?

Es frecuente que la lectura en voz alta del adulto se relacione con los niños pequeños, pues cuando los niños comienzan a ser lectores autónomos los adultos (padres y profesores) dejan de leerles. Middleton (2005) sostiene que nuestra idea de leer un libro está relacionada con una práctica solitaria, individual y autónoma de un lector silencioso. Se trata la lectura como una actividad cognitiva que tiene lugar en un ámbito mental, como los sueños, los pensamientos o los recuerdos. Sin embargo, puede haber un desempeño oral de los textos, con verbalizaciones, porque la lectura silenciosa es solo un tipo de lectura. La lectura con voz, la actuación oral de un texto, sigue siendo importante durante toda la escolaridad.

¿Qué aporta la lectura en voz alta? Middleton (2005) la compara con una obra de teatro, donde la audiencia participa y entra imaginativamente en los espacios ficticios y narrativos de la puesta en escena. Aunque las audiencias de la lectura tienen condiciones diferentes (las luces no se atenúan, la audiencia es consciente de su co-presencia, las personas se conocen entre sí) tienen algo en común con las audiencias del teatro, con la expresión compartida de emociones como la risa, el shock o la tristeza.

Esta posición está en consonancia con diversos estudios que fueron diseñados para investigar el papel de las actuaciones del adulto durante la lectura, por ejemplo, específicamente en el caso de los gestos, algunos estudios muestran su papel en la comprensión narrativa de los niños (PARIS y PARIS, 2003; MAR, 2004; MACOUN y SWELLER, 2016).

Por otra parte, también coincide con la historia de la lectura que muestra que la manera de leer en voz alta de forma expresiva y actuada ha dejado huellas en la representación gráfica de los textos, huellas en marcas gráficas y tipográficas (MORRISON, 1995).

Los libros actuales presentan esas marcas que orientan al adulto en los aspectos prosódicos de la lectura: cómo indicar el comienzo de la narración, cómo diferenciar entre narración y diálogos, con qué énfasis indicar las citas, el título, los aspectos del contenido, etc. Las indicaciones evidentemente influyen no solo en la forma de oralizar el texto, sino también en el uso de la entonación, las voces y los gestos. Es posible, también, que los indicadores de actuación de la lectura oralizada, cuando coinciden con la visualización del texto, puedan servir de base para el uso de los recursos visuales en la producción de los niños (TEBEROSKY y SEPÚLVEDA, en prensa). Si el niño ha sido expuesto a “oír leer y mirar el texto” en una lectura multimodal, con una visualización de los textos y la presencia de voz, entonación, miradas, gestos, etc., seguramente habrá podido seguir cómo esa lectura coincide con formas, color, tipografía, tamaño de las grafías e incluso imágenes en movimiento y con gestos, tonos, y voces de la lectura.

Los objetivos de la lectura y la selección de los libros

El objetivo general de la lectura en voz alta es el aprendizaje, incluso aunque los niños no sean lectores autónomos. Desde el comienzo, el fin de la lectura es aprender: aprender cosas sobre el mundo, aprender lengua, a leer y a escribir. Es decir, aprender vocabulario, estructuras gramaticales, o formas discursivas de los textos. Se aprende a entender cuál es la trama de las narraciones, a entender la ficción y el lenguaje figurado, así como se aprende a entender otras mentes, otras emociones y experiencias (NIKOLAJEVA, 2012a, 2012b, 2013). También se puede leer para estudiar nuevos conceptos, y si se leen varios textos, se aprenden aspectos metatextuales. Al leer se aprende a hablar de forma más próxima a los libros y a escribir; es decir, se aprende la relación entre lengua, leer y escribir.

Pero, tal como se representa en las secciones de las librerías, no se lee para aprender de la misma manera a edades diferentes. Los objetivos de la lectura están en interacción con las edades y los niveles de desarrollo. Por ejemplo, considerando las edades correspondientes a pre-escolar y primaria:(i) para los más pequeños se seleccionan libros sobre aspectos descriptivos de dominios conceptuales básicos, porque sirven para aprender vocabulario; libros con tramas repetitivas porque permiten entender la estructura de los eventos y anticipar los componentes

temporales de la narración; libros con diálogos porque ayudan a la repetición o citación de las palabras de los personajes, y libros con juegos de lenguaje para estimular la conciencia metalingüística. Posteriormente, (ii) para los niños durante la educación primaria, son útiles los libros sobre aspectos descriptivos de dominios específicos (temas sobre la historia de personajes, sobre la vida de los animales, etc.), libros de tramas con características enigmáticas porque desencadenan la expresión y/o con un final inesperado o final abierto para estimular la conjetura y favorecer la relectura, o libros de temas sobre aspectos psicológicos, como cuentos con mentiras o cuentos con moraleja.

La selección de los libros debería estar guiada por la perspectiva de que la lectura facilita el conocimiento de la relación entre lengua, leer y escribir a las diferentes edades. El destinatario de estas lecturas es un niño, hablante de la lengua de su comunidad, de una lengua oral con mayor o menor influencia del lenguaje escrito. Por ello, la selección de los libros cobra mayor importancia. Para realizar esta selección cabrá preguntarse ¿cuáles libros ayudan en esta relación? Para hacer la elección se deberá tener en cuenta la edad de los aprendices con el objetivo de desencadenar su actividad lingüística y cognitiva, a fin de que se aliente su participación. Respecto a la edad, una de las características más importantes de los libros de literatura infantil es la asimetría entre el nivel cognitivo del emisor (adulto, lector o escritor) y el destinatario implícito (el niño) (KÜMMERLING-MEIBAUER y MEIBAUER, 2013).

Nikolajeva (2003) sostiene que muchas veces la elección se basa en opiniones de los adultos no bien fundamentadas, como la opinión de que tienen que tener una trama simple, claramente delimitada, sin digresiones, siguiendo el orden cronológico de los eventos, con un número limitado de personajes fáciles de recordar, con un contenido temático adecuado para fines didácticos o morales. Sin embargo, la cuestión de la edad es decisiva en la elección, no por las anteriores razones, sino porque los distintos niveles del desarrollo de la lengua condicionan la comprensión del texto y también a la inversa, porque el texto que se lee al niño es un *input* específico para dicho desarrollo. Esta interacción nos indica que en la selección de libros debe considerarse una descripción de sus características, así como una descripción del desarrollo cognitivo del niño, del cual el desarrollo del lenguaje forma parte.

Por ejemplo, para las edades tempranas, la relación entre lengua, lectura y escritura se hace presente a través de las características de la oralidad. Estas características pueden reconocerse no solo en la prosodia del lector al dramatizar la lectura, sino también en índices verbales, como los juegos sonoros de puro deleite acústico, en la repetición de cadenas de tipo acumulativa, que están presentes en los juegos verbales infantiles:

*Estaba la rana sentada cantando debajo del agua
cuando la rana salió a cantar
vino la mosca y la hizo callar
la mosca a la rana
que estaba cantando debajo del agua
cuando la mosca salió a cantar
vino la araña y la hizo callar*

Además de estas características de oralidad, los libros para los más pequeños presentan dominios conceptuales sobre la base de descripción a través de imágenes y textos, es decir, aquellos libros de imágenes que no contienen ninguna historia, pero muestran imágenes de objetos cotidianos, como juguetes, animales y automóviles, lo que supone una ayuda al aprendizaje lexical y a la categorización conceptual.

Así también hay libros con variaciones en el relato, como el final trunco o un final abierto y, como en el caso de *Sherezade de Las mil y una noches*, que es el prototipo de uso de esta técnica, sirven para mantener la atención del auditorio. En fin, varios libros tienen explícitamente el objetivo del desarrollo del conocimiento de la relación entre lengua, leer y escribir. Hemos hecho una pequeña lista que muestra que, en varias lenguas (castellano, francés, portugués, inglés), los autores y editores promueven este tipo de libros (ver Tabla 1).

Las maneras de leer

La actividad de lectura en voz alta se puede realizar de muchas maneras: de hecho, a lo largo de la historia de la humanidad se ha realizado de diversas formas. Por ejemplo, Margit Frenk (2015, p. 1139) nos explica las maneras frecuentes en el Siglo de Oro Español, cuando la mayoría de la población no sabía leer, pero en todas partes y niveles sociales había algunos que sí leían y que

solían leer en voz alta para un grupo de oyentes. Se trataba de un espectáculo de lectura oral conjunta, más que individual, en el que se usaba la forma plural *leamos*, como relata Cervantes en el Quijote, donde uno leía y el resto escuchaba (FRENK, 2015, p. 1140). Frenk refiere la ausencia de especificidad de las actividades relacionadas con lo escrito: el verbo *leer* podía usarse como sinónimo de *oír* lo que otro leía en voz alta; y el verbo *decir* compartía significado con *recitar*, *relatar*, *contar*, *narrar*, *referir* de memoria. Por supuesto, *leer* también podía significar leer en silencio, además de en voz alta para sí mismo, para memorizar el texto.

Cuando Frenk habla de “espectáculo” (las comillas son la autora, p. 1139) se refiere al arte de recitar, a la técnica narrativa del decir de los juglares que usaban las inflexiones de la voz, la actuación, la teatralización en la presentación de los personajes, las interpelaciones al lector (oyente) y hasta la digresión del texto. Es decir, toda una serie de técnicas de la oralidad ausentes en la lectura silenciosa. Otro crítico literario de la obra del Siglo de Oro, M. Moner (1997), denomina “arte verbal” a la oralidad dedicada no a lectores sino a oyentes, propia de la época.

En el contexto de la lectura en voz alta dirigida a los niños queremos llamar la atención sobre la semejanza con algunas de estas técnicas. Evidentemente, no se trata de una real representación teatral, como muchas veces ha sugerido la didáctica, sino de la adaptación de ciertos aspectos multimodales propios de la comunicación oral a la situación de lectura dirigida a un niño del que sabemos que no comparte nuestra capacidad de leer o los conocimientos sobre lo leído.

La influencia de la lectura dirigida a niños reside no solo en la oralización del texto, sino también en las actuaciones del adulto que suele acompañar dicha lectura con recursos de expresión facial, miradas, uso de gestos, orientación corporal, etc. Estas actuaciones sirven para indicar a los niños varios aspectos del texto, como la presentación de los personajes, los contextos, los diálogos, las enumeraciones, la repetición, la información redundante, entre otros. Por otra parte, responden a la forma en que se dirigen los adultos a los niños, tanto en la conversación (por ejemplo, en el lenguaje dirigido a los bebés, KARMILOFF y KARMILOFF-SMITH, 2005; PAN y SNOW, 1999; TOMASELLO, 2003), como en la lectura en voz alta.

El uso de gestos durante la lectura forma parte del uso más general durante el habla: los hablantes usamos gestos de formas diversas y con diferentes funciones durante la comunicación. Algunos son gestos convencionales y pueden reemplazar discurso (que se denominan *emblemas*, como en la cultura occidental el gesto con los dedos en forma de V o el gesto de OK). Otros son gestos espontáneos que acompañan el discurso y muestran variación entre los hablantes, son menos convencionalizados y están relacionados con el significado del segmento lingüístico al que acompañan (se denominan 'gesticulación', según OZYÜREK, 2011).

Los que estudian los gestos de comunicación suelen clasificarlos en los siguientes términos, según Ozyürek (2002):

Icónicos, describen referentes concretos o acciones del discurso en función de su semejanza. Por ejemplo, representar "libro" con un gesto mimético de abrir y cerrar las dos manos como si se tuviera el objeto, o la dirección indicando la trayectoria de las figuras en movimiento.

Metafóricos, representan imágenes o referentes abstractos, transmiten información y representan conceptos sin forma física. Por ejemplo, el enunciado "la historia sigue y sigue", se acompaña de las manos del orador imitando un movimiento giratorio.

Golpes, también llamados de batuta, representan movimientos rítmicos con la mano o los dedos que acompañan el habla, describen enumeraciones o el ritmo del discurso,

Deícticos representan puntos señalados para la localización de entidades o personajes en el espacio, de objetos o personas. Por ejemplo, gestos de señalamiento indicando el lugar dónde se encuentran.

Una de las cuestiones interesantes respecto al uso de gestos está en la relación con la lengua. Ozyürek (2002, 2011) sostiene que puesto que gesto y lengua interactúan se espera que esas interacciones ocurran no sólo durante la producción sino también durante la comprensión. Durante la producción, el acto de gesticular tiene una función interna para el productor. Según refieren los estudios mencionados, la función interna puede consistir en facilitar el acceso al léxico, reducir la carga cognitiva o proporcionar una simulación de acciones para el hablante

(GOLDIN-MEADOW, NUSBAUM, KELLY y WAGNER, 2001; PING y GOLDIN-MEADOW, 2010; MACOUN y SWELLER, 2016).

La segunda función consiste en que el gesto sirve a la comunicación externa y se produce principalmente para ayudar a la comprensión del receptor (ÖZYÜREK, 2002). Por tanto, tiene una motivación comunicativa y social. Puesto que los hablantes saben de la atención que prestan los oyentes, no solo a la información del habla sino también al gesto, usan ambos para comunicar. Debido a este valor comunicativo, la investigación sobre narración y lectura en voz alta sugiere usar estas diferentes formas de apoyo de la oralidad, con voz y prosodia, así como con gestos (icónico, deíctico y golpes), para ayudar a la comprensión y memoria de los textos en la enseñanza.

La preparación visual del texto para la lectura en voz alta

Durante mucho tiempo, el texto para la lectura en voz alta se preparaba en una disposición especial, denominada *per cola et commata*, es decir, con puntuación dividiendo las líneas del texto por cláusula y frase. Esta disposición se conoce desde el siglo IV: fue San Jerónimo quien descubrió ese recurso y lo usó en su traducción al latín del Libro de Ezequiel, para beneficio de los lectores, “lo que está escrito *per cola et commata* resulta más fácil de entender para los lectores” (MANGUEL, 2001, p. 78). Las unidades pueden consistir en frases nominales, aposiciones, frases adjetivas, preposicionales, cláusulas subordinadas, o elementos de una lista, entre otros. El editor elige entre dividir las líneas en unidades más pequeñas o bien combinarlas en unidades mayores (HARRISON, 2007).

Esta disposición del texto no solo ayuda en la oralización de la lectura con voz, sino que también ayuda a la comprensión. Ayuda en el sentido analítico, porque con la disposición y la puntuación se hacen más accesibles visualmente los componentes de la lengua (léxico y sintaxis), así como en el sentido sintético al “poner junto” (etimológicamente com-prender) lo que necesita ser conectado (CÈBE, GOIGOUX y THOMAZET, 2004).

El uso de la estructura del texto está también demostrado en las investigaciones sobre comprensión (MEYER, BRANDT y BLUTH, 1980; MEYER y RAY, 2011). Los lectores que usan una “estrategia de estructura” buscan identificar y usar la organización del texto para su propia comprensión. La estrategia de estructura

facilita la comprensión al ayudar al lector a organizar conceptos, identificando y visualizando las relaciones explícitas o implícitas que son comunicadas por el texto. Las conexiones causales y temporales se centran en las relaciones de causa-efecto y orden que conforman la estructura lógica del texto narrativo, al igual que las estructuras lógicas se complementan para establecer la estructura del texto de no ficción. Las estructuras no solo describen el texto en sí, sino que también caracterizan la coherencia cognitiva de las representaciones de los lectores.

Conclusiones

La lectura en voz alta del adulto dirigida a los niños puede crear importantes oportunidades de desarrollo y aprendizaje de la lengua, la lectura y la escritura. Se trata de un modo privilegiado de enriquecer la lengua al que se expone a los niños, pues a diferencia de la interacción conversacional de la vida cotidiana, el lenguaje de los libros contiene diversidad de ejemplares de formas y usos de la lengua para expresar significados. Sin embargo, estos aprendizajes dependen de la calidad y frecuencia de los eventos de lectura. En cuanto a la calidad, hemos considerado aspectos relacionados con la oralización de los textos y aspectos relacionados con la selección de los libros. La frecuencia también influye en el desarrollo de la lengua, tal como se ha mostrado en la alfabetización emergente a partir del uso en interacción con los adultos.

Así, destacamos modos de leer expresivos y responsivos, con visualización de los textos, que favorezcan intencionadamente la comprensión y la participación de los niños. Y, en cuanto a la selección de los libros, propusimos considerar aspectos evolutivos y en el caso de los niños preescolares optar por libros sobre aspectos descriptivos de dominios conceptuales básicos (de vocabulario, por ejemplo), libros con estructuras recurrentes, con final trunco, juegos de lengua y diálogos; y para los niños durante la educación primaria, optar por libros sobre aspectos descriptivos de dominios específicos/ enciclopédicos, libros de historias con engaño, con moraleja, con personajes que exhiben aspectos emocionales, libros que exigen considerar varios puntos de vista, con aspectos enigmáticos, con final inesperado o abierto. En resumen, libros que puedan ser leídos, comentados e interpretados de forma recurrente

y que estimulen diferentes tipos de respuestas y producciones orales y escritas por parte los niños.

Learning from adult's reading aloud

Abstract: The aim of this paper is to reflect on the reading aloud of the adult addressed to the child. We understand by reading aloud the activity of the adult directed to the child, which is also a reading of the child in a vicarious and metaphorical sense. It is a vicarious because the child participates in reading through another who reads, when he hears, points, looks, names, asks and comments on what the adult has read. And the metaphorical sense derives from a "as if": as if the child read the readings he shares with the adult; when he participates in them. The adult (parents or teacher) performs their readings in interaction with the child before he is an autonomous reader. It is a way to prepare children's learning of reading, writing and to promote the development of language. We are going to justify reading aloud and describe some of its components. In addition, we will reflect on the objectives of reading for children, on the selection of books and ways of reading. Finally, we will make a suggestion about the visual preparation of the text.

Keywords: Reading aloud. Relationship between language, reading and writing. Children's books.

Aprender a partir da leitura em voz alta do adulto

Resumo: Neste artigo temos o objetivo de refletir sobre a leitura em voz alta do adulto dirigida às crianças pequenas. Entendemos a leitura do adulto também como uma leitura da criança em um sentido vicário e metafórico. O sentido vicário porque a criança participa da leitura através de outro que lê, quando ouve, assinala, observa, nomeia, pergunta e comenta o lido. E o sentido metafórico se deriva de um "como se": como se a criança lesse as leituras que comparte com o adulto quando participa delas. A leitura que realiza o adulto (pais ou professor/a) é uma atividade de interação com a criança antes de que esta seja uma leitora autônoma. É uma forma de preparar a aprendizagem infantil da leitura e da escrita e de promover o desenvolvimento da linguagem. Da leitura em voz alta vamos a justificar sua importância e descrever algumas de suas características. Além disso, vamos refletir sobre os objetivos da leitura para crianças, a seleção dos livros e as maneiras de ler. Finalmente, faremos sugestões sobre a preparação visual do texto.

Palavras-chave: Leitura em voz alta. Relação entre língua, leitura e escrita. Livros infantis.

Referencias

BLEWITT, Pamela; RUMP, Keiran; SHEALY, Stephanie; COOK, Samantha. Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, 294-304, 2009.

BUS, Adriana; VAN IJZENDOORN, Marinus; PELLEGRINI, Antohny. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-

- analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21, 1995.
- CAMERON-FAULKNER, Thea; LIEVEN, Elena; TOMASELLO, Michael. A Construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, 843-873, 2003.
- CAMERON-FAULKNER, Thea; HICKEY, Tina. Form and function in Irish child directed speech. *Cognitive Linguistics*, 22, 3, 569-594, 2011.
- CAMERON-FAULKNER, Thea; NOBLE, Claire. A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33: 268-279, 2013.
- CÈBE, Sylvie; GOIGOUX, Roland; THOMAZET, Serge. *Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO, 2004.
- DABROWSKA, Ewa; LIEVEN, Elena. Towards a lexically specific grammar of children's question constructions. *Cognitive Linguistics*, 16, 3, 437-474, 2005.
- DICKINSON, David; GRIFFITH, Julie; GOLINKOFF, Roberta; HIRSH-PASEK, Kathy. How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, ID 602807, 1-15, 2012.
- FINNEGAN, Ruth. The how of literature. *Oral Tradition*, 20/2, 164-187, 2005.
- FRENK, Margit. Oralidad, lectura, escritura. In: *Real Academia Española y Asociaciones de Academias de la Lengua Española. Miguel de Cervantes, Don Quijote de la Mancha* (pp. 1138-1144). Madrid: Real Academia Española y Asociaciones de Academias de la Lengua Española, 2015.
- GOLDIN-MEADOW, Susan; NUSBAUM, Howard; KELLY, Spencer; WAGNER, Susan. Explaining math: gesturing lightens the load. *Psychological Science*, 12, 6, 516-522, 2001.
- HARRISON, Rebecca. A structural arrangement of text to facilitate reading. *Classical Journal* 102.3, 291-303, 2007.
- HUTTENLOCHER, Janellen; VASILYEVA, Marina; CYMERMAN, Elina; LEVINE, Susan. Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374, 2002.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. Maps in picture books: cognitive status and narrative functions. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6, 1-10, 2015.
- MACOUN, Alice ; SWELLER, Naomi. Development listening and watching: The effects of observing gesture on preschoolers' narrative comprehension. *Cognitive Development*, 40, 68-81, 2016.
- MANGUEL, Alberto. *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial, 2001, versión original, 1996.

- MEYER, Bonnie; RAY, Melissa. Structure strategy interventions: in creasing Reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 1, 127-152, 2011.
- MIDDLETON, Peter. How to read a reading of a written poem. *Oral tradition*, 20,1, 7-34, 2005.
- MONER, Michel. Técnicas del arte verbal y oralidad residual en los textos cervantinos. In: J. Montero Requena (Recopilación). *Antología de la crítica sobre El Quijote en el siglo XX*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 1997.
- MORRISON, Ken. Fijación del texto: la institucionalización del conocimiento en formas históricas y filosóficas de la argumentación (p. 133-187). In: J. Bottero (Ed.). *Cultura, pensamiento escritura*. Barcelona: Gedisa, 1995, original, 1987.
- MORROW, Lesley. Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89-107, 1988.
- NINIO, Anne; BRUNER, Jerome. The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15, 1978.
- NIKOLAJEVA, Maria. Verbal and visual literacy: the role of picture books in the reading experience of young children. In: N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.). *Early Childhood Literacy (235-248)*. London: Sage Publications, 2003.
- NIKOLAJEVA, Maria. *Literacy, competence and meaning-making: a human sciences approach*. Cambridge Journal of Education, 40, 2, 145-159, 2011.
- NIKOLAJEVA, Maria. Guilt, empathy and the ethical potential of children's literature. *Journal of Children's Literature Research*, 35, 2012a.
- NIKOLAJEVA, Maria. Reading Other People's minds through word and mirage. *Children's Literature in Education*, 43, 273-291, 2012b.
- NIKOLAJEVA, Maria. Picture books and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67, 4, 249-254, 2013.
- OZYÜREK, Asli. Do speakers design their co-speech gestures for their addressees? The effects of addressee location on representational gestures. *Journal of Memory and Language*, 46, 688-704, 2002.
- OZYÜREK, Asli. *Language in our hands: The role of the body in language, cognition and communication*. Radboud Universiteit Nijmegen, 2011.
- PING, Raedy; GOLDIN-MEADOW, Susan. Gesturing saves cognitive resources when talking about non-present objects. *Cognitive Science*, 34, 4, 602-619, 2010.
- REESE, Elaine. Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405, 1995.

SÉNÉCHAL, Monique; LEFEVRE, Jo-Anne. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460, 2002.

SNOW, Catherine; FERGUSON, Charles. *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

STOLL, Sabine; ABBOT-SMITH, Kirsten; LIEVEN, Elena. Lexically restricted utterances in Russian, German, and English Child-Directed Speech. *Cognitive Science*, 33, 75-103, 2009.

TEALE, William; SULZBY, Elizabeth. Emergent literacy as a perspective for examining children become writers and readers. In: W. Teale y E. Sulzby (Eds.). *Emergent literacy: Writing and Reading* (pp. VII-XXV). Norwood, NJ.: Ablex, 1986.

TEBEROSKY, Ana; JARQUE, Maria-Josep. Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta Maestra*, 8, 21-26, 2014.

TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. A construção infantil das unidades do texto. In: J. Correa; A. Galvão Spinillo (Org). *A escrita de textos por crianças: limites, possibilidades e implicações educacionais*, no prelo.

THEAKSTON, Anna; LIEVEN, Elena; PINE, Julian; ROWLAND, Caroline. Going, going, gone: the acquisition of the verb 'go'. *Journal of Child Language*, 29, 783-811, 2002.

TOMASELLO, Michael. *Constructing a language: A usage-based approach of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TOMASELLO, Michael. Cultural Learning Redux. *Child Development*, 87, 3, 643-653, 2016.

TOMASELLO, Michael; KRUGER, Ann; RATNER, Hilary. Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552, 1993.

Submetido: 10/01/2018.

Aceito: 19/04/2018.

Do UFBA EM CAMPO à ACC: um olhar crítico com toques de saudosismo

Resumo: O ensaio trata da criação do programa UFBA EM CAMPO, capitaneado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Bahia, e seus desdobramentos para a pesquisa, o ensino e a extensão nesta universidade. Também se debruça sobre a substituição deste programa de extensão por um componente curricular: a Atividade Curricular em Comunidade. Busca-se analisar de modo crítico o Programa UFBA EM CAMPO/ACC, ressaltando seu papel central para uma concepção de Universidade que prioriza o trabalho conjunto com a sociedade, focando nos primórdios do UFBA EM CAMPO e nos avanços decorrentes de sua implementação. Por fim, nas conclusões, enfatiza a importância e o pioneirismo do programa UFBA EM CAMPO/ACC, destacando a diversidade das metodologias aplicadas em seus projetos específicos como um de seus pontos positivos e que vai fortalecer, sem dúvida, a universidade como espaço da pluralidade de ideias e enfoques no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

Palavras-chave: UFBA EM CAMPO. Atividade Curricular em Comunidade. Extensão Universitária. Ensino. Pesquisa.

Bela Serpa
Professora aposentada da
Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia,
Ex-Coordenadora Executiva do
Programa UFBA EM CAMPO/
Atividade Curricular em
Comunidade (ACC) (1999-2005)
belaserpa@uol.com.br

Prólogo

Neste ensaio optei por apresentar minha vivência na Pró-Reitoria de Extensão e mesclá-la com alguns olhares dos que participaram desta rica experiência, em especial dos professores idealizadores do Programa UFBA EM CAMPO, mergulhando avidamente em uma nova forma de fazer Universidade.

O que aguçou inicialmente minha curiosidade em relação ao Programa foram as palavras do professor Luiz Felipe Perret Serpa, então Reitor da Universidade Federal de Bahia (UFBA), na apresentação do livro intitulado *UFBA EM CAMPO (1996-1998)* (LIMA; HEALEY, 1998):

Estudantes, em grupos, juntamente com professores se embrenharam pelo interior do Estado e pelos mais conhecidos e desconhecidos lugares de Salvador, fazendo uma Universidade que pretendeu criar novos espaços de produção e reprodução do conhecimento superando o caráter iluminista e autárquico da universidade em relação à sociedade.

Essas palavras me deram uma sensação de que, ao sair do Serviço de Seleção da UFBA, onde trabalhávamos quase que no anonimato, gostaria de viver uma Universidade mais aberta e sem amarras.

Com esses conceitos fervilhando na cabeça me perguntei: Como faria isso?

Esse fazer passou por diversos caminhos, tanto no meu pensamento quanto na minha atitude, o que pode ser visto na sequência desse texto, nem sempre em ordem cronológica, mas escrito com muita emoção.

Os diversos começos e as primeiras impressões

Um belo dia, a convite da Prof^a Ana Maria Luz, adentrei, sem muita expectativa do que iria fazer ou encontrar, a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA (PROEXT), e me deparei com uma equipe ocupada com a finalização do livro *UFBA EM CAMPO (1996-1998)*, que reunia trabalhos e pontos de vista de cerca de 500 alunos que, ao lado de professores e monitores, procuraram deixar para trás uma Universidade fechada em si mesma e buscar, além dos muros desta Universidade, o saber das mais variadas comunidades, forçando a UFBA a desempenhar uma função social que deveria ser sua diretriz. Juntei-me a eles, o que marcou minha primeira interação com a Pró-Reitoria. É desse momento inicial a publicação “Fazer Extensão”, meu primeiro trabalho na PROEXT.

Cheguei à Pró-Reitoria de Extensão somente com a visão de uma professora que passou boa parte de sua carreira acadêmica fazendo extensão, mas desconhecendo completamente o papel de tal Pró-Reitoria. Cheguei convidada para auxiliar, como colaboradora, na organização da emissão de certificados para as mais variadas atividades de extensão das Unidades universitárias, estabelecendo uma sistemática para tal certificação e assim foi feito.

No entanto, aquela primeira imagem da alegria das pessoas dando forma final ao livro do *UFBA EM CAMPO I* não me saía da cabeça! Minha ideia sobre o UFBA EM CAMPO era bastante incipiente e aquela publicação virou para mim uma obsessão. Passei então, nas horas vagas, a estudá-la e descobri o que era e como se olhava a extensão naquela casa do Garcia – a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA funcionava na época em uma casa localizada na Rua Leovigildo Filgueiras, no referido bairro. O UFBA EM CAMPO foi a mola mestra de uma compulsão por novos saberes e tentei vivenciar uma experiência que me pareceu inédita: a de sair dos muros da Universidade e interagir com comunidades diferenciadas, impelindo a Universidade a cumprir seu papel social.

Diante dessa provocação, pensei, às vezes ceticamente, que talvez não fosse capaz de entender esse novo conceito de Universidade, mas encarei o desafio. A minha curiosidade chegou ao ponto de abordar, às vezes de maneira inoportuna, os professores Luiz Felipe Serpa, Paulo Costa Lima e Maria Clara Melro, dentre outros, para discutir e entender essa nova Universidade. Fui também intempestiva e, às vezes, inconveniente, com a Prof^a Ana Maria Luz, antes e durante o tempo que assumi as funções de Coordenadora Executiva do Programa.

Esses professores, idealizadores do Programa, ou aqueles que o assumiram, ao fazer parte da Pró-Reitoria, procuraram explicar, com paciência e entusiasmo, como se chegou à concepção dos projetos Pulando a Fogueira e Conhecer Salvador dentro de um Programa guarda-chuva, o UFBA EM CAMPO. No contexto desses projetos, estudantes e professores se espalharam pelo interior do estado e pelos mais conhecidos e desconhecidos lugares de Salvador, pensando uma Universidade que pretendia criar novos espaços de produção e reprodução do conhecimento, bem como superar a ideia de que a Universidade se faz intramuros.

O segundo momento: um recomeço

Num impulso irresistível, me propus a trilhar esses novos caminhos, encaminhando um projeto para apreciação, pois um novo Programa se iniciava: O UFBA EM CAMPO II.

No Instituto de Física, uma de nossas casas na UFBA, tomei a iniciativa de discutir tal perspectiva com alguns colegas e, depois de idas e vindas, passamos a contar com a colaboração dos professores Artur Matos Neto, Maria Cristina Martins e Yukimi Pregnotatto. Juntos, em múltiplas reuniões, elaboramos um projeto a oito mãos: “O diagnóstico do ensino da Física na Cidade do Salvador no limiar do ano 2000”. Os resultados desse projeto específico foram apresentados em capítulo publicado na coletânea *UFBA em Campo II (1999-2001)*. (MATOS NETO et al., 2001)

Concorremos ao edital e conseguimos nos inserir nesse novo Programa. O UFBA EM CAMPO II se estruturou de forma diferente daquela utilizada no UFBA EM CAMPO I, ainda que concebido com os mesmos objetivos e pontos de vista. Houve discussão dos projetos em grupos, com professores interagindo com estudantes das mais diversas áreas do conhecimento; líderes comunitários

foram ouvidos. Após toda essa movimentação, os estudantes escreviam para os projetos nos quais pretendiam atuar e por essa via eram selecionados.

Monitores e estudantes foram selecionados e treinados. Foi um treinamento diferente do usual. Ouviu-se e discutiu-se (com) líderes comunitários, foram feitos trabalhos de grupo e atividades diversas, inclusive com a utilização de técnicas de relaxamento pelo professor Sergio Farias. O nosso Projeto selecionou os estudantes: Fábio Pena e Pedro dos Santos Filho, de Física, Laise França, de Museologia, e Mariana Protásio, de Ciências Sociais.

Um novo começo

Enquanto nos preparávamos para participar de um Programa instigante, fui desafiada, pelo Prof. Paulo Costa Lima, a assumir a coordenação executiva do UFBA EM CAMPO. E agora, o que fazer? “Entreí em parafuso”, mas aceitei o desafio de participar com um projeto e, ao mesmo tempo, coordenar um Programa com essa complexidade.

Resolvi aceitar, talvez sem pensar muito, só por entusiasmo, o desafio de continuar o projeto e, também, fazer a coordenação executiva do UFBA EM CAMPO, por considerar ser esse um Programa muito especial, que nasceu na Pró-Reitoria de Extensão e era coordenado pela própria PROEXT. No meu ponto de vista, era um Programa com metas e objetivos ambiciosos, como muitos outros em outras áreas deveriam ser, uma vez que seu objeto de trabalho seria a interação da Universidade com a sociedade, lidando, efetivamente, com o conceito de cidadania. É uma parceria num sentido amplo, uma relação intrínseca entre a sociedade e a comunidade universitária.

Aceito o desafio, tive que lidar com uma realidade ao mesmo tempo desgastante e proveitosa. Desgastante porque exigia cobranças como prazos de entrega de relatórios, prestações de contas, frequência dos estudantes; proveitosa, no sentido de propiciar diálogos acadêmicos e discussão de conceitos com professores e estudantes, o que, na maioria das vezes, gerava, paralelamente à ligação acadêmica, um vínculo afetivo muito forte entre a coordenação e os participantes do Programa.

Enfim, gerenciar o Programa nos propiciou viver uma experiência de Universidade inserida na sociedade, trabalhando

com as comunidades de uma forma integrada e ativa. Como produto final, os 26 projetos do Programa geraram artigos, relatos e relatórios que deram origem ao livro: *UFBA em Campo I I (1999-2001)*. (GUMES et al., 2001)

Posteriormente, veio o UFBA EM CAMPO III, com 46 projetos, contendo propostas das mais variadas, classificadas em áreas temáticas coordenadas por professores convidados. Juntamente com a coordenação executiva, os professores coordenadores das áreas temáticas passaram a compartilhar com a Coordenação a gestão do Programa, buscando que cada projeto mantivesse metas e objetivos comuns. O UFBA EM CAMPO III, infelizmente, não gerou, por falta de recursos, um livro com os resultados obtidos, embora tenha deixado como legado um rico acervo de relatórios, artigos (de alunos e professores) e vídeos.

A gestão de um programa complexo: um olhar crítico

Desde o início de minha atuação no programa UFBA EM CAMPO II, como coordenadora executiva, me comprometi a contribuir com a extensão universitária, fornecendo à Pró-Reitoria subsídios para que, paulatinamente, pudesse ser experimentado e vivenciado um modelo de atividade curricular que consolidasse a indissociabilidade das três funções básicas da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, uma vez que essas estiveram, quase sempre, divididas e separadas na prática acadêmica.

Minha pretensão em contribuir com esse novo olhar sobre a extensão teve origem no entusiasmo dos Professores Paulo Costa Lima e Ana Maria Luz, respectivamente Pró-Reitor e Coordenadora da Extensão e, posteriormente, da Professora Maria Clara Melro, no seu retorno ao Brasil e à Pró-Reitoria de Extensão, como assessora do Pró-Reitor. Esses três professores, sempre preocupados com as relações da universidade com a comunidade, passaram a implementar novos conceitos e concepções nos UFBA EM CAMPO II e III com vistas à melhoria da prática pedagógica e, sem solução de continuidade, substituíram esse Programa de Extensão por um componente curricular: a Atividade Curricular em Comunidade (ACC). Nesse período, financiamentos de peso foram viabilizados. Cabe destacar que o Professor Manoel José de Carvalho, ao assumir

a Pró-Reitoria, não só manteve o Programa como também buscou novos recursos, quando os captados na gestão anterior começaram a minguar.

Era vital, para a continuidade de um Programa que crescia com sucesso, uma política prioritária de extensão, centrada na captação de recursos. Isso não foi feito porque outras ideias passaram a orientar os poderes instituídos, sobretudo quando passaram a ver a Atividade Curricular em Comunidade (ACC) como semelhante a tantas outras espalhadas pela UFBA, considerando-a como mais um trabalho de campo, semelhante aos muitos desenvolvidos na Universidade e não como um espaço de construção de uma Universidade democrática e comprometida com sua função social.

O ufba em campo: um programa e uma forma diferente de se fazer extensão

Apesar de não ter participado da concepção do Programa UFBA EM CAMPO I, tomei conhecimento dele através de leituras e discussões com os professores Paulo Lima, Maria Clara Melro e Luiz Felipe Serpa bem como com a Professora Ana Maria Luz, já bastante seduzida por essas práticas inovadoras, como já mencionado nesse ensaio.

Através de tais leituras e discussões me deparei e, em seguida, mergulhei, como responsável pela gestão, no universo do Programa UFBA EM CAMPO. Logo de início, achei que, apesar de seus objetivos e metas ambiciosos, era um programa factível. Tratava-se de estabelecer uma parceria, no sentido real da palavra, uma interlocução em duas vias entre a sociedade e a Universidade.

De um modo geral, o Programa veio a reforçar o conceito de uma Universidade inserida na sociedade, trabalhando com as comunidades de uma forma integrada e ativa. Desse modo, a Universidade se tornou um ambiente mais plural e democrático, podendo abrigar as mais diversas tendências e perspectivas.

Por outro lado, essas tendências e perspectivas deveriam efetivar, de fato, algo concreto em termos conceituais. Por isso, o Programa UFBA EM CAMPO foi um marco na extensão e uma marca na Universidade, já que foi a primeira vez que a Pró-Reitoria deixou de ser um órgão que praticamente só emitia certificados para assumir uma concepção do que deveria ser a extensão.

Num primeiro momento, através de minha participação no UFBA EM CAMPO II, meu olhar apontou vantagens e desvantagens; o Programa funcionou para a maioria das atividades e poucas vezes não deu certo. No entanto, penso que, em termos científicos, tentativas e erros podem gerar acertos e a interatividade pretendida ocorreu em quase todas as atividades realizadas.

Tudo que foi dito do Programa e de sua concepção foi o manancial de uma farta produção tanto de imagens quanto de textos que poderiam se constituir em uma rica fonte de pesquisa – o que muitas vezes ocorreu – tanto para a sociedade quanto para a comunidade acadêmica. No entanto, a Pró-Reitoria de Extensão não possuía condições objetivas para a guarda e a conservação desse material, de uma riqueza incalculável, que sofreria desgaste com o tempo e, por isso mesmo, tal acervo não teve a divulgação merecida.

O próprio livro, com todos os artigos/capítulos gerados pelas atividades do Programa, custou muito a sair, e, quando foi publicado, não teve a merecida divulgação. E isso ocorreu não só dentro da própria Universidade, como também, o que acho mais grave, em alguns casos com pouco retorno para algumas das comunidades parceiras.

É preciso destacar que existem relatórios riquíssimos, porém só com uma cópia impressa disponibilizada no acervo, um material de valor inestimável, que poderia servir como base para novas pesquisas – quando alguém chegava querendo ler, ou você emprestava e corria o risco de perder, ou não emprestava, pois não havia um sistema de empréstimo do material. Material este que nem sempre retornou às comunidades para com elas se rediscutir novas formas de trabalho e de interação.

Um desafio: como viabilizar a gestão do programa

O Programa UFBA EM CAMPO II tornou-se possível com o aporte de verbas da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CADCT), destinado ao pagamento de bolsas para monitores e a um pequeno apoio financeiro destinado a professores, monitores e estudantes para aquisição de material de consumo, alimentação e hospedagem, viagens e deslocamentos no interior do estado da Bahia, bem como na Capital e Região Metropolitana. O CADCT se constituiu como embrião da Fundação de Amparo à

Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), norteando-se, desde o início de suas atividades, pela atuação de outras fundações estaduais de apoio à pesquisa no país. No UFBA EM CAMPO II, para cada grupo de quatro ou cinco estudantes, um era bolsista-monitor com uma carga horária de 20 horas semanais. Era esse o diferencial entre bolsista e participante, pois o bolsista teria obrigações tais como convocação de reuniões, elaboração de relatórios etc.

Nessa parceria com a CADCT (atual FAPESB) a contrapartida da UFBA se constituía exatamente no tempo e na dedicação de seus professores, na utilização dos espaços da Universidade e em algum material de consumo que o financiamento não fosse suficiente para cobrir. Inclusive, devido, em certos casos, à pequena quantia estabelecida para recursos, algumas Unidades e alguns Departamentos assumiram integralmente os custos com esse tipo de material (de consumo). Durante um semestre letivo, os professores responsáveis pelas atividades receberam R\$750,00 para projetos na Capital, incluindo a Região Metropolitana de Salvador (RMS), e R\$1.500,00 para projetos no interior do estado. Fica claro, portanto, que a própria Universidade, a Pró Reitoria, os professores, monitores, estudantes e a coordenação executiva produziram verdadeiros “milagres” e complementaram essa verba de alguma maneira, alguns utilizando seus próprios recursos.

Cabe destacar que, com a evolução do Programa para o UFBA EM CAMPO III e para a ACC, cada atividade passou a ter módulo de dez alunos e um monitor e o financiamento cresceu um pouco, ainda que permanecesse pequeno para as necessidades das atividades. A avaliação do processo de desenvolvimento de uma ACC pressupunha a articulação entre os diferentes projetos e destes com a PROEXT. Isso acontecia através de reuniões periódicas com professores, monitores e representantes das comunidades, de visitas aos trabalhos nas comunidades, assim como através da realização de eventos coletivos com todos os participantes das ACC – seminários, convêncios, exposições etc.

A avaliação de cada projeto, assim como do Programa em seu conjunto, tinha caráter processual e heurístico, visando a indicar acertos e detectar falhas e imprecisões que podiam ser corrigidas ainda no andamento dos trabalhos. A avaliação era também compartilhada e envolvia todos os partícipes da experiência – professores, monitores, estudantes matriculados, representantes comunitários –, com vistas a analisar de modo aprofundado as

implicações e consequências das experiências desenvolvidas, bem como a propor encaminhamentos e possíveis soluções para os problemas detectados.

Voltando à gestão do Programa, considero que, em termos administrativos, foi uma empreitada desafiadora e desgastante, com momentos de tensão, mas também momentos de muita alegria. O dia a dia era mesmo complicado, porque não havia de fato uma infraestrutura para se fazer tudo o que se pretendia. A rotina nem sempre era agradável, por vezes era também uma rotina de cobranças, “está na hora de mandar o relatório final”, “está na hora de mandar a frequência de estudantes, senão eles não recebem a bolsa” etc.

A Universidade não dispunha mesmo de uma boa infraestrutura. Então, cobrar uma rotina e uma sistemática de professores e alunos era, por isso mesmo, difícil, além de ter que administrar um recurso muito pequeno e retalhado, algo sempre problemático em qualquer contexto. O UFBA EM CAMPO I não teve esse tipo de problema porque funcionou de uma maneira diferente, sem financiamento e sem uma cobrança de resultados sistemáticos. Mas em relação ao UFBA EM CAMPO II, mesmo com poucos recursos, houve prestação de contas. Quem pleiteava a verba e firmava os contatos externos era o Pró-Reitor e o que cabia à coordenação executiva era o que se chama “a farofa”, “o miudinho”. E, principalmente, dar apoio aos estudantes e professores.

Para não concluir...

Na experiência do UFBA EM CAMPO assim como nos anos de Atividade Curricular em Comunidade (ACC), os momentos de diálogo e escuta de fato existiram. O diálogo com os professores nunca foi difícil, o que se deve ao fato de minha própria experiência como professora e de ter estado, antes de assumir a coordenação executiva do Programa, em diferentes lugares dentro da Universidade.

Com os alunos também não foi difícil nem complicado. Mesmo que, às vezes, tivéssemos que ouvir problemas pessoais, gente que brigou com a(o) namorada(o), problemas de doença na família etc. De fato, nesses casos as pessoas só queriam que você ouvisse, e estava claro também que o UFBA EM CAMPO II não dava conta de resolver nada disso.

Ressalvando-se o fato de que, no UFBA EM CAMPO II, as bolsas não foram viabilizadas com recursos da própria Universidade, avalio que, ainda assim, sendo bolsas para os estudantes da UFBA, a instituição usufruiu de seus dividendos, no sentido de buscar cumprir o objetivo que considero essencial, de fazer com que a interação entre a comunidade universitária e a sociedade acontecesse efetivamente.

O fato de distribuir bolsas aos monitores contribuiu para a continuidade da experiência, já que foi a primeira vez em que houve uma sistemática de bolsas regulares para atividades de extensão. Isso estimulou a participação dos estudantes, beneficiando projetos de articulação com a sociedade. Por outro lado, é claro que dependia também dos estudantes e dos próprios professores se o projeto apresentava uma maior ou menor inserção na sociedade, com resultados mais ou menos satisfatórios. Dependendo da liderança de cada projeto, os estudantes eram mais ou menos estimulados, cresciam e acreditavam mais ou menos no trabalho de extensão, contribuía ou se integravam mais ou menos com/às comunidades parceiras.

Quando eu entrei na Universidade, falava-se muito que pesquisa, ensino e extensão não podiam estar isolados, que eram indissociáveis etc. Mas a concretização disso, a formalização disso, eu nunca ou raramente presenciei. Se você trabalhava com a extensão, você era um professor à parte, esse trabalho não contava para uma série de coisas. E se você era um estudante – e isso com certeza ainda deve acontecer nos dias de hoje – que só tinha experiência com extensão, quando ia fazer uma seleção para mestrado, por exemplo, isso não contava muito, porque não era, em geral, algo formalizado. Não havia, pelo menos entre pesquisa e extensão, uma articulação maior.

Em entrevista concedida a Anuska Andreia de Souza Silva, no âmbito de sua pesquisa de mestrado, afirmei que:

A ACC é um programa em que estudantes, professores e grupos comunitários trabalham de forma multi, inter e transdisciplinar, articulando ensino, pesquisa e extensão, construindo, de forma coesa, a indissociabilidade dessas três funções. Como ensino/pesquisa a ACC (componente curricular optativo) visa à construção da cidadania do aluno, utilizando a troca de saberes com as comunidades e daí a construção coletiva de conhecimento considerando que o conhecimento pode ser um instrumento de transformação tanto para a formação da cidadania do alunado

quanto para a conscientização da comunidade parceira [...] A Atividade Curricular em Comunidade deve ser vista como uma corrente cujos elos: experiências educacionais, culturais e científicas [...] colocam o ensino e a pesquisa na UFBA voltados para o desenvolvimento da sociedade em que está imersa, o que leva à indissociabilidade entre as três funções [...] Cabe ressaltar que cada turma de ACC (módulo de 10 alunos) é constituída de, pelo menos, três cursos diferentes. (Compare: SILVA, 2007, p. 86-87)

Se não havia uma articulação maior entre extensão e pesquisa, em relação ao ensino e ao dia a dia dos estudantes também existia um problema, porque quem fazia extensão ou pesquisa era tratado pela instituição de maneira diferenciada. Por exemplo, se o estudante fazia extensão e queria contar essa atividade como crédito cursado, era obrigado a levar o certificado, um relatório e alguns outros documentos. Mas, penso que se isso fosse uma coisa realmente aceita, institucionalizada, não haveria necessidade de tanta formalidade e o aproveitamento teria um trâmite mais fácil. Ao mesmo tempo, dar uma bolsa ao estudante-monitor significava reconhecer a extensão como atividade acadêmica importante.

No UFBA EM CAMPO II, isso estava mais ou menos reconhecido e consensuado, já que os recursos para as bolsas provinham de um órgão externo. No UFBA EM CAMPO III, a própria Universidade já estava dando um aval maior, pois parte das bolsas veio de recursos da própria UFBA, com os valores mantidos, demonstrando um reconhecimento maior da Universidade a esse tipo de trabalho. Inclusive, o fato de o valor da bolsa ser o mesmo da bolsa de Iniciação Científica foi intencional, por parte da Pró-Reitoria de Extensão, justamente para mostrar que o trabalho de extensão era tão válido e importante academicamente como o de pesquisa.

Ao final deste ensaio-depoimento, gostaria de mais uma vez ressaltar que o Programa legou um material muito rico e pouco divulgado (Consultar relatórios da coordenação executiva do programa UFBA EM CAMPO/ACC entre 2001 e 2006: PROEXT, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2006). Material que inclui fotografias e que estava guardado em armários sem nenhum tipo de cuidado especial de conservação, à época em que estive na coordenação executiva do Programa. Além dessa questão operacional específica, creio que a divulgação desse material foi até aqui muito pequena. O próprio texto completo do Programa demorava muito a ser publicado e

depois era também pouco divulgado. Para as comunidades que foram trabalhadas, nem sempre havia retorno, nem sempre recebiam esse material. Isoladamente, alguns projetos tinham essa preocupação com as comunidades, mas não era uma sistemática promovida pela Pró-Reitoria e de fato institucionalizada.

De um modo geral, o Programa UFBA EM CAMPO/ACC buscou reforçar o conceito de uma Universidade inserida na sociedade, trabalhando com as comunidades de uma forma integrada e ativa. Isso aconteceu, com toda certeza, em muitos projetos abrigados no Programa. A diversidade das metodologias, por exemplo, deve ser enfatizada como algo que enriqueceu sobremaneira a experiência.

Vejo a Universidade como um ambiente plural, que pode e deve abrigar as mais diversas tendências. Acho que isso é muito bom e muito democrático também. Mas, é necessário que essas diversas tendências se efetivem como experiências acadêmicas concretas, vividas. Acredito que metodologias diferentes podem funcionar muito bem se integradas ao cotidiano da Universidade, e, nesse contexto, o Programa UFBA EM CAMPO/ACC buscou reforçar, sem dúvida, uma concepção de Universidade que priorizasse o trabalho conjunto com a sociedade.

From UFBA EM CAMPO to ACC: a critical approach to the program and a little nostalgia

Abstract: This essay discuss the creation of the UFBA EM CAMPO program, headed by the Dean's Office for university extra curricular activities (PROEXT) at the Universidade Federal da Bahia, and its developments for research, teaching and extra curricular activities in this university. It also reflects about the replacement of this extra curricular program for a curricular component: Atividade Curricular em Comunidade. It seeks to critically analyze the UFBA EM CAMPO program/ACC, highlighting its central role for a University's conception that prioritizes the cooperative work with society. Our argument focus on the beginning of UFBA EM CAMPO and its advancements as consequences of its implementation process. Finally, in the conclusions it will be emphasized the importance and the pioneering nature of the UFBA EM CAMPO program/ACC, highlighting the diversity of the methodologies applied in its specific projects as one of its positive points and that will undoubtedly strengthen the university as a space of the plurality of ideas and approaches in teaching, research and extra curricular activities in universities.

Keywords: UFBA EM CAMPO. Atividade Curricular em Comunidade. Extra curricular activities in universities. Teaching. Research.

De la UFBA EM CAMPO a la ACC: una mirada crítica con un toque de nostalgia

Resumen: El trabajo expone la creación del programa UFBA EM CAMPO, capitaneado por la Prorectoría de Extensión Universitaria de la Universidade Federal da Bahia, y sus desdoblamientos para la investigación, la enseñanza y la extensión en esta universidad. Así como también relata la sustitución de este programa de extensión por un componente curricular: Atividade Curricular em Comunidade (ACC). Se busca analizar de modo crítico el Programa UFBA EM CAMPO/ACC, resaltando su papel central para una concepción de Universidad que prioriza el trabajo conjunto con la sociedad, enfocándose en las orígenes de la UFBA EM CAMPO y en los adelantos alcanzados con su implantación. Por último, en las conclusiones, enfatiza la importancia y el pionerismo del programa UFBA EM CAMPO/ACC, destacando la diversidad de las metodologías aplicadas en sus proyectos específicos como uno de sus puntos positivos y que va a fortalecer sin duda la universidad como espacio de la pluralidad de ideas y enfoques en la enseñanza, en la investigación y en la extensión universitaria.

Palabras-clave: UFBA EM CAMPO. Atividade Curricular em Comunidade. Extensión Universitaria. Enseñanza. Investigación.

Referências

GUMES, Scheila Frota et al. (Org.). *UFBA EM CAMPO II (1999-2001): uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade*. Salvador: Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT): EDUFBA, 2001.

LIMA, Paulo C.; HEALEY, Paul (Ed.). *UFBA em Campo 1996-1998: uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade*. Salvador: Pró-Reitoria de Extensão da UFBA (PROEXT/UFBA), 1998.

MATOS NETO, Arthur dos et al. Diagnóstico do ensino de física na cidade do Salvador no limiar do ano 2000. In: GUMES, Scheila Frota et al. (Org.). *UFBA EM CAMPO II (1999-2001): uma experiência de articulação ensino/pesquisa e sociedade*. Salvador: Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT): EDUFBA, 2001. p. 172-186.

PROEXT. Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. *Relatório final da Coordenação Executiva do UFBA em Campo/ACC. 2001.1*. Salvador, 2001.

PROEXT. Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. *Relatório final da Coordenação Executiva do UFBA em Campo/ACC. 2001.2*. Salvador, 2002a.

PROEXT. Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. *Relatório final da Coordenação Executiva do UFBA em Campo/ACC. 2002.1*. Salvador, 2002b.

PROEXT. Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. *Relatório final do Programa ACC 2002.2/UFBA em Campo*. Salvador, 2003.

PROEXT. Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. *ACC - Atividade Curricular em Comunidade. UFBA em campo. Avaliação do Programa em 2003.1.* Salvador, 2004.

PROEXT. Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. *UFBA em Campo/Atividade Curricular em Comunidade. Relatório 2005.2.* Salvador, 2006.

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. *O PROGRAMA UFBA EM CAMPO - ACC: sua contribuição na formação do estudante.* 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

Submetido em: 16/01/2018.

Aceito em: 25/05/2018.

Instruções para os autores

Os originais (em português, espanhol e inglês) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto. A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 32 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil caracteres, seguindo a mesma formatação do corpo do texto. É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português e inglês. Os textos deverão estar acompanhados de um terceiro título e do Resumo na respectiva língua. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave e key words) deverão acompanhar o Resumo e o Abstract, contendo no máximo, cinco palavras em português e inglês, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

A Revista da Faced segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1) Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.

2) Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.

3) Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 1.

4) As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.

5) Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização.

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 140.

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da Faced*, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios educacionais em um mundo de automação. In: _____. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324.

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. *Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica*. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Associação

de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE, M. PLoS e SciELO dão o que falar. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista da Faced (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced>) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial. Esses dados não serão mais solicitados, pois estes ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário re-digitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para

seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista da Faced), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais

Quando da publicação impressa, serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; para artigo em coautoria, cada autor receberá dois exemplares; no caso de mais de três autores, cada um receberá um exemplar.

COLOFÃO

| | |
|------------|------------------------------|
| Formato | 18 x 25 cm |
| Tipografia | Swiss 721 Bt e Veljovic Book |